

Extension du domaine de la littérature, de son étude à l'université à son enseignement à l'école

Noël CORDONIER

*Haute école pédagogique, Lausanne, UER de français,
Université de Lausanne, Section de français*

ASSUMANT DES COURS DE DIDACTIQUE A LA HEP VD et des enseignements de littérature à la Section de français de l'Université de Lausanne, je souhaite profiter de ce double mandat pour décrire un moment qui, à ma connaissance, est peu commenté : le passage entre la formation académique et la formation professionnelle et les conséquences sur les approches et les conceptions de la littérature que cette transition peut entraîner chez ceux qui la vivent. Cette présentation sera donc centrée sur les personnes mêmes qui enchaînent les deux formations, ces femmes et ces hommes qui, en été, sont encore des étudiants et qui se retrouvent, en automne, stagiaires dans un Etablissement secondaire et chargés d'enseignement. En ces circonstances, la discipline devient-elle autre pour eux ? Comment un étudiant endosse-t-il le costume et le rôle de professeur de français, comment vit-il les étapes, obligatoirement rapides, de cette mutation ? Comment la branche d'études devient-elle un objet d'enseignement ? Comment ce qui est aussi un objet d'intérêt et de recherches privé et affectif se transforme-t-il en activités sociales et institutionnelles ?

En abordant ces questions, j'espère aider les futurs candidats à l'enseignement à passer plus facilement, en meilleure connaissance de cause, des champs disciplinaires et académiques aux champs professionnels : la période de la transition est aussi courte et intense que les enjeux, pour la personne, sont cruciaux. J'avoue aussi que si cette description pouvait diminuer les réticences bien connues des futurs enseignants envers les Instituts chargés de leur formation, je serais satisfait, en premier lieu parce que ces préventions retardent l'accès aux réalités de cette profession. Enfin, une fois précisé qu'il importe que chaque Ecole concernée, l'Université et l'Institut de formation, agisse au plus près de ses missions de base et que je ne pousse donc pas ici à une professionnalisation anticipée des études universitaires en français, je souhaiterais que cet article contribue à la collaboration qu'il me paraît utile de renforcer entre

les enseignants universitaires de français, ceux qui ont en charge sa didactique et les professeurs en poste dans les Etablissements scolaires.

A l'exception d'une modeste enquête effectuée auprès de la volée 2007/08 des stagiaires en didactique du français à la HEP VD et dont on livrera chemin faisant quelques résultats, mes réflexions ne reposent pas sur une prise de données scientifique, mais elles se fondent sur un savoir d'expériences, forcément subjectif : la description est certainement sous-tendue par plus d'évaluations et de prescriptions que je ne voudrais et, assurément, par une recherche de légitimité pour cette discipline encore jeune qu'est la didactique.

1. MOTIVATIONS A L'ENSEIGNEMENT

Commençons par observer les motivations des candidats à l'enseignement : des raisons sont-elles propres aux étudiants de Lettres ? Dans la mesure où l'on peut importer en Suisse romande les résultats d'une recherche française récente effectuée auprès d'environ mille enseignants du secondaire 1 (en France : le collège) et du secondaire 2 (en France : le lycée), on remarque que les professeurs de Lettres (français, langues et philosophie) sont, avec les professeurs d'Education physique et des sports, ceux dont le projet d'enseigner est souvent précoce et ceux qui avancent fréquemment, en guise de motivations, l'accomplissement professionnel, dans sa dimension privée (l'amour de la discipline) et dans sa dimension sociale et éducative. Pour une grande partie d'entre eux, l'ancienneté de leur choix est justifiée entre autres par le rôle que certains enseignants ont représenté lorsqu'ils étaient élèves – et auxquels ils s'identifient rétrospectivement – ou par le fait que des proches parents exercent ce métier.

«L'enseignement de la discipline qu'ils aiment et le contact avec les élèves représentent leurs premières motivations professionnelles, mais c'est l'expression d'un choix par vocation qui les distingue significativement des autres (41% citent «la vocation» parmi les trois critères de venue au métier contre 19% en moyenne). Ils se représentent rétrospectivement l'accès au métier comme accomplissement individuel dans un destin professionnel.»
(Périer, 2004, 84-5)

