

Université Fédérale



Toulouse Midi-Pyrénées

THÈSE

En vue de l'obtention du DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par l'Université Toulouse 2 - Jean Jaurès

Présentée et soutenue par

Cécile COUTEAUX

Le 18 novembre 2022

**L'enseignement des humanités dans le cours de français au XXI^e
siècle : place, enjeux, modalités.**

Ecole doctorale : **ALLPHA - Arts, Lettres, Langues, Philosophie, Communication**

Spécialité : **Langue et Littérature Françaises**

Unité de recherche :

**LLACREATIS - Laboratoire Lettres, Langages et Arts : Création, Recherche,
Emergence en Arts, Textes, Images et Spectacles**

Thèse dirigée par

Sylviane AHR et Marie-laure ELALOUF

Jury

Mme Nathalie Denizot, Rapporteure

M. Pierre-Louis Fort, Rapporteur

M. François Le Goff, Examineur

M. Pierre Moinard, Examineur

Mme Sylviane AHR, Directrice de thèse

Mme Marie-Laure Elalouf, Co-directrice de thèse

Remerciements

J'exprime toute ma gratitude à mes co-directrices de thèse : Sylviane Ahr, sans qui je ne me serais pas engagée dans un travail si exigeant et si porteur, et Marie-Laure Elalouf, pour son accompagnement éclairant. Je les remercie pour leur grande disponibilité, leur écoute et leur bienveillance dans les échanges qui ont nourri les réflexions et les réécritures.

Je remercie Nathalie Denizot, Pierre-Louis Fort, François Le Goff et Pierre Moinard d'avoir accepté de faire partie de mon jury. C'est un plaisir et un honneur de bénéficier de leur regard sur mon travail. J'exprime également ma reconnaissance aux chercheuses et aux chercheurs en didactique du français et de la littérature que j'ai rencontrés et lus au cours des dernières années, pour leurs travaux si stimulants et leur humanité.

Merci à mes collègues, enseignants et personnels, qui, par leur engagement, apportent au travail quotidien la richesse d'une expérience collective et chaleureuse. Merci également aux élèves dont la diversité et la qualité de nombre de leurs contributions, malgré les perturbations de l'adolescence et des événements que nous traversons, est une source d'inspiration sans cesse renouvelée.

Je remercie vivement de leur relecture minutieuse, depuis leurs domaines d'expertise respectifs, Jeannine Goacolou et Bernard Humbaire, et ma mère, Monique Couteaux, ainsi que pour son soutien et pour le partage de son expérience.

Merci enfin aux amis, à la famille et aux amis de la famille, pour leur présence et pour les discussions et les moments partagés.

Table des matières

Table des matières	4
Table des illustrations.....	12
Introduction générale.....	13
PREMIÈRE PARTIE : AUX SOURCES DES HUMANITÉS – APPROCHE DIACHRONIQUE	21
CHAPITRE 1 : D’où viennent les humanités ? De l’Antiquité à la Renaissance	25
1) Aux sources duelles de la notion d’humanités	26
1.1 L’ <i>humanitas</i> latine	28
1.2 La relecture chrétienne.....	30
2) Aux sources de la notion d’humanisme.....	37
2.1 La République des Lettres	39
2.2 La lecture humaniste	41
2.2.1 Une conjonction de facteurs extraordinaire.....	42
2.2.2 Une nouvelle herméneutique.....	43
2.2.3 Émanciper le lecteur : Rabelais et Montaigne.....	46
2.3 De nouveaux sujets pour de nouveaux objets	56
2.3.1 Élever l’humain.....	57
2.3.2 Imiter.....	61
2.3.3 Dialoguer.....	63
2.3.4 Pour tout savoir	65
2.3.5 Pour s’affirmer comme sujet	67
2.3.6 Pour penser quand tout bouge	69
2.3.7 Et se tenir dans la fragmentation	72
2.4 Une ontologie de la diversité ? Ouvertures et replis	76
2.4.1 Un humain caméléon dans un monde ouvert	77

2.4.2 Une Babel sécularisée : quelle(s) langue(s) pour reconstruire le monde ?	79
2.5 L'avènement du colinguisme : restauration du latin et refondation du français	84
2.6 De l'actualité des problématiques et des principes humanistes	87
Conclusion du chapitre 1	89
CHAPITRE 2 : Institutionnalisation des humanités, du XVII ^e au XIX ^e siècle	91
1) Les humanités aux XVII ^e et XVIII ^e siècles	92
1.1 L'Âge classique : Ancien régime et collèges jésuites	93
1.2 Les Lumières et la Révolution	98
1.2.1 Les « humanités » dans l' <i>Encyclopédie</i>	99
1.2.2 Une valorisation des savoirs techniques et des techniques du savoir.....	102
1.2.3 Place et rôle du colinguisme.....	105
1.2.4 L'éducation en question : de nouvelles conceptions de la nature et de la morale....	109
2) Le XIX ^e siècle : aux sources de l'éclatement des humanités.....	117
2.1 Évolution des conceptions de l'enseignement de la littérature	118
2.2 Changements institutionnels	120
Conclusion du chapitre 2	124
CHAPITRE 3 : Les humanités au XX ^e siècle : de nouvelles humanités ?.....	127
1) La réforme de 1902 : naissance controversée des « humanités modernes »	129
1.1 Une orientation modernisatrice affirmée et conceptualisée	130
1.2 De vives et complexes controverses	133
1.2.1 Un enseignement traditionnel contre un enseignement modernisé.....	133
1.2.2 Les humanités littéraires contre les humanités scientifiques.....	135
1.3 Un impact durable sur la structure du système scolaire français	140
2) La redéfinition de la culture littéraire au cours du XX ^e siècle : des humanités aux méthodes	142
2.1 L'éducation des filles contre des humanités réservée aux hommes.....	144
2.2 Hésitations institutionnelles jusqu'aux années 1960 : des « humanités » à la « culture générale »	147

2.3 Formation et recrutement des enseignants : un lent renversement de la domination de la formation classique au cours du XX ^e siècle.....	155
2.4 Disparition des humanités et marginalisation des langues anciennes dans les textes officiels, des années 1970 à la fin du XX ^e siècle	160
2.4.1 Au collège	161
2.4.2 Au lycée.....	165
3) Une remise en question des humanités motivée par les problématiques démocratiques au sein de l'école et de la société	168
3.1 Une mise en question politique du rôle de la littérature	170
3.2 Critiques de l'humanisme	175
3.2.1 Questionnements épistémologiques	176
3.2.2 Questionnements axiologiques.....	180
3.3 De nouveaux savoirs de référence pour démocratiser la culture littéraire	183
Conclusion du chapitre 3	189
CONCLUSION DE LA PREMIÈRE PARTIE.....	191
DEUXIÈME PARTIE : LES HUMANITÉS AU XXI ^E SIÈCLE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ET À L'UNIVERSITÉ – APPROCHE SYNCHRONIQUE	193
CHAPITRE 1 : Place des humanités et de la « culture humaniste » dans l'enseignement secondaire et à l'université	195
1) « Humanités », « humanisme » et « culture humaniste » dans les textes officiels de l'enseignement secondaire aujourd'hui et conséquences pour l'enseignement des langues anciennes	197
1.1 Humanités et humanisme dans les programmes de français.....	198
1.1.1 Quelle « culture humaniste » est réintroduite dans le socle de 2006 et les programmes de 2008 ?	198
1.1.2 Disparition de la mention de « culture humaniste » dans les textes officiels de 2015	204
1.1.3 Retour de la dimension humaniste et des « humanités » au lycée	207
1.2 Évolution de la place des langues anciennes dans le secondaire	212
1.2.1 Une revalorisation dans les textes officiels par la notion d'ouverture culturelle.....	213
1.2.2 En pratique, des obstacles nombreux	216

1.2.3 Latin et grec : des options élitistes ?.....	220
1.3 Une actualité culturelle et politique fortement revendiquée	223
2) Place et conceptions des « humanités » et de la « culture humaniste » dans le plan de formation continue	235
2.1 Analyse quantitative.....	236
2.2 Analyse qualitative.....	238
2.2.1 La « culture humaniste » dans le PAF de l'académie de Versailles.....	238
2.2.2 Les « humanités » dans le PAF de l'académie de Versailles	240
2.2.3 « Culture humaniste », « humanités » et langues anciennes/LCA	242
3) Les humanités dans l'enseignement supérieur	244
3.1 Champs épistémologiques concernés.....	246
3.2 Caractéristiques communes.....	247
3.2.1 Une pluridisciplinarité exigeante.....	247
3.2.2 De nouveaux champs d'études et de nouvelles pratiques	249
3.2.3 Des liens récurrents avec le milieu professionnel, des mises en situation variées	252
3.2.4 Une éthique et des valeurs humanistes	253
3.3 Une approche pluridisciplinaire dans la revue des anciens étudiants de l'ENS	256
4) Synthèse : humanités et enseignement du français au XXI ^e siècle	263
4.1 Humanités et « <i>humanities</i> » : de la notion au concept ?.....	264
4.2 Choisir et questionner autrement les corpus	268
Conclusion du chapitre 1	273
CHAPITRE 2 : <i>Quid</i> des humanités numériques ?	277
1) Que désigne-t-on par ce syntagme ?.....	278
1.1 Les définitions par l'outil	279
1.2 Une coopération disciplinaire inédite	281
1.3 La question structurelle et organisationnelle des enjeux de pouvoir autour du rapport au savoir : des enjeux politiques	284
2) Une reconfiguration de l'humanisme ?	287

2.1 Une nouvelle nécessité évaluative à l'ère numérique	287
2.2 Une culture de l'interprétation	289
2.2.1 Une conception du savoir qui s'appuie sur la capacité interprétative et s'oppose au simple traitement des informations	292
2.2.2 Des démarches propres aux humanités induites par ces postulats	295
3) Caractéristiques de l'environnement numérique : la littératie multimodale.....	297
3.1 Définitions.....	299
3.2 Enjeux didactiques	302
3.2.1 Compétences et capacités multimodales.....	303
3.2.2 De nouvelles façons de lire et d'écrire.....	305
3.3.3 Exemples comparés.....	311
4) Le numérique dans les textes officiels	319
4.1 Analyse quantitative.....	320
4.2 Analyse qualitative.....	321
Conclusion du chapitre 2	324
CONCLUSION DE LA DEUXIÈME PARTIE.....	326
TROISIÈME PARTIE : LES HUMANITÉS DANS LE COURS DE FRANÇAIS – APPROCHE PRAXÉOLOGIQUE	329
CHAPITRE 1 : Les humanités en didactique de la littérature	331
1) Finalités	331
2) Corpus.....	334
3) Démarches pour interpréter	337
3.1 Des processus interprétatifs spécifiques	338
3.1.1 Sélectionner (fragments et anthologies).....	339
3.1.2 Recatégoriser	340
3.1.3 Se décentrer et habiter l'écart grâce au dialogue sur les œuvres.....	341
3.2 Une stratégie heuristique centrale : l'analogie.....	342
3.2.1 Que font les analogies ?.....	343

3.2.2 Jeux de rôles et simulation : mettre en scène l'analogie	346
3.2.3 Multimodalité : analogies sémiotiques et sémantiques	351
3.3 Postures et outils	353
Conclusion du chapitre 1	361
CHAPITRE 2 : Qu'en est-il sur le terrain ?	365
1) Quelles conceptions enseignantes des humanités ?	365
1.1 Enquête sur la place des « humanités classiques » dans le discours d'enseignants sur leur pratique	366
1.1.1 Dimensions littéraire et linguistique de la place des langues anciennes dans l'enseignement du français	367
1.1.2 Intérêts de l'étude du corpus antique en cours de français	368
1.2 Enquête sur la place des valeurs humanistes dans les forums et listes de discussion	371
1.2.1 Les valeurs dans les programmes récents	372
1.2.2 « Humanités », « humaniste(s) », « valeur(s) » : qu'en disent les enseignants sur Internet ?	373
1.2.3 Analyse des variations dans le contenu des échanges	380
2) Quelles finalités pour l'enseignement du français selon les enseignants ?	384
2.1 Corpus et repères théoriques	385
2.2 Finalités de l'enseignement de la littérature dans les discours enseignants	389
2.2.1 Plaisir de lire	389
2.2.2 Finalités d'ordre cognitivo-langagier	391
2.2.3 Finalités d'ordre esthétique-culturel, philosophique et social	392
3) Quels corpus, quelles démarches de lecture pour les enseignants lecteurs ?	396
3.1 Corpus analysé et repères théoriques	397
3.2 Des lectures éclectiques	400
3.2.1 Que lisent les enseignants ?	400
3.2.2 Le métier comme déclencheur de nouvelles lectures	401
3.3 Des modalités de lecture personnelle riches et variées	404
3.3.1 Des finalités diverses et concomitantes	405

3.3.2 Gestes de lecteurs experts : une didactisation envisageable ?.....	406
4) Quelle place pour les valeurs dans l'enseignement de la littérature ?	411
4.1 Repères théoriques	412
4.1.1 Les valeurs dans le texte.....	413
4.1.2 Les valeurs dans la lecture	414
4.1.3 Les valeurs dans le collectif de la classe	415
4.2 Corpus analysé	418
4.3 Le choix des textes influe-t-il sur la présence d'échanges axiologiques ?.....	419
4.4 Quelles valeurs sont questionnées et comment sont-elles présentes dans les séances consacrées à la lecture des textes littéraires ?	421
4.4.1 Les séances qui interrogent les valeurs du texte.....	421
4.4.2 Les séances où se confrontent les valeurs axiologiques du texte et celles des lecteurs... ..	424
4.4.3 Les séances qui favorisent les échanges intersubjectifs entre pairs sur les valeurs axiologiques	428
5) Quelles approches du corpus antique dans les manuels et les éditions scolaires ?	434
5.1 Quelle(s) lecture(s) du corpus antique dans les manuels de LCA ?.....	435
5.1.1 Le sensible et les émotions dans les programmes de LCA	436
5.1.2 Corpus et méthodologie	437
5.1.3 Analyse des manuels	440
5.2 Quelle(s) lecture(s) du corpus antique dans les manuels de français 6 ^e ?.....	444
5.2.1 Place dans les manuels	446
5.2.2 Compréhension ou interprétation ?	448
5.2.3 Place des analogies et de la multimodalité.....	453
5.3 Quelle(s) lecture(s) de l' <i>Odyssée</i> dans les éditions pour la jeunesse ?	458
5.3.1 Choix didactiques des enseignants et interprétations du texte	459
5.3.2 Choix éditoriaux : des textes de lecture et des (ré)écritures de la réception	463
5.3.3 « Le massacre des prétendants » : de la fidélité à la recreation.....	467
Conclusion du chapitre 2	470

CHAPITRE 3 : Expérimentations et propositions de démarches	473
1) Y a-t-il des corpus scandaleux ?	474
1.1 Corpus et méthodologie	475
1.2 Analyse qualitative.....	477
1.2.1 Le scandale médiatique comme déclencheur d'évaluations	477
1.2.2 Quels sont les apports observables de l'approche comparatiste ?.....	479
2) Cahier de lecture et débat sur l' <i>Odyssée</i>	483
2.1 Choix des extraits par les élèves	484
2.2 Questions éthiques et analogiques	488
2.3 Débat interprétatif	493
3) Cahier de lecture et débats sur les <i>Métamorphoses</i> en présentation bilingue	497
3.1 Intérêt littéraire et didactique des extraits choisis	498
3.2 Apports du colinguisme	501
3.3 Apports de l'approche analogique	507
3.4 Apports des dispositifs d'intersubjectivité-interdiscursivité (blog et débats).....	515
3.4.1 Les débats interprétatifs	516
3.4.2 Le blog.....	520
3.5 Focus sur les élèves en difficulté	523
Conclusion du chapitre 3	527
CONCLUSION DE LA TROISIÈME PARTIE	529
Conclusion générale	533
Bibliographie et sitographie	545
Index des auteurs	560
Résumé	565

Table des illustrations

Figure 1 : Organisation de l'enseignement secondaire à la fin du XIX ^e siècle	123
Figure 2 : Organisation de l'enseignement secondaire selon la réforme de 1902	131
Figure 3 : Graphique de l'évolution des occurrences des termes « humanités » et « humanisme/humaniste » dans le libellé des stages du PAF (2000-2018)	236
Figure 4 : Graphique de l'évolution des occurrences des termes « humanités » et « humanisme/humaniste » dans le libellé et le descriptif des stages du PAF	237
Figure 5 : Schéma des composantes de l'enseignement des humanités par la littérature	362
Figure 6 : Graphique des occurrences de « valeur(s) » (au sens moral) et « humaniste(s) » dans les échanges de <i>Weblettrés</i> collège (2006-2017)	382
Figure 7 : Graphique des finalités de la lecture personnelle pour les enseignants (enquête PELAS)	405
Figure 8 : Graphique présentant les extraits de l' <i>Odyssée</i> choisis par les élèves de 6 ^e	485

Introduction générale¹

Je ne crois pas qu'il soit absurde d'essayer, avec une idée et une pratique minuscules comme une vie (une petite pierre, un brin, à notre portée, [...]), de contrer une complexité économico-politique réelle. Ou plutôt c'est la seule chose qui ne soit pas complètement absurde. En d'autres termes : la culture, c'est la santé du politique. Les humanités ne sont plus désormais, comme Bourdieu nous le faisait naguère penser à juste titre, une propriété d'héritiers : je le répète, les humanités, l'humanisme, sont aujourd'hui passés de la réaction à la résistance².

Ainsi s'exprime la philosophe et helléniste Barbara Cassin après sa visite du camp des exilés de Calais, s'interrogeant sur le rôle que l'on peut jouer lorsque l'on s'occupe de la pensée, des mots et des discours, des textes et des langues, face à l'urgence et à la dureté si concrètes de ces réalités dans lesquelles, avec lesquelles, parfois loin desquelles nous vivons. Les notions d'humanités et d'humanisme sont posées comme des notions éminemment politiques, au sens large et étymologique du terme, qui interrogent le rôle de la formation culturelle dans la cité, et particulièrement le rôle de l'école dans la société. Avec les mutations des contextes socio-économiques et institutionnels se transforment nécessairement nos façons de questionner les humanités – et l'idée même de culture.

La notion d'humanités a pour particularité d'avoir traversé, depuis la Renaissance, les siècles modernes et contemporains. Lorsque l'on parle d'humanités aujourd'hui, on se réfère à l'acception bourdieusienne, c'est-à-dire aux corpus, aux méthodes et aux valeurs attachées à un système éducatif conçu et perpétué pour former les élites de la nation, au XIX^e siècle et jusqu'à la réforme Haby (1975), par l'étude des auteurs classiques de l'Antiquité et du XVII^e siècle, principalement. On renvoie également à des réalités intellectuelles et éducatives qui correspondent aux différents états des sociétés européennes depuis le XVI^e siècle.

Remettre en question les humanités aujourd'hui revient donc à entrer dans le grand dialogue historique sur les savoirs et leur apprentissage, qui traverse et contribue à construire les sociétés occidentales en lien avec l'origine linguistique et culturelle de l'Antiquité. Les humanités se définissent ainsi d'abord comme une notion intrinsèquement historique, au sens où elle est ancienne et où elle varie dans le temps, ce qui complique sa conceptualisation. En effet, sauf à considérer que la condition humaine détermine une manière unique d'accéder aux savoirs culturels et de développer ses capacités personnelles et sociales quels que soient les

¹ Nous rédigeons en orthographe rectifiée.

² Barbara Cassin, *Éloge de la traduction. Compliquer l'universel*, Paris, Fayard, 2016, p. 231-232. La photographie de couverture représente un panneau du camp de Calais indiquant l'école en plusieurs langues.

contextes, les modalités d'accès aux savoirs qui rendent « plus humains » dépendent des évolutions socio-historiques, géopolitiques, institutionnelles de la société. Ainsi que le souligne Yves Citton dans la conceptualisation qu'il propose, les Humanités se définissent par l'approche historique qui rend possible la réflexivité, c'est-à-dire le retour critique et émancipateur sur le passé (proche et lointain) :

[...] on n'est jamais assez humain, on peut toujours espérer le devenir davantage [...]. C'est parce qu'elles se situent toujours *devant nous*, dans un futur que nous ne pouvons pas « connaître », que le travail rétrospectif et réflexif fourni par les Humanités est indispensable : lui seul permet, par la culture de l'interprétation, de nous orienter dans le présent afin de mieux frayer les voies de l'avenir³.

Un tel travail correspond au rôle attribué par Marie-France Bishop à l'approche historico-didactique, qui implique une conception systémique non seulement du système éducatif en lui-même (entre les niveaux, les disciplines et à l'intérieur des disciplines) mais aussi des liens entre l'école et la société :

[...] la mise en perspective historique dans le champ de la didactique, grâce à sa visée descriptive, peut contribuer à élargir le champ des recherches didactiques en replaçant les questions d'apprentissage dans des contextes sociaux, institutionnels, culturels, historiquement déterminés⁴.

Sur le plan synchronique, les humanités⁵, à travers l'expression de « culture humaniste », font un retour explicite au début du XXI^e siècle dans le socle commun de connaissances et de compétences de 2006, forme de réaffirmation du collège unique mis en place en 1975 par la réforme Haby. Si la notion de « culture humaniste » est finalement peu développée dans les textes officiels publiés depuis 2006, celle d'humanités connaît des emplois récurrents dans l'organisation et la recherche universitaires, et est utilisée en 2019 pour nommer une des nouvelles spécialités de la réforme du lycée. Les divergences, voire les contradictions qui se font jour autour de ces notions, d'un texte officiel et d'un degré de l'institution éducative à l'autre depuis plus de quinze ans, compliquent leur appréhension. Les débats largement médiatisés qui ont entouré la réforme du collège de 2015 ont en outre fait apparaître leur dimension fortement idéologique⁶. Finalement, en quoi la notion d'humanités peut-elle permettre de développer des conceptions et des démarches pour l'enseignement du

³ Yves Citton, *L'Avenir des Humanités, Économie de la connaissance ou cultures de l'interprétation*, Paris, La Découverte, 2010, p. 178.

⁴ Marie-France Bishop, *Statut et fonctions de la mise en perspective historique dans la didactique du français*, Mémoire de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches, non publié, 2013, p. 165.

⁵ Nous réservons la majuscule pour les « Humanités » lorsque le terme se réfère à une conceptualisation précise.

⁶ Dans le sens où elle sous-tend une vision du monde souvent implicite, voire en partie inconsciente.

français qui répondent aux problématiques posées par les mutations des sociétés contemporaines ?

Du point de vue de l'enseignant de français du XXI^e siècle, la multiplication des textes officiels prescriptifs (socles communs de 2006 et 2015, programmes de 2008 et réforme et programmes de 2015 modifiés en 2018 pour le collège, programmes et réformes de 2010 et 2019 pour le lycée) va de pair avec l'apparition de nouveaux enseignements transversaux à intégrer au cours de français (technologies de l'information et de la communication, histoire des arts, enseignement moral et civique, éducation aux médias et à l'information) ainsi que de nouvelles options et spécialités au lycée général et technologique (« littérature et société », « littérature et langues et cultures de l'Antiquité (LCA) », « humanités, littérature et philosophie au lycée »). Ces enseignements sont à articuler avec les composantes traditionnelles de la discipline (lecture, écriture, étude de la langue, oral). En outre, cette complexification des injonctions et des recommandations ne s'accompagne pas d'une augmentation des horaires alloués à la discipline. Il faut donc aux professeurs construire des cours dans le même volume horaire avec des composantes de plus en plus nombreuses et variées en termes d'objectifs, de supports, de corpus et d'exercices. Nous formons l'hypothèse, pour ce travail de thèse, que la notion d'humanités, selon une double approche diachronique et synchronique, est propre à apporter aux enseignants des clés pour comprendre et mettre en perspective les injonctions et les recommandations diverses, parfois contradictoires, qui leur sont adressées. Nous pensons en effet qu'une formation plus systématique et approfondie à l'histoire de la discipline – dont nous nous proposons de développer des contenus possibles – mettrait en exergue les évolutions du métier et faciliterait pour les enseignants en exercice et les futurs enseignants la perception et l'articulation des enjeux actuels de leur profession en termes de finalités, de choix des corpus et de démarches. Ils pourraient ainsi forger leurs conceptions professionnelles et concevoir leur pratique à partir de savoirs et de savoir-faire solidement étayés.

Nous pensons en effet que la notion d'humanités constitue une entrée susceptible de clarifier et d'articuler plusieurs notions et concepts issus de la recherche universitaire, auxquels les textes officiels se réfèrent ou dont ils s'écartent. En tant que notions historiques, à dimension intrinsèquement éducative, humanités et éducation ou culture humaniste questionnent le rôle structurant des disciplines dans le système éducatif en même temps que leur pertinence vis-à-vis des enjeux socio-économiques et politiques contemporains. La

philosophe américaine Martha Nussbaum insiste ainsi sur le rôle de l'enseignement des humanités en lien avec les problématiques démocratiques posées par les évolutions les plus récentes concernant le pluriculturalisme et la place exponentielle des technologies numériques :

Si la tendance se prolonge, les États du monde entier produiront bientôt des générations de machines efficaces, mais non des citoyens complets capables de penser par eux-mêmes, de critiquer la tradition et de comprendre ce que signifient les souffrances et les succès d'autrui. L'avenir des démocraties mondiales est en jeu.

Quels sont ces changements ? Dans presque tous les pays du monde, les arts et les humanités sont amputés, à la fois dans le cycle primaire, le cycle secondaire et à l'université⁷.

Une telle posture de défense des humanités constitue une réaction aux attaques actuelles contre des disciplines qui ne répondent pas, ou pas seulement, aux exigences de productivité et de rentabilité économique du libéralisme dominant :

Si nous n'insistons pas sur l'importance cruciale des humanités et des arts, ceux-ci disparaîtront, parce qu'ils ne produisent pas d'argent. Mais ils offrent quelque chose de bien plus précieux : un monde où il vaut la peine de vivre, des individus capables de voir les autres êtres humains comme des personnes à part entière, avec des pensées et des émotions propres, qui méritent respect et sympathie, et des pays capables de dépasser la peur et la méfiance au profit du débat empathique et raisonnable⁸.

Cet accent mis sur les émotions et l'empathie dans la formation de la personne et du citoyen rejoint les travaux des didacticiens de la littérature depuis le début du XXI^e siècle, centrés sur une conception des élèves comme sujets lecteurs et sur la prise en compte de leur réception empirique et sensible dans l'apprentissage de la lecture des textes littéraires et la construction des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être qui lui sont associés.

S'attacher à redéfinir les humanités à l'aune des enjeux de la didactique de la littérature suppose d'adopter une posture de recherche qui tienne l'équilibre entre une approche centrifuge – des problématiques littéraires vers le questionnement des humanités – et une approche centripète – qui interroge les humanités pour nourrir la réflexion sur l'enseignement-apprentissage de la lecture des textes littéraires. Travailler sur la notion d'humanités implique également de chercher les discours dans lesquels elles s'inscrivent – discours individuels (d'acteurs politiques, de chercheurs, d'écrivains) et discours institutionnels – ainsi que les faits sociaux auxquels on peut les rattacher. L'étude des discours

⁷ Martha Nussbaum, *Les Émotions démocratiques, Comment former le citoyen du XXI^e siècle ? (Not for Profit : Why Democracy need the Humanities)*, traduit par Solange Chavel, Paris, Flammarion, 2011, p. 10.

⁸ *Ibidem*, p. 179.

suppose de relever les occurrences des mots « humanités » et « humanisme » ou « humaniste » et d'étudier les variations dans les définitions, explicites ou implicites, qu'ils reçoivent afin d'analyser les continuités et les ruptures dans les emplois de ces termes. Les citations jouent alors un double rôle dans la démonstration, comme matériel pour construire la pensée mais aussi comme données collectées à propos de l'objet étudié.