Statistiquement, les enseignants en poste répondant à ce profil sont en majorité des femmes et ils sont plus âgés que les autres, alors que, par exemple, ceux qui reconnaissent avoir accédé au métier plutôt par hasard sont davantage des hommes, jeunes, dispensant plutôt les maths ou la physique/chimie. A l'intérieur de ce même groupe dominant en Lettres, une autre distinction est à opérer : les plus formés dans leur branche (en France : les agrégés) et ceux qui enseignent surtout au Lycée (secondaire 2)

avouent une passion disciplinaire plus vive que leurs collègues du secondaire 1, ce qui, corrélativement, implique qu'ils privilégient la motivation de la transmission des savoirs et des connaissances plutôt que le projet éducatif et social auprès des élèves. Plus exactement, pour eux, les savoirs disciplinaires suffisent à porter la valeur formatrice, tandis que leurs collègues s'adressant à des élèves plus jeunes élisent moins l'intérêt intellectuel de leur branche que les dimensions éducative et citoyenne. Enfin, dans ce groupe où se retrouvent bien des littéraires, le vieux concept de la vocation continue d'être cité, «y compris sur le mode de la perte ou de l'absence» (Périer, 2004, 88), un concept qui était jadis d'ordre transcendantal et qui implique «sacrifice et désintéressement, passion et personnalisation» ou encore «dévouement à un idéal ou à une cause» (Périer, 2004, 80).

2. RETICENCES ET SOUPÇONS

Ces quelques faits contribuent à expliquer pourquoi ce sont – statistiquement parlant – les littéraires qui expriment les plus vives réticences envers la didactique disciplinaire et les sciences de l'éducation en général et, par conséquent, envers les Instituts de formation professionnelle (HEP ou instituts universitaires équivalents). Pour commencer par les traits les plus généraux et en ne prenant en compte que l'époque contemporaine, c'est la philosophie moderne de l'éducation qui s'est mise à soupçonner les systèmes de formation. Dès les années soixante, on a observé «un certain retournement critique de la pensée philosophique contre les institutions du savoir et contre les formes de normativité dont elles sont porteuses» (Kambouchner, 2006, 47).

Cette dernière décennie, sous l'effet d'une normalisation qui est sans doute due, pour une bonne part, à la mainmise croissante du néo-libéralisme sur l'ensemble du système éducatif (Laval, 2003), le scepticisme qu'ont pu incarner Foucault et ses épigones a été écarté par une conception à nouveau plus normative et plus scolaire de l'enseignement. Il n'en reste cependant pas moins que ce retour aux «fondamentaux» des disciplines continue de dénigrer le mandat éducatif général au profit, maintenant, de l'instruction et de l'autorité des connaissances. On reproche donc aujourd'hui aux Instituts de formation «de concevoir l'enseignement comme un métier de la relation et non de la transmission» (Kahn, 2006, 90) ou, en d'autres termes, de substituer la manière à la matière.

La seconde critique relève de l'«antipédagogisme», à savoir de «la négation de toute valeur théorique et pratique à l'idée qu'il puisse y avoir un contenu

propre, objectivable, cohérent et enseignable aux discours sur les manières d'enseigner, et, par voie de conséquence, le refus de tout propos constitué qui prend ces manières d'enseigner pour objet» (Kahn, 2006, 83).

Le grief porte sur la nature du savoir : pour d'aucuns, «le savoir est à lui-même sa propre pédagogie» (Kahn, 2006, 91) et, selon leur point de vue qui se recommanderait du cartésianisme, l'ordre chronologique de l'apprentissage devrait respecter l'ordre logique des connaissances et ainsi, par exemple, progresser toujours du simple au complexe.

Si l'on prend un peu de champ pour évaluer ces griefs à l'aide des motivations fréquentes des enseignants de littérature à choisir ce métier, on constate que l'un des effets de sa 'didactisation' est de *dénaturaliser* les rapports entre l'enseignant et sa discipline. A cause de l'identification, ancienne (scolarité obligatoire ou gymnase) ou récente (université) à un ou plusieurs *magister*, à cause de son propre parcours d'élève souvent brillant dans la discipline, à cause, surtout, d'un intérêt plutôt vif porté à un domaine qui est élu aussi pour des raisons de réalisation intime, la littérature fait souvent étroitement corps avec la personne, à un point tel qu'il paraît incongru de les écarteler en deux instances séparées (le savoir et l'enseignant) sous l'effet ou par le fait du troisième actant, l'élève. Comment, dans ces cas, se permettrait-on de soupçonner la transitivité entre la matière vécue pour soi et la matière à transmettre à autrui, comment la conviction ne suffirait-elle pas, pourquoi dégrader un art en petites techniques ratiocinantes, en 'dispositifs', en 'stratégies', en 'séquences', alors que, on l'a vu, les connaissances porteraient leur propre logique de présentation ? Dans ces cas et selon cette genèse d'accès à la profession, la didactique qui traite surtout des manières de transmettre un contenu et la pédagogie qui travaille sur la relation, sur le destinataire de ces contenus, sur les mécanismes d'apprentissage, sur l'évaluation... semblent prosaïques, viles ou à tout le moins superflues.

On le sait, les définitions de la littérature (son périmètre, son champ notionnel, ses valeurs, son idéologie,...) ont été et sont toujours très discutées et extrêmement diverses, et cela même quand on ne considère que sa version réduite à des fins d'enseignement (Menant, 2002). Par rapport à ces définitions, et malgré son penchant pour l'innovation, la didactique actuelle se garde d'être prescriptive et de hiérarchiser les principales pratiques scolaires ordinaires. Suivant Jean-Louis Dufays (2007), les activités usuelles à l'école sont : a) celles qui mettent l'accent sur les méthodes, b) celles qui travaillent sur le rapport au monde que permet et modélise la littérature et, c) celles qui privilégient l'utilité sociale de la littérature, c'est-à-dire les compétences communicatives (lire, comprendre, écrire, argumenter, ainsi que, – thème récent issu l'institutionnalisation de la littérature de jeunesse au primaire – , la

compétence esthétique). Pour chacune de ces approches, après avoir tenté de les décrire dans la réalité de leur effectuation en classe, le point de vue didactique consistera souvent à interroger l'alliance pas ou peu discutée entre les savoirs, les théories et les valeurs et à en freiner l'«applicationnisme», c'est-à-dire la «transplantation rapide et souvent presque directe de différentes théories scientifiques en [...] leçons» (Schneuwly, 2008, 14). Si l'applicationnisme était plus net, voire même préconisé à l'époque des approches méthodiques du structuralisme triomphant, une variante molle tend aujourd'hui à lui succéder auprès de celles et ceux qui ne souhaitent pas interroger les conditions de leur transmission et de leur réception concrète. Par exemple, cet applicationnisme peut se traduire par des cours d'histoire littéraire très érudits ou par des protocoles d'analyse des textes qui décalquent les cours universitaires quasi sans transposition, sans articulation avec les savoirs disponibles des élèves, sans prendre en compte leur niveau réel ou leurs représentations.

Une tension tend donc à s'installer entre, d'une part, la conception académique et la conception pour soi de la discipline (les savoirs, les savoir-faire, les manières, les valeurs,...) et, d'autre part, sa version didactique, tension qui donne lieu à des malentendus classiques. Ainsi, lors des premiers cours qu'ils assument ou lorsqu'ils construisent leurs premières séquences d'enseignement, bien des stagiaires consacrent non seulement l'essentiel de leur préparation à parfaire leur maîtrise des contenus, ce qui est évidemment le préalable prioritaire, mais ils estiment que cette excellence sur le plan des savoirs organisera et gèrera à elle seule la leçon. Quand elle est poussée au bout de sa logique, cette conception en vient à oublier la classe *hic et nunc*, comme groupe et comme ensemble de singularités. Certes de riches contenus coulent de l'enseignant vers les auditeurs, certes la parole est peut-être même une remarquable *actio* mue par une superbe rhétorique, cependant elle tend à ignorer les mécanismes et les formes d'apprentissage et à négliger les modes de réception et d'appropriation des connaissances par les élèves de tel âge et de telle maturité.

Selon un mot qui apparaît fréquemment dans leurs canevas de cours, dans la version la plus habitée de ce mode de transmission, les stagiaires *inculquent* des connaissances aux élèves, en tranches denses, homogènes et mécaniques, selon le parangon du cours *ex cathedra*, une forme qui a certes sa place parmi les formes d'enseignement, mais qui n'est de loin pas la seule et pas la plus efficace au secondaire. Ou, variante moins volontariste, ils *diffusent* des connaissances, dans une séquence vaguement dialoguée, dont le modèle ancien est cette fois celui de la causerie érudite dans un cercle d'initiés. Les deux manières reposent sur le même pré-supposé : analogiquement que, pour moi, étudiant motivé en littérature, la matière a

été d'accès facile, il doit en aller de même pour tout ce public. Qui observe en témoin ces leçons est souvent frappé par le spectaculaire oubli de la classe qu'entraîne cette conception et il lui arrive de penser que l'apprenti professeur se parle plus qu'il n'enseigne.

Une autre forme de malentendu résultant de la difficulté à créer un espace de questionnement entre la matière pour soi et la matière pour autrui se voit aussi lors des évaluations et des examens de didactique auxquels sont astreints les candidats à l'enseignement. Pour situer ce hiatus, il faut savoir que la majorité des Instituts de formation et des Hautes Ecoles professionnelles ont adopté un référentiel de compétences et que c'est à l'aune de celui-ci que toutes les activités des stagiaires sont évaluées. Fondée sur «un ensemble de ressources que l'acteur sait mobiliser dans un contexte d'action professionnel» (site de la HEP VD)¹, une compétence «se manifeste par une action professionnelle réussie, efficace, efficiente et récurrente» et elle est «liée à une pratique intentionnelle» (idem). Parmi les onze compétences-clés retenues par la HEP vaudoise, lesquelles sont très proches de celles en vigueur en Francophonie, les didactiques des disciplines travaillent avant tout deux d'entre elles, la compétence qui consiste à «concevoir et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage en fonction des étudiants et du plan d'études» et celle qui vise à «évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des connaissances et des compétences des élèves/étudiants» (idem).