Pour l'analyse de la notion d'humanités en diachronie, plusieurs approches épistémologiques sont sollicitées afin de situer l'étude du fait littéraire et de son enseignement dans les différents contextes successifs : histoire de l'éducation et de la discipline, philosophie, sociologie, étude des discours, sciences politiques, sciences de l'éducation et didactique. Pour l'étude en synchronie, outre l'étude détaillée des programmes du secondaire, du plan de formation de l'académie de Versailles et des descriptifs des enseignements universitaires, plusieurs enquêtes ont été réalisées auprès d'enseignants pour recueillir leurs discours et leurs pratiques. Des manuels et des éditions scolaires sont également analysés. Diversifier les sources et la nature des données vise à croiser les discours et les regards sur l'objet étudié, dans un souci d'objectivité. Cela permet également de pallier la dimension parfois réduite des données auxquelles nous avons eu accès. Nous avons enfin mis à profit notre pratique d'enseignante de lettres classiques au collège, en classe de 6^e en français et de 5^e en latin, pour expérimenter des démarches qu'il nous était loisible de faire évoluer selon les avancées de notre recherche théorique et les résultats de la pratique avec les élèves, ces deux aspects se nourrissant continuellement. Cette configuration permet de neutraliser plusieurs paramètres dans les observations : le contexte de l'établissement reste le même, ainsi que l'enseignante. Les limites de cette façon de procéder sont les revers de ses avantages : la même personne fait la recherche, met en œuvre les expérimentations et analyse les résultats de la pratique avec des élèves qu'elle connaît bien, sans pouvoir comparer avec d'autres contextes et d'autres postures. Cela requiert une éthique réflexive exigeante. Cependant certains biais ne peuvent être évités dans la sélection et le traitement des données et limitent le point de vue sur les gestes enseignants. En outre, le choix des corpus des œuvres étudiées avec les élèves est contraint par les programmes nationaux des classes où ont lieu les expérimentations. Des perspectives sont ainsi envisagées au fil du propos et en conclusion pour développer les démarches avec lesquelles ce travail nous a permis de nous familiariser.

Suivant les trois types de périodisation identifiées par M.-F. Bishop⁹, que nous appliquons à une approche d'abord diachronique puis synchronique, notre première partie, à *dominante historique*, interroge d'abord les origines des notions d'humanités et d'humanisme à travers la notion romaine d'*humanitas* et la relecture chrétienne du corpus antique, d'une part, et les bouleversements herméneutiques de la Renaissance, d'autre part. Seront ensuite examinées leur scolarisation au sein des collèges jésuites, puis leur mise en question au siècle des Lumières, et enfin leur inscription dans les systèmes éducatifs, les politiques scolaires et les vifs débats des acteurs et des penseurs de l'éducation jusqu'au XX^e siècle.

La deuxième partie, à *dominante institutionnelle*, questionne les textes officiels depuis le socle commun de 2006 pour cerner les usages des notions d'humanités, de culture humaniste et d'éducation humaniste par l'institution régissant l'enseignement secondaire et planifiant la formation continue. Sont ensuite étudiés l'organisation, le contenu et les démarches des enseignements d'« humanités » à l'université, ainsi que les rapports entre les champs disciplinaires qu'ils mettent au jour. Puis, on s'attache à analyser ce que sont les « humanités numériques », nouvelle discipline ou transdiscipline universitaire, et l'on se demande en quoi les outils numériques sont susceptibles de favoriser le renouvellement des enjeux du cours de français.

La troisième partie, *didactique* au sens praxéologique, vise d'abord à élaborer un cadrage théorique pour un enseignement-apprentissage humaniste de la lecture des textes littéraires. Sont ensuite étudiées, à l'aune de ce cadre théorique, des pratiques actuelles d'enseignement du français, à partir d'enquêtes réalisées auprès d'enseignants en exercice et visant à recueillir leurs conceptions et leurs pratiques déclarées ; à partir de données collectées dans le cadre d'un groupe de recherche interuniversitaire sur les pratiques effectives de la lecture analytique dans le secondaire (PELAS) ; et à partir de l'analyse de manuels de latin et de français et d'éditions scolaires d'une œuvre patrimoniale. Enfin, sont analysées des expérimentations qui mettent en œuvre un enseignement humaniste de la littérature tel que nous l'aurons caractérisé.

⁹ Marie-France Bishop, « Étudier la discipline dans une approche comparatiste, didactique et historique », dans Sandrine Aeby Daghé, Ecaterina Bulea Bronckart, Gláís S. Cordeiro, Joaquim Dolz, Irina Leopoldoff, Anne Monnier, Christophe Ronveaux, Bruno Vedrines (coord.), *Didactique du français et construction d'une discipline scientifique. Dialogues avec Bernard Schneuwly*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2019, p. 237.

Dans les annexes, sont présentés des documents mentionnés dans la première et la deuxième partie, des données et des analyses en complémentarité avec les diverses enquêtes réalisées pour la deuxième et la troisième partie, ainsi que des extraits de débats et des *verbatim* tirés des contributions des élèves et dont sont issues les citations étudiées dans la troisième partie.

PREMIÈRE PARTIE : AUX SOURCES DES HUMANITÉS – APPROCHE DIACHRONIQUE

L'actualité – ou du moins la persistance – des débats concernant la notion d'« humanités » est apparue de façon particulièrement vive, en France, lors de la réforme du collège de 2015. On peut en avoir un aperçu en lisant les tribunes publiées cette année-là sur les sites des journaux *Libération* et *Le Figaro*¹, qui défendent toutes l'enseignement des langues anciennes qu'elles perçoivent comme menacé par les mesures de la ministre socialiste Najat Vallaud-Belkacem. Un échantillon de ces articles permet de mettre en évidence des points communs entre défenseurs des humanités de diverses tendances politiques, dans la mesure où les argumentaires se recoupent sur plusieurs points, ainsi que des divergences. Les humanités y sont, à gauche comme à droite, identifiées à l'étude du latin et du grec, sauf dans le texte rédigé par les universitaires Barbara Cassin et Florence Dupont, qui proposent de créer une filière « humanités » au sens large, comprenant philosophie, lettres, cultures antiques, latin ou/et grec, langues modernes, théâtre, cinéma, musique, anthropologie et linguistique. L'argument repris par tous pour défendre les humanités est celui de la culture acquise par l'étude du latin et du grec, qui permet de se situer dans le monde contemporain. Stephan Martens souligne ainsi que « la connaissance du monde de l'Antiquité [...] nous éclaire sur d'inutiles clivages et permet aux élèves d'appréhender autrement le monde actuel ».

¹ [Pour faciliter la consultation des notes, nous réinitialisons la numérotation à chaque début de grande partie.] Nous avons consulté trois tribunes de chaque journal :

- dans *Le Figaro* : « Comment se taire quand on voit un projet qui nivelle vers le bas », par Stephan Martens (germaniste et ancien recteur de Guadeloupe), 04 mai 2015 [<https://www.lefigaro.fr/vox/societe/2015/05/04/31003-20150504ARTFIG00146-reforme-du-college-comment-se-taire-quand-on-voit-un-projet-qui-nivelle-vers-le-bas.php>] ; « Oui il faut enseigner Homère et Shakespeare en banlieue », Entretien avec Augustin d'Humières (enseignant de Lettres classiques), 28 mars 2015 [<https://www.lefigaro.fr/vox/societe/2015/03/28/31003-20150328ARTFIG00142-augustin-d-humieres-oui-il-faut-enseigner-homere-et-shakespeare-en-banlieue.php>] ; « Les humanités au péril d'un monde numérique », Entretien avec Marc Fumaroli (professeur de littérature, spécialiste de la Renaissance), 31 mars 2015 [<https://www.lefigaro.fr/vox/societe/2015/03/31/31003-20150331ARTFIG00374-marc-fumaroli-les-humanites-au-peril-d-un-monde-numerique-22.php>] ;

- dans *Libération* : « Pour en finir avec le latin et le grec », par Pascal Engel (philosophe, directeur d'études à l'Ecole des hautes études en sciences sociales), 09 avril 2015 [https://www.liberation.fr/societe/2015/04/09/pour-en-finir-avec-le-latin-et-le-grec_1237894/] ; « Faire du latin, un pas vers la citoyenneté », par Eliane Poulvet (professeure agrégée de lettres classiques), 18 mars 2015 [https://www.liberation.fr/debats/2015/03/18/faire-du-latin-un-pas-vers-la-citoyennete_1223106/] ; « Les cultures antiques contre les intégrismes », par Barbara Cassin (philosophe) et Florence Dupont (latiniste et helléniste), 14 juin 2015 [https://www.liberation.fr/societe/2015/06/14/les-cultures-antiques-contre-les-integrismes_1329522/].

Augustin d'Humières insiste sur le fait que latin et grec favorisent l'insertion professionnelle, en développant « une bonne maîtrise de la langue, une culture commune, une capacité à s'adapter à l'interlocuteur ». Marc Fumaroli définit les humanités comme « cette fécondation passionnante et surprenante de génération en génération qu'il faut faire découvrir et interioriser ». Pascal Engel rédige un texte polémique truffé de citations latines et grecques défendant par le biais de l'ironie l'enseignement des langues anciennes. Éliane Poulvet prend position contre l'étude de corpus contemporains qu'elle estime pauvres pour défendre ces langues qui « constituent le fondement de notre langue et de notre culture ». B. Cassin et F. Dupont rappellent que « depuis la Renaissance, les Humanités ont contribué à la formation de l'esprit critique par le retour aux textes et la distance anthropologique qu'elles impliquent ».

Pour les auteurs des tribunes publiées dans *Le Figaro*, l'actualité des humanités – c'est-à-dire de l'étude du latin et du grec – réside dans l'intégration qu'elles favorisent dans la société contemporaine, grâce aux valeurs de compétition ou de mérite (S. Martens, M. Fumaroli) qu'elles promeuvent, contre une égalité estimée excessive (la « pathologie égalitariste » selon M. Fumaroli). Ce processus d'intégration passe pour eux par une « soumission à l'autorité intellectuelle du maître » (S. Martens), et une opposition à l'interdisciplinarité, qui ne fait que « "distraindre" les élèves » pour S. Martens, la « transdisciplinarité » n'étant l'apanage que du « camp des pédagogistes » pour A. d'Humières ; M. Fumaroli s'oppose, quant à lui, à une « pluridisciplinarité » qui ne peut se faire véritable « pédagogie de la comparaison » qu'à l'université.

Pour les auteurs des tribunes de *Libération*, l'intérêt des humanités consiste notamment à permettre d'aborder en classe des sujets délicats ou tabous, comme « le rapport au corps et la notion de pudeur » (E. Poulvet), au bénéfice de l'éloignement temporel et culturel commun à tous les élèves, d'apprendre à exercer son esprit critique pour « résister aux dogmatismes religieux, scientifiques, économiques » (B. Cassin, F. Dupont), de contribuer à « l'éducation du citoyen » (P. Engel). Le travail à mener concerne donc pour eux les moyens didactiques de démocratiser l'accès à ces textes : « texte bilingue, textes à trous, textes pour moitié en français et en latin ou grec, etc. Le choix de textes est primordial » (E. Poulvet) ; « des textes qui réécrivent d'autres textes, des images qui reforment d'autres images : c'est cela, apprendre à lire et à regarder. Il faut faciliter l'accès du plus grand nombre à cette épaisseur de la culture, des images et de la langue » (B. Cassin, F. Dupont).

Dans tous ces articles, chez les « conservateurs » comme chez les « progressistes », chez les tenants de méthodes pédagogiques nouvelles comme chez les défenseurs de méthodes plus traditionnelles, sont mis en question, par la notion d'humanités, le rapport au passé et la question de la définition de la culture commune. Le terme paraît souvent employé comme signe de connivence socioculturelle davantage qu'en lien à des référents précis. Dépasionner les débats sur les humanités pour intégrer cette problématique à la réflexion sur l'enseignement du français dans le secondaire consiste donc d'abord à proposer une histoire de la notion. La finalité en est de distinguer les couches du palimpseste qui constituent la discipline et d'être en mesure de préciser ce dont on parle et ce à quoi l'on se réfère quand on évoque les humanités, en termes de courants de pensée, de mouvements littéraires, de valeurs et de méthodes éducatives.

D'où vient l'expression et à quoi renvoie-t-elle, de l'Antiquité à la Renaissance ? Quels liens peut-on établir avec l'humanisme et comment définir ce dernier dans une perspective didactique ? Quelles formes prennent les humanités et leur enseignement du XVII^e au XIX^e siècle, avant la mise en place du système scolaire démocratisé – ou massifié – tel que nous le connaissons aujourd'hui ? Comment subsistent les humanités au cours du XX^e siècle, à travers les modifications profondes du système éducatif et les vifs débats auxquels donne lieu la question de la démocratisation de l'enseignement ?

CHAPITRE 1 : D'où viennent les humanités ? De l'Antiquité à la Renaissance

Dès l'introduction d'un ouvrage portant sur les métamorphoses et les continuités de la formation humaniste du XVI^e au XXI^e siècle, les chercheurs suisses en sciences de l'éducation Charles Magnin et Christian Alain Muller posent d'emblée comme centrale l'origine renaissante de la notion d'humanités. Ces dernières constituent selon eux « une culture, un ensemble de valeurs, de savoirs et de savoir-faire qui visent à la formation d'un type d'homme selon les canons de l'humanisme de la Renaissance². » Or, ce vaste mouvement culturel s'est fondé sur et par un geste philologique de relecture d'un large corpus latin et grec. Remonter à la source des humanités revient donc à explorer l'humanisme de la Renaissance, qui se tournait lui-même vers les langues et cultures grecque et latine pour se les réapproprier contre l'Église et les scholiastes. L'Antiquité et la Renaissance constituent la double origine, ou les deux origines superposées, des humanités et de l'humanisme. L'Antiquité n'est toutefois pas elle-même « humaniste », comme le souligne l'éminente latiniste F. Dupont :

Aucun texte, grec ou latin, n'élabore un Homme universel et abstrait, ni un système de valeurs laïques qui définiraient « l'humain ». Nous ne pouvons pas nous appuyer sur l'Antiquité pour fonder une généalogie des valeurs humanistes. [...] Inversement, si les valeurs humanistes perdent leur enracinement mythique dans ce miracle grec qui aurait inventé l'Homme – ce qui garantirait leur pérennité –, il convient de les assumer comme des valeurs historiques, chercher leur date de naissance et en comprendre la signification. Déconstruire les catégories humanistes n'est pas les dénoncer, mais les relativiser³.

Dans le cadre d'un travail portant sur la notion d'humanités, et se proposant de les conceptualiser par le biais d'une contextualisation méthodique, il s'avère donc inévitable de commencer par le début, même si ce dernier échappe à une saisie chronologique simple. Il constitue en effet une origine complexe où s'imbriquent sources antiques et lectures et relectures chrétiennes au Moyen Âge, et laïques à la Renaissance.

² Charles Magnin, Christian Alain Muller, *Enseignement secondaire : formation humaniste et société, XVI^e-XXI^e siècle*, Genève, Slatkine, 2012, p. 28.

³ Florence Dupont, *L'Antiquité, territoire des écarts*, Paris, Albin Michel, 2013, p. 154.

1) Aux sources duelles de la notion d'humanités

Le terme d'« humanités » est issu d'*humanus*, « qui est propre à l'homme », dérivé d'*homo*, « l'homme » au sens large, différent de *vir*, « l'homme » au sens d'un « être humain de sexe masculin » et de *maritus*, « l'époux ». Il connaît une double étymologie et un triple terreau de formation, comme le rappellent André Chervel et Marie-Madeleine Compère dans un article de référence sur la question⁴. Il est d'abord issu du néologisme « *humanitas* » inventé par Varron et Cicéron pour traduire la *paideia* grecque ; mais son pluriel provient ensuite de la tradition chrétienne qui oppose les « *litterae humaniores* » aux « *litterae divinae* » ou « *sacrae* » ; l'*humanitas* romaine connaît en effet une relecture théologique durant la période médiévale.

Le *Centre national de ressources textuelles et lexicales*⁵ situe l'apparition du terme en ancien français, sous la forme « humanitet », en 1119, au sens d'« ensemble des caractères qui constituent la nature humaine ». Un deuxième sens d'« humanited » apparaît vers 1170, comme « sentiment de bienveillance, de compassion ». Vers 1450, l'« humanité » commence à désigner aussi l'« ensemble des hommes ». Au XVII^e siècle, le sens spécialisé de « lettres classiques » est attribué au vocable employé au singulier avant 1615, et au pluriel à partir de 1671.

Le terme d'*humanitas*, attesté dès l'époque romaine classique pour les deux premiers sens d'« humanité » cités ci-dessus, signifie également « culture générale de l'esprit », selon le dictionnaire Gaffiot. Au II^e siècle après J.-C., Aulu-Gelle, dans un célèbre passage de ses *Nuits Attiques*, livre XIII, chapitre 17, propose une définition de l'*humanitas* à partir de deux notions grecques, la *philanthropia* et la *paideia* :

[13,17] XVII. "*Humanitatem*" non significare id, quod uolgens putat, sed eo uocabulo, qui sinceriter locuti sunt, magis proprie esse usos. I. Qui uerba Latina fecerunt quique his probe uti sunt, "*humanitatem*" non id esse uoluerunt, quod uolgens existimat quodque a Graecis *philanthropia* dicitur et significat dexteritatem quandam beniuolentiamque erga omnes homines promiscam, sed "*humanitatem*" appellauerunt id propemodum, quod Graeci *paideia* uocant, nos eruditionem institutionemque in bonas artis dicimus. Quas qui sinceriter cupiunt adpetuntque, hi sunt uel maxime humanissimi. Huius enim scientiae cura et disciplina ex uniuersis animantibus uni homini datast idcircoque "*humanitas*" appellata est. II. Sic igitur eo uerbo ueteres esse usos et cumprimis M- Varronem Marcumque Tullium omnes ferme libri declarant. Quamobrem satis habui unum interim exemplum promere. III. Itaque uerba posui Varronis e libro rerum humanarum primo, cuius principium hoc est : "*Praxiteles, qui propter artificium egregium nemini est paulum modo humaniori ignotus*". IV. "*Humaniori*" inquit non ita, ut uulgo dicitur,

⁴ André Chervel, Marie-Madeleine Compère, « Les humanités dans l'histoire de l'enseignement français », dans *Histoire de l'éducation*, n°74, « Les Humanités classiques », Paris, ENS Éditions, 1997.

⁵ Article en ligne à l'adresse suivante : <https://www.cnrtl.fr/definition/humanités> [consulté le 19 juillet 2022].

*facili et tractabili et beniuolo, tametsi rudis litterarum sit – hoc enim cum sententia nequaquam conuenit –, sed eruditori doctiorique, qui Praxitelem, quid fuerit, et ex libris et ex historia cognouerit*⁶.

Le terme désigne pour Aulu-Gelle, suivant Varron et Cicéron, une formation (*eruditio*) et une éducation, un ensemble de connaissances (*institutio*) in *bonas artes* – expression traduite ici par « beaux-arts », ailleurs par « arts libéraux », « culture » ou encore « vertus » – propres à l'être humain, seul animal capable d'acquérir ce type de savoirs. Cicéron en effet, au paragraphe II du *Pro Archia*, discours dans lequel il défend le poète qui l'a initié aux belles-lettres (*optimarum artium studiis*), met en valeur ce dernier sens par un jeu sur la polysémie d'*humanitas* :

*[...] ut me, pro summo poeta atque eruditissimo homine dicentem, hoc concursu hominum litteratissimorum, hac vestra humanitate, hoc denique praetore exercente iudicium, patiamini de studiis humanitatis ac litterarum paulo loqui liberius, et in ejusmodi persona, quae, propter otium ac studium, minime in iudiciis periculisque tractata est, uti prope novo quodam et inusitato genere dicendi*⁷[...].

L'avocat joue ici sur le double sens d'*humanitas* pour flatter les juges en leur culture en même temps qu'en leur bienveillance, et créer une communauté de vertus entre ces hommes « très lettrés » et celui qui a consacré sa vie à l'étude des lettres et des humanités, entendues comme culture générale partagée par tous les hommes instruits.

⁶ Dans une logique qui nous paraît appropriée aux démarches des humanités, nous proposerons les textes en langue originale dans le corps du développement et les traductions en note.

« XVII. *Humanitas* n'a pas le sens que lui donne le vulgaire. Ceux qui ont parlé purement ont donné à ce mot l'acception qui lui est propre. I. Ceux qui ont créé la langue latine, et ceux qui l'ont bien parlée, n'ont pas donné au mot *humanitas* l'acception vulgaire qui est synonyme du mot grec φιλάνθρωπία [philanthropia], ce qui signifie une complaisance active, une tendre bienveillance pour tous les hommes. Mais ils ont attaché à ce mot le sens de ce que les Grecs appellent παιδεία [paideia], de ce que nous appelons éducation, connaissance des beaux-arts. Ceux qui pour cette étude montraient le plus de goût et de dispositions sont aussi les plus dignes d'être appelés *humanissimi*. Car, seul entre tous les êtres, l'homme peut s'adonner à la culture de cette étude qui pour cela a été appelée *humanitas*. II. Tel est le sens donné à ce mot par les anciens et particulièrement par M. Varron et par M. Cicéron ; presque tous leurs ouvrages en offrent des preuves : aussi je me contenterai d'en citer un exemple. III. J'ai choisi le début du premier livre de Varron des *Choses humaines* - *Praxiteles, qui propter artificium egregium nemini est paulum modo humaniori ignotus*, Praxitèle, que son admirable talent d'artiste a fait connaître de tout homme un peu instruit dans les arts. IV. Ici *humanior* n'a pas l'acception vulgaire de facile, traitable, bienveillant, quoique sans connaissance dans les lettres (ce sens ne rendrait nullement la pensée de l'auteur) ; il signifie un homme instruit, savant, connaissant Praxitèle par les livres et par l'histoire. » Traduction proposée par le site de Philippe Remacle, sous la direction de Caroline Carrat, disponible à l'adresse suivante : <http://remacle.org/bloodwolf/erudits/aulugelle/livre13.htm> [consulté le 18 juillet 2022]. Le texte latin cité est disponible sur le site *Itinera Electronica* à l'adresse suivante : http://agoraclass.fltr.ucl.ac.be/concordances/aulugelle_nuits_att_13/texte.htm [consulté le 18 juillet 2022].

⁷ « [...] veuillez souffrir que moi, qui prends la parole pour un très grand poète et un homme très érudit, en cette assemblée d'hommes très lettrés (*litteratissimorum*), m'en remettant à votre humanité (*humanitate*), devant ce préteur enfin, président du tribunal, veuillez souffrir, dis-je, que je parle un peu plus librement des études de lettres (*studiis litterarum*) et d'humanité (*studiis humanitatis*), et que, pour une personnalité telle que lui, qui, en raison d'une vie de retraite et d'étude, s'est toujours tenue éloigné des tribunaux et des dangers, j'use d'une manière de dire presque neuve et inédite [...] ». Nous traduisons.

Il convient alors d'examiner l'*humanitas* comme une vertu romaine qui résulte de l'éducation et permet une compréhension des *humanités* hors de toute essentialisation des qualités qui leur sont associées, pour comprendre en quoi la relecture chrétienne des textes antiques modifie ensuite en profondeur les valeurs qui leur sont attachées.

1.1 L'*humanitas* latine

Jean-François Pradeau, dans le travail qu'il a mené avec une équipe d'universitaires latinistes et hellénistes pour le Centre d'analyse stratégique en février 2013⁸, rappelle, en préambule, la polysémie passée et présente du terme d'« humanités », et en propose une définition épistémologiquement ouverte, sous l'influence de l'acception anglo-saxonne des *humanities* :

Ce que l'on appelle les « humanités » peut s'entendre en un sens restreint ou plus large. Il peut s'agir de certains savoirs particuliers ou bien de tout ce que doit connaître l'être humain pour atteindre ce qui fait sa valeur. C'était le sens qu'avait déjà le latin *humanitas*. Aujourd'hui, le terme s'est enrichi de significations nouvelles : les humanités peuvent ainsi désigner de manière très générale la culture littéraire, et l'on hésite de moins en moins à employer ce terme comme synonyme de « sciences humaines », par opposition aux sciences dites « dures ».

En quoi cette « valeur » de l'être humain visée par l'*humanitas* latine consiste-t-elle ?

La définition de l'« humanité » se double, chez les romains, d'une dimension morale dont l'acception est large mais précise, puisque l'*humanitas* désigne, selon le latiniste, helléniste, philosophe et historien Pierre Vesperini, une valeur romaine, « un *mos*, c'est-à-dire à la fois un comportement et la disposition à adopter ce comportement⁹ ». L'*humanitas* s'acquiert par l'acquisition des *artes humanitatis* hérités des Grecs, « qui associent des disciplines que nous isolons aujourd'hui : aussi bien ce que nous appelons "les lettres" (poèmes, discours, histoire, géographie) que ce que nous appelons "les sciences" (astronomie, géométrie, médecine) ou encore "les arts" (architecture, peinture, sculpture, musique)¹⁰ ». Cette culture adoucit la « sauvagerie originelle » et rend possible la sociabilité : « l'homme *humanus*, c'est l'homme que son éducation a rendu apte à la vie sociale, celui qui facilite le

⁸ Jean-François Pradeau, *Les « humanités » au cœur de l'excellence scolaire et professionnelle. Pistes pour l'enseignement des langues, de la culture et de la réception de l'antiquité*, Centre d'analyse stratégique, n°2013-02, 2013. Document de travail consultable à l'adresse suivante : <http://archives.strategie.gouv.fr/cas/content/dt-2013-02-humanites-coeur-excellence-scolaire-professionnel.html> [consulté le 18 juillet 2022].

⁹ Pierre Vesperini, « Le sens d'*humanitas* à Rome », dans *Mélanges de l'École française de Rome - Antiquité* [En ligne], n°127-1, 2015, § 4. Article consultable à l'adresse suivante : <http://mefra.revues.org/2768> [consulté le 18 juillet 2022].

¹⁰ *Ibidem*, § 9.

lien social, qui crée et entretient du lien, celui qui va vers les autres et vers qui les autres vont¹¹ ». L'homme sociable par excellence, celui qui fait preuve d'*humanitas*, acquiert des qualités spécifiques : il est « facile à vivre (*facilis*), bienveillant à l'égard de tout le monde (*beniuolus*), souple (*tractabilis*)¹² » ; il est devenu un virtuose de la conversation, sachant « par son savoir et par ses plaisanteries, divertir et réjouir, apaiser et adoucir, en un mot : détendre ses interlocuteurs¹³ ».

Cette *humanitas* permet d'apaiser les relations sociales, en tant que « la disposition et l'attitude qui [viennent] suspendre les rapports de domination ou de compétition¹⁴ ». Elle n'est donc en aucun cas l'essence de l'homme, mais elle permet à l'homme d'accéder à l'état civilisé, construit culturel façonné par les *artes humanitatis*. En outre, elle ne convient pas à toutes les situations, elle est justifiée par un contexte, puisque, comme le rappelle P. Vesperini, « la culture romaine est organisée en espaces différents : la vie politique, la guerre, le loisir, et ces espaces exigent des comportements différents¹⁵ ». D'autres qualités, tout aussi indispensables pour les Romains, sont donc requises au sein de la vie sociale :

[...] la *seueritas* (inflexibilité du juge, par exemple), la *dignitas* (sentiment qu'on a de son rang, du rang qu'on occupe dans la hiérarchie sociale), l'*auctoritas* (prestige, charisme), la *grauitas* (le « poids » social, le poids de ses discours et de ses actes), la *magnitudo animi* (« grandeur »), la *maiestas* (caractère surhumain d'une fonction)¹⁶.

Dans cette coexistence avec d'autres valeurs se tient, selon l'auteur, la différence fondamentale avec l'humanisme de la Renaissance, car la vertu politique et morale de l'*humanitas* romaine ne suffit pas et ne vise pas à elle seule à forger un homme accompli.

L'*humanitas* latine ne désigne donc pas l'essence de l'humain, et elle ne se limite pas non plus à un ensemble de savoirs, à une forme de culture littéraire, dans une finalité d'érudition personnelle, puisqu'elle constitue une formation permettant d'accéder à l'état sociable et civilisé dans l'espace de la vie politique et des loisirs. Par ailleurs, le modèle constitué par les humanités antiques se révèle intrinsèquement multiple et métissé, d'abord parce qu'il est le produit d'une relecture latine du modèle grec, de la *païdeia* à l'*humanitas*

¹¹ *Ibid.*, § 13.

¹² *Ibid.*, § 15.

¹³ *Ibid.*, § 20.