Les certifications des modules didactiques qui reposent sur ce référentiel sont parfois le lieu de divergences notoires dans les attentes : le candidat à l'enseignement tend à solliciter surtout ses connaissances et rapports avec la matière – ce d'autant plus, rappelons-le, qu'il y a quelques semaines encore, c'était précisément cette maîtrise des savoirs et techniques qui lui était demandée à l'Université – et à ne pas considérer que, désormais, ce sont en sus d'autres qualités de sa personne qui sont impliquées, telles ses compétences à adapter les approches didactiques en fonction des contextes d'enseignement, à s'intéresser au mode d'archivage des informations par les élèves, à planifier des séquences d'enseignement progressives, à tenir compte de la diversité du public et de ses acquis, ... Dans les faits, cet écart se traduit quelquefois par des réactions douloureuses : «Je ne peux pas avoir échoué à la certification de didactique, puisque (variante a :) j'ai toujours tout réussi à l'Université, (variante b :) j'ai un doctorat, (variante c :) cet écrivain renommé apprécie mes créations.» Evidemment, les référentiels de compétences spécifient que l'enseignant doit «agir en tant que professionnel critique et porteur de connaissances et de culture» et qu'il doit «maîtriser les savoirs à enseigner» (site de la HEP VD)², mais ceux-ci, dans une Ecole professionnelle, sont supposés acquis et ils n'appartiennent

¹ https://extranet.hepl.ch/hep2/officiel/referentiel_competences.pdf

² idem

pas aux objectifs des modules de didactique. Bien sûr, plus souvent qu'ils ne le souhaiteraient, les «professeurs-formateurs», à savoir les maîtres-hôtes qui accueillent des stagiaires dans leurs classes du secondaire 2 s'inquiètent des lacunes parfois profondes dans les connaissances disciplinaires de ceux-ci, et ils doivent refuser de certifier un stage pour ces raisons. Toutefois, le dosage des connaissances, leur mode d'appropriation par les destinataires, les manières de rendre les élèves actifs priment souvent sur leur volume, leur densité et leur exhaustivité. Autrement dit, et c'est un changement qui demande du temps, les enseignants débutants doivent apprendre à ne pas mesurer leurs actions aux seuls savoirs théoriques et à l'herméneutique disciplinaire, mais également aux conventions et aux usages d'une théorie de l'action, d'une praxéologie.

Profitant de mon double mandat dans une HEP et en Faculté des Lettres pour illustrer autrement ce dédoublement du regard, sur la matière et sur la relation, j'avoue qu'il est plus facile d'évaluer un examen universitaire qu'un examen didactique. Dans le premier cas, je ne mesure 'que' des aptitudes que j'appellerai circonscrites ou sectorielles du candidat : capacités intellectuelles et sensibles, savoirs, méthodes, qualités rédactionnelles ou argumentatives,... Dans le second cas, je suis prié de tenir compte des compétences et des savoir-faire qui aboutissent à appréhender la personne comme une entité : maîtrise des contenus disciplinaires et des capacités techniques certes, mais aussi examen d'aptitudes peu testées jusqu'alors, comme les pratiques d'observation, les capacités de planification, d'adaptation, de différenciation lesquelles mobilisent des qualités relationnelles, organisationnelles, psychologiques ou pragmatiques en sus de celles qui sont au cœur de l'évaluation académique.

L'observation de la charnière entre la discipline d'études et la branche d'enseignement ne saurait cependant se résumer au seul passage de l'Université vers les Instituts de formation professionnelle, lesquels, jusqu'à présent, ont été ici considérés le plus souvent comme les principaux représentants du versant professionnel. En réalité, il faut insister sur la place et le rôle important de la corporation enseignante elle-même, des professeurs en poste – dont certains accueillent des stagiaires – et à leurs pratiques quotidiennes, bref à ce que l'on appelle souvent et à ceux qui se nomment volontiers 'le terrain'. L'image, qui mériterait d'être soigneusement interrogée, connote le fondement concret, la réalité, le pragmatisme, un sain vitalisme ou le terreau d'une vérité d'évidence. A ces titres, l'image ne fait pas alliance, loin s'en faut, avec les Instituts de formation professionnelle, lesquels sont souvent accusés, par les acteurs du terrain, de se complaire dans les approches virtuelles, théoriques ou idéologiques de l'enseignement, de ne modéliser que des situations scolaires hors-sol, idéales, ou de produire incessamment et sans raisons de

l'innovation didactique ou pédagogique. Ainsi, quand il conduit ses premières expériences pratiques, un stagiaire voit sa situation compliquée d'autant plus qu'il est écartelé entre différentes loyautés ou injonctions : à *alma mater*, aux Ecoles professionnelles ainsi qu'au terrain. Sur le plan des savoirs mais aussi quant aux manières d'enseigner, le terrain s'estime d'ailleurs souvent en bonne et tacite accointance avec la conception académique de la littérature, la différence d'avec elle étant surtout affaire de degrés, c'est-à-dire d'adaptation des corpus et des outils d'analyse.