¹⁴ *Ibid.*, § 24.

¹⁵ *Ibid.*, § 32.

¹⁶ *Ibid.*, § 33.

comme éducation et instruction à la sociabilité, ensuite parce que ce monde gréco-latin est en réalité un monde méditerranéen qui s'étend bien au-delà des limites de l'Athènes du V^e siècle et de la Rome cicéronienne, enfin parce que ce modèle complexe et stratifié connaît une relecture et une réinterprétation radicale par l'Église à partir du Moyen Âge.

1.2 La relecture chrétienne

L'Antiquité gréco-latine, comme le rappellent les inspecteurs généraux de lettres Catherine Klein et Patrice Soler, se prolonge dans le monde byzantin et la latinité médiévale, et comprend les relations entre l'Europe et le monde arabo-musulman¹⁷. Il est donc indispensable, pour clarifier l'entremêlement des héritages qui ont forgé le corpus et les valeurs attachées aux humanités, de se pencher plus avant sur les conceptions chrétiennes relatives à la lecture des textes antiques.

En effet, les relectures et les réinterprétations successives des textes anciens, ont, à partir du Moyen Âge, formé le palimpseste des humanités tel qu'on les connaît – ou les méconnaît – aujourd'hui, comme le rappelle Violaine Houdart-Merot :

[...] l'idée de culture, dès le Moyen-Âge, est associée à la culture antique, et, paradoxalement, l'école chrétienne, rivale plus qu'héritière de l'école antique, reprend le système scolaire légué par l'Antiquité. La culture carolingienne demeure littéraire et oratoire et garde le programme classique fondé sur les sept arts libéraux comprenant le *trivium* et le *quadrivium*, le *trivium* étant lui-même réparti en trois étapes : grammaire, rhétorique et logique, division qui se prolongera jusqu'au XIX^e siècle. La connaissance des auteurs latins demeure donc au cœur de l'enseignement, avec une nouvelle finalité : le latin des Anciens permet de lire les textes sacrés. De ce fait, la culture, source d'accès à l'au-delà, est vénérée comme un bien sublime. Ainsi perdure, dans une perspective chrétienne, le culte de la culture propre à la civilisation grecque. La Renaissance redécouvre donc, non pas l'Antiquité, mais une autre Antiquité, et le renouveau vient surtout du fait que le savoir n'est plus détenu par le seul clergé¹⁸.

Cette autre Antiquité forgée par le Moyen Âge est issue d'une réorganisation épistémologique de la culture durant cette période, qui place la théologie au-dessus des autres savoirs, opposant du même coup les études profanes, *litterae* ou *disciplinae humaniores*, *studia* ou *artes humanitatis*, aux études sacrées, *litterae diviniore*s ou *artes divinitatis*. L'étude des poètes et des orateurs latins est alors cantonnée au premier échelon du cursus universitaire, comme propédeutique à l'étude des textes sacrés. Ce système duel d'intellection du monde, pour lequel les œuvres humaines et profanes sont inférieures à celles du domaine religieux,

¹⁷ Catherine Klein, Patrice Soler (rap.), *L'enseignement des langues et cultures de l'antiquité dans le second degré*, Rapport n° 2011-098, Inspection générale de l'Éducation nationale, 2011, p. 54.

¹⁸ Violaine Houdart-Merot, *La culture littéraire au lycée depuis 1880*, Paris, Adapt, 1998, p. 13.

s'inscrit également dans la conception médiévale de l'histoire : d'une part, une vision théocentrique pour laquelle l'histoire humaine suit une temporalité linéaire et irréversible depuis la création du monde vers la parousie – la providence divine en étant considérée comme l'unique actrice et se donnant à lire aux hommes dans les livres qu'a inspirés l'Esprit divin ; d'autre part, une temporalité profane, cyclique, suivant la loi du perpétuel recommencement, inscrivant la vanité de tout ce qui, dans le devenir de l'humanité, est le résultat de la seule volonté et de la seule action de l'homme¹⁹. Toutefois, cette perception chrétienne du temps ne s'oppose pas à l'idée d'un progrès possible de la pensée humaine, comme le rappelle la célèbre phrase de Bernard de Chartres exprimant l'attitude des médiévaux du XII^e siècle à l'égard des textes antiques : « Nous sommes comme des nains assis sur les épaules de géants. Notre regard peut ainsi embrasser plus de choses et porter plus loin que le leur²⁰ [...] ». Simplement, comme le souligne l'historien québécois Jean-Pierre Kesteman, l'horizon s'inscrivait alors dans les limites de la théologie, qui « couronnait l'ensemble des connaissances par référence au principe transcendantal divin [tandis que] la faculté "inférieure" des Arts assurait la diffusion de la scolastique et donc la cohérence méthodologique de tout l'édifice²¹ ». L'organisation du savoir au sein de l'université médiévale se caractérisait donc par cette double dualité entre la diversification des disciplines et leur unification par la théologie, d'une part, et entre les contenus et leur mode de transmission, d'autre part : les connaissances se divisaient en quatre champs d'étude – la théologie, la médecine, le droit et les arts – qui constituaient autant de « facultés », mais le « territoire scientifique et institutionnel était [...] unifié dans la parole, dans le débat, bref dans la pédagogie ». Le revers d'une telle hiérarchisation était l'exclusion d'autres branches du savoir, « comme, par exemple l'histoire, la poésie, le droit coutumier ou les arts mécaniques ».

Dans ce contexte, une double méthode herméneutique mêlant héritage antique et lecture chrétienne se construit au cours de la période²². Divisée au départ en deux branches bien distinctes, l'une en vue d'interpréter la mythologie païenne, l'autre les Écritures, elle mêle

¹⁹ Voir Philippe de Lajarte, *L'Humanisme en France au XVI^e siècle*, Paris, Honoré Champion, 2009, p. 174-175.

²⁰ « Dicebat Bernardus Carnotensis nos esse quasi nanos, gigantium humeris insidentes, ut possimus plura eis et remotiora videre [...] » : citation de Jean de Salisbury, *Metalogicon*, III, vers 1159, rapportant une comparaison chère à Bernard de Chartres.

²¹ Jean-Pierre Kesteman, « L'Un, le Multiple et le Complexe. L'Université et la transdisciplinarité », dans *A contrario*, vol. 2, 2004, Lausanne, BSN Press, p. 97. Même référence pour les citations suivantes.

²² Voir Philippe de Lajarte, *L'Humanisme en France au XVI^e siècle*, *op. cit.*, p. 101-102.

progressivement méthodes et objets. D'une part, les clercs ont recours à une théorie d'origine antique, stoïcienne, issue du refus des philosophes de ce courant d'accepter ce qu'ils considéraient comme l'immoralité scandaleuse des fables de la mythologie gréco-latine. Selon eux, il fallait donc lire ces dernières de façon allégorique. Si les personnages ou les récits mythologiques étaient censés représenter, sous le voile de la fiction, des personnages ou des événements historiques, l'allégorie était dite « historique » ; elle était dite « physique » s'il s'agissait d'éléments ou de phénomènes de la Nature ; enfin, elle était dite « morale » si elle était lue comme mettant en scène des concepts moraux. D'autre part, l'interprétation des textes sacrés suivait la théorie des « quatre sens de l'Écriture », régie par la distinction de deux niveaux de sens fondamentaux. D'un côté, le niveau de sens « littéral », appelé aussi « sens historique », comprenant la *littera*, c'est-à-dire l'ensemble des propriétés grammaticales des mots et des phrases, et le *sensus*, la signification littérale des mots et des phrases. De l'autre côté, le niveau de sens « spirituel » ou « allégorique », se rapportant à la *sententia*, soit la ou les signification(s) profonde(s) des mots et des énoncés. Ce second niveau était lui-même subdivisé en trois degrés de signification : le sens « allégorique », pour les signifiés relatifs à l'Église et au Christ, le sens « tropologique », pour les signifiés relatifs à la conduite morale, le sens « anagogique », pour les signifiés relatifs à la fin des temps ou au destin de l'âme après la mort. La fusion de ces deux grandes théories herméneutiques est facilitée par leur principe général commun, celui de la lecture allégorique, et par leurs niveaux de sens communs : la lecture historique, et la lecture morale ou tropologique. L'intérêt d'un tel amalgame résidait dans la possibilité de maintenir dans la culture chrétienne des méthodes et des textes païens, d'autant plus que les dieux des Anciens étaient considérés comme de lointaines préfigurations du Dieu chrétien, et que par conséquent les mythes païens devaient contenir des éléments de vérité chrétienne. Le mélange des méthodes est tel qu'il aboutit, à partir du XII^e siècle, à une application systématique par les clercs de la théorie des « quatre sens » – destinée originellement aux Écritures – à la mythologie et à la poésie antiques, d'où vient notamment la tradition médiévale de l'*Ovide moralisé*²³. Le procédé sera radicalement remis en cause par les humanistes : les textes anciens glosés par les scholiastes deviennent ainsi chez Rabelais de « belle[s] robbe[s] d'or triumpante[s] et precieuse[s] à merveilles, qui

²³ Voir au sujet de ces deux herméneutiques Philippe de Lajarte, *L'Humanisme en France au XVI^e siècle*, op. cit., p. 101-103.

feur[ent] brodée[s] de merde²⁴ »,

car disoit il, au monde n'y a livres tant beaulx, tant aornés, tant elegans, comme sont les textes des Pandectes, mais la brodure d'iceulx, c'est assavoir la glose de Accurse est tant salle, tant infame, et punaise, que ce n'est que ordure et villenie.

À partir de la Renaissance, le rôle unificateur assuré par la théologie et le débat dans l'université médiévale est tenu par les humanités entendues comme méthode philologique d'étude des textes sacrés et profanes. En effet, les humanistes se confrontent d'abord à l'hégémonie herméneutique médiévale des clercs et lui opposent leurs conceptions nouvelles. Leur « geste iconoclaste²⁵ », qui consiste à gommer une immense période historique (dix siècles) pour affirmer leur volonté d'instaurer, entre l'Antiquité et eux, un rapport direct et affranchi du pouvoir de l'Église, a transformé jusqu'à aujourd'hui la conception occidentale de la culture, et fait, selon l'expression du spécialiste de la littérature du XVI^e siècle Philippe de Lajarte, d'un « geste inédit », un geste qui « allait devenir quasiment la règle » :

[...] si l'Âge classique se voudra surtout stabilisateur, le Romantisme s'édifiera sur le rejet du Classicisme, le Réalisme sur le rejet du Romantisme, le Symbolisme sur le rejet du Réalisme, etc. Sa violence iconoclaste place l'Humanisme au seuil de notre modernité culturelle.

Toutefois, dans la sphère ecclésiastique, parallèlement à cette appropriation humaniste des textes antiques contre le pouvoir clérical, les professeurs des collèges jésuites (qui dominent le système éducatif en France entre 1540 et 1773) font lire à leurs étudiants des versions expurgées des textes anciens. Selon A. Chervel et M.-M. Compère, l'histoire de l'éducation humaniste en France est donc aussi celle de la relecture chrétienne du corpus antique :

Au total, l'histoire des humanités classiques en France est également celle de la christianisation de l'Antiquité païenne, de l'assimilation des œuvres du paganisme aux valeurs chrétiennes, et donc de la dénaturation de la culture antique²⁶.

L'historienne Françoise Waquet souligne également ces « exigences morales²⁷ » qui ont conduit, notamment à partir du XVII^e siècle et jusqu'au XX^e siècle, à censurer les textes

²⁴ *Pantagruel*, chapitre 5, « Des faictz du noble Pantagruel en son jeune eage », dans Rabelais, *Les cinq livres des faits et dits de Gargantua et Pantagruel*, traduit par Marie-Madeleine Fragonard, Paris, Gallimard, 2017, p. 438. Même référence pour la citation suivante.

²⁵ Philippe de Lajarte, *L'Humanisme en France au XVI^e siècle*, *op. cit.*, p. 36. Même référence pour les citations suivantes.

²⁶ André Chervel, Marie-Madeleine Compère, « Les humanités dans l'histoire de l'enseignement français », dans *Histoire de l'éducation*, *op. cit.*, p. 14.

²⁷ Françoise Waquet, *Le latin ou l'empire d'un signe (XVI^e-XX^e siècle)*, Paris, Albin Michel, 1998/2003, p. 51. Même référence pour la citation suivante.

donnés aux élèves, « à exclure du *corpus* scolaire toute œuvre jugée inconvenante pour des enfants et à expurger les ouvrages retenus de tout ce qui paraissait susceptible d'offenser la pudeur ». Ces exigences gouvernaient aussi en amont le choix des textes utilisés dans l'enseignement : textes antiques « exaltant les vertus et condamnant les vices²⁸ » ou « récits historiques célébrant des comportements exemplaires et appelant le blâme sur des actions mauvaises ». Malgré les critiques récurrentes²⁹ portant sur le maintien du corpus antique, qui présentait des situations jugées inconvenantes³⁰, au lieu d'un corpus chrétien, le premier se maintient et les auteurs païens deviennent des « classiques », au sens de textes lissés et moralisés :

D'une part, éditions expurgées, réécritures et morceaux choisis ne présentèrent plus que des textes anodins ; on satisfait parfois même aux principes de la religion chrétienne en mettant une majuscule à *deus*. D'autre part, le commentaire du maître fut l'occasion de dénoncer les errements des Anciens, d'insister sur la différence avec le monde des chrétiens. [...] Ainsi, le texte païen, judicieusement choisi et commenté, devenait, dans la salle de classe, source de sagesse et de morale chrétiennes³¹.

Cette orientation fondamentalement édifiante de l'enseignement fut de surcroît renforcée par l'usage des grammaires, qui faisaient, des exemples illustrant les règles, des leçons de morale.

Conséquence paradoxale de la censure des passages jugés inconvenants au regard de la morale chrétienne, le latin devient la langue des « choses défendues », notamment dans le domaine de la sexualité : il est utilisé pour traduire des extraits de la littérature grecque jugés scabreux ou obscènes et pour exprimer, dans des contextes qui n'avaient rien d'érotique, des choses que les convenances empêchaient de dire ou d'écrire. Cette pratique vise, selon l'historienne, à épargner la pudeur des lecteurs comme de l'auteur³², pudeur accordée de façon privilégiée à la langue française par ses apologistes, notamment au XVII^e siècle, au premier rang desquels Boileau et son *Art poétique* (1674), qui s'attachent alors à construire sa dignité de langue littéraire.

Ces rapports complexes d'intrication entre culture gréco-latine et culture chrétienne, qui impliquent des rapports complexes entre les langues elles-mêmes partagées entre ces deux

²⁸ *Ibidem*, p. 52 ; par exemple les tirades de Cicéron et de Sénèque sur les vertus et les vices des hommes, sur le courage devant la mort des parents et des amis, sur les devoirs de l'amitié ou sur la magnanimité face aux offenses reçues. Même référence pour la citation suivante.

²⁹ *Ibid.*, p. 53 : Françoise Waquet situe leur paroxysme en plein XIX^e siècle, à la suite de la publication de l'ouvrage de l'abbé Gaume, *Le ver rongeur des sociétés modernes* (1851), qui proposait de remplacer les auteurs païens par des écrivains chrétiens, à commencer par les Pères de l'Église.

³⁰ Par exemple, les textes racontant les relations des dieux antiques avec des déesses ou des mortelles.

³¹ *Ibid.*, p. 53.

³² *Ibid.*, p. 289.

cultures, constituent le fondement de la littérature occidentale, comme l'expliquent Olivier Millet et Philippe de Robert :

Problème [de toute double fidélité], dans la mesure où les chrétiens (et certains juifs cultivés) firent collectivement le choix de ne pas renoncer à la culture gréco-romaine, trop précieuse dans ses acquis (que l'on songe au droit ou à la philosophie), pour qu'ils acceptent de [re-]devenir « barbares ». Cette culture (y compris la poésie) était en effet une partie constitutive de la civilisation même dans laquelle ils vivaient et dont ils partageaient en réalité la plupart des valeurs. Pour renoncer à elle, il aurait fallu renoncer à l'école, aux apprentissages fondamentaux mêmes auxquels étaient liées les langues grecque et latine et la vie en société dans l'Empire romain. [...] Problème d'une double fidélité donc, exigeant sans cesse de nouveaux ajustements en termes de programmes scolaires pour la formation des nouvelles générations, donc de culture commune à définir, ainsi bien sûr qu'en ce qui concerne les nouvelles créations poético-littéraires que cette culture rendait désormais possibles ou exigeait. Ces ajustements et ces solutions, différents selon les époques et les milieux, constituent finalement, des premiers siècles chrétiens jusqu'aux Temps modernes, le fondement spirituel et esthétique de l'histoire de la littérature européenne³³.

En effet, les deux traditions possèdent des caractéristiques propres qui sont toutefois entrées en dialogue dès le début du millénaire, puisque les Pères de l'Église exprimaient au moyen de leur culture classique des idées et une vision du monde biblique. Parallèlement, le développement des littératures dans les langues vernaculaires occidentales a accompagné celui de la prédication et des traductions de la Bible dans ces mêmes langues³⁴, jusqu'au XVIII^e siècle, où religion et littérature se sont peu à peu constituées en deux domaines séparés, alors que triomphait un néo-classicisme caractérisé par le refus du symbolisme biblique. La Bible s'est alors laïcisée comme monument culturel et littéraire, apte à jouer ensuite « son rôle de "Grand Code" tout en étant mise au service de l'expression d'idées et de sentiments revendiqués comme personnels³⁵ ». Par la distance établie entre textes littéraires et textes sacrés, se généralise une modalité de lecture individuelle qui s'étend en retour aux textes sacrés – modalité initiée par les humanistes, comme nous le verrons dans la section suivante³⁶. Le départ des jésuites décidé par le Parlement de Paris en 1762 donne de plus lieu à la nécessité de concurrencer l'Église sur son terrain en diffusant dans l'espace politique et scolaire une morale laïque au moyen notamment d'un concours de rédaction de livres élémentaires décrété en l'an II, comme le rappelle Pierre Merle³⁷.

Finalement, il ressort de cette brève synthèse sur l'intrication des héritages antiques deux assertions – concernant la lecture pour la première et l'enseignement de la littérature

³³ Olivier Millet, Philippe de Robert, *Culture biblique*, Paris, PUF, 2001, p. 345.

³⁴ *Ibid.*, p. 358.

³⁵ *Ibid.*, p. 402.

³⁶ Voir notamment la sous-section 2.2.

³⁷ Pierre Merle, *La démocratisation de l'enseignement*, Paris, Éditions La Découverte, 2002/2017, p. 14.

pour la seconde – qu’il s’agira pour nous d’interroger dans la suite de ce premier chapitre. La première, formulée par O. Millet et P. de Robert, est que l’influence biblique dans la culture occidentale a consisté principalement à exiger des lecteurs une « conscience herméneutique », une nécessité et des pratiques d’interprétation :

A cet égard, le premier effet produit par l’insertion de la Bible dans la culture européenne d’origine gréco-latine consiste dans l’habitude mentale et spirituelle qui pose une équivalence entre l’acte de la lecture et l’exigence d’une interprétation, entre le déchiffrement du Livre et les structures de l’expérience du monde et de l’histoire. Le *Roman de la Rose* de Guillaume de Lorris et *La Divine Comédie* de Dante sont les deux réalisations poétiques les plus éclatantes de cette idée de la lecture qui a fondé à son tour une idée de la littérature ; en effet, chacune de ces deux œuvres en sollicite à sa manière un aspect essentiel, la première reposant sur la suggestion constante qu’une signification latente reste à déchiffrer, la seconde affectant l’ambition d’une somme à la fois symbolique et encyclopédique³⁸.

Selon la seconde assertion envisagée, exprimée par les historiens Anthony Grafton et Lisa Jardine et rapportée par F. Waquet³⁹, il règne le soupçon d’une réduction historique de l’humanisme aux humanités, c’est-à-dire à la maîtrise du latin surtout et du grec. Suivant cette conception, la dimension morale de la formation humaniste aurait été abandonnée au profit du souci pratique de préparer un homme à ses futures fonctions, et ferait de la persistance jusqu’à nos jours de l’idéal d’une formation aux humanités une mystification de l’éducation libérale⁴⁰ à l’échelle du monde occidental.

*

En conclusion, à l’origine du terme d’« humanités » se trouvent donc, avant la Renaissance, d’une part, l’*humanitas* romaine héritière de la *παιδεία* (*paideia*) grecque et définissable comme vertu morale permettant d’accéder à l’état sociable et civilisé, et, d’autre part, le corpus antique tel qu’il se transmet au Moyen Âge, lu et glosé par les scholiastes chrétiens. Pour continuer d’éclairer les influences diverses et parfois concomitantes qui ont forgé notre vision contemporaine des humanités, la question du rapport entre l’humanisme et la religion chrétienne ne peut être écartée, et doit être distinguée de la question du rapport entre les humanistes et les différentes formes du pouvoir ecclésiastique. Revenir aux sources des humanités par le biais de la notion d’humanisme ne peut occulter la dimension chrétienne dans laquelle elle s’est construite.

³⁸ Olivier Millet, Philippe de Robert, *Culture biblique*, op. cit., p. 404.

³⁹ Françoise Waquet, *Le latin ou l’empire d’un signe (XVI^e-XX^e siècle)*, op. cit., p. 214.

⁴⁰ Voir Anthony Grafton, Lisa Jardine, *From Humanism to Humanities. Education and the Liberal Arts in Fifteenth- and Sixteenth- Century Europe*, London, Duckworth, 1986, p. XV.

2) Aux sources de la notion d'humanisme

Les humanités telles que la culture française les a transmises ont une partie de leurs racines dans l'*humanitas* latine. Mais l'expression des « humanités », qui s'éloigne, par l'emploi du pluriel, de la notion romaine d'*humanitas*, vient, comme le rappelle M. Fumaroli, de la Renaissance :

Les « humanités » au pluriel, traduction française longtemps en usage d'une expression latine chère à la Renaissance, *humaniores litterae*, les lettres qui rendent plus humains, désignent à la fois un programme d'éducation qui achemine à l'humanité par l'étude des langues et des textes classiques, et une culture générale qui aiguisé et favorise le discernement de l'humain tout au long de la vie⁴¹ [...].

Toutefois, les érudits du XVI^e siècle ne se sont pas eux-mêmes pensés comme humanistes en tant que membres d'un mouvement distinctif. Marie-Dominique Legrand le rappelle, ce sont les penseurs romantiques qui, dans la seconde moitié du XIX^e siècle, « à une époque où l'histoire prend une importance fondatrice de toute réflexion⁴² », caractérisent la période de la Renaissance comme celle d'une révolution du genre humain. Ainsi Jules Michelet en France, Hegel en Allemagne, Jacob Burckhardt en Suisse, attribuent-ils alors à la Renaissance⁴³ deux contenus que nous ne dissociions plus de l'humanisme. Lui est associée, d'abord, une définition philologique, comme période d'étude, d'édition et de traduction des manuscrits des littératures grecque et latine, dans une démarche de retour à la lettre des textes qui conduit également à relire la Bible, dont la version grecque est parvenue en Italie suite à la chute de Constantinople en 1453. Mais une définition philosophique s'élabore également, comme attitude nouvelle face à l'humain, considéré dans sa dimension individuelle et capable de progrès⁴⁴. Le lyrisme hyperbolique d'un Michelet, évoquant « la révolution du XVI^e siècle » qui, partie de rien, fut « le jet héroïque d'une immense volonté », « la source vive où le genre humain se trempe, la source de l'âme⁴⁵ », pour peu objectif qu'il soit, reflète cependant le bouleversement qu'a entraîné la détermination des érudits du XV^e et du XVI^e siècles à rompre avec l'assujettissement médiéval des savoirs à la théologie.

⁴¹ Marc Fumaroli, « Les humanités sont la mémoire vivante du passé », *Le Monde*, 21 novembre 2000.

⁴² Marie-Dominique Legrand, *Lire l'Humanisme*. Paris, Dunod, 1993, p. 4.

⁴³ La première occurrence de *rinascita* date de 1550. Le terme est utilisé par Vasari pour désigner le renouveau des arts (« *restaurazione e per dir meglio, rinascita* »).

⁴⁴ Voir Marie-Dominique Legrand, *Lire l'Humanisme*, op. cit., p. 6.

⁴⁵ Jules Michelet, *Histoire de France*, « Renaissance et Réforme », Paris, Robert-Laffont, 1982, p. 36-38 ; cité par Marie-Dominique Legrand, *Lire l'Humanisme*, op. cit., p. 189-190.

Les termes d'« humaniste » et d'« humanisme » n'existent quasiment pas avant le XIX^e siècle. Si *umanista* désigne en italien, dès la fin du Moyen Âge, l'enseignant chargé du latin et du grec, la première attestation française d'« humanisme » – comme attestation isolée – date, selon le *CNRTL*⁴⁶, de 1765, avec une occurrence dans les *Éphémérides du citoyen*, où il désigne « l'amour de l'humanité⁴⁷ », « une vertu qui n'a point de nom parmi nous, que nous oserions appeler "humanisme", puisqu'il est temps de créer un mot pour relever une chose si belle, si nécessaire⁴⁸ ». Le *CNRTL* indique qu'ensuite, dans les années 1840⁴⁹, le terme désigne une doctrine qui prend pour fin la personne humaine, « l'attitude philosophique qui tient l'homme pour la valeur suprême et revendique pour chaque homme la possibilité d'épanouir librement son humanité, ses facultés proprement humaines ». À la fin des années 1870, apparaît un troisième sens d'humanisme, comme « mouvement intellectuel européen des XV^e et XVI^e siècles qui préconisait un retour aux sources antiques par opposition à la scolastique⁵⁰ ».

Les bornes chronologiques et spatiales de la période et du mouvement de la Renaissance et de l'humanisme que les historiens choisissent d'adopter dépendent de la conception qu'ils s'en font. Or, P. de Lajarte le souligne, les visages de l'humanisme sont nombreux et divers, ne serait-ce que d'un pays européen à l'autre :

Les différences ne sont pas mineures qui, par exemple, séparent les uns des autres l'Humanisme italien des XIV^e et XV^e siècles (celui de Pétrarque, de Valla et de Ficin), essentiellement nourri d'Antiquité gréco-latine, l'Humanisme hollandais, de tendance mystique (il hérite du courant de la dévolution moderne), l'Humanisme allemand, profondément marqué par le luthérianisme et de caractère plus spécifiquement biblique, et l'Humanisme français, héritier, en dépit de son rejet des formes de la pensée médiévale, d'une longue tradition théologique [...] ⁵¹.

Notre travail n'étant pas à proprement parler historique, notre objet consiste à cerner ce qui, dans l'humanisme – comme mouvement fondateur de l'étude des humanités auxquelles les emplois contemporains font référence – relève d'un geste interprétatif renouvelé et d'une place particulière des lettres dans le champ des savoirs en lien avec la question de leur

⁴⁶ Article en ligne à l'adresse suivante : <http://cnrtl.fr/definition/humanisme> [consulté le 19 juillet 2022].

⁴⁷ *Éphémérides du citoyen*, n°16, I.

⁴⁸ Cité par Christine Bénévent, *L'humanisme*, Paris, Gallimard, 2007, p. 7.

⁴⁹ Une occurrence de 1846 dans Pierre-Joseph Proudhon, « Système des contradictions économiques » (1846), dans *Œuvres choisies*, Paris, Gallimard, 1967, p. 243-244 : « Il m'est impossible, plus j'y pense, de souscrire à cette déification de notre espèce [...] qui sous le nom d'humanisme réhabilitant et consacrant le mysticisme, ramène dans la science le préjugé... ».

⁵⁰ Dans la *Revue des deux mondes*, 15 mars 1877, p. 273 dans le Supplément du *Litté*.

⁵¹ Philippe de Lajarte, *L'Humanisme en France au XVI^e siècle*, op. cit., 2009, p. 11.

enseignement. Il s'agit aussi de déterminer les éléments qui peuvent en faire une période privilégiée pour chercher des réponses aux interrogations qui sont celles de la pensée contemporaine. Nous nous focaliserons donc sur l'humanisme en France au XVI^e siècle, sans nous interdire des incursions éclairantes chez les humanistes italiens de la fin du XV^e siècle, et tout en gardant en tête la spécificité de ce phénomène complexe. En effet, comme le précise P. de Lajarte, son « originalité historique⁵² » est indissolublement liée à l'articulation de différents niveaux ressortissant pour les uns à la sphère intellectuelle, pour les autres aux sphères institutionnelle, sociale, politique et économique.