Petite, partielle et indirecte preuve de cette connivence entre la formation académique et le terrain, les stagiaires de français de la volée HEP 2007/08 qui, après un semestre d'expérience, ont accepté de répondre à une enquête sur la qualité de leur formation académique mesurée aux nécessités du terrain estiment dans leur majorité que les corpus d'études académiques leur donnent une «assez bonne» base pour enseigner la littérature au secondaire 2 et, quand on détaille ce jugement forfaitaire, ils affirment que leurs études académiques leur ont procuré une «bonne» formation pour enseigner l'analyse de textes et une «bonne» ou (même nombre de voix) une «assez bonne» formation pour enseigner l'histoire littéraire. Si l'information est réjouissante et si elle a de quoi rassurer les responsables des cursus de formation, du primaire au tertiaire, en montrant que ce que l'on appelle «littérature» repose sur des corpus et des pratiques relativement stables et homogènes, il faut remarquer que cette cohésion entre la formation académique et le débouché majoritaire de ses diplômés qu'est l'enseignement peut conforter l'attitude qui estime vaine l'intromission du regard didactique. Le grief déjà évoqué se réentend : pourquoi donc la didactique distendrait-elle cette entente naturelle ?

En assumant ici une définition paradoxale voire même apophasique des Instituts en charge de la didactique et des sciences de l'éducation, j'avancerai qu'ils œuvrent au mieux de leur tâche quand ils déçoivent ou agacent en proportions équivalentes, à la fois et le versant le plus académique d'une discipline (les savoirs savants, la théorie, l'érudition, l'exhaustivité qu'ils simplifient souvent sans deuil et sans vergogne, ...) et le versant le plus empirique (l'enseignement au quotidien dans telle classe donnée, qu'ils interrogent assidûment à des fins modélisantes, puis opératoires).

Dans le cas de la littérature considérée comme discipline d'enseignement, ce double regard équivaut souvent à compléter ce que l'on appelle parfois son *approche interne* par l'approche dite *externe* (Daunay, 2008, 17), une prise en compte qui ne renvoie pas seulement aux théories (de la réception,...) ou aux disciplines contributives de la littérature (la sociologie,...), mais qui se laisse informer par le lecteur concret, par son

parcours antérieur³, par les pratiques de lecture, scolaires et extrascolaires, ce qui aboutit à interroger l'ensemble de l'institution littéraire et ses rapports avec les autres supports de culture. Ainsi entendu, le point de vue didactique ne bouscule pas vraiment les corpus et les thèmes d'enseignement⁴, il apparaît davantage comme une modalité, comme un questionnement permanent de la relation d'enseignement/apprentissage. La didactique tente de procurer aux jeunes enseignants des moyens d'observation et d'auto-évaluation ainsi que des repères, des outils et des arguments pour les aider à se positionner ou à circuler parmi les diverses approches et pratiques scolaires de la littérature – cf. ci-dessus, p. 51 – et à endosser plus lucidement certaines parmi celles que permettent libéralement le statut assez imprécis de la discipline, les plans d'études du secondaire, peu contraignants, et l'idéologie et les valeurs de chaque enseignant⁵.

Bien sûr, le cursus académique s'intéresse aussi, avec qualité, à cette approche externe, mais force est de constater que ses considérations sont souvent très peu attentives à ce qui de cette extériorité concerne la situation d'enseignement concrète :

«[...] Nous ne savons plus quels sont les rapports de la littérature et de la vie, ni s'il y a toujours des rapports entre la littérature et la vie. [...] Nous ne nous posons pas, ou peu, en tout cas pas assez la question politique de la littérature – celle de son objet dans le monde, parce que plusieurs relais séparent nos recherches et nos enseignements de la vie. Mais il arrive que la question resurgisse dans toute sa force, par exemple, quand un étudiant ou une étudiante que nous avons eu en maîtrise avant les concours, ou que nous avons à présent en thèse, nous relate ses difficultés à enseigner la littérature dans le CES [*i.e.* : Collège d'Enseignement Secondaire] où il, où elle gagne sa vie et ne parvient pas à persuader ses élèves qu'il est plus important de lire Molière, ou Baudelaire, ou Sartre, que Stephen King.»
(Compagnon, 2000, 49)

Différant en cela de l'université où les enseignements et les recherches restent légitimement plus centrés sur les contenus, les Instituts de formation professionnelle invitent donc souvent leurs stagiaires à mesurer le rôle et la place de la littérature dans une société dont leurs élèves sont aussi des

³ La critique populiste de l'Ecole déduit d'une telle remarque que l'élève est outrageusement placé "au centre", c'est-à-dire que l'enseignant se met à son écoute – ou à son chevet – pour recenser ses humeurs et attentes et pour lui fabriquer un programme en libre service, dans lequel il se promène à son gré. En réalité, c'est juste l'inverse : la "centration" sur l'élève aboutit à lui demander des activités plus ciblées et plus soutenues.