Nous nous pencherons d'abord sur cette forme humaniste et non institutionnelle de relation d'échanges entre les savants qu'est la République des Lettres, avant de nous interroger sur les spécificités de l'herméneutique humaniste, pour voir en quoi elle inscrit littérairement une nouvelle conception des rapports du sujet et de l'objet, et une vision du monde bouleversée par les grandes découvertes et les révolutions épistémologiques qui ont émaillé le XV^e et le XVI^e siècle ; enfin, sera envisagée la question du colinguisme comme héritage humaniste. Certains aspects nous conduiront à établir des liens avec la société du XXI^e siècle, qui seront synthétisés en fin de section.

2.1 La République des Lettres

L'expression de « République des Lettres », devenue fréquente à la fin du XV^e siècle et dans les premières années du XVI^e, puis usuelle à partir de 1530 environ⁵³, connaît sa première occurrence en 1417, en italien (*Respublica Litteraria*), dans une lettre de Francesco Barbaro au Pogge⁵⁴. La dimension épistolaire de cet espace intellectuel inscrit et prolonge le goût humaniste du dialogue, de la « pensée active⁵⁵ », selon l'expression de M.-D. Legrand, une « pensée très sociable et verbale ». Derrière ce syntagme, se trouve non une institution mais un ensemble de pratiques sociales, que P. de Lajarte définit comme « un ensemble de réalités de nature à la fois matérielle et intellectuelle qui a fourni à l'Humanisme ses principales assises⁵⁶ ». Définie par l'usage d'une langue commune, le latin, la République des Lettres s'incarne dans un ensemble de foyers d'action et de rayonnement – centres

⁵² *Ibidem*, p. 19.

⁵³ *Ibid.*, p. 37.

⁵⁴ Christine Bénévent, *L'humanisme*, op. cit., p. 48.

⁵⁵ Marie-Dominique Legrand, *Lire l'Humanisme*, op. cit., 1993, p. 91.

⁵⁶ Philippe de Lajarte, *L'Humanisme en France au XVI^e siècle*, op. cit., 2009, p. 37.

d'imprimerie, centres universitaires et collégiaux, centres académiques dotés d'un statut officiel ou de caractère privé, centres auliques, centres commerciaux⁵⁷. Elle se traduit par un nouveau type de relation entre lettrés – les *sodalitates*, cercles informels, réseaux d'amitié, qui réunissaient, autour d'un maître ou d'un savant reconnu, un nombre plus ou moins important d'élèves ou d'amis. Elle constitue ainsi un territoire transnational européen *virtuel*, tissé par les réseaux de relation entre les érudits de la Renaissance, au sein duquel se construit un nouveau modèle de dialogue entre les savants. Cet ensemble de nouveaux canaux de circulation du savoir permet d'établir, contre ou à côté du magistère spirituel scolastique, l'indépendance d'une culture « de type laïque⁵⁸ », caractérisée, suivant M. Fumaroli, par le passage du modèle dialectique de la *quaestio* et de la *disputatio*, qui articule l'édifice scolastique, à un modèle de dialogue de type rhétorique, « dont la "lettre", selon Pétrarque, avant l'"essai" selon Montaigne, offre l'exemple fondateur⁵⁹. »

L'idéal commun de ces lettrés, du moins pour la première moitié du XVI^e siècle, réside dans l'idée que le progrès des savoirs doit permettre de combattre l'ignorance et d'apporter ainsi, ou de soutenir, la paix et la sagesse universelles. M.-D. Legrand parle d'une « véritable croisade⁶⁰ », en des termes guerriers que l'on trouve, par exemple, chez Pic de la Mirandole dès 1486 :

Si donc je me suis chargé d'une tâche si lourde pour mes épaules, ce n'était pas faute de connaître notre faiblesse, mais parce que je savais que ce genre de combat – le combat intellectuel, veux-je dire – a ceci de particulier que la défaite même est profitable. De là résultent à bon droit, même pour les plus faibles, la possibilité et le devoir non seulement de ne pas refuser de se battre, mais bien de le souhaiter. Car celui qui succombe reçoit du vainqueur un bienfait, loin de subir un dommage, puisque grâce à lui il s'en retourne plus riche, c'est-à-dire plus savant, et mieux préparé aux futurs combats⁶¹.

Mais les habitants de cette République ne se contentent pas de combats métaphoriques et de passes d'armes entre érudits. D'une part, ils risquent, pour leurs prises de position, la prison ou la mort : Pic de la Mirandole doit fuir l'Italie pour avoir publié ses thèses et est emprisonné quelques mois à Vincennes avant d'être autorisé à regagner Florence, Rabelais est inquiété à plusieurs reprises, et Étienne Dolet condamné au bucher des imprimeurs, pour s'en tenir à quelques exemples significatifs. D'autre part, certains assurent des charges difficiles et

⁵⁷ *Ibidem*, p. 38-39.

⁵⁸ *Ibid.*, p. 360.

⁵⁹ Marc Fumaroli, « La République des Lettres », *Diogène*, n°143, Paris, PUF, 1998, p. 135.

⁶⁰ Marie-Dominique Legrand, *Lire l'Humanisme*, op. cit., p. 56.

⁶¹ Giovanni Pico della Mirandola, *De la dignité de l'homme (De hominis dignitate)*, traduit du latin et présenté par Yves Hersant, Paris, Éditions de l'éclat, 1988, p. 55.

contraignantes au sein de la cité. Montaigne fournit ici un exemple de choix : dans une lettre rédigée en 1583, alors qu'il assure ses fonctions de maire de Bordeaux, et adressée au roi, il signifie son désaccord concernant un nouvel impôt. Ce courrier montre combien la réflexion et l'action vont de pair au sein du projet humaniste, même dans les contextes politiques les plus périlleux :

Et en premier lieu, j'acois que par les ordonnances anciennes et modernes de Votre Majesté conformes à la raison, toutes impositions doivent être faites également sur toutes personnes, le fort portant le faible, et qu'il soit très raisonnable que ceux qui ont les moyens les plus grands se ressentent de la charge plus que ceux qui ne vivent qu'avec hasard et de la sueur de leurs corps⁶².

La volonté des humanistes d'agir dans leur société contemporaine constitue le moteur d'une révolution idéologique, qui tient sans doute en partie à des causes techniques (l'invention de l'imprimerie), mais également à des causes philosophiques, épistémologiques et herméneutiques. Aujourd'hui, le développement du numérique et des réseaux sociaux créent des communautés ouvertes et protéiformes, dans un espace dit virtuel qui mélange toutes les sphères et bouleverse également les repères épistémologiques, idéologiques, politiques, philosophiques, psychologiques : sphères commerciales et gratuites, amateurs et professionnelles, anonymes et célèbres (sur la toile ou en-dehors d'elle), sociales et intimes. En quoi ces nouveaux rapports au savoir se rattachent-ils à de nouvelles conceptions de la lecture des textes à la Renaissance, et quels liens peut-on établir avec les conceptions actuelles de la lecture ?

2.2 La lecture humaniste

Le bouleversement humaniste tient d'abord à un nouveau rapport aux textes, profanes et sacrés. L'invention de l'imprimerie y a joué un rôle fondamental, mais elle n'est pas le seul facteur dans l'élaboration par les érudits de la Renaissance de méthodes interprétatives inédites, qui ménagent au lecteur un rôle actif et émancipateur.

⁶² Lettre du 31 août 1583, citée dans Jean-Marie Planes, « Montaigne est-il bordelais ? », dans Laurent Nunez (dir.), *Montaigne*, Paris, Éditions Le Magazine Littéraire, 2013, p.99-108, p. 103.

2.2.1 Une conjonction de facteurs extraordinaire

L'invention européenne de l'imprimerie moderne – c'est-à-dire du procédé utilisant des caractères mobiles et réutilisables (fabriqués dans un alliage de plomb, d'étain et d'antimoine), une presse, des feuilles à imprimer et de l'encre typographique – par Gutenberg à Mayence (dans le Saint-Empire romain germanique) au début des années 1450 se matérialise par l'impression de petits livres d'abord, comme la grammaire latine de Donatus en 1451, puis surtout par celle de la Bible à quarante-deux lignes, dite « Bible Gutenberg », tirée à 180 exemplaires entre 1452 et 1455. Des presses sont ensuite installées rapidement dans les grandes villes d'Europe : Guillaume Fichet introduit la première presse à Paris en 1470. Les premiers humanistes sont souvent des imprimeurs, comme Josse Bade, Robert Estienne, auteur du *Trésor de la Langue Française*, Étienne Dolet, ce qui leur permet de contrôler en partie la circulation des savoirs entre lettrés – puisque moins de 10 % de la population sait lire⁶³ – en-dehors des instances ecclésiastiques. En outre, les livres imprimés, diffusés plus largement, transforment les modes de lecture : la lecture collective à haute voix fait place peu à peu à une lecture silencieuse individuelle, et, partant, à l'usage plus répandu d'un dialogue personnel avec le texte.

Mais d'autres facteurs modifient le rapport au livre des savants de la Renaissance, et notamment aux textes antiques : des précurseurs, dont Pétrarque est le plus illustre, ont à partir du XIV^e siècle consacré une partie de leur vie à la recherche de manuscrits de textes anciens dans les bibliothèques européennes. De plus, après la chute de Constantinople en 1453, de nombreux intellectuels byzantins ont trouvé refuge en Europe, avec leurs manuscrits, ce qui a conduit à la redécouverte du grec et de pans entiers de la pensée antique par les érudits occidentaux.

Notre époque connaît également un bouleversement profond du rapport aux œuvres écrites et à l'écrit en général : œuvres numérisées à partir desquelles des recherches par mots-clés et de nouvelles formes de statistiques de fréquence textuelle deviennent possibles, modifiant les modalités d'accès aux textes ; développement de la lecture sur liseuses capables de contenir des centaines d'ouvrages ; possibilité de publier de façon autonome sur Internet, hors échanges commerciaux (donc sans éditeurs et sans diffuseurs), en

⁶³ Christine Bénévent, *L'humanisme*, op. cit., p. 77.

amateur ou dans le cadre d'activités professionnelles ; interactions permanentes, synchrones et asynchrones, entre lecteurs et auteurs (professionnels ou amateurs) via les réseaux sociaux. Ces phénomènes conduisent le philosophe et historien des religions Milad Doueïhi à parler, pour notre XXI^e siècle, d'« humanisme du document vivant⁶⁴ ».

2.2.2 Une nouvelle herméneutique

Le XVI^e siècle voit se substituer progressivement, aux conceptions et aux méthodes herméneutiques antiques et médiévales, des conceptions et des méthodes propres à la philologie moderne. Rejetant la pratique logique très formelle de la scolastique, les humanistes mettent en question ce mode de réflexion qu'ils jugent coupé du réel, s'attaquant frontalement à l'hégémonie intellectuelle des « Sorbonagres », selon le terme moqueur de Rabelais. Ils affirment, d'une part, la valeur scientifique du corpus antique, notamment grec, et prennent conscience, d'autre part, de la spécificité du langage littéraire, qui vaut pour la diversité des interprétations auxquelles il donne lieu. Il faut à leurs yeux, pour toutes ces raisons, rétablir l'authenticité des textes, d'où la nécessité de revenir aux sources des œuvres antiques, de les expurger des corrections et des commentaires médiévaux. C'est la conception exprimée par exemple par Érasme dans *Le Plan des études (De ratione studii ac legendi interpretandique auctores)*, en 1511 :

Ainsi donc, une fois acquise l'aptitude à parler, sinon abondamment, du moins correctement, l'esprit doit s'appliquer bientôt à l'intelligence des choses. Car ces écrivains que nous lisons pour acquérir un langage raffiné ont beau nous fournir également, d'une manière incidente, la matière de connaissances non négligeables, nous devons néanmoins, d'une manière systématique, tirer des auteurs grecs la quasi-totalité des connaissances scientifiques. Car enfin, où pourrions-nous puiser avec plus de pureté, de rapidité ou d'agrément qu'aux sources mêmes du savoir⁶⁵ ?

Contre la tradition stoïcienne et scolastique de la lecture allégorique de la littérature, revivifiée par le courant néoplatonicien issu de l'académie florentine et notamment représenté par Marsile Ficin, Érasme affirme la nécessité de s'affranchir de tout modèle herméneutique préétabli. Selon Ficin et ses condisciples, il faut retrouver par la lecture des textes la manifestation d'une religion fondamentale, commune à tous les peuples et dont la transmission s'est effectuée par deux canaux, l'un biblique et l'autre philosophique, poétique

⁶⁴ Milad Doueïhi, *Pour un humanisme numérique*, Paris, Éditions du Seuil, 2011, p. 165. Voir plus loin dans la deuxième partie, chapitre 2, section 2.1.

⁶⁵ *Le Plan des études*, traduit par Jean-Claude Margolin, dans Érasme, *Éloge de la folie, Adages*, Paris, Robert Laffont, 1992, p. 446 ; cité par Caroline Trotot, *L'humanisme et la Renaissance, Anthologie, op. cit.*, p. 60-63.

et sacerdotal (y compris les courants orientaux). Selon Érasme, au contraire, c'est en établissant un rapport personnel au texte que le chrétien parviendra à en saisir la vérité profonde, comme il l'affirme dans le *Ratio verae theologiae* :

Le sage te dit fort à propos que tu dois boire l'eau de ta propre citerne. [...] Par conséquent, laisse de côté ces règles mesquines et confuses, ainsi que les eaux impures des petits manuels, *fais de ton cœur la bibliothèque du Christ même*⁶⁶.

La conception érasmienne ici formulée se mêle d'influence augustinienne, et fait de l'acte interprétatif un geste individuel de collation, de comparaison entre plusieurs passages du même livre – selon un modèle que P. de Lajarte qualifie d'« horizontal », par opposition au modèle vertical des quatre sens – suivant le projet herméneutique préconisé dans le *De doctrina christiana* :

L'Esprit saint a agi de manière magnifique et salutaire en répartissant comme il l'a fait les Écritures saintes en passages assez clairs pour satisfaire la faim et en passages obscurs de nature à chasser le dégoût. On ne trouve pratiquement rien en effet dans ces obscurités qui ne soit exprimé ailleurs avec une parfaite simplicité⁶⁷.

D'une pareille volonté de retour à la lettre des textes était née, parmi les humanistes italiens du Quattrocento, comme Lorenzo Valla, le modèle de la science philologique, qui s'écarte radicalement des domaines philosophique et mystique pour s'attacher à une lecture d'ordre grammatical, sémantique et rhétorique, mais aussi encyclopédique, dans la mesure où le sens littéral doit être explicité.

Les conceptions herméneutiques humanistes séparent ainsi progressivement sphère profane et sphère sacrée pour affirmer l'indépendance d'une interprétation profane qui fait une large place au lecteur individuel, jusqu'à des prises de position radicales, comme dans cette dédicace du *Songe de Poliphile* par le traducteur Jean Martin en 1546 :

Vous pouvez croire, Messeigneurs, que dessouz ceste fiction il y a beaucoup de bonnes choses cachées, qu'il n'est licite reveler, et aussi n'auriez-vous point de plaisir si l'on vous les specifioit particulièrement : car jamais ne gouteriez la saveur du fruit qui se peut cueillir en ceste lecture ; *parquoy remettray le tout à l'exercice de vos estudes*⁶⁸.

⁶⁶ *Ratio verae theologiae*, cité par Philippe de Lajarte, *L'humanisme en France au XVI^e siècle*, opus cité, p. 104-107. Nous soulignons.

⁶⁷ Saint Augustin, *Enseigner le christianisme (De doctrina christiana)*, livre II, IV, 8, dans Saint Augustin, *Œuvres*, Paris, Gallimard, « Bibliothèque de la Pléiade », Tome III, 2002, p. 37.

⁶⁸ *Hypnerotomachia ou discours du songe de Poliphile*, traduit de l'italien par Jean Martin, Paris, 1546, « Aux lecteurs » ; cité par Philippe de Lajarte, *L'Humanisme en France au XVI^e siècle*, op. cit., p. 110. Nous soulignons.

Un tel rejet des modèles herméneutiques médiévaux marque les travaux humanistes de la seconde moitié du XVI^e siècle portant sur les auteurs anciens comme sur les poètes contemporains, comme le souligne P. de Lajarte :

[...] exclusion de toute espèce de glose allégorique, limitation du commentaire à un ensemble de traits objectifs inhérents à l'œuvre étudiée et à son contexte : les traits linguistiques, grammaticaux et stylistiques de l'œuvre ; ses sources, son intertexte, son contexte linguistique, social et politique ; les systèmes de représentation (religieux, mythologiques, philosophiques) qui l'habitent⁶⁹.

Avec ce phénomène d'autonomisation de la lecture, lié à la volonté de se réappropriier les textes profanes comme les textes sacrés, se développe une culture humaniste du commentaire, conséquence du projet humaniste d'édition des œuvres antiques et de la nécessité, outre l'établissement critique des textes et leur interprétation littérale, de construire une réflexion sur le sens de ces textes et sur leur portée morale et philosophique, au regard des dogmes chrétiens. Érasme, dans *Le Banquet religieux*, met en œuvre cette forme de lecture syncrétique des anciens et aboutit à une formulation scandaleuse et iconoclaste de la méthode :

Je pense n'avoir rien lu chez les païens qui convienne mieux à un disciple du Christ que les paroles adressées par Socrate à Criton juste avant de boire la cigüe [...] Oui, il faut vraiment admirer cet état d'esprit chez quelqu'un qui ignorait le Christ et les Écritures. Aussi quand je lis de tels traits de cet homme, j'ai peine à m'empêcher de dire : « Saint Socrate, priez pour nous⁷⁰ ! ».

La relecture des Anciens permet le renversement des lectures scholastiques et la promotion de la forme du dialogue pour rechercher la vérité par le biais de la rencontre individuelle du lecteur laïque avec le texte. Une telle autonomisation de la lecture, permise par la circulation accrue des textes grâce à l'imprimerie et par la vaste entreprise philologique des humanistes de la Renaissance, correspond à une remise en cause des dogmes chrétiens et à l'élaboration de méthodes et de démarches pour construire des commentaires critiques des textes antiques, sacrés et profanes. Elle s'accompagne d'un travail d'écriture d'auteurs – notamment Rabelais et Montaigne – qui inclut et programme, guide, favorise l'émancipation du lecteur, et dont l'entreprise entre en échos suggestifs avec les travaux que mène la didactique de la littérature depuis le début du XXI^e siècle autour de la lecture subjective, du sujet lecteur et de la réception effective des textes littéraires.

⁶⁹ Philippe de Lajarte, *L'Humanisme en France au XVI^e siècle*, op. cit., p. 111.

⁷⁰ Érasme, *Le Banquet religieux*, dans Érasme, *Colloques*, traduit par Étienne Wolff, Imprimerie nationale, Tome I, 1992, p. 172-173 ; cité par Philippe de Lajarte, *L'Humanisme en France au XVI^e siècle*, op. cit., p. 166.

2.2.3 Émanciper le lecteur : Rabelais et Montaigne

La complexité de la question herméneutique qui se trouve au cœur du projet humaniste naît du rejet des modèles anciens et du projet de refonder des modèles, méthodes, conceptions de la lecture des textes sacrés et profanes plus libres et plus personnels. Deux auteurs humanistes, bien que l'abordant de deux manières fort différentes, l'un par la fiction, l'autre par le discours-commentaire, font de l'herméneutique en soi une problématique centrale de leur œuvre, qui nous intéresse tout particulièrement dans le cadre de ce travail : Rabelais dans la première moitié du XVI^e siècle, et Montaigne dans la seconde.

Rabelais la traite sous tous ses aspects imaginables : dans les débats au sein de l'œuvre (sur l'interprétation des couleurs⁷¹, sur celle des oracles consultés par Panurge⁷², sur les causes de la tempête essuyée par les passagers du Thalamège⁷³, sur l'origine, la nature et le sens des « paroles dégelées⁷⁴ », sur la signification des noms propres⁷⁵), mais aussi dans les textes « autoexégétiques⁷⁶ », censés fournir des clés de lecture, que sont les dizains qui ouvrent le *Gargantua* et le *Pantagruel*, ainsi que les prologues.

Par leur polysémie débordante, leurs jeux incessants avec le langage, leurs mises en abyme, ces textes n'affirment finalement pas autre chose que la liberté du lecteur, en l'instaurant comme ultime instance de responsabilité interprétative dans l'acte de lecture. La multiplicité des formes discursives et la diversité des points de vue impliquent en effet une lecture active, participative, sans cesse en train de chercher, comparer, peser les indices de sérieux ou de comique, de jeu gratuit ou d'ironie mordante, pour décider de lire tel ou tel passage sur tel ou tel mode. L'œuvre de Rabelais demande une lecture critique, un travail personnel des lecteurs pour conférer une signification à ce kaléidoscope de « sens », dans tous les sens du terme. Comme le rappelle Madeleine Lazard, Michelet disait du récit rabelaisien qu'il tenait du « sphinx et de la chimère » : une « œuvre ouverte, dont l'interprétation se fait

⁷¹ Chapitre IX de *Gargantua*.

⁷² Dans le *Tiers Livre*.

⁷³ Chapitres XXIII et XIV du *Quart Livre*.

⁷⁴ *Ibid.*, Chapitre LV et LVI.

⁷⁵ *Ibid.*, Chapitre XXXVII.

⁷⁶ Philippe de Lajarte, *L'Humanisme en France au XVI^e siècle*, op. cit., p. 114.

aux risques et périls de l'interprète⁷⁷ ». C'est le conseil donné par Bacbuc au *Cinquième Livre*⁷⁸ : « Soyez vous mesmes interpretes de vostre entreprinse. ».

Le lecteur est ainsi convoqué comme personnage du livre, si ce n'est de l'intrigue, dès le prologue de *Gargantua*⁷⁹, et dans chacun des prologues suivants. Le personnage de l'auteur, « M. Alcofribas », puis « M. François Rabelais » à partir du *Tiers Livre*, multiplie les interpellations à la deuxième personne, les interrogations, les exclamations, pour s'assurer de la communication, de l'échange établi avec les lecteurs, auxquels s'adresse explicitement chacun des prologues, dès ses premiers mots : « Beuveurs tresillustres, et vous Verolez tresprecieux (car à vous non à aultres sont dediez mes escriptz⁸⁰) », « Tresillustres et Treschevaleureux champions, gentilz hommes, et aultres⁸¹ », « Bonnes gens, Beuveurs tresillustres, et vous Goutteux tresprecieux⁸² », « Aux lecteurs benevoles, Gens de bien⁸³ », « Aux lecteurs benevoles, Beuveurs infatigables, et vous verollez tresprecieux⁸⁴ ». Mêlant, dans les mêmes adresses aux lecteurs-interlocuteurs, les représentants de différentes strates de la société, tout comme dans son œuvre les différents comiques et les références populaires et érudites, Rabelais crée une communauté de lecteurs ouverte et très diverse, appelée à faire de son texte des lectures tout aussi diversifiées :

Et posé le cas, qu'au sens literal vous trouvez matieres assez joyeuses et bien correspondentes au nom, toutesfois pas demourer là ne fault, comme au chant des Sirenes : ains à plus hault sens interpreter ce que par adventure cuidiez dict en gayeté de cuer. [...] A l'exemple d'icelluy [le chien] vous convient estre saiges pour fleurir, sentir, et estimer ces beaulx livres de haulte gresse, legiers au prochaz : et hardiz à la rencontre. Puis par curieuse leçon, et meditation frequente rompre l'os, et sugcer la sustantifique mouelle⁸⁵.

⁷⁷ Madeleine Lazard, *Rabelais*, Paris, Hachette, 1993/2002, p. 250.

⁷⁸ Chapitre 45, « Comment Bacbuc interprète le mot de la bouteille » dans Rabelais, *Les cinq livres des faits et dits de Gargantua et Pantagruel*, op. cit., p. 1397.

⁷⁹ Deuxième des *opus* composés par Rabelais mais restitué en première place, selon l'ordre chronologique intradiégétique, dans les éditions de l'œuvre complète.

⁸⁰ Prologue du *Gargantua*, op. cit., p. 160.

⁸¹ Prologue du *Pantagruel*, op. cit., p. 410.

⁸² Prologue du *Tiers Livre*, op. cit., p. 618.

⁸³ Prologue du *Quart Livre*, op. cit., p. 902.

⁸⁴ Prologue du *Cinquième Livre*, op. cit., p. 1220.

⁸⁵ « Et en supposant le cas où vous trouveriez au sens littéral des sujets assez joyeux et correspondant bien au nom, toutefois il ne faut pas en rester là, comme au chant des sirènes, mais il faut interpréter à plus haut sens ce que, peut-être, vous croyiez dit impromptu. [...] Sur ce modèle, il vous convient d'être sages pour respirer, sentir et estimer ces beaux livres de haute valeur, légers à la chasse et hardis au combat. Puis, par une étude curieuse et une méditation fréquente, rompre l'os et sucer la substantifique moelle. », Prologue de *Gargantua*, op.cit., p. 160-163.

La diversité des lectures possibles, et encouragées, est indissociablement liée par l'auteur à l'usage du comique : tout est susceptible de se faire clin d'œil, référence implicite, pas de côté, couverture, cachette, ironie ; dès lors, aucune signification ne peut être considérée comme stable, sûre, clairement et définitivement identifiable. L'auteur décline ainsi toute responsabilité – y compris pénale – dans l'interprétation de son œuvre par les lecteurs, comme en témoigne le prologue du *Quart Livre* :

[...] de folastries joyeuses hors l'offense de Dieu, et du Roy, prou (c'est le subject et theme unique d'iceulx livres) d'heresies poinct : sinon perversement et contre tout usaige de raison et de language commun, interpretans ce que à poine de mille fois mourir, si autant que possible estoit, ne vouldrois avoir pensé : comme qui pain, interpretroit pierre : poisson, serpent : œuf, scorpion⁸⁶.

L'intention de l'auteur n'est elle-même que le fruit de l'interprétation du lecteur, et il demeure impossible de la déterminer de façon certaine, même pour d'illustres et savants philosophes :

Croiez vous en vostre foy qu'onques Homere escrivent *l'Iliade* et *l'Odysee* pensast es allegories, lesquelles de luy ont calfreté Plutarque, Heraclides Ponticq, Eustatie, Phornute : et ce que d'iceulx Politian a desrobé ? Si le croiez : vous n'approchez ne de pieds ne de mains à mon opinion [...] Si ne le croiez : quelle cause est, pourquoy autant n'en ferez de ces joyeuses et nouvelles chronicques⁸⁷ ?

Toutes les « opinions » sur l'œuvre sont acceptables tant qu'elles ne se prennent pas pour ce qu'elles ne sont pas, et tous les degrés de sérieux et de comique sont présents dans ces prologues comme dans le corps des récits. Ce qui paraît léger peut être très profond, et vice-versa : un ouvrage pour « gentils hommes » peut tout aussi bien, selon le narrateur devenu bonimenteur dans le prologue du *Pantagruel*, faire office de bouillotte « au lieu de la douleur, les sinapizand avecques un peu de pouldre d'oribus⁸⁸ », ou consolation pour les « pauvres verolez et goutteux ». Doctes et docteurs, ignorants et malades, sont placés sur un pied d'égalité dans l'œuvre rabelaisienne, du fait de son esprit pantagruélique – « vous entendez

⁸⁶ « [...] des folâtreries joyeuses, sans offense envers Dieu et le roi, beaucoup (c'est le sujet et la base de ces livres), d'hérésies, pas du tout, sinon en y interprétant, perversement et contre tout usage de la raison et du langage commun, des choses que je ne voudrais avoir pensées sous peine de mille fois mourir si ça se pouvait – comme si on interprétait pierre pour pain, serpent pour poisson, scorpion pour œuf », Prologue du *Quart Livre*, *op.cit.*, p. 898-899.

⁸⁷ « Croyez-vous comme un article de foi qu'Homère, en écrivant *l'Iliade* et *l'Odyssée*, ait jamais pensé aux allégories que lui ont tarabiscotées Plutarque, Héraclide du Pont, Eustathe, Phornute, et tout ce que Politien a pris de ceux-là ? Si vous le croyez, vous n'approchez ni des pieds ni des mains de mon opinion [...]. Et si vous ne le croyez pas, pourquoi néanmoins n'en ferez-vous pas autant à ces joyeuses et nouvelles chroniques ? », Prologue du *Gargantua*, *op. cit.*, p. 162-163.

⁸⁸ « les appliquer au lieu douloureux, les cataplasmant avec un peu de poudre d'oribus », Prologue du *Pantagruel*, *op. cit.*, p. 410. Même référence pour la citation suivante.

que c'est certaine gayeté d'esprit conficte en mespris des choses fortuites⁸⁹ » –, chacun pouvant y trouver ce dont il a besoin au moment où il s'en saisit.

De là, les innombrables interprétations de l'œuvre rabelaisienne dont la tradition littéraire et critique présente maints exemples depuis le XVI^e siècle jusqu'à nos jours, que M. Lazard résume au début de son ouvrage⁹⁰. Ainsi, Du Bellay évoque dans *L'Olive* « l'utile doux Rabelais », chez qui on trouve à la fois matière à rire et profit pour Étienne Pasquier, mais que Montaigne classe parmi les auteurs « simplement plaisans » au livre II, chapitre 10, des *Essais*. Au XVII^e siècle, le triomphe de la Contre-Réforme et les progrès du classicisme en détachent le grand public. Au XVIII^e siècle, La Bruyère souligne le caractère énigmatique de ce « monstrueux assemblage d'une morale ingénieuse et d'une sale corruption », tandis que Voltaire, le dénigrant d'abord comme « un philosophe ivre qui n'écrit que dans le temps de son ivresse », « où l'extrême gaieté se mêle à la plus grande impertinence, l'érudition à l'ordure », réhabilite ensuite l'auteur qui, pour parler librement, a dû se mettre « à couvert sous le masque de la folie ». Les Romantiques lui vouent une admiration enthousiaste et quasi mystique, de Chateaubriand pour lequel cette « œuvre inouïe » est le « génie-mère » qui « a créé les lettres françaises », à Hugo, décrivant un « Homère bouffon », un « Eschyle de la mangeaille », un « prêtre du rire », un « Rabelais, que nul ne comprit... Et son éclat de rire énorme / Est un des gouffres de l'esprit ! » (*Contemplations*, VI, 23). Pour Flaubert, il est le « sacro-saint, immense et beau Rabelais ». Au XX^e siècle, la critique historique de Lucien Febvre y voit un « croyant sans bigoterie mais sans révolte », et la critique esthétique de Léo Spitzer, Michel Butor, Denis Hollier s'attache à la poésie de sa langue. Le théoricien russe Mikhaïl Bakhtine lui consacre un ouvrage⁹¹ qui s'intéresse particulièrement aux formes de la culture populaire et folklorique non littéraire (le carnavalesque et le grotesque inscrivant dans l'œuvre le corporel et l'ambivalent) constituant à ses yeux l'originalité radicale du récit. Ces réceptions nombreuses et diverses de l'œuvre de Rabelais constituent des objets de recherche et une ressource riche et prometteuse pour les didacticiens de la littérature et les professeurs

⁸⁹ Prologue du *Quart Livre*, *op.cit.*, p. 902.

⁹⁰ Madeleine Lazard, *Rabelais*, *op. cit.*, p. 7-10.

⁹¹ *L'œuvre de François Rabelais et la culture populaire au Moyen Âge et sous la Renaissance*, écrit en 1940, publié à Moscou en 1965, aux États-Unis en 1968 et en France en 1970.

de français qui travaillent sur la diversité des lectures subjectives selon les périodes historiques, les contextes et les individus⁹².

Une conception très similaire de l'interprétation herméneutique comme activité relevant de la responsabilité du lecteur, qui exprime une polyphonie foisonnante par le biais de l'intertextualité comme paradigme central de la lecture – l'auteur comptant sur les connaissances d'un « suffisant lecteur » pour mettre en relation les textes qu'il lit et qu'il a lus – se retrouve chez Montaigne, de façon très explicite, par exemple au livre I, chapitre XXIV :

Mais la fortune montre bien encores plus evidemment la part qu'elle a en tous ces ouvrages, par les graces et beautez qui s'y treuvent, non seulement sans l'intention, mais sans la cognoissance mesme de l'ouvrier. Un suffisant lecteur descouvre souvant ès escrits d'autrui des perfections autres que celles que l'auteur y a mises et aperceües, et y preste des sens et des visages plus riches⁹³.

C'est au bénéfice du lecteur et de la lecture qu'est formulée cette vision de l'interprétation, qui se fait franche invitation à l'écriture, c'est-à-dire qui invite le lecteur à devenir à son tour auteur de ses lectures⁹⁴, au chapitre XL :

Et combien y ay-je espandu d'histoires qui ne disent mot, lesquelles qui voudra esplucher un peu ingenieusement, en produira infinies *Essais*. [...] Elles portent souvent, hors de mon propos, la semence d'une matiere plus riche et plus hardie, et sonnent à gauche un ton plus delicat, et pour moy qui n'en veux exprimer d'avantage, et pour ceux qui rencontreront mon air⁹⁵.

Le lecteur est libre de ses interprétations, mais la richesse de la « semence » est proportionnelle à l'ingéniosité avec laquelle l'œuvre aura été « épluchée », lue au plus près, pour mieux l'apprécier et la faire grandir. Symétriquement, l'auteur ne s'octroie aucune autorité sur autrui et assume de ne présenter à la lecture que des points de vue subjectifs qui ont vocation à évoluer sous l'effet de l'acquisition de connaissances :

⁹² Marie-France Rossignol, dans sa thèse soutenue en sciences de l'éducation sur « Le cours d'*humanités* dans le secondaire contemporain », a ainsi fait de Rabelais l'un des textes de référence proposés à ses élèves de lycée professionnel. Voir Marie-France Rossignol, *Le cours d'humanités dans le secondaire contemporain, Scolarisation et disciplinarisation de la culture humaniste en français et en histoire pour les élèves de milieu populaire*, Thèse non publiée, Université Paris 8 Saint-Denis, 2013. Références consultables à l'adresse suivante : <http://www.theses.fr/2013PA083901> [consulté le 19 juillet 2022].

⁹³ Livre I, chapitre XXIV, « Divers evenemens de mesme conseil », dans Montaigne, *Essais*, Paris, Garnier-Flammarion, 1969-1979, p. 175.

⁹⁴ Voir notre troisième partie, qui traite de la place et des modalités à accorder aujourd'hui dans l'enseignement du français à la lecture subjective, suivant une conception qui trouve des racines dans les conceptions humanistes ici étudiées.

⁹⁵ Livre I, chapitre XL, « Consideration sur Ciceron », dans Montaigne, *Essais*, *op. cit.*, p. 303.

Car ce sont icy mes humeurs et opinions ; je les donne pour ce qui est en ma creance, non pour ce qui est à croire. Je ne vise icy qu'à découvrir moy mesmes, qui serai par adventure autre demain, si nouveau apprentissage me change⁹⁶.

L'opposition établie entre « ce qui est en ma creance » et « ce qui est à croire » inscrit une disjonction entre une posture d'auteur et une posture d'autorité, qui peut résumer la démarche humaniste comme démarche critique visant à l'émancipation des auteurs et des lecteurs par l'explicitation du travail herméneutique d'écriture et de lecture, démarche que l'on peut considérer comme fondatrice de la modernité.

En d'autres endroits des *Essais*, pareille conception de la lecture comme dialogue mettant à égalité auteur et lecteur, comme jeu duel, vient expliciter la notion de liberté interprétative individuelle, exercice de déplacement du sens toujours inédit, dans un mouvement qui lie indéfectiblement émission et réception :

La parole est moitié à celui qui parle, moitié à celui qui l'escoute. Cettuy-ci se doit preparer à la recevoir selon le branle qu'elle prend. Comme entre ceux qui jouent à la paume, celui qui soustient se desmarche et s'apreste selon qu'il voit remuer celui qui luy jette le coup et selon la forme du coup⁹⁷.

Ces propos entrent fortement en écho, pour nous lecteurs du XXI^e siècle, avec les analyses bakhtiniennes du dialogisme. L'activité d'interprétation d'un texte, ou « compréhension responsive⁹⁸ », prend place en tant qu'énoncé dans un échange infini d'énoncés, chacun d'eux se situant dans « un contexte individuel, non reproductible ». Le travail de l'écriture et de la lecture consiste en un dialogue faisant évoluer et approfondissant sans cesse le sens :

Notre parole, c'est-à-dire nos énoncés (qui incluent les œuvres de création), est remplie des mots d'autrui, caractérisés, à des degrés variables, par l'altérité ou l'assimilation, caractérisés, à des degrés variables également, par un emploi conscient et démarqué. Ces mots d'autrui introduisent leur propre expression, leur tonalité des valeurs, que nous assimilons, retravaillons, infléchissons⁹⁹.

L'intertextualité est donc une dimension essentielle de la connaissance, grâce à l'« exotopie », la position extérieure des sujets les uns par rapport aux autres, qui rend possible le déplacement, le décentrement, l'approfondissement du sens. L'exotopie est aussi constitutive de tout discours : c'est le principe du plurivocalisme, ou hétérovocalisme. En effet, les autres, comme destinataires du discours, sont non pas « des auditeurs passifs mais des participants

⁹⁶ Livre II, chapitre X, « Des livres », dans Montaigne, *Essais*, op. cit., p. 196.

⁹⁷ Livre III, chapitre XIII, « De l'expérience », dans Montaigne, *Essais*, op. cit., p. 299.

⁹⁸ Mikhaïl Bakhtine, *Les genres du discours*, dans *Esthétique de la création verbale*, traduit du russe par Alfreda Aucouturier, Paris, Gallimard, 1984/2017, p. 326.

⁹⁹ *Ibidem*, p. 328.

actifs de l'échange verbal¹⁰⁰ » au sein même du texte. De plus, au microdialogue qui a lieu au sein d'une sphère ou d'un contexte donné, s'ajoute le grand dialogue qui s'inscrit dans la « grande temporalité », et s'adresse à une troisième instance, un sur-destinataire, qui fait partie intégrante du processus de construction de l'énoncé. Ce troisième est aussi la conscience d'un autre, « le juge ou le témoin¹⁰¹ », mais appartient à un lointain historique ou métaphysique :

Aux époques variées, à la faveur d'une perception du monde variée, ce sur-destinataire, avec sa compréhension responsive, idéalement correcte, prend une identité idéologique concrète variable (Dieu, la vérité absolue, le jugement de la conscience humaine impartiale, le peuple, le jugement de l'histoire, la science, etc.)¹⁰².

Ainsi, par l'inscription de ce point de vue du troisième, toute culture est intrinsèquement ouverte, sujet et objet de réinterprétations illimitées :

Toute culture recèle les innombrables virtualités du sens qui n'ont pas été découvertes, élucidées ou exploitées durant la vie historique de cette culture. L'Antiquité ne savait rien d'elle-même, rien de cette Antiquité telle que nous la connaissons maintenant¹⁰³.

Comme le souligne Yves Clot, professeur de psychologie du travail, dans un article visant à approfondir l'étude des ressorts dialogiques d'une méthode d'analyse du travail par auto-confrontation développée au CNAM (conservatoire national des arts et métiers)¹⁰⁴, il s'agit de montrer que « la vérité a une histoire¹⁰⁵ » construite par et dans la condition dialogique de notre existence singulière et collective. Elle est donc à regarder « dans une activité dialogique autrement que comme la conformité à un objet externe de référence¹⁰⁶ », en tant qu'activité

¹⁰⁰ *Ibidem*, p. 334.

¹⁰¹ Mikhaïl Bakhtine, *Les carnets 1970-1971*, dans *Esthétique de la création verbale*, op. cit., p. 397.

¹⁰² Mikhaïl Bakhtine, *Le problème du texte*, dans *Esthétique de la création verbale*, op. cit., p. 372-373.

¹⁰³ Mikhaïl Bakhtine, *Les études littéraires aujourd'hui*, dans *Esthétique de la création verbale*, op. cit., p. 385.

¹⁰⁴ Ces problématiques nous semblent s'appliquer également au « métier d'élève », à la recherche de la posture du sujet scolaire permettant de « devenir l'auteur de sa parole », selon l'expression de Dominique Bucheton, dans Dominique Bucheton, « Devenir l'auteur de sa parole », MEN, Eduscol, 2002. Article consultable en ligne à l'adresse suivante : http://langage.ac-creteil.fr/IMG/pdf/devenir_auteur_de_sa_parole_bucheton-2.pdf [consulté le 19 juillet 2022]. Voir nos expérimentations autour des cahiers de lecture, du débat interprétatif et du blog dans la 3^e partie, chapitre 3.

¹⁰⁵ Yves Clot, « L'autoconfrontation croisée en analyse du travail : l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue », dans Laurent Filliettaz, Jean-Paul Bronckart (éd.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*, Louvain-la-Neuve, Peeters, 2005, p. 5-6. Article disponible en ligne à l'adresse suivante : https://www.felsemiotica.com/descargas/Clot-Yves-L_autoconfrontation-crois%C3%A9e-en-analyse-du-travail-l_apport-de-la-th%C3%A9orie-bakhtinienne-du-dialogue.pdf [consulté le 19 juillet 2022].

¹⁰⁶ *Ibid.*, p. 6.

qui organise conjointement la recherche et l'approfondissement de la subjectivité et de l'objectivité :

Ne pas renoncer à s'emparer de l'objectivité du monde à la recherche de ce qui excède la vérité du moment, à la recherche de ce qu'on ne peut pas encore faire ou pas encore dire : telle est peut-être la signification essentielle du dialogisme bakhtinien, très proche d'ailleurs en cela du transformisme vygotkien : « c'est uniquement en mouvement qu'un corps montre ce qu'il est »¹⁰⁷.

L'interprétation est donc consubstantielle à l'opacité du monde et du texte. Coexistent ainsi chez Montaigne (y compris dans un même chapitre) une instance rationnelle qui tend à la clarté de l'analyse, et constate qu'« il se sent par expérience que tant d'interprétations dissipent la vérité et la rompent¹⁰⁸ », et une affirmation de l'infinie interprétabilité des choses par les lectures subjectives qui se succèdent :

Ce n'est rien que foiblesse particuliere qui nous faict contenter de ce que d'autres ou que nous-mesmes avons trouvé en cette chasse de cognoissance ; un plus habile ne s'en contentera pas. Il y a tousjours place pour un suyvant, ouy et pour nous mesmes, et route par ailleurs. Il n'y a point de fin en nos inquisitions ; nostre fin est en l'autre monde¹⁰⁹.

L'œuvre de Montaigne reflète ainsi la dualité de l'herméneutique humaniste, entre glose conçue comme interprétation personnelle et toujours renouvelable des textes sacrés et profanes, et commentaires philologiques qui recherchent l'objectivité et s'attachent à la leçon du texte. P. de Lajarte convoque le théologien et philosophe renaissant Vivès et la définition qu'il donne du commentaire développé pour qualifier l'entreprise complexe des *Essais* : « Le commentaire est développé si l'on y discute de la matière proposée et si le commentateur y fait l'essai de ce qu'il peut apporter¹¹⁰. » L'essai montaignien apparaît ainsi comme une hypertrophie de commentaire, un discours qui mêle ses propres considérations à celle des auteurs, souvent sans les citer, au point qu'il devient impossible de distinguer la voix citante et la voix citée :

Qu'on voye, en ce que j'emprunte, si j'ay sçeu choisir de quoy rehausser mon propos. Car je fais dire aux autres ce que je ne puis si bien dire, tantost par foiblesse de mon langage, tantost par foiblesse de mon

¹⁰⁷ Lev Vygotski, *Mind in society : the development of higher psychological processes*, Cambridge, Harvard University Press, 1978, p. 64 ; cité par Yves Clot, « L'autoconfrontation croisée en analyse du travail », *art. cité*, p.6.

¹⁰⁸ Livre III, chapitre XIII, « De l'expérience », dans Montaigne, *Essais*, *op. cit.*, p. 277.

¹⁰⁹ *Ibid.*, p. 278.

¹¹⁰ Jean Céard, *Précis de littérature française au XVI^e siècle*, Paris, PUF, 1991, p. 184 ; cité par Philippe de Lajarte, *L'Humanisme en France au XVI^e siècle*, *op. cit.*, p. 120.

sens. Je ne compte pas mes emprunts, je les poise. [...] Es raisons et inventions que je transplante en mon solage et confonds aux miennes, j'ay à escient omis parfois d'en marquer l'auteur¹¹¹ [...].

Le livre de Montaigne se fait ainsi le théâtre même de la lecture, où elle se représente, se masque et se démasque :

La plus part des fables d'Esope ont plusieurs sens et intelligences. Ceux qui les mythologisent en choisissent quelque visage qui cadre bien à la fable ; mais, pour la plupart, ce n'est que le premier visage et superficiel ; il y en a d'autres plus vifs, plus essentiels et internes, ausquels ils n'ont sçu penetrer : voilà comme j'en fay¹¹².

Toutes les modalités lectorales s'y affichent et côtoient, petits ou grands morceaux joints par l'auteur au gré de ses envies et de ses expériences :

[...] j'ay pris en coutume, depuis quelque temps, d'ajouter au bout de chascun livre (je dis de ceux desquels je ne me veux servir qu'une fois) le temps auquel j'ay achevé de le lire et le jugement que j'en ay retiré en gros, afin que cela me represente au moins l'air et Idée generale que j'avois conceu de l'auteur en le lisant. Je veux icy transcrire aucunes de ces annotations¹¹³.

Si le discours commentant prend ainsi le pas sur le discours commenté, c'est parce que Montaigne cherche avant tout, outre un « honneste amusement¹¹⁴ », une éthique de vie, une « science qui traicte de la connoissance de [luy]-mesmes, et qui [l']instruise à bien mourir et à bien vivre ». Et cette éthique inclut le dialogue, la confrontation, le frottement à la pensée des autres, et donc la polémique, l'appel à réfléchir et à discuter, à ne pas clore la réflexion et surtout à ne jamais se croire détenteur d'une vérité assertée et achevée. Il faut donc à Montaigne, comme à Héraclite, un « lecteur bon nageur¹¹⁵ », non pour éviter une suffocation qui serait due au « pois de sa doctrine », mais pour poursuivre l'élan d'un esprit généreux « au-delà de ses effects », dans les lectures à venir.

En conclusion, le renouveau de l'herméneutique par les humanistes est marqué par une volonté de rompre avec les lectures chrétiennes allégoriques du Moyen Âge. Pour ce faire, le retour à la leçon du texte, sacré ou profane, permet d'établir avec lui un dialogue dégagé des scholies théologiques. L'interprétation se déclare et se fait personnelle pour ce qui regarde la responsabilité interprétative du lecteur, et se fonde sur une méthode qui se veut rigoureuse et

¹¹¹ Livre II, chapitre X, « Des livres », dans Montaigne, *Essais*, op. cit., p. 79.

¹¹² *Ibidem*, p. 81.

¹¹³ *Ibid.*, p. 89.

¹¹⁴ *Ibid.*, p. 79. Même référence pour la citation suivante.

¹¹⁵ Livre III, chapitre XIII, dans Montaigne, *Essais*, op. cit., p. 279.

systématique en ce qui concerne l'entreprise philologique d'établissement de la leçon du texte. La conception de la lecture, de la place et du rôle accordés au lecteur s'est profondément renouvelée durant cette période, ce qui a entraîné des évolutions en termes de finalités et de corpus : travail philologique sur les textes de référence et incorporation plus ou moins explicite, dans les œuvres produites, de la liberté interprétative du lecteur. Ce renouveau herméneutique entre tout particulièrement en écho avec les travaux sur le sujet lecteur et l'expression et le partage des lectures subjectives effectives qui dominent le champ de la didactique de la littérature depuis une vingtaine d'années, suite aux avancées de la théorie de la réception¹¹⁶. Nous trouvons là une puissante connexion entre humanisme, étude des humanités et lecture subjective telle que nous souhaitons en voir se développer la pratique dans les cours de français contemporains, comme formation sociale et citoyenne, formation cognitive et épistémique, et épanouissement personnel. La liberté critique, esthétique, idéologique est revendiquée par les humanistes au nom d'une réception personnelle des textes profanes et sacrés. Elle est associée dans le même mouvement à l'affirmation d'une position d'auteur singulier produisant des œuvres polyphoniques et partageant le geste de création littéraire – au sein de la collectivité créée par l'événement de la publication et réitérée au cours des siècles – avec les lecteurs, dont le rôle est affirmé comme primordial et fondamentalement actif dans la circulation des textes et du sens. Cela peut évoquer les théories et les pratiques individuelles et collectives de la lecture subjective, mais aussi les nouvelles modalités d'interaction sociale nées par et dans l'environnement numérique¹¹⁷.

Des parallèles peuvent être établis entre les bouleversements que nous vivons et ceux qui ont provoqué ces révolutions épistémologiques humanistes. M. Doueïhi qualifie ainsi, nous l'avons évoqué, de « quatrième humanisme¹¹⁸ », humanisme du document vivant, l'humanisme numérique qu'il appelle de ses vœux pour la période contemporaine¹¹⁹. Il apparaît donc éclairant de s'interroger plus en détail sur les conceptions, d'ordre littéraire

¹¹⁶ La théorie de l'effet (Wolfgang Iser, Michel Riffaterre, Umberto Eco) considère que le sens est programmé par le texte et que le lecteur modèle est inscrit dans le texte ; pour la théorie de la réception, le sens résulte de la rencontre de l'œuvre et du lecteur réel. Ces théories ont évincé, dans les années 1970-1980, les théories du texte. Voir Sylviane Ahr (dir.), *Former à la lecture littéraire*, Poitiers, Canopé Éditions, 2018, p. 17-18.

¹¹⁷ Voir dans la deuxième partie, le chapitre 2 portant sur les humanités numériques.

¹¹⁸ Le premier humanisme est selon le chercheur « l'humanisme aristocratique de la Renaissance », suivi de « l'humanisme bourgeois de l'exotisme » puis de « l'humanisme démocratique du XX^e siècle ». Voir Milad Doueïhi, *Pour un humanisme numérique*, op. cit., p. 165.

¹¹⁹ Voir plus loin dans la deuxième partie, chapitre 2, section 2.1.

mais aussi philosophique et socio-culturel, sous-tendues par ces nouvelles façons de lire et d'écrire, afin d'y chercher des convergences et des divergences avec la période actuelle.

2.3 De nouveaux sujets pour de nouveaux objets

La nouvelle herméneutique renaissante inscrit littérairement de nouvelles conceptions du monde, de l'espace et du temps, de la connaissance et de l'éducation, et par conséquent une transformation des rapports et des hiérarchies établis entre sujet pensant et objet pensé. Or, il faut interroger le fait que les humanistes vont puiser la matière d'un tel renouveau dans le modèle gréco-romain, après ce qu'ils présentent communément comme une longue période de ténèbres médiévales¹²⁰, et qui devient à la Renaissance une source propre à irriguer et cultiver les langues vernaculaires et la pensée européenne. L'« audace » des humanistes, explique l'historien François Hartog, avait surtout « besoin d'un exemple, et il ne pouvait pas en être d'autre [...] que toute la réalité, littérairement connue, d'un monde antique resplendissant de gloire et se suffisant de soi avant que le christianisme ne naisse¹²¹ ». Ce geste de retour aux origines, ou plutôt de reconstruction des origines, s'accompagne d'une série de déplacements, d'adaptations, d'appropriations, pour réaliser ce que l'historien désigne comme une *renovatio*, une rénovation, un renouvellement, un renouveau qui cherche dans l'ancien de quoi nourrir et élever le présent. Mais ce bouleversement culturel, d'une part, n'a pas lieu hors de la question religieuse, par rapport à laquelle, au XVI^e siècle, les savants et les savoirs ne peuvent éviter de se positionner, et, d'autre part, doit son originalité historique à la conjonction de découvertes et d'événements qui, d'un point de vue épistémologique, ontologique, métaphysique, provoquent une remise en cause profonde de la place du sujet et de l'objet. La motivation générale de ce projet de retour aux sources pour cultiver le présent et préparer l'avenir est une élévation de l'humain, dont la dynamique s'appuie sur les gestes et les postures de l'imitation et du dialogue, dans une visée de connaissance encyclopédique et d'affirmation du sujet ; ce

¹²⁰ Voir Pétrarque et Rabelais notamment : « Pétrarque, dans une lettre de ses *Rerum familiarum libri*, qualifie d'âge de "ténèbres" celui qui débute avec l'adoption du christianisme par les empereurs romains, moment qui lui paraît coïncider avec la fin de la civilisation antique et le début de l'ère barbare », dans Philippe de Lajarte, *L'Humanisme en France au XVI^e siècle*, op. cit., p. 176. ; et le *Pantagruel*, chapitre VIII, « Comment Pantagruel estant à Paris receut lettres de son père Gargantua, et la copie d'icelles » : « Le temps estoit encores ténébreux et sentant l'infélicité et calamité des Gothz, qui avoient mis à destruction toute bonne littérature », dans Rabelais, *Les cinq livres [...]*, op. cit., p. 458.

¹²¹ François Hartog, « Plus et moins qu'une discipline : le cas des études classiques », dans *Lht*, n°8, *Fabula.org*, 2011, § 10. Article consultable à l'adresse suivante : <http://www.fabula.org/lht/8/hartog.html> [consulté le 19 juillet 2022].

dernier trouve en effet une nouvelle définition dans la recherche même des moyens de savoir quand tout bouge, des manières de construire des connaissances stables quand il faut se tenir dans la fragmentation et les divisions du monde et du moi.

2.3.1 Élever l'humain

Les humanistes s'attachent à instaurer, ou à restaurer, la dignité humaine selon une conception optimiste s'opposant à l'idée de la chute originelle qui gouverne la théologie médiévale. Le traité *De la dignité de l'homme*, que Pic de la Mirandole publie en 1486, en est un manifeste explicite et enthousiaste :

Finally, j'ai cru comprendre pourquoi l'homme est le mieux loti des êtres animés (*animal*), digne par conséquent de toute admiration, et quelle est en fin de compte cette noble condition qui lui est échue dans l'ordre de l'univers, où non seulement les bêtes (*brutis*) pourraient l'envier, mais les astres, ainsi que les esprits de l'au-delà (*ultramondanis mentibus*)¹²².

Selon cette perspective, la connaissance donne accès à une libération morale qui permet en pratique de développer ce qu'offre la naissance, de façon latente. La nature n'est pas toujours bonne, mais elle est perfectible, raison pour laquelle l'éducation doit cultiver l'esprit : « on ne naît pas homme, on le devient (*homines non nascuntur, sed finguntur*) », écrit Érasme dans son traité *De l'éducation des enfants*. Le dogme du péché originel est ainsi dépassé grâce à un transfert de la responsabilité du mal sur les éducateurs et la société, qui permet d'innocenter en partie la nature humaine, comme le souligne l'humaniste néerlandais :

La philosophie chrétienne [...] enseigne que notre inclination au mal a son siège en nous-mêmes depuis Adam, père du genre humain. Affirmation qui ne peut être fausse, comme il est absolument certain que ce mal procède, dans sa majeure partie, de manières de vivre malsaines et d'une mauvaise éducation, surtout à un âge tendre ployable en tous sens¹²³.

La foi humaniste est une croyance dans le progrès possible de tout être humain grâce à l'exercice de sa volonté et de son libre-arbitre, donc à la formation de son esprit critique. Le passage où Pic de la Mirandole réécrit la Genèse et fait parler Dieu constitue ainsi un geste fondamentalement iconoclaste, scandaleux pour l'Église, et un radical acte de foi en l'être humain :

¹²² Giovanni Pico della Mirandola, *De la dignité de l'homme*, op. cit., p. 4.

¹²³ *Il faut donner très tôt aux enfants une éducation libérale (De pueris statim et liberaliter instituendis)*, dans Érasme, *Éloge de la folie [...]*, op. cit., p. 496 ; cité par Philippe de Lajarte, *L'Humanisme en France au XVI^e siècle*, op. cit., p. 25.