⁴ Il peut cependant, par exemple, encourager l'étude de l'objet-livre (Daunay, 2008, 17) ou inviter à mettre en perspective, dans une séquence incluant une part "métadéscriptive", les fonctions, les raisons de l'histoire littéraire.

⁵ A propos de ces valeurs, je suis frappé par la perplexité des étudiants quand on les interroge sur celles qu'ils pensent illustrer ou promouvoir dans leur pratique.

représentants et ils poussent à bien négocier la distance entre tel phénomène littéraire et les récepteurs concrets.

3. DU RELATIVISME

Les différentes formes d'extension du champ littéraire que nous avons évoquées jusqu'ici entraînent une conséquence à un niveau idéologique plus général qu'il convient maintenant d'aborder : moins dense parce que plus étendu, moins pur parce mêlé de contingences, le champ littéraire que nous avons ainsi élargi peut incliner au relativisme. Dans la classe, celui-ci a par exemple tendance à se traduire par une prise en compte, à titre de base de travail préliminaire, de textes et de genres qui peuvent être divers jusqu'à considérer parfois le tout venant de la production contemporaine, ce qui corrobore une approche parfois nommée «intégrationniste» de la littérature, laquelle vise à investir des valeurs littéraires dans toute lecture, alors que les positions universitaires sont majoritairement de type «ségréationniste» (Dufays, 2005, 90-97), qui œuvrent sur un corpus assez stable d'œuvres légitimées sur lesquelles se pose un regard plus ou moins spécialisé. On s'en doute, ce relativisme qui influence l'ensemble des activités scolaires en littérature crée un nouvel objet de tensions possibles entre les différents professionnels du domaine littéraire. Cependant, malgré les dénis de réalité ou les attitudes protectionnistes de certains acteurs, il semble difficile, aujourd'hui, de construire l'enseignement littéraire sans ce relativisme, avatar du postmodernisme et de l'évolution des pratiques et des supports culturels. Le débat encore vif voici une génération autour du primat de la culture humaniste du livre dans notre société s'est presque éteint et il semble bien qu'en répondant à la *Lettre sur l'humanisme* de Heidegger, Peter Sloterdijk marque la clôture d'une époque en constatant, à regrets, «la fin dangereuse de l'humanisme littéraire, considéré comme une utopie de la formation de l'homme par l'écrit et par la lecture, qui rend tolérant, qui enseigne la retenue du jugement et l'ouverture de l'ouïe» (Sloterdijk, 2000, 54). Prenant acte de cet état sans toutefois renoncer à une «forme d'idéal de culture», Denis Kambouchner (2005, 59-60) estime cependant que la première condition nécessaire à son éventuelle atteinte est de «renoncer à la forme du panégyrique (ou du plaidoyer, ou de l'apologie)» et il ajoute que «si les séductions de la vie cultivée sont puissantes, ces séductions doivent être *offertes* et *rendues sensibles*, non *désignées*». Dans le champ plus spécifique des lettres françaises, contre «l'utopie conservatrice» et la «nostalgie d'une unité perdue», Antoine Compagnon est convaincu que les «plaidoyers en faveur de la littérature *seule*, de la lecture *seule*, du roman *seul* se renferment dans la défensive» (Compagnon, 2000, 73) et Dominique Maingueneau (2006, 160) conclut

son essai sur la fin de la littérature au sens de Proust en observant qu'«une proportion grandissante des énoncés importants est désormais produite et circule selon des modes bien différents de celui du livre».

4. EXTENSION DU DOMAINE

De l'épistémologie au trait de langue le plus local, en passant par des valeurs et des partis pris : s'il n'en avait pas pris conscience dans son parcours antérieur d'étudiant, l'enseignant débutant découvre donc, notamment en se confrontant aux pratiques culturelles de ses élèves, que la littérature est à la fois relative et émietée en plus de facettes qu'il ne le pensait. Il peut alors être submergé par la multiplicité et l'hétérogénéité des niveaux à considérer, des décisions à adopter, et par la somme des connaissances et le nombre d'activités fort différentes qu'elle exige de sa part s'il veut l'embrasser dans toute son étendue. Concrètement, au quotidien, il vérifie qu'il enseigne en fait la *discipline globale du français* et il doit œuvrer à la maîtrise du langage écrit et oral et à celle des modes de commentaires institutionnels que sont l'explication de texte et la dissertation.

A cette occasion, en prenant la mesure des réelles difficultés de ses élèves, il est souvent déstabilisé par la découverte de ses propres carences en matière de langue. Dans l'enquête à laquelle 24 stagiaires de français de la volée 2007/08 de la HEP ont répondu, 16 d'entre eux estiment que leurs études académiques leur ont procuré une formation «insuffisante» pour enseigner la dissertation et l'argumentation écrite (6 autres estiment qu'elle a été «assez bonne», 1 «bonne» et 1 «très bonne»). Et s'agissant de la formation académique qui leur servirait à enseigner la structuration (syntaxe, orthographe, grammaire), 11 l'estiment «insuffisante», 8 «assez bonne», 3 «bonne» et 2 «très bonne». A l'évidence, si l'on croit modérément aux vertus de la seule auto-formation, 'sur le tas', pour combler ces manques, l'ensemble des acteurs scolaires, du primaire au tertiaire, devraient s'entendre sur des mesures qui sauront trier entre celles qui relèvent du populisme et du simplisme scolaires ambiants (le retour au seul mécanisme de la règle et de son application : le manuel «Bled», *fissa*, par cœur...) et des renforcements d'apprentissage. (Pour mémoire, un élève vaudois d'aujourd'hui a, au terme de sa scolarité obligatoire, environ 940 heures de français en moins que son prédécesseur des années 70-80).

En sus de ces secteurs d'apprentissage traditionnels, le jeune enseignant en découvre d'autres dans lesquels il importe d'avoir des compétences ou une aisance à même de lui conférer une sûreté d'action et d'évaluation

suffisantes, mais que, généralement, une formation universitaire ne peut pas assumer : ainsi en va-t-il de certains thèmes relativement circonscrits et techniques comme ceux de l'oral (sa description, sa grammaire, ses normes,...), de l'exposé, de la prise de notes, de la presse. Plus largement encore, parce que, aujourd'hui, «la lecture se fait plus active, plus physique, plus théâtrale» (Compagnon, 2007, 75), il découvre les bénéfices à pouvoir incarner, mettre en voix un texte, dramatique ou poétique. Il vérifie aussi le mouvement actuel qui tend à consacrer davantage de place à des activités qui figurent déjà dans les plans d'étude, *l'écriture de création*, qu'il devrait savoir initier, guider avec doigté et commenter. Ce faisant, il vérifie qu'à côté de la «littérature scolaire d'explications», il y a aussi une écriture et une lecture plus résolument «implicantes» (Hamon, 2004), qui sollicitent plus franchement les dimensions privées, esthétiques, et pour lesquelles les modes d'évaluation et de notation usuelles sont sans grande pertinence. Dans l'établissement où il œuvre, il s'aperçoit de plus que sa discipline est *transversale*, qu'il sera donc sollicité comme une référence par les collègues des autres matières ou pour s'engager avec eux dans des cours *interdisciplinaires* (histoire des idées, activités artistiques, lecture de l'image,...). Enfin, il se découvre agent et passeur culturel de son établissement, prié de suivre de près la littérature de proximité et la vie artistique régionale, afin de mettre les élèves de son école en contact avec elles.

5. CONTINUITÉ

Le lecteur prioritairement visé par cet article, le candidat à l'enseignement, peut s'alarmer des multiples tâches, demandes et attentes induites par le champ de la littérature qu'on a essayé d'embrasser et dans son étendue et dans sa relativité. En le priant de croire que cette complexité n'est pas complaisamment étalée pour justifier l'existence d'une didactique disciplinaire, on est peut-être plus à même, maintenant, d'entendre l'ambition de cette dernière, qui est de «comprendre les problèmes que posent, sur le plan théorique, l'idée même d'un enseignement de la littérature et, sur le plan pratique, la mise en œuvre effective d'un enseignement de la littérature, sans supposer *a priori* qu'il existe, dans ces deux domaines, une seule *bonne réponse*» (Daunay, 2007, 36).

Et si le fait de se sentir impliqué dans un courant historique malgré les spécificités et les exigences du mandat scolaire actuel pouvait rasséréner ces mêmes candidats, et à condition de remplacer les majuscules téléologiques de l'humanisme classique puis moderne par les minuscules relativistes, on remarquera que les fonctions complexes et les tâches