En fin de compte, le parfait ouvrier décida qu'à celui qui ne pouvait rien recevoir en propre serait commun tout ce qui avait été donné de particulier à chaque être isolément. [...] « Si nous ne t'avons rien donné, Adam, ni une place déterminée, ni un aspect qui te soit propre, ni aucun don particulier, c'est afin que la place, l'aspect, les dons que toi-même aurais souhaités, tu les aies et les possèdes selon ton vœu (*pro voto*), à ton idée (*pro tua sententia*). Pour les autres, leur nature est tenue en bride par des lois que nous avons prescrites : toi, aucune restriction ne te bride, c'est ton propre jugement (*pro tuo arbitrio*), auquel je t'ai confié, qui te permettra de définir ta nature. [...] Tu pourras dégénérer en formes inférieures, qui sont bestiales (*bruta*) ; tu pourras, par décision de ton esprit (*ex tui animi sententia*), te régénérer en formes supérieures, qui sont divines (*divina*)¹²⁴.

Fleurissent alors des manuels de conduite où l'on apprend comment éduquer les enfants, dans la limite toutefois d'une naissance aristocratique ou princière. *Le Courtisan* de Castiglione, en 1528, en est l'exemple le plus célèbre, et impose en France l'idée antique d'une formation qui associe nécessairement l'esprit et le corps. Les progrès des méthodes éducatives sont ainsi loués dans la lettre de Gargantua – (mal) instruit par des sophistes avant l'intervention de Ponocrates – à Pantagruel :

Mais par la bonté divine, la lumiere et dignité a esté de mon eage rendue es lettres, et y voy tel amendement que de present à difficulté seroys je receu en la premiere classe des petitz grimaulx, qui en mon eage virile estoys (non à tord) réputé le plus sçavant dudict siecle¹²⁵.

Lettres grecques et latines, cosmographie, arts libéraux (géographie, arithmétique et musique), astronomie, droit civil, connaissance des faits de nature, médecine grecque, arabe et latine, talmudiste et kabbaliste, anatomie, saintes lettres : l'étude de toutes ces disciplines, « abysme de science¹²⁶ », doivent selon le géant précéder l'apprentissage de la chevalerie et des armes.

Toutefois, au début du XVI^e siècle, ce que l'on désigne communément comme le « premier humanisme » n'est pas encore centré, comme le souligne M.-D. Legrand, sur ce « pari sur la bonté de l'homme », parce qu'« affecté par le pessimisme de la prédestination, si importante dans la théologie protestante¹²⁷ ». Le but du progrès humaniste est alors d'abord la paix, qui doit être universelle et habiter chaque être humain individuellement, comme le souhaite Pic de la Mirandole : « Cette paix, souhaitons-là à nos amis, à notre siècle, souhaitons-la à toute maison où nous entrons, souhaitons-la à notre âme pour lui permettre de

¹²⁴ Giovanni Pico della Mirandole, *De la dignité de l'homme*, op. cit., p. 7-9.

¹²⁵ « Mais par la bonté divine, la lumière et la dignité ont été rendues aux Lettres de mon vivant et j'y vois telle amélioration qu'actuellement il serait difficile que je sois accepté dans la première classe des débutants, moi qui en âge d'homme étais réputé (et ce n'était pas faux) comme le plus savant dudit siècle. », dans Rabelais, *Les cinq livres [...]*, op. cit., p. 458-459.

¹²⁶ *Ibidem*, p. 462.

¹²⁷ Marie-Dominique Legrand, *Lire l'Humanisme*, op. cit., p. 27.

devenir ainsi la maison de Dieu¹²⁸ ». Et ce bonheur commun ne peut naître sans l'étude des textes, comme en témoigne par exemple le discours inaugural de Barthélémy Latomus au collège Royal en 1530 : « Qui donc oserait douter qu'au milieu d'une telle efflorescence d'humanité et de culture spirituelle, notre siècle ne devienne le plus heureux de tous¹²⁹ ? ». Aux yeux des humanistes, l'étude de l'héritage antique et des lettres profanes se révèle donc nécessaire parce que mieux à même de rendre l'homme meilleur que la théologie telle qu'elle est enseignée à l'université, comme l'affirme Étienne Dolet dans ses *Commentaires sur la langue latine* en 1536 :

[Ces études] sont dites plus humaines (*humaniores*), appellation qui les met assurément au-dessus des autres arts, parce qu'elles permettent mieux que ceux-ci d'approcher de la nature et de la dignité de l'homme. [...] Les hommes commencent à se connaître eux-mêmes ; leurs yeux, voilés autrefois par un funeste aveuglement, s'ouvrent enfin à la lumière du monde¹³⁰.

Mais un souci de syncrétisme continue d'occuper les humanistes, les conduisant à élaborer des théories propres à concilier héritage antique et héritage chrétien, plus ou moins éloignées de l'orthodoxie. Ainsi la place faite au corps dans les œuvres de la Renaissance peut-elle tenir à la conception du livre comme forme du verbe incarné, comme parole qui se fait chair, et le modèle de l'orateur antique est-il christianisé par Érasme sous la figure du prédicateur communiquant la foi¹³¹. La puissance de métamorphose par le langage est l'enjeu de cette élaboration théorique foisonnante.

Il ne s'agit donc pas, pour les premiers humanistes, de remplacer l'étude des lettres sacrées par celle des lettres profanes. Dans leur esprit – celui d'Érasme, de Budé, de Colet –, les premières doivent en effet tirer avantage de la restauration des secondes, comme le souligne P. de Lajarte¹³². D'abord, la théologie doit retrouver une dignité bafouée à leurs yeux par le jargon scolastique, et hausser son langage au niveau de pureté de celui des Anciens ; ensuite, la méthode critique développée par la philologie humaniste doit servir le texte biblique ; enfin, les Anciens ayant eu part à la Révélation divine, un intérêt d'ordre exégétique réside dans l'étude des textes antiques pour mieux comprendre le symbolisme des Écritures. Pour d'autres cependant, comme Dolet et Montaigne, la séparation est plus nette entre sphères

¹²⁸ Giovanni Pico della Mirandola, *De la dignité de l'homme*, op. cit., p. 27.

¹²⁹ Louis Bakelantz, Latomus, *Deux discours inauguraux*, dans *Revue d'études latines*, Bruxelles, 1951, p. 34-36 ; cité par Marie-Dominique Legrand, *Lire l'Humanisme*, op. cit., p. 171.

¹³⁰ Cité par Christine Bénévent, *L'humanisme*, op. cit., p. 34.

¹³¹ Voir Christine Bénévent, *L'humanisme*, op. cit., p. 95.

¹³² Voir Philippe de Lajarte, *L'Humanisme en France au XVI^e siècle*, op. cit., p. 127-128.

profane et religieuse, et il s'agit pour eux moins de préserver la pureté de la foi que de permettre à une culture profane de s'affranchir de la tutelle de la religion pour mieux « s'épanouir en toute indépendance¹³³ ».

La foi humaniste en la puissance du langage fait enfin des lettres, et de la poésie en particulier, un art proche du divin. La sacralisation de la poésie initiée par les humanistes italiens des XIV^e et XV^e siècles repose sur la vision métaphysique de cette littérature comme une voie donnant accès à la connaissance et à l'intimité de Dieu, dans un geste visant à élever l'humain au niveau du divin¹³⁴. Cette conception se mêle de paganisme chez les poètes de La Pléiade à partir des années 1550, pour lesquels le poète est un être d'exception inspiré par la fureur poétique¹³⁵. Dans la *Défense et illustration de la langue française*, Du Bellay sépare ainsi les lettres en deux domaines distincts : d'une part, les productions des poètes et des orateurs, seuls à même de porter haut les couleurs du français, créateurs capables d'« user souvent de motz non acoutumés és choses non acoutumées¹³⁶ », et d'autre part les ouvrages traduits qui servent à s'instruire de ce qui existe :

Tout ce, que j'ay dict pour la defence, & Illustration de notre Langue, appartient principalement à ceux, qui font profession de bien dire, comme les Poëtes, & les Orateurs. Quand aux autres parties de Literature, & ce Rond de Sciences, que les Grecz ont nommé Encyclopedie, j'en ay touché au commencement une partie, de ce, que m'en semble : c'est que l'Industrie des fideles Traducteurs est en cet endroict fort utile, & necessaire¹³⁷

Reste toutefois à nuancer l'ensemble de ces déclarations enthousiastes et flamboyantes, en rappelant que la structure de la société du XVI^e siècle est d'Ancien Régime, c'est-à-dire figée dans un ordre hiérarchique légitimé par l'idée de la Providence divine, et au sein de laquelle existe très rarement la possibilité d'agir sur sa situation et d'évoluer, de changer de classe sociale ou de lieu de vie, si l'on n'est pas déjà un aristocrate ou un bourgeois fortuné.

À la différence de l'humanisme de la Renaissance, nos sociétés contemporaines et démocratiques posent la question de l'élévation de l'humain au regard des enjeux d'égalité entre tous les concitoyens – égalité de principe, philosophique, constitutionnelle, juridique, et

¹³³ *Ibidem*, p. 171.

¹³⁴ *Ibid.*, p. 296.

¹³⁵ *Ibid.*, p. 77.

¹³⁶ Joachim Du Bellay, *Défense et illustration de la langue française*, Livre second, chapitre VI, Centre d'études supérieures de la Renaissance, Université de Tours, 1549/2009. Texte disponible à l'adresse suivante : http://xtf.bvh.univ-tours.fr/xtf/view?docId=tei/B751131015_X1888/B751131015_X1888_tei.xml [consulté le 13 aout 2022].

¹³⁷ *Ibidem*, Livre premier, chapitre X.

égalité matérielle d'accès à des conditions de vie décentes pour tous et à des possibilités d'évolution sociale garantie à chaque individu quel que soit son milieu d'origine. Les principes républicains mènent donc à interroger l'accès à l'éducation et à la culture par le biais de la recherche de systèmes à même de réaliser les objectifs démocratiques, en France à travers le maintien d'un service public qui assure une égalité de traitement sur tout le territoire ; ainsi les travaux des sociologues de l'éducation pointent-ils les inégalités produites et reproduites par l'école, où l'on observe des phénomènes de « ségrégation scolaire¹³⁸ » et d'« élitisation¹³⁹ » du système éducatif. Sur le plan culturel, depuis le milieu du XX^e siècle, la démocratisation se conjugue à la progression du libéralisme et donne lieu à une désacralisation de la littérature, avec un double mouvement économique et théorique de développement exponentiel du marché de la culture et d'élargissement des critères de légitimation de la culture lettrée aux autres arts du récit (bandes dessinées, films, séries) et aux cultures populaires. Le parallèle avec l'humanisme trouve donc ses limites lorsque l'on prend en compte le contexte politique et économique des périodes considérées ; la démarche humaniste d'affranchissement du pouvoir clérical comme autorité spirituelle et intellectuelle présente toutefois un paradigme émancipateur pour penser les processus et les modalités d'affirmation du sujet face à un ordre normatif dominant. Cette affirmation se réalise à travers une formation culturelle personnelle et collective qui se regarde et se commente en train de se (re)construire, c'est-à-dire qui se redouble d'une posture réflexive.

2.3.2 *Imiter*

Selon les humanistes, pour s'élever, former son libre-arbitre, se libérer des servitudes de l'ignorance, il faut commencer par faire usage de sa volonté pour travailler le langage sous l'égide des modèles anciens. La *Défense et illustration de la langue française* fait ainsi de l'imitation des Anciens le moyen d'amplifier le français, en cultivant ses potentialités par l'enrichissement littéraire, « comme une Plante, & Vergette, [qui] n'a point encores fleury, tant se fault qu'elle ait apporté tout le fruict, qu'elle pouroit bien produire¹⁴⁰ ». Mais l'imitation, comme le jardinage, est un art délicat, et ne peut se contenter de suivre la nature. Il faut bien choisir ses exemples et bien les étudier. Du Bellay écarte ainsi des modèles

¹³⁸ Georges Félouzis, *Les inégalités scolaires*, Paris, PUF, 2015, p. 65.

¹³⁹ Pierre Merle, *La démocratisation de l'enseignement*, op. cit., p. 76.

¹⁴⁰ Joachim Du Bellay, *Défense et illustration de la langue française*, op. cit., Livre premier, chapitre III.

conseillés toute la tradition littéraire médiévale, accusée de « corrompre le goust de nostre Langue » :

[...] me laisse toutes ces vieilles Poësies Francoyses aux Jeuz Floraux de Thoulouze, & au puy de Rouan : comme Rondeaux, Ballades, Vyrelaiz, Chantz Royaulx, Chansons, & autres telles episseries, qui corrompent le goust de nostre Langue : & ne servent si non à porter temoingnaige de notre ignorance¹⁴¹.

Il propose à l'imitateur un corpus d'auteurs antiques, assorti de quelques écrivains humanistes, pour former son gout et son jugement littéraires. Martial, Ovide, Tibulle, Properce, Horace, Pétrarque et quelques modernes italiens, Théocrite, Virgile, Marot, Catulle, Pontan, Second, Arioste, Tite-Live, Thucydide et Salluste figurent au nombre des maîtres retenus pour les diverses qualités de leur style et de leur propos, qui doit être « éloigné du vulgaire », « illustré de motz propres », « orné de graves sentences » et « varié de toutes manieres de couleurs », sans omettre de « doctement ecrire¹⁴² ». Il faut ensuite au candidat à l'immortalité littéraire étudier les maîtres et mesurer ses propres capacités pour faire les choix qui conviennent :

Avant toutes choses, fault qu'il ait ce jugement de cognoitre ses forces, & tenter combien ses Epaules peuvent porter : qu'il sonde diligemment son Naturel, & se compose à l'imitation de celuy, dont il se sentira approcher de plus pres. Autrement son imitation ressembleroit celle du Singe¹⁴³.

Par la variété des modèles antiques proposés, Du Bellay prend position dans la querelle du cicéronianisme qui divise les humanistes. Érasme, en 1528, dans *Le Cicéronien*, dénonçait déjà, moins que le fétichisme, le risque de paganisation inhérent au culte de Cicéron¹⁴⁴. Dolet, en 1535, dans *De l'imitation de Cicéron*, prend le contrepied d'Érasme en prônant la séparation absolue de l'écriture profane et de l'écriture sacrée, selon une conception laïque de l'humanisme aux antipodes de celle des humanistes évangéliques¹⁴⁵. La question du rapport aux modèles est donc centrale pour les humanistes, d'autant plus que le renouvellement de la langue et de la culture, l'innovation théorique et pratique contre la théologie et la scolastique et contre les lettres médiévales, s'impose à eux comme une nécessité. Mais quelles qu'aient été leurs positions de principe, tous les écrivains humanistes, P. de Lajarte le rappelle, ont eu recours à l'« amalgame de modèles différents choisis dans la littérature ancienne ou

¹⁴¹ *Ibidem*, Livre second, chapitre IV.

¹⁴² *Ibid.*, Livre second, chapitre V.

¹⁴³ *Ibid.*, Livre second, chapitre III.

¹⁴⁴ Voir Philippe de Lajarte, *L'Humanisme en France au XVI^e siècle*, op. cit., p. 94.

¹⁴⁵ *Ibidem*, p. 95.

italienne¹⁴⁶ », suivant une démarche qui tient davantage de l'assimilation sélective, illustrée depuis l'Antiquité par la métaphore de l'abeille butineuse. On peut considérer que cette posture se généralise aujourd'hui – avec un temps d'assimilation considérablement réduit toutetois – par l'accélération exponentielle de la circulation des productions culturelles et des créations (d'amateurs ou de professionnels) due à la fois au développement mondial du libéralisme économique et à l'environnement numérique.

2.3.3 Dialoguer

L'imitation est un art qui consiste à faire son miel des fleurs littéraires que l'on butine, et qui se fait donc dialogue, plus ou moins intérieur, plus ou moins explicite, plus ou moins distancié, avec les auteurs. L'imitation donne lieu à une forme d'intertextualité (pour employer un terme contemporain) quand elle s'éloigne de ses modèles ou qu'elle les multiplie et se fait jeu de références et de réponses entre les œuvres et les auteurs. Le dialogue constitue donc une dimension ou une phase de l'imitation et une méthode de recherche de la vérité¹⁴⁷. Il est ainsi également pratiqué par les humanistes en tant que genre littéraire qui reproduit une situation d'échange oral entre personnages, suivant l'exemple socratique tel qu'évoqué par Pic de la Mirandole :

Platon, Aristote et philosophes les plus estimés de tous les temps : A leurs yeux, il ne faisait aucun doute que pour atteindre à la connaissance de la vérité, objet de leurs recherches, rien ne valait l'exercice répété de la discussion (*disputandi exercitatione frequentissimi*)¹⁴⁸.

Le dialogue tel qu'il s'inscrit dans l'œuvre de Platon relève d'un sens pédagogique particulièrement affuté, et, selon l'expression de M.-D. Legrand, « procède d'un grand souci de l'autre qui a séduit les humanistes¹⁴⁹ ». Forme permettant d'imiter la vie quotidienne, le dialogue est capable d'intégrer la contradiction et de mettre en scène la méthode de recherche d'une vérité. Influencés également par les dialogues de Lucien, source érudite qui vient « compenser la source populaire¹⁵⁰ comme le fond profane compose avec les sources bibliques¹⁵¹ », les dialogues humanistes prennent souvent une portée satirique, comme chez

¹⁴⁶ *Ibid.*, p. 276.

¹⁴⁷ Voir aussi plus haut nos développements sur M. Bakhtine, à propos de Montaigne (sous-section 2.2.3).

¹⁴⁸ Giovanni Pico della Mirandola, *De la dignité de l'homme*, *op. cit.*, p. 51.

¹⁴⁹ Marie-Dominique Legrand, *Lire l'Humanisme*, *op. cit.*, p. 93.

¹⁵⁰ Celle des fabliaux notamment.

¹⁵¹ Marie-Dominique Legrand, *Lire l'Humanisme*, *op. cit.*, p. 99.

Rabelais, ou dans l'*Heptaméron* de Marguerite de Navarre¹⁵². De plus, ils reflètent et inscrivent dans les œuvres la place importante que revêtent, dans les milieux humanistes, les diverses formes de sociabilité et de convivialité¹⁵³.

Le dialogue est omniprésent à la Renaissance, comme genre littéraire, comme modalité narrative, mais aussi comme posture discursive. Ainsi, comme nous l'avons vu plus haut, les *Essais* de Montaigne prennent tour à tour une « forme *dialogale* » – définie par P. de Lajarte comme « celle d'un dialogue mettant en jeu deux interlocuteurs distincts¹⁵⁴ » – et plus souvent une « forme *dialogique* », perception dans le discours de Montaigne de deux voix qui dialoguent entre elles, ou pratique de la citation comme dialogue caché. Les dialogues des *Essais* peuvent impliquer Montaigne et les auteurs qu'il a lus, sans qu'il en précise toujours les noms – en les paraphrasant ou en les présupposant implicitement¹⁵⁵ ; il peut aussi les citer mais en maintenant une distance critique entre la voix citante et la voix citée. Mais, dans certains passages, un dialogue peut également s'établir entre Montaigne et son lecteur, ou entre l'auteur et lui-même¹⁵⁶. Une quête insatiable de l'altérité, une soif de tout apprendre à connaître, informe et structure l'œuvre de Montaigne comme elle habite l'auteur, et son époque, dans une démarche humaniste qui en a fait, plus qu'un thème ou une problématique littéraire ou métaphysique, un principe fondateur.

Cette omniprésence du dialogue peut évoquer les formes d'interactions sociales numériques des réseaux sociaux, avec leurs commentaires de citations explicites¹⁵⁷ ou implicites¹⁵⁸, portant sur des discours de toute nature, d'intention artistique et littéraire ou non. Les pratiques créatives comme les défis d'écriture ou de dessin¹⁵⁹ dont les productions sont associées via l'usage d'un mot-clé commun peuvent également donner lieu à des citations directes ou indirectes. Dans le domaine plus spécifiquement littéraire, on peut penser

¹⁵² Voir ses histoires comiques, parfois gaillardes : par exemple la Nouvelle VI se jouant des préjugés sur la fausseté des femmes ou la Nouvelle XXXI pour une satire des moines et un renversement de situation du type du « trompeur trompé ».

¹⁵³ Voir Philippe de Lajarte, *L'Humanisme en France au XVI^e siècle*, op. cit., p. 301.

¹⁵⁴ *Ibidem*, p. 306. Même référence pour la citation suivante.

¹⁵⁵ Voir Mikhaïl Bakhtine, *Les genres du discours*, dans *Esthétique de la création verbale*, op. cit., p. 330.

¹⁵⁶ Voir Philippe de Lajarte, *L'Humanisme en France au XVI^e siècle*, op. cit., p. 306.

¹⁵⁷ Par exemple sous les articles de blog, ou sous une publication Facebook, Twitter, Instagram.

¹⁵⁸ Voir par exemple la pratique des « *subtweets* », pratique allusive par laquelle un *tweet* est publié en réponse à un autre sans le « *retweeter* », c'est-à-dire sans l'afficher, sur sa page personnelle.

¹⁵⁹ Par exemple le défi *Inktober*, qui existe pour le dessin ou l'écriture et a lieu tous les ans au mois d'octobre : un mot clé est donné par jour, et les participants (tous les utilisateurs des réseaux sociaux qui le souhaitent) publient leur production accompagnée du *hashtag* (mot-dièse) indiquant le nom du défi et l'année (par exemple, « *#inktober2021* »).

également aux commentaires publiés sous les vidéos des « *Booktubers* », vidéastes qui publient sur la plateforme *Youtube* des petits films qui les mettent en scène en train de parler de littérature, commentaires auxquels ils répondent parfois dans les vidéos suivantes. Enfin, la forme dialogique et dialogale domine la pratique de la *fanfiction*, forme de prolongements d'œuvres littéraires ou multimédias (mangas, séries, films, jeux vidéos) dans le cadre de communautés de *fans* (lecteurs ou spectateurs développant un intérêt particulier pour une œuvre ou plusieurs œuvres appartenant à un même genre). Réunies sur des sites de publication en ligne, des forums, des blogs, des sites personnels, elles se fondent sur un principe d'échange entre auteurs et lecteurs amateurs, les uns et les autres jouant les deux rôles alternativement ou simultanément. La démultiplication des centres éditoriaux et les possibilités d'auto-édition spontanée qui contribuent à la massification des moyens d'accès à la publication créent un contexte de dialogue et de citations permanents et omniprésents, un contexte dans lequel les textes et les multitextes singuliers et collectifs s'inscrivent plus que jamais dans la vie quotidienne de diverses couches sociales, économiques et culturelles de la population nationale et mondiale.

2.3.4 *Pour tout savoir*

La richesse foisonnante de nombre d'œuvres produites par les écrivains humanistes est consubstantielle à une curiosité insatiable. Cette « avidité scientifique », note M.-D. Legrand, « caractérise tous les humanistes de la Renaissance, dans toutes les disciplines¹⁶⁰ ». Ces derniers se sont intéressés à tous les sujets, et essayés à tous les genres d'expression écrite, des traités de médecine aux commentaires des œuvres qu'ils traduisaient, du roman à la poésie en passant par la nouvelle et la tragédie, du discours philosophique au plaidoyer linguistique, etc. D'un point de vue épistémologique, la littérature, les « belles-lettres », les « bonnes lettres », les « lettres d'humanité », ne doivent pas, selon les humanistes, être cantonnées à une sphère littéraire à part, conçue comme un domaine de création du langage – création de visions du monde ou de fictions de mondes avec et dans le langage –, parce qu'elles sont les seules à même d'unifier cette quête de connaissances tous azimuts, comme l'écrit Budé en 1530 à propos des « bonnes lettres », dans le *De philologia* :

¹⁶⁰ Marie-Dominique Legrand, *Lire l'Humanisme*, op. cit., p. 21.

La discipline encyclopédique qui embrasse la totalité de l'enseignement, médite sur les éléments et les systèmes de toutes les sciences et leur tient même lieu d'arbitre officieux – que [...] nous appelons *la science des lettres* – a été, elle, depuis longtemps chassée des très saints sanctuaires, des tribunaux supérieurs, des curies, des conseils, des sièges de juridiction, des assemblées d'apparat, et, telle une rhapsodie, est mise au nombre des arts d'agrément que l'on recherche seulement pour le plaisir quand on a le temps. [...] Quel châtement absurde, quelle indigne inversion de l'ordre des choses¹⁶¹ !

L'écriture, en effet, doit pour eux relever intrinsèquement d'une démarche expérimentale de recherche du savoir, se faire quête en acte, expérimentation et expérience. Cette conception relève d'une vision du monde propre au XVI^e siècle, selon laquelle les mots et les choses participent de l'unité spirituelle qui gouverne la Nature et joint ontologiquement l'univers du réel et celui du symbole, et sont reliés par un système occulte de correspondances qui assure la cohésion des éléments. De là vient un développement inédit de la pensée analogique et une ferme croyance dans le pouvoir heuristique des signes, et notamment l'intérêt particulier des humanistes pour l'étymologie. Le programme d'instruction encyclopédique de la lettre de Gargantua sur l'éducation, par exemple, inscrit cette ambition encyclopédique¹⁶², de même que les chapitres sur le pantagruelion qui concluent le *Tiers Livre*¹⁶³ : herbe préparée « selon la phantasie des peuples, et diversité des pays¹⁶⁴ », qui donne lieu à la fois à une célébration des ressources naturelles et à un déploiement d'ingéniosité et d'inventivité humaine remarquables, tant dans ses dénominations¹⁶⁵ que dans les usages qui lui sont assignés. Le passage est ainsi considéré par la plupart des critiques, au-delà d'une célébration des pouvoirs de la littérature, comme une « apologie enthousiaste et optimiste du génie de l'homme et de son pouvoir créateur¹⁶⁶ », un « hymne à l'industrie humaine qui [...] fait figure d'anticipation ».

Aujourd'hui, la massification de l'accès à toutes sortes de documents et de sources via l'environnement numérique favorise de telles soifs encyclopédiques – l'encyclopédie collaborative internationale *Wikipedia*, et sa version pour enfants et adolescents *Vikidia*, en

¹⁶¹ Guillaume Budé, *Philologie*, traduit par Marie-Madeleine de la Garanderie, Paris, Les Belles Lettres, 2001, p. 48 et 50 ; cité par Philippe de Lajarte, *L'Humanisme en France au XVI^e siècle*, op. cit., p. 32. Nous soulignons.

¹⁶² Voir plus haut, sous-section 2.3.1.

¹⁶³ Chapitre XLIX, « Comment Pantagruel feist ses aprestz pour monter sus mer. Et de l'herbe nommée Pantagrueion » ; chapitre L, « Comment doit estre préparé et mis en œuvre le celebre Pantagrueion » ; chapitre LI, « Pourquoi est dicte Pantagrueion, et des admirables vertus d'icelle » ; chapitre LII, « Comment certaine espece de Pantagrueion ne peut estre par feu consommée » dans Rabelais, *Les Cinq livres [...]*, op. cit., p. 869-889.

¹⁶⁴ *Ibidem*, p. 870.

¹⁶⁵ *Ibid.*, p. 872-875.

¹⁶⁶ Madeleine Lazard, *Rabelais*, op. cit., p.171. Même référence pour la citation suivante.

sont des manifestations éminentes. Mais elle peut aussi contribuer à une amplification des rumeurs et de la circulation de théories complotistes et de *fakenews* (informations mensongères) à même de mettre en péril le fonctionnement démocratique des sociétés contemporaines¹⁶⁷. Ces phénomènes induisent de nouvelles problématiques et introduisent de nouveaux enjeux cruciaux auxquels le cours de français doit se confronter s'il veut répondre aux besoins sociaux et démocratiques contemporains : les analyses du récit et de sa réception sont aujourd'hui des outils essentiels aux adolescents et futurs citoyens pour exercer leur esprit critique de façon éclairée malgré le foisonnement de discours et de narrations publiés partout et par tous.

2.3.5 Pour s'affirmer comme sujet

L'écriture, en tant qu'activité créatrice, est, à la Renaissance, le lieu de naissance et d'exercice du sujet autonome, comme instance de connaissance et de jugement, mais aussi comme auteur responsable de ses productions. En effet, si les œuvres médiévales restent souvent anonymes ou simples dépositaires d'une tradition orale, les préoccupations philologiques des humanistes, qui relèvent d'un souci d'authenticité, s'avèrent favorables à la notion d'auteur, ainsi que le rôle majeur attribué à la volonté et au libre-arbitre individuel dans la conduite de la vie, contre l'idée d'une irresponsabilité humaine face à la providence divine.

Pour retrouver la juste leçon des textes, il est nécessaire d'évaluer la cohérence d'une œuvre, ce qui implique la reconnaissance d'une unité due à son auteur, et, partant, la construction de la notion même d'auteur au sens moderne. Les humanistes utilisent et s'approprient les quatre critères d'authenticité établis par Saint-Jérôme, comme le précise C. Bénévent¹⁶⁸ : un niveau constant de valeur, un certain champ de cohérence conceptuelle ou théorique, un moment historique défini, et une unité stylistique.

¹⁶⁷ Un nombre pléthorique d'exemples en existe : parmi les plus spectaculaires se trouvent les stratégies électorales de Jaïr Bolsonaro au Brésil, utilisant massivement l'application de messagerie instantanée *Whatsapp* pour diffuser des *fakenews* et des propos diffamatoires ; la mouvance d'extrême-droite *QAnon* venue des États-Unis, qui s'est développée sur les réseaux sociaux au moment de l'élection de Donald Trump ; la multiplication de la publication de *fakenews* (intentionnellement mensongères ou originellement parodiques avant d'être reçues au premier degré) au décryptage desquelles de nombreux médias consacrent désormais des rubriques et des émissions (par exemple « Les décodeurs » du *Monde*, ou la rubrique « Fakenews ou Infox » de *France Culture*).

¹⁶⁸ Christine Bénévent, *L'humanisme*, op. cit., p. 90.

Mais, outre ces causes d'ordre philologique, les temps troublés du XVI^e siècle et de ses guerres de religion rendent cruciale, vitale, la question de l'attribution des œuvres et de la responsabilité – y compris juridique – de l'auteur. Les conséquences en sont à la fois négatives, quand il s'agit de désigner un coupable, et positives, car cette mutation rend possible la reconnaissance et la rétribution de l'écrivain.

Sur un plan philosophique et métaphysique, la question du libre-arbitre du sujet rejoint chez les humanistes celle du « connais-toi toi-même » socratique. C'est ainsi le titre de l'adage 595 d'Érasme, datant de 1500. Ce dernier clôt son texte par un « connais les autres » emprunté au « Comique Ménandre », dans un sourire paradoxal posant un rapport de réflexion entre l'objet et le sujet, et l'altérité comme constitutive du « moi ». L'injonction y est présentée comme un appel à « la modération et la mesure » qui « nous invite à ne pas nous attacher à des choses trop grandes pour nous¹⁶⁹ », à éviter la philautie (l'amour excessif et complaisant de soi-même), mais aussi à connaître notre valeur, pour accéder au bonheur et devenir philosophe, en sachant que l'on ne sait rien. En se tournant à nouveau vers l'Antiquité, le rapport du sujet au savoir s'intériorise, se responsabilise, réhabilitant le sage capable de penser sa propre finitude et ses limites cognitives, jusqu'à la reconnaissance d'instances inconscientes à l'œuvre dans la pensée, comme le souligne l'humaniste flamand : « Pourtant Anaxarque surpassa cette modestie de Socrate, car il proclamait qu'il ne savait même pas qu'il ne savait rien. » Mais reconnaître les faiblesses du moi pensant aboutit également à relativiser le point de vue d'autrui, et à renforcer encore la légitimité du sujet critique à réfléchir individuellement, comme le revendique Pic de la Mirandole : « C'est la philosophie, précisément, qui m'a appris à dépendre de ma conscience plutôt que des jugements du dehors¹⁷⁰ [...] ». Le sujet réfléchissant sur lui-même et sur le monde, par la conscience active d'être lui-même inscrit dans le monde qu'il prend pour objet de sa réflexion et de participer ainsi de l'altérité du monde, est un paradigme d'émancipation dans un contexte profondément instable, permettant la revendication d'un point de vue unique dont la légitimité épistémique vient de la reconnaissance de sa double dimension de sujet et d'objet du savoir, qui garantit une forme d'objectivité et de responsabilité dans l'exercice critique de

¹⁶⁹ Érasme, *Œuvres choisies*, traduit par Jacques Chomarat, Paris, Le Livre de poche, 1991, p. 365-367 ; cité par Caroline Trotot, *L'humanisme et la Renaissance, Anthologie*. Paris, GF Flammarion, 2003, p. 126-128.

¹⁷⁰ Giovanni Pico della Mirandola, *De la dignité de l'homme*, op. cit., p. 47.

son libre-arbitre. L'objet n'est tel que pour le sujet pensant, dans la mesure où la seule connaissance accessible aux humains a le sujet humain pour source et origine.

Ces considérations rejoignent celles de la sous-section précédente concernant les enjeux actuels de la formation de l'esprit critique. L'affirmation des sujets auteurs, à travers l'accessibilité exponentielle aux moyens de publication via les réseaux sociaux, a pour corollaire une mise en doute des institutions traditionnelles comme sources fiables de vérités, et un brouillage de la notion d'expertise. De plus, l'exposition médiatique telle qu'elle se caractérise actuellement (via les chaînes de télévision, les journaux papiers ou numériques, les plateformes de publication et les réseaux sociaux) bouleverse les hiérarchisations et les critères de visibilité des discours. Du fait de la multiplication des chaînes et médias privés, à vocation lucrative, elle se règle et se conçoit à l'aune du nombre de consultations ou de vues du contenu publié, et dépend de compétences et de stratégies propres à capter l'attention du plus grand nombre. Les discussions et les débats scientifiques, qui requièrent précision, rigueur, écoute, lenteur, apparaissent ainsi peu appropriés aux formats et aux contraintes commerciales d'une majorité des médias. De telles transformations du paysage culturel et intellectuel – sans parler des bouleversements conceptuels dus à la menace du réchauffement climatique qui remet en cause l'avenir comme horizon d'espoir et de progrès – conduisent à examiner les manières dont les humanistes ont tâché de penser le monde et la place de l'humain dans une période de profondes et violentes mutations.

2.3.6 Pour penser quand tout bouge

Les humanistes de la Renaissance sont les penseurs d'un monde en pleine métamorphose. Ils doivent abandonner l'idée d'un monde statique tel qu'il a été décrit par les clercs médiévaux, d'une histoire qui ne serait que la réalisation de la Providence, et d'un univers fermé et euroéo-centré. Il leur faut penser quand tout bouge, y compris le « je » qui pense et ne dispose plus de repères et de valeurs bien établies pour cadrer sa réflexion. Il leur faut inventer le point de vue particulier dans leurs productions philosophiques et littéraires, et chercher comment fixer l'instable, représenter le perpétuel mouvement, mettre en mots le changement continu, depuis une position elle-même aléatoire, comme le constate Montaigne au début « Du repentir » :

Les autres forment l'homme ; je le récite et en représente un particulier bien mal formé [...]. Or les traits de ma peinture ne forvoyent point, quoy qu'ils se changent et diversifient. Le monde n'est qu'une

branloire perenne. Toutes choses y branlent sans cesse : la terre, les rochers du Causase, les pyramides d'Aegypte, et du branle public et du leur. La constance mesme n'est autre chose qu'un branle plus languissant. *Je ne puis asseurer mon objet*. Il va trouble et chancelant, d'une yvresse naturelle. Je le prends en ce point, comme il est, en l'instant que je m'amuse à luy. *Je ne peints pas l'estre. Je peints le passage* : non un passage d'aage en autre, ou, comme dict le peuple, de sept en sept ans, mais de jour en jour, de minute en minute. [...] C'est un contrerolle de divers et muables accidens et d'imaginacions irresolües et, quand il y eschet, contraires ; *soit que je sois autre moymesmes, soit que je saisisse les subjects par autres circonstances et considerations* [...]. Si mon ame pouvoit prendre pied, je ne m'essaierois pas, je me resoudrois : elle est *tousjours en apprentissage et en espreuve*¹⁷¹.

Il faut tâcher de saisir ce qui échappe, dans le dehors et le dedans, sans fuir devant ce paradoxe, pour accepter de se consacrer aux détails et au quotidien – plus proches de la vérité que le monumental –, et de ne pouvoir s'affirmer qu'en se mesurant à l'aune de la diversité universelle.

Par ailleurs, l'acte d'énonciation, par lequel le « je » récite et représente, prend le pas sur les choses énoncées – le sujet, sur l'objet. La connaissance est radicalement relative et située, suivant Montaigne et son geste précartésien – « *Distinguo* est le plus universel membre de ma logique¹⁷² », affirme-t-il dans le chapitre traitant « De l'inconstance de nos actions ». La sagesse consiste à accepter ses limites constitutives, révélées à l'échelle macroscopique par les « grandes découvertes » européennes, auxquelles il réfléchit dans le chapitre « Des coches » :

Si nous voyons autant du monde comme nous n'en voyons pas, nous apercevrons, comme il est à croire, une perpetuelle multiplication et vicissitude de formes. Il n'est rien de seul et de rare eu esgard à nature, ouy bien eu esgard à nostre cognoissance, qui est un miserable fondement de nos regles et qui nous represente volontiers une très-fauce image des choses¹⁷³.

Mais Montaigne n'est pas uniquement philosophe, et son éthique de la vie est aussi une esthétique, comme le souligne A. Compagnon, « un art de vivre en beauté¹⁷⁴ », dans une démarche pleinement humaniste, à l'aube d'un XVII^e siècle beaucoup plus corseté. La saisie du moment est un *Carpe diem*, celui d'Horace et celui de Ronsard. Elle devient « une manière d'être au monde, modeste, naturelle, simplement et pleinement humaine », gouvernée naturellement par le plaisir, comme par la joie chez Rabelais, ainsi qu'il apparaît dans le chapitre « De l'expérience » des *Essais* :

¹⁷¹ « Du repentir », Livre III, chapitre II, dans Montaigne, *Essais*, op. cit., p. 20. Nous soulignons.

¹⁷² « De l'inconstance de nos actions », livre II, chapitre I, Montaigne, *Essais*, op. cit., p. 20.

¹⁷³ « Des coches », Livre III, chapitre VI, dans Montaigne, *Essais*, op. cit., p. 122-123.

¹⁷⁴ Antoine Compagnon, *Un été avec Montaigne*, Paris, Édition des Équateurs, 2013, p. 167. Même référence pour la citation suivante.

Quand je dance, je dance ; quand je dors, je dors ; voyre et quand je me promeine solitairement en un beau vergier, si mes pensées se sont entretenues des occurrences estrangieres quelque partie du temps, quelque autre partie je les rameine a la promenade, au vergier, à la douceur de cette solitude et à moy. Nature a maternellement observé cela, que les actions qu'elle nous a enjoinctes pour nostre besoin nous fussent aussi voluptueuses, et nous y convie non seulement par la raison, mais aussi par l'appetit : c'est injustice de corrompre ses regles¹⁷⁵.

Face au branle universel, malgré une acceptation philosophique assumée et une volonté affichée d'un modeste retour à la simplicité du réel, l'œuvre de Montaigne (mais on pense également à celle de Rabelais) se démarque par le projet littéraire de faire « bouger le livre », comme dit Michel Jeanneret : « Inventer une écriture cinétique et des structures labiles, mimer, dans les pulsations du texte, les rythmes du vivant, ce dessein-là sort de l'ordinaire¹⁷⁶ ». Le français de la Renaissance – la langue dont usent ces écrivains pour inscrire cette nouvelle vision du monde et de la littérature – est « fluide et expansif comme il ne le sera plus jamais dans son histoire¹⁷⁷ », et leur offre la liberté inédite de forger des mots nouveaux à l'image de leur propos, et des images nouvelles pour enrichir la langue et la pensée.

Aujourd'hui, plusieurs débats linguistiques se posent dans les milieux académiques et défraient régulièrement la chronique, témoignant d'interrogations vives sur les moyens et les manières de faire évoluer la langue pour dire un monde qui évolue, que l'on considère ces évolutions comme positives ou négatives. On peut penser à l'usage de nombreux termes anglo-saxons, en particulier dans le champ du numérique, ou aux rectifications orthographiques du français de 1990, intégrées aux programmes scolaires du collège en 2015 mais absents de ceux du lycée en 2020, ou encore aux recherches typographiques et grammaticales concernant l'écriture inclusive et le pronom non genré¹⁷⁸. Les façons d'inscrire littérairement dans la production des œuvres les bouleversements actuels sont diverses et visibles notamment sur Internet : usage de l'hypertextualité dans les littératures numériques, développement des multitextes combinant mots, images, sons ; publication en ligne de textes revendiqués comme littéraires sur des sites dédiés ou sur des pages personnelles, publication d'expériences littéraires dans le cadre d'ateliers d'écriture ; mélange inédit, volontaire ou fortuit, des langues et des sociolectes qui se côtoient sur la toile, et plus généralement des

¹⁷⁵ « De l'expérience », Livre 3, chapitre 13, dans Montaigne, *Essais*, *op. cit.*, p. 319.

¹⁷⁶ Michel Jeanneret, « Perpetuum mobile », dans Laurent Nunez (dir.), *Montaigne*, *op. cit.*, 2013, p. 73-84, p. 75.

¹⁷⁷ *Ibidem*, p. 76.

¹⁷⁸ Le pronom « iel » est entré dans le dictionnaire Le Robert en octobre 2021.

codes et langages (informatiques, linguistiques, typographiques, picturaux, musicaux, etc.)¹⁷⁹. Le champ littéraire à l'université et dans le cadre des grands prix littéraires s'ouvre également à de nouveaux corpus, comme celui des littératures francophones non métropolitaines ou étrangères¹⁸⁰, qui demeurent toutefois minoritaires.

2.3.7 *Et se tenir dans la fragmentation*

Et quand tout bouge, quand tout s'écoule, perpétuellement autre, de l'objet au sujet, de l'énoncé à l'énonciateur, y compris le langage dans lequel on énonce, comment éviter d'être emporté par le flux héraclitéen ? Comment réunifier l'universel fragmentaire, rendre une forme au sens ? Là réside certainement une problématique fondatrice du projet humaniste. Claude-Gilbert Dubois fait de Montaigne un « berger d'eau », et des *Essais* un « traité sur l'équilibre des fluides¹⁸¹ », qui tient à l'ouverture d'une œuvre parvenant à « donner une consistance à la fluidité », avec une souplesse qui manquait à la Pléiade : « [Son] écriture évite soigneusement le rêve un peu fou, un peu mégalomane qui est celui des poètes de la Pléiade – atteindre l'éternité par une fixation de soi dans une œuvre de marbre ». De même, le manque de composition que l'on a pu reprocher à Rabelais est-il constitutif d'une esthétique du fragment (fragments – de listes, de genres de discours, de récits dans le récit – articulés dans le cadre du récit global) et d'une forme d'éthique auctoriale assumée au sein même du jeu littéraire, comme revendication affichée, ostensible, de l'usage des masques. Comme le montre le spécialiste de la Renaissance française Alfred Glauser, si le siècle suivant « introdui[t] la notion de l'œuvre finie, [...] supprime l'ombre et choisit la lumière¹⁸² », Rabelais, comme Montaigne après lui, considère l'œuvre comme « le lieu de ses essais », et

¹⁷⁹ Voir plus loin, dans la deuxième partie, chapitre 2, la section 3 portant sur la littératie multimodale.

¹⁸⁰ Ainsi, le lauréat du prix Goncourt 2021, Mohamed Mbougar Sarr pour *La Plus Secrète Mémoire des hommes* chez Philippe Rey, est un auteur sénégalais, premier lauréat d'Afrique subsaharienne, après le franco-marocain Tahar Ben Jelloun en 1987 pour *La Nuit sacrée* au Seuil, et le franco-libanais Amin Maalouf en 1993 pour *Le rocher de Tanios* chez Grasset.

À l'université, une Licence de Lettres mention « Littérature française, francophone et comparée » est proposée à Nanterre ; un Master Lettres « Littératures française et francophones » à Cergy ; un Master Mention Lettres « Études de genre et littératures francophones » à la Sorbonne Nouvelle ; un Master Lettres Parcours « Littératures, discours, francophonies » à Paris-Est Créteil Val de Marne ; un doctorat « Littératures française, francophone et comparée » à Bordeaux-Montaigne ; le département de Lettres s'intitule « Département de littérature française, francophone et comparée » à Paris 8 Vincennes-Saint-Denis.

¹⁸¹ Claude-Gilbert Dubois, « Le Berger d'eau », dans Laurent Nunez (dir.), *Montaigne, op. cit.*, p.109-119, p. 119. Même référence pour les citations suivantes.

¹⁸² Alfred Glauser, *Rabelais créateur*, Paris, Nizet, 1965, p. 11-13 ; cité par Marie-Dominique Legrand, *Lire l'Humanisme, op. cit.*, p. 206-207. Même référence pour les citations suivantes.

ses « personnages en formation » se cherchent eux-mêmes « parce que l'auteur se cherche aussi et n'est pas sûr de ce qu'ils vont devenir ». Le devenir, le passage, le changement sont à l'œuvre et constituent l'œuvre, publiée au fil des avancées de l'écriture, des ajouts et des corrections, suivant une conception pratique de l'écriture qui recherche l'authenticité, au plus près des mouvements naturels du corps et de l'esprit de son auteur. La variété des styles et des registres de ton dans les textes rabelaisiens en témoigne, comme le note M. Lazard, empruntant à des genres littéraires variés : récits, romans de chevalerie, farces, discours, épopées, sermons¹⁸³. Les personnages sont très peu décrits, et se définissent, « non par leur fonction, mais par leur langage », leur type d'éloquence leur tenant lieu de personnalité¹⁸⁴. Chez Montaigne également, le geste collecteur, l'accumulation de morceaux choisis dont la légitimation est à chercher entièrement dans le gout et le jugement de l'auteur, sont des (non-) principes compositionnels assumés. Daniel Ménager convoque Michel Foucault et son analyse de l'usage des *hypomnemata* dans l'Antiquité tardive – carnets où l'on consignait citations, fragments d'ouvrage, exemples ou actions vues ou lues, réflexions personnelles – pour expliquer la manière dont l'auteur des *Essais* constitue son moi au début de sa retraite :

Dans tout cela, rien de personnel au sens romantique. Ces carnets de bord ne constituent pas un « récit de soi-même », comme l'écrit encore Foucault. « Le mouvement qu'ils cherchent à effectuer ne consiste pas à poursuivre l'indicible, ou à révéler le caché, le non-dit, mais à *capter au contraire le déjà-dit*, à rassembler ce qu'on a pu entendre ou lire, et ceci pour une fin qui n'est rien moins que la constitution de soi¹⁸⁵ ».

Ce qui tient ensemble ces œuvres multiples et protéiformes, ce qui en fait la cohérence, c'est la démarche qui les anime, le choix d'un mode expérimental d'écriture : l'écriture littéraire comme acte de construction de soi à partir de matériaux anciens. Cette conception correspond d'ailleurs à celle que Montaigne exprime sur l'« innovation » dans le chapitre « De la vanité » : son jugement y est particulièrement tranché contre « le changement qui donne seul forme à l'injustice et la tyrannie¹⁸⁶ ». Sans doute s'agit-il moins là d'une contradiction avec sa propre démarche que d'une question d'intégration ou de rejet de l'ancien dans l'acte d'innovation. Montaigne tisse en effet son texte des citations d'auteurs

¹⁸³ Madeleine Lazard, *Rabelais, op. cit.*, p. 238.

¹⁸⁴ *Ibidem*, p. 235.

¹⁸⁵ Michel Foucault, « L'Écriture de soi », 1983, repris dans *Dits et écrits*, tome 4, Paris, Gallimard, 1994 ; cité par Daniel Ménager, « Des "lopins" du moi », dans Laurent Nunez (dir.), *Montaigne, op. cit.*, p. 61-65, p. 62. Nous soulignons.

¹⁸⁶ « De la vanité », Livre 3, chapitre 9, dans Montaigne, *Essais, op. cit.*, p. 171. Même référence pour les citations suivantes.

antiques et plus récents, des récits et anecdotes qu'il a lues, vues ou vécues. Il recycle, selon une démarche écologique, pour user d'un terme anachronique, et il répare :

Quand quelque piece se démanche, on peut l'estayer : on peut s'opposer à ce que l'alteration et corruption naturelle à toutes choses ne nous esloingne trop de nos commencens et principes. [...] Le monde est inepte à se guarir ; il est si impatient de ce qui le presse, qu'il ne vise qu'à s'en deffaire, sans regarder à quel pris.

Il attribue à toute cette matière d'autres enjeux que ceux qu'elle avait avant lui ou pour les autres, selon une éthique émancipatrice : « la descharge du mal present n'est pas guarison, s'il n'y a en general amendement de condition ». Il faut avoir en tête les conséquences futures des changements que l'on entreprend – dans la vie politique comme en médecine – pour les façonner de sorte qu'ils soient bénéfiques sur le long terme. Or, plus on veut changer d'éléments dans la société, moins on maîtrise et peut connaître la forme que leur nouvelle combinaison prendra. La visée éthique est en effet intrinsèque à tout projet humaniste, et les contenus ne valent que dans la mesure où ils contribuent à libérer du mal et des servitudes de l'ignorance et à construire des modèles de conduite et de vie en société émancipateurs parce que mieux accordés au contexte contemporain (sans anticiper ce que l'on ne peut encore connaître). Pour A. Compagnon, la modernité de Montaigne, ennemi des systèmes et « de tous les fanatismes et de tous les fondamentalismes », se définit par ce qu'il est porteur « d'une pensée politique au sens noble, [...] par-delà les croyances et les dévotions¹⁸⁷ ». Il s'accorde profondément avec la fameuse maxime rabelaisienne, qui affirme que « Sapience n'entre point en âme malivole et science sans conscience n'est que ruine de l'âme¹⁸⁸ ».

Cette importance de la réflexivité, comprise comme réflexion sur les conditions d'émergence de sa propre pensée et de sa portée éthique, et comme responsabilité assumée de sa parole et de sa pensée (c'est-à-dire comme conscience de leurs conséquences pour la collectivité) fait écho aux interrogations démocratiques contemporaines. Elle peut également nous évoquer les nouvelles formes de responsabilités qui incombent aujourd'hui à tout utilisateur d'Internet, comme récepteur et comme producteur permanent de messages publics. Elle peut nourrir enfin, en sciences humaines et sociales en général et en didactique de la littérature en particulier, dans une acception élargie, la réflexion sur l'influence du point de

¹⁸⁷ Antoine Compagnon, « Montaigne aujourd'hui », dans Laurent Nunez (dir.), *Montaigne, op. cit.*, p. 9-13, p. 13.

¹⁸⁸ *Pantagruel*, Chapitre VIII, dans Rabelais, *Les Cinq Livres [...]*, *op. cit.*, p. 462.

vue particulier et multidimensionnel (culturel, politique, éthique, social, psychoaffectif) de l'émetteur du discours dans la constitution des savoirs.

Le renouveau humaniste, tel qu'il a été analysé dans cette sous-section, touche donc à la fois le sujet, l'objet et les moyens langagiers de lier l'un et l'autre. Notre objectif n'est pas, ici, de nous atteler à établir les relations précises des causes et des conséquences dans ce processus complexe de transformation profonde des conceptions métaphysiques, philosophiques, politiques, littéraires, à l'œuvre au XVI^e siècle. En revanche, ce qui distingue les humanistes des lettrés d'autres périodes apparaît clairement identifiable : leur projet éthique d'émancipation culturelle, par la mise en valeur du libre-arbitre rendant possible l'idée de l'amélioration de chacun par l'éducation, et d'une libération des maux par la connaissance du monde et de soi.

Les « humanités », comme porteuses d'un humanisme originaire qui trouve ses racines à la Renaissance, ne peuvent donc se concevoir hors de leur dimension axiologique, c'est-à-dire de leur portée à la fois esthétique, éthique et philosophique¹⁸⁹. Ce qui les constitue est moins l'étude des langues latine et grecque en soi, et du corpus antique, qu'un projet idéologique et politique au sens large. Le champ littéraire devient lieu de rencontre de l'objet et du sujet, de l'ancien et du nouveau, pour comprendre (saisir et incorporer), coudre ensemble, articuler, les parties passées et présentes du monde grâce à l'inventivité permise par une langue en construction. Dans une telle démarche, esthétique et éthique font conjointement œuvre de paix par le tissage des sens. La culture humaniste est cette culture qui relie, qui réactualise, et requiert du lecteur une participation active indispensable à la poursuite du projet à l'œuvre : refuser les frontières culturelles, spatiales et temporelles, donner forme à, maintenir, permettre une expérience du monde diverse et ouverte. Elle repose sur une conception du monde comme ontologiquement multiple, sur une définition de l'être comme universalité plurielle¹⁹⁰.

¹⁸⁹ Nous nous référons à la définition donnée pour « axiologie » dans le *CNRTL* : « Science des valeurs philosophiques, esthétiques ou morales visant à expliquer et à classer les valeurs », et emploierons toujours l'adjectif en ce triple sens. Article disponible en ligne à l'adresse suivante : <https://www.cnrtl.fr/definition/axiologie> [consulté le 19 juillet 2022].

¹⁹⁰ Avec des restrictions notables dans les faits : la place et le rôle des femmes, en particulier, comme sujets littéraires dans les deux sens du terme, et ceux des hommes du peuple.

2.4 Une ontologie de la diversité ? Ouvertures et replis

La portée universelle de la pensée humaniste s'est d'emblée posée en termes pratiques à ces hommes – et quelques femmes, au nombre desquelles Marguerite de Navarre, la sœur du roi François I^{er}, et Louise Labbé – qui, loin de s'enfermer dans leur tour d'ivoire, ont pleinement participé à la vie de la cité, d'autant plus que droit et médecine constituaient encore, à côté de la théologie, la finalité obligatoire des études universitaires. Ils se sont ainsi très concrètement confrontés à la question de la diversité et de l'altérité, non seulement comme concepts, c'est-à-dire comme « instruments herméneutiques et heuristiques [...] dont l'application se trouve étendue à l'ensemble du champ du savoir¹⁹¹ », selon la définition de P. de Lajarte, mais aussi comme résistance du réel à la classification. Rabelais multiplie ainsi les listes, gonflements hyperboliques d'un langage lancé dans la folle et gigantesque entreprise de tout dire ; Montaigne fait de la diversité le principe naturel fondamental :

C'est la plus generale façon que nature aye suivy que la variété [...]. Et ne fut jamais au monde deux opinions pareilles non plus que deux poils ou deux grains. Leur plus universelle qualité, c'est la diversité¹⁹².

Dans « le desir de connoissance », note-t-il au début de son dernier chapitre « De l'expérience », théorie et pratique se complètent en même temps qu'elles achoppent toutes deux sur l'universelle diversité. L'expérience se substitue à la raison quand cette dernière « nous faut », mais l'une et l'autre ont « tant de formes, que nous ne sçavons à laquelle nous prendre¹⁹³ ». Même les œufs peuvent être distingués l'un de l'autre, et identifiés à la poule qui les a pondus, de sorte que « nul art peut arriver à la similitude ». Aucune méthode de définition ne peut cerner l'être tel que la nature l'a façonné, toujours « dissemblable » à lui-même : « La ressemblance ne faict pas tant un comme la difference faict autre. »

Rabelais inscrit dans son œuvre, on l'a vu, de multiples genres et de multiples registres, fondant dans le récit, dont l'unité tient au nom des personnages et à la verve de l'auteur, des discours et des voix nombreuses et contradictoires, des plus orales et populaires – la tradition du conte, la farce et le fabliau, le boniment de foire, ou les parlers régionaux – aux plus littéraires et érudits – les romans arthuriens, les discours philosophiques, les grandes épopées

¹⁹¹ Philippe de Lajarte, *L'Humanisme en France au XVI^e siècle*, op. cit., p. 245.

¹⁹² « De la ressemblance des enfans aux peres », livre 2, chapitre 37 dans Montaigne, *Essais*, op. cit., p. 448.