variées impliquées par l'enseignement de la littérature ne sont pas très éloignées des finalités qui ont eu cours par le passé⁶. Enfin, après avoir jusqu'ici étendu le champ d'action du professeur de français, il pourrait être utile de procéder à un geste contraire, de résumer son rôle sous une forme dense et opératoire. Tentons l'exercice, ajoutons une ligne aux multiples formes et manières de comprendre l'identité professionnelle : en les mesurant d'une part aux cursus de formation et aux autres disciplines et, d'autre part, aux objectifs d'instruction et d'éducation qu'elles peuvent assumer, les nombreuses activités, injonctions et valeurs impliquées par la littérature scolaire pourraient se ramasser dans une définition anthropologique du métier. Par son ancien parcours d'étudiant aussi bien que par ses charges actuelles, le professeur de littérature serait ainsi surtout le *spécialiste scolaire du temps long*. Le trait couvre de nombreuses activités internes en littérature : c'est le temps qu'il est nécessaire d'investir pour naviguer avec une certaine aisance dans les corpus, celui qui est requis pour inventorier les sens d'un texte, celui qui peut ouvrir à l'expérience esthétique, celui qui sous-tend la glose et les interprétations ; c'est aussi le long temps de l'histoire, à la source des dialogues intertextuels. La formule a de plus une portée et une valeur éducative générales, car elle parie sur les vertus de la réflexion lente, mûrie, contre celles du prêt-à-penser, de l'urgence et de l'émotion réflexe qu'implique «l'ère liquide» qui est la nôtre (Bauman, 2006). On se réjouit alors de contribuer, avec d'autres, à l'accès des diplômés de Lettres à l'enseignement secondaire, à ce lieu qui est sans doute, contrairement aux universités et aux HEP qui se sont alignées sur les principes de Bologne, celui qui reste encore le moins touché par la scolarisation des études et par la réduction d'une personne à ses seules compétences.

©Noël Cordonier (2010)

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BAUMAN, Z. (2006). *L'ère liquide*, Rodez : Ed. du Rouergue.
COMPAGNON, A. (2000). «L'exception française», in J. Kristeva et E. Grossman (éds) : *Où en est la théorie littéraire ?*, *Textuel* 37, UFR de Lettres de l'Université de Paris 7 : Paris, p. 41-52.

⁶ Du XVIIIe à nos jours, Sylvain Menant a repéré six justifications de l'étude scolaire des textes littéraires : «l'affinement de la sensibilité morale», la «découverte des talents de chacun et la création individuelle», la «découverte et l'assimilation d'une vaste culture générale», l'intronisation de «conservateurs du musée littéraire», la sociabilité améliorée de l'élève, l'apprentissage «pour ceux qui doivent écrire et parler à des fins professionnelles» (Menant, 2002, 363).

- COMPAGNON, A. (2007). *La littérature, pour quoi faire ?*, Paris : Collège de France / Fayard.
- DAUNAY, B. (2007). «Comment la recherche didactique évalue les pratiques d'enseignement de la littérature», in J.-L. Dufays (éd) : *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*, Louvain : Presses universitaires, p. 35-43.
- DAUNAY, B. (2008). «La didactique de la littérature : les évolutions du champ de recherche». *La Lettre de l'AIRDF* 42, 1, p. 16-18.
- DUFAYS, J.-L. (2007). «Du sens à l'évaluation, en passant par l'utilité. Actualité et enjeux d'une problématique de recherche», in J.-L. Dufays (éd) : *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*, Louvain : Presses universitaires, p. 7-15.
- DUFAYS, J.-L., GEMENNE L., LEDUR D. (2005). *Pour une lecture littéraire, Approche historique et théorique*, Bruxelles : De Boeck.
- HAMON, M. (2004). «Enseigner la littérature : quels fondements théoriques ?», *Cahiers pédagogiques* 420, http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=178
- HEP Vaud. «Référentiel de compétences». <http://www.hepl.ch/index.php?id=768>
- KAHN, P. (2006). «La critique du 'pédagogisme' ou l'invention du discours de l'autre». *Les sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle* 39, 4, p. 81-97.
- KAMBOUCHNER, D. (2006). «Les nouvelles tâches d'une philosophie de l'éducation». *Télémaque* 36, novembre, p. 45-64.
- LAVAL, C. (2003). *L'école n'est pas une entreprise. Le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public*. Paris : La Découverte.
- MAINGUENEAU, D. (2006). *Contre Saint Proust ou la fin de la Littérature*, Paris : Belin.
- MENANT, S. (2002). «Littérature et enseignement : la réduction polymathique». *Revue d'histoire littéraire de la France* 102, p. 355-364.
- PERIER, P. (2004). «Une crise des vocations? Accès au métier et socialisation professionnelle des enseignants du secondaire». *Revue française de pédagogie* 147, avril-juin, p. 79-90.
- SCHNEUWLY, B. (2008). «Institutionnalisation universitaire de la didactique (de la langue première) : l'exemple de la Suisse (et une excursion en Allemagne)». *La Lettre de l'AIRDF* 42, 1, p. 13-15.
- SLOTERDIJK, P. (2000). *Règles pour le parc humain*, Paris : Mille et une nuits.