¹⁹³ « De l'expérience », livre 3, chapitre 13 dans Montaigne, *Essais*, op. cit., p. 275. Même référence pour les citations suivantes.

antiques. À cette polyphonie sans limites s'ajoute le mélange du réalisme et de l'étrange, du quotidien et de l'aventure extraordinaire. M. Lazard parle d'une « esthétique du mixte », propre par ailleurs à un siècle « qui ne se préoccupe pas du respect des genres¹⁹⁴ ».

Nous y voyons la fondation d'une ontologie de la diversité, pour laquelle désormais l'humain caméléon habite un monde ouvert et se construit dans une langue qui se cherche à son image plutôt qu'à celle de Dieu.

2.4.1 Un humain caméléon dans un monde ouvert

Pic de la Mirandole, à la fin du XV^e siècle, fait de son Adam syncrétique un « caméléon¹⁹⁵ » admirable, un « Protée¹⁹⁶ », à qui sa « plasticité ontologique¹⁹⁷ », selon l'expression d'Y. Hersant, donne accès à une *dignitas* due moins à une place hiérarchique qu'à l'exercice d'une liberté. Le premier homme bénéficie, par le geste mirandolien, du privilège « d'être seulement ce qu'il devient et de devenir ce qu'il fait¹⁹⁸ ». Comme le formule Y. Hersant, par « le plus fécond des paradoxes¹⁹⁹ » – l'une des figures privilégiées des premiers humanistes évangéliques, qui s'attellent au retournement de la pensée théologique médiévale –, l'absence de nature humaine fonde l'humanisme tel que le philosophe italien le définit dans son discours sur la dignité.

Le rôle prépondérant de la volonté, du libre-arbitre, ne pouvait être établi qu'au prix d'une réinterprétation de la genèse réhabilitant la chute originelle en un événement radicalement émancipateur, déplaçant l'instance judiciaire (*pro tuo arbitrio*²⁰⁰) dans le cœur (*pro voto*) et l'esprit (*ex tui animi sententia*) humains, attribuant ainsi à l'homme la puissance créatrice :

Si nous ne t'avons fait ni céleste ni terrestre, ni mortel ni immortel, c'est afin que, doté pour ainsi dire du pouvoir arbitral et honorifique de te modeler et de te façonner toi-même (*ut tui ipsius [...] plastes et fictor*), tu te donnes la forme (*formam*) qui aurait eu ta préférence²⁰¹.

¹⁹⁴ Madeleine Lazard, *Rabelais, op. cit.*, p. 125.

¹⁹⁵ Giovanni Pico della Mirandola, *De la dignité de l'homme, op. cit.*, p. 9.

¹⁹⁶ *Ibidem*, p. 11.

¹⁹⁷ Yves Hersant, « Préface » de Giovanni Pico della Mirandola, *De la dignité de l'homme, op. cit.*, p. XI.

¹⁹⁸ *Ibidem*, p. XXI.

¹⁹⁹ *Ibid.*, p. XXII.

²⁰⁰ Voir ci-dessus, l'extrait cité dans la sous-section 2.3.1.

²⁰¹ Giovanni Pico della Mirandola, *De la dignité de l'homme, op. cit.*, p. 9.

L'événement anthropologique qui a, au XV^e siècle, fortement contribué à renverser les perspectives ontologiques antérieures est la série des grandes découvertes, notamment celle du « Nouveau Monde » par Christophe Colomb. Dans le chapitre « Des cannibales », Montaigne tire des observations de nature ethnologique (le terme n'existe pas encore) de ces peuples ignorants des Écritures, et du comportement des *conquistadores* en Amérique du Sud, une leçon de totale relativité morale, concluant à la réversibilité des notions de civilisation et de barbarie : « chacun appelle barbarie ce qui n'est pas de son usage²⁰² ». Il renverse même complètement la hiérarchisation des systèmes de valeurs européen et américain, et ce dernier, plus proche de l'état de nature, s'en trouve à ses yeux plus pur et plus vertueux :

En ceux-là sont vives et vigoureuses les vraies et plus utiles et naturelles vertus et propriétés, lesquelles nous avons abâtardies en ceux-ci, et les avons seulement accommodées au plaisir de notre goût corrompu.

Poussant jusqu'au bout sa logique sceptique nourrie de ces exemples scandaleux, Montaigne fait des déterminations culturelles et géographiques une cause de la foi, franchissant, le temps d'une pensée au moins, les frontières de l'hérésie :

Tout cela, c'est un signe très-evident que nous ne recevons nostre religion qu'à nostre façon et par nos mains, et non autrement que comme les autres religions se reçoivent. Nous nous sommes rencontrés au païs où elle estoit en usage [...]. Une autre religion, d'autres tesmoings, pareilles promesses et menasses nous pourroyent imprimer par mesme voye une croyance contraire. Nous sommes Chrestiens à mesme titre que nous sommes Perigourdins ou Alemans²⁰³.

Alcofribas, doublure narratologique de Rabelais, explorant les entrailles du géant Pantagruel et y rencontrant un vieillard autochtone « qui plantoit des choulx²⁰⁴ », expérimente pareil renversement métaphysique, qui réduit du même coup les prestiges de l'exotisme à une communauté de pratiques agricoles :

- Jesus (dis je) il y a icy un nouveau monde.
- Certes (dist il) il n'est mie nouveau : mais l'on dist bien que hors d'icy y a une terre neufve où ilz ont et Soleil et Lune : et tout plein de belles besoignes : mais cestuy cy est plus ancien.

La bouche du géant, ouverte sur l'univers médiéval populaire, monde de l'oralité et de la nourriture, est une autre frontière, intérieure, franchie par le médecin poète, qui, au rebours de

²⁰² « Des cannibales », livre I, chapitre XXXI, dans Montaigne, *Essais*, *op. cit.*, p. 254. Même référence pour la citation suivante.

²⁰³ « Apologie de Raimond Sebond », livre II, chapitre XII, dans Montaigne, *Essais*, *op. cit.*, p. 112.

²⁰⁴ « Comment Pantagruel de sa langue couvrit toute une armée, et de ce que l'auteur veit dedans sa bouche », *Pantagruel*, chapitre XXXII, dans Rabelais, *Les Cinq Livres [...]*, *op. cit.*, p. 598-599. Même référence pour la citation suivante.

la majorité des humanistes, puise largement dans les ressources de cette culture. Là réside d'ailleurs une des grandes limites de l'humanisme : dans son malaise vis-à-vis de la culture populaire et de la tradition folklorique.

Rapportée au numérique, la figure du caméléon semble pertinente pour décrire non seulement les différents avatars utilisés sur les réseaux sociaux et les boîtes de réception (pseudonymes et *design* personnalisé des profils), mais aussi la complexité identitaire résultant du développement des interactions entre les personnes, les sphères (sociale et intime, privée et professionnelle), les cultures (populaires et savantes, scientifiques et artistiques, nationales et internationales).

Les questionnements humanistes sur la langue apparaissent ainsi pouvoir être mis en écho avec les questionnements sur les codes linguistiques et langagiers qui sous-tendent les bouleversements numériques et culturels actuels.

2.4.2 Une Babel sécularisée : quelle(s) langue(s) pour reconstruire le monde ?

La vaste entreprise humaniste de réhabilitation des langues vernaculaires face au latin va de pair avec une recherche d'unité à l'échelle du royaume, qui implique le rejet des formes culturelles issues des parties basses de la société et de ses parlers (dialectes et sociolectes). En outre, et au rebours de la portée universelle de sa réflexion sur la diversité, elle est concomitante d'un ensemble de replis nationalistes, qui se change en France en une véritable « celtomanie » à partir du milieu du siècle, ainsi que le souligne P. de Lajarte :

Comme l'a bien mis en lumière Claude-Gilbert Dubois²⁰⁵, la plupart des pays européens ont connu, à la Renaissance, un engouement pour leur passé national qui s'est exprimé, au-delà des recherches historiques menées sur ce passé aux fins d'en exalter les vertus, par un ensemble de constructions mythiques relatives aux origines de leurs populations²⁰⁶.

Ce paradoxe apparent s'explique par une volonté, commune aux deux mouvements d'ouverture et de repli, de refondation du présent par la réappropriation d'un passé jugé plus glorieux, et par l'affirmation d'une langue nationale. Soit le passé est jugé plus glorieux qu'une pensée scolastique passablement sclérosée, et le renouveau conduit à une réouverture métaphysique et ontologique, politique et littéraire, menée de front en langue latine et

²⁰⁵ Dans Claude-Gilbert Dubois, *Celtes et Gaulois au XVI^e siècle. Le développement d'un mythe nationaliste*, Paris, Vrin, 1972.

²⁰⁶ Philippe de Lajarte, *L'Humanisme en France au XVI^e siècle*, op. cit., p. 45.

vernaculaire, soit il est jugé plus glorieux que la diversité des cultures populaires, et la rénovation devient système élitiste et excluant, s'attachant à enrichir le vernaculaire national « par le haut », et rejette les états de la langue considérés comme impurs et dégradés.

La première configuration est celle qui domine dans le premier humanisme. À la fin du XV^e et au début du XVI^e siècle, la traduction des textes bibliques dans les langues vernaculaires engagée par les humanistes évangéliques procède d'un projet de vulgarisation en ce qu'elle vise à mettre les textes sacrés à la portée du plus grand nombre de chrétiens, et donc à leur permettre d'en faire une lecture personnelle, et potentiellement différente de celle de l'Église. Ainsi, dans la traduction latine du Nouveau Testament qu'il réalise d'après le texte grec des Septante en 1516, Érasme choisit-il d'utiliser le terme de *sermo* pour traduire *λογος* (*logos*), au lieu de *verbum*. Or, le mot désigne en latin « la parole énoncée dans toute espèce de communication verbale²⁰⁷ », comme le rappelle P. de Lajarte. De ce fait, le message divin est présenté comme parole adressée aux humains dans le cadre d'un procès ordinaire de communication, comme un texte dont le sens n'est plus fixé par une autorité transcendante pour s'imposer au croyant, mais requiert une participation de chacun, appelé à réfléchir à une interprétation qui corresponde davantage à une réception personnelle des Écritures.

La promotion des langues vernaculaires est donc d'abord un mouvement de rupture avec la scolastique médiévale, pensé pour conduire à une réappropriation individuelle des textes sacrés, et à la formation critique de chaque chrétien par l'apprentissage du geste interprétatif – mais encore fallait-il savoir lire. L'esprit évangélique de vulgarisation de la lecture, s'il se limite pour cette dernière raison aux sphères lettrées de la société, a toutefois bien pour conséquence l'instauration d'une distance avec l'*auctoritas* ecclésiastique, et une séparation progressive des lettres profanes et des lettres sacrées²⁰⁸.

Dans ce processus, le développement de la philologie fait des langues des objets de savoir indépendants de la théologie. L'argumentaire de la *Défense et illustration de la langue française* repose ainsi sur une conception linguistique égalitaire, selon laquelle toute la vertu des langues, « formées d'un mesme jugement, à une mesme fin²⁰⁹ », « est née au monde du vouloir, & arbitre des mortelz ». Du Bellay déduit de ce postulat universaliste qu'« on ne doit ainsi louer une Langue, & blasmer l'autre : veu qu'elles viennent toutes d'une mesme source,

²⁰⁷ *Ibidem*, p. 92.

²⁰⁸ Voir ci-dessus la sous-section 2.2.3.

²⁰⁹ Livre premier, chapitre I, *op. cit.* Même référence pour les citations suivantes.

& origine : c'est la fantasie des hommes²¹⁰ ». Et la valeur littéraire des langues, dont la fonction commune est de « signifier entre nous les conceptions, & intelligences de l'esprit²¹¹ », tient à la capacité des textes à susciter des émotions et des sentiments chez le lecteur :

Pour conclure ce propos, saiches Lecteur, que celui sera veritablement le Poëte, que je cherche en nostre Langue, qui me fera indigner, apayser, ejouyr, doulour, aymer, hayr, admirer, etonner, bref, qui tiendra la bride de mes Affections, me tournant ça, & la à son plaisir. Voyla la vraye pierre de Touche, ou il fault que tu epreuves tous Poëmes, & en toutes Langues²¹².

Une modification historiographique profonde sous-tend ce discours : si les langues, comme les humains, peuvent évoluer, s'enrichir, s'amplifier, c'est que le temps linéaire a cessé d'être l'apanage de l'histoire sacrée pour caractériser également l'histoire séculière :

Dieu, [...] a donné pour Loy inviolable à toute chose créée de ne durer perpetuellement : mais passer sans fin d'un Etat en l'autre : etant la fin, & Corruption de l'un, le commencement, & generation de l'autre²¹³ [...].

Ainsi l'admiration des humanistes pour l'Antiquité est-elle fondée sur la conscience de l'insurmontable distance qui sépare le passé du présent, mais aussi de la possibilité d'améliorer le présent et de l'élever à la hauteur de ses modèles, en cherchant d'abord à expliquer, par l'exercice de l'objectivité historique, « Pourquoi la Langue Francoyse n'est si riche que la Greque, & Latine » :

[...] l'ignorance de notz majeurs, qui ayans (comme dict quelqu'un, parlant des anciens Romains) en plus grande recommandation le bien faire, que le bien dire, & mieux aymans laisser à leur posterité les exemples de vertu, que les preceptes : se sont privez de la gloire de leurs bien faitz, & nous du fruit de

²¹⁰ Un parallèle avec l'arbitraire du signe de Saussure peut ici se dessiner, avec la double limite que la question de l'origine des langues n'est pas une problématique saussurienne d'une part, et que l'arbitraire du signe résulte chez lui d'une convention sociale d'autre part : « Le lien unifiant le signifiant et le signifié est arbitraire, ou encore, puisque nous entendons par signe le total résultant de l'association d'un signifiant à un signifié, nous pouvons dire plus simplement : le signe linguistique est arbitraire.

Ainsi l'idée de "sœur" n'est liée par aucun rapport intérieur avec la suite de sons s-ø-r qui lui sert de signifiant ; il pourrait être aussi bien représenté par n'importe quel autre : à preuve les différences entre les langues et l'existence même de langues différentes [...].

Le mot arbitraire appelle aussi une remarque. Il ne doit pas donner l'idée que le signifiant dépend du libre choix du sujet parlant (on verra plus bas qu'il n'est pas au pouvoir de l'individu de rien changer à un signe une fois établi dans un groupe linguistique) ; nous voulons dire qu'il est immotivé, c'est-à-dire arbitraire par rapport au signifié, avec lequel il n'a aucune attache naturelle dans la réalité. », dans Ferdinand de Saussure, *Cours de linguistique générale*, Paris, Édition Payot, 1964, p. 98-101.

²¹¹ Joachim Du Bellay, *Défense et illustration de la langue française*, op. cit., Livre premier, chapitre I.

²¹² *Ibidem*, Livre second, chapitre XI.

²¹³ *Ibid.*, Livre premier, chapitre IX.

l'imitation d'iceux : & par mesme moyen nous ont laissé nostre Langue si pauvre, & nue, qu'elle a besoing des ornementz, & (s'il fault ainsi parler) des plumes d'autrui²¹⁴.

Si le français n'a pas su encore s'inscrire dans un mouvement de progrès et d'enrichissement, c'est donc par défaut d'étude des textes et d'imitation des Anciens, délaissées pour des actions privées d'expression et de mémoire écrites.

Les ébauches de spécialisation épistémologique dans les analyses humanistes du langage restent toutefois balbutiantes, comme le rappelle P. de Lajarte :

La langue et le langage se trouvent ainsi, au XVI^e siècle, placés au carrefour d'une multiplicité de savoirs différents : la science des signes, la grammaire, la sémantique, la rhétorique, la métaphysique, la théologie ; partagée entre des savoirs qui ne fondent pas leur validité sur les mêmes critères et n'ont pas, pour le choix de ces critères, le même type et le même degré d'exigence, la réflexion sur la langue et le langage ignore de ce fait le clivage qui sépare aujourd'hui le champ de l'imaginaire et du mythologique de celui du savoir « scientifique²¹⁵ ».

Il n'en demeure pas moins que le manifeste de Du Bellay permet une avancée significative de plusieurs débats humanistes brûlants. L'opposition entre ceux pour qui la renaissance des Lettres passe par l'abandon du vernaculaire au profit d'un latin restauré dans son ancienne pureté, et ceux qui postulent qu'un travail sur leur langue est nécessaire pour atteindre ce but²¹⁶, se trouve résolue dans la proposition d'une « assimilation » des modèles antiques par l'imitation critique :

[...] par quelz moyens donques [les Romains] ont ilz peu ainsi enrichir leur Langue, voyre jusques à l'egaller quasi à la Greque ? Immitant les meilleurs Auteurs Grecz, *se transformant en eux, les devorant, & apres les avoir bien digerez, les convertissant en sang, & nourriture*, se proposant chacun selon son Naturel & l'Argument, qu'il vouloit elire, le meilleur Auteur, dont ilz observoient diligemment toutes les plus rares, & exquis vertuz, & icelles comme Grephes, [...] entoint, et apliquoient à leur Langue²¹⁷.

Cette tierce voie est adoptée au milieu du siècle par la majorité des humanistes. L'autre apport de taille de Du Bellay est la distinction qu'il établit entre deux fonctions de la langue²¹⁸, l'une « littéraire » – qui concerne la poésie et le discours oratoire –, visant d'abord à « bien dire », donnant la primauté aux mots, et l'autre cognitive, donnant la primauté aux choses et visant la connaissance et le savoir²¹⁹.

Mais à l'épreuve des guerres de religion se multiplient les replis locaux et culturels. La

²¹⁴ *Ibid.*, Livre premier, chapitre III.

²¹⁵ Philippe de Lajarte, *L'Humanisme en France au XVI^e siècle*, op. cit., p. 83.

²¹⁶ *Ibidem*, p. 96-98.

²¹⁷ Joachim Du Bellay, *Défense et illustration de la langue française*, op. cit., Livre premier, chapitre VII.

²¹⁸ Voir, ci-dessus, l'extrait cité dans la sous-section 2.3.1.

²¹⁹ Voir Philippe de Lajarte, *L'Humanisme en France au XVI^e siècle*, op. cit., p. 98-99.

recherche de la synthèse et du syncrétisme qui était celle du premier humanisme érasmien et néoplatonicien fait place, dans la seconde moitié du XVI^e siècle, à la division sur le plan spirituel, et, sur le plan intellectuel, « à une diversification, un morcellement, un cloisonnement des visées et des méthodes²²⁰ », comme le montre P. de Lajarte. Le nombre des monographies s'accroît ainsi que celui des travaux spécialisés dans une science particulière.

Le grand bouleversement linguistique du siècle demeure l'entreprise d'enrichissement du français, instauré comme langue nationale propre à forger et soutenir une culture nationale, et porteuse d'une unité fondée séculairement, scientifiquement et littérairement, juridiquement et politiquement²²¹, à côté du latin qui reste la langue de l'Église et celle des échanges entre lettrés européens.

Par ailleurs, les distinctions linguistiques établies par Du Bellay pour légitimer une littérature en langue française face à la littérature en langue latine évoquent nos problématiques contemporaines concernant les diverses fonctions de la langue qui se côtoient sur Internet de façon plus systématique que dans aucun autre milieu. Langue quotidienne, langue communicationnelle, langages publicitaires, langue journalistique, langue littéraire s'entremêlent parfois sur un même support (une même page de profil par exemple), nécessitant une adaptation des grilles d'analyse à ces ruptures et ces collages de styles, de registres et de fonctions. Les réseaux sociaux, tout particulièrement, mélangent expression autobiographique, journal intime, illustrations, œuvres artistiques, logos, pictogrammes, citations radiophoniques ou extraits d'émissions télévisées, liens vers des articles de presse, photographies et *GIF*²²², clips, discours d'analyse, dans un usage combiné des mots, des images, des sons et des algorithmes qui peut prendre l'apparence d'une polyphonie cacophonique. La révolution linguistique contemporaine telle qu'elle s'inscrit dans l'environnement numérique consiste donc en une proximité et un mélange inédits des codes, dont l'enjeu aussi bien pour la production que pour la réception des messages est la compréhension et l'interprétation de l'articulation des différents codes sémiotiques selon les

²²⁰ *Ibidem*, p. 64.

²²¹ En 1539, les articles 110 et 111 de l'ordonnance de Villers-Cotterêts imposent le français comme langue officielle de l'administration et de la justice.

²²² Acronyme pour *Graphic Interchange Format*, qui permet d'afficher plusieurs images dans un même fichier, créant de courtes animations.

contextes techniques et socio-culturels²²³ et selon les moments et les rythmes de publication.

2.5 L'avènement du colinguisme²²⁴ : restauration du latin et refondation du français

Le français progresse vite au cours du XVI^e, et les chiffres rendant compte des ouvrages imprimés en vernaculaire en témoignent²²⁵ : en 1501, à Paris, huit livres en français sortent des presses, sur un total de 80 imprimés, soit 10 % ; en 1542, on passe à 70 livres en français sur 332 publiés, soit 21 % ; en 1575, 245 ouvrages paraissent en français sur 445, soit 55 %. Deux grands domaines toutefois restent longtemps fermés au français, comme le souligne C. Bénévent : ceux de la théologie et de la philosophie, tandis que les sciences s'y ouvrent plus facilement²²⁶. Dans le domaine littéraire, Bernard Colombat²²⁷ rappelle que, dès la Renaissance, les grammaires latines intègrent des gloses en vernaculaire. La restitution du latin classique, considéré désormais comme seul digne d'être enseigné après l'usage médiéval du « bas latin », s'accompagne ainsi d'une instauration pédagogique du colinguisme.

La question du rapport entre latin et français s'inscrit dans une problématique plus large qui est celle de la *translatio studii et imperii*, croyance en un transfert du savoir et du pouvoir d'un peuple et d'une langue à l'autre, depuis la Grèce antique jusqu'aux pays européens en construction à la Renaissance. Mais pour des raisons philosophiques et théologiques de remise en cause de la lecture scolastique des textes sacrés et, par conséquent, de l'autorité spirituelle aussi bien que politique de l'Église, l'intérêt humaniste pour les langues s'étend à l'hébreu et à l'araméen qui permettent d'accéder aux leçons originelles de la Bible, sans laisser de côté les langues vernaculaires européennes.

De plus, l'importance capitale pour les humanistes de la connaissance des langues anciennes et vernaculaires trouve une explication proprement littéraire, linguistique et esthétique, exposée par Du Bellay dans la *Défense et illustration de la langue française*. La puissance des langues se trouve amoindrie par la traduction, ce « tant louable labeur » qui ne constitue pas un « moyen unique, & suffisant, pour elever nostre vulgaire à l'egal, & Parangon

²²³ Voir plus bas, deuxième partie, chapitre 2, la section 3 portant sur la littératie multimodale.

²²⁴ Voir plus bas, chapitre 2, section 1, la définition de la notion telle que la construit Renée Balibar.

²²⁵ Chiffres communiqués dans Christine Bénévent, *L'humanisme*, op. cit., p. 56

²²⁶ *Idem.* C. Bénévent situe l'ouverture de la théologie au vernaculaire en 1542, date de la traduction en français par le protestant Calvin de son *Institution de la religion chrétienne*, publiée en latin en 1536, et elle attribue celle de la philosophie aux travaux de Descartes.

²²⁷ Bernard Colombat, « Les manuels de grammaire latine des origines à la Révolution : constantes et mutations », dans *Histoire de l'Éducation*, n°74, op. cit., p. 95.

des autres plus fameuses Langues²²⁸ ». Les discours littéraires, rhétoriques et poétiques, composés dans les langues sources, possèdent une richesse stylistique que n'ont pas les usages parlés et quotidiens des langues, et une forme de perfection à laquelle la traduction ne donne pas accès :

[L'Eloquence] dont la vertu gist aux motz propres, usitez, & non aliènes du commun usaige de parler : aux Methaphores, Alegories, Comparaisons, Similitudes, Energies, & tant d'autre figures, & ornemens, sans lesquelz tout oraison, & Poëme sont nudz, manques, & debiles. Je ne croyray jamais qu'on puisse bien apprendre tout cela des Traducteurs, pour ce qu'il est impossible de le rendre avecques la mesme grace, dont l'Autheur en a usé : d'autant que chacune Langue a je ne scay quoy propre seulement à elle²²⁹ [...].

L'imitation dans sa langue des œuvres anciennes et étrangères permet donc de dépasser la faiblesse littéraire que Du Bellay prête à la traduction – encore faut-il ne pas se montrer mauvais imitateurs qui, « s'amusant à la beauté des Motz, perdent la force des choses²³⁰ ». Cela suppose aussi la capacité à lire dans le texte original les œuvres imitées et donc à connaître suffisamment bien la langue d'origine pour saisir toutes les subtilités et la profondeur du modèle choisi, tout en restant conscient de l'impossibilité d'égaliser l'usage que font les auteurs de leur langue maternelle, « qu'ilz avoient succ[ée] avecques le Laict de la Nourrice²³¹ ». L'emprunt et l'assimilation, gestes linguistiques d'amplification du vernaculaire par l'appropriation lexicale²³², impliquent également une connaissance approfondie des langues sources.

Mais cet office de traduction, d'imitation, d'appropriation des langues anciennes et étrangères n'est pas une pratique qu'il faut nécessairement généraliser – idée qui ressortit à la spécialisation du travail intellectuel au fil du XVI^e siècle. En effet, pour amplifier la langue, il faut aussi élargir le champ de ses objets. Or, l'acquisition de nouveaux savoirs – « l'etude des Sciences²³³ » – qui doit s'appuyer sur ceux des anciens pour donner « à notre Langue la fleur, & le fruict des bonnes Lettres », est freinée par « le Tens que nous consumons à apprendre les dites Langues ». Le pillage des « serves Depouilles²³⁴ » de la Cité Romaine et des « sacrez Tresors » des Grecs pour défendre, orner et amplifier la langue française doit donc se faire

²²⁸ Joachim Du Bellay, *Défense et illustration de la langue française*, *op. cit.*, Livre premier, chapitre V.

²²⁹ « Que les Traductions ne sont suffisantes pour donner perfection à la Langue Francoyse ». *Ibidem*, livre premier, chapitre V.

²³⁰ *Ibid.*, Livre premier, chapitre VIII.

²³¹ *Ibid.*, Livre premier, chapitre XI.

²³² *Ibid.*, Livre premier, chapitre VIII.

²³³ *Ibid.*, Livre premier, chapitre X. Même référence pour les citations suivantes.

²³⁴ *Ibid.*, « Conclusion de tout l'œuvre ». Même référence pour la citation suivante.

selon des modalités diversifiées. Ces dernières impliquent l'étude indépendante et connexe des langues sources et de la langue vernaculaire, selon une répartition des tâches qui permette aux savants de faire avancer la connaissance des choses aussi bien que celle des mots.

Les rapports entre les langues et les cultures anciennes et européennes sont donc en pratique divers et débattus parmi les humanistes. Mais la coexistence, parmi les élites²³⁵ françaises et européennes, de l'usage du latin et de celui du vernaculaire demeure un héritage attribué massivement à l'humanisme, même si le phénomène trouve des précédents fondateurs jusqu'à l'époque carolingienne, comme le montre Renée Balibar dans son *Institution du français*. Cette dernière définit ainsi le colinguisme comme ce qui constitue « la culture procurée par les "humanités", [...] donnant à l'écriture du français ses dimensions classiques et internationales²³⁶ ».

Le colinguisme n'a pas perduré au XX^e siècle dans le système scolaire français – ni par le biais de l'enseignement du latin, devenu optionnel à partir de 1968²³⁷, ni dans le cadre de nouvelles humanités modernes qui auraient associé étroitement l'apprentissage du français et des langues vivantes. Il est questionné surtout par la didactique du FLE (français langue étrangère), en lien avec les langues maternelles des élèves. Les mouvements migratoires qui ont suivi la décolonisation et la reconstruction après-guerre impliquent en effet de nouveaux enjeux pour la coexistence des langues dans les cultures nationales. Le numérique peut également introduire, par les nouvelles compétences que ses multitextes requièrent, une redéfinition du colinguisme comme articulation des codes et des langues en ligne, ou comme articulation des langages hors ligne et en ligne²³⁸.

²³⁵ Parmi lesquelles, ainsi que le souligne P. de Lajarte, figure une nouvelle classe d'hommes d'affaires et d'entrepreneurs dont l'élite se montre très ouverte au renouveau intellectuel introduit par l'humanisme. S'y ajoute l'émergence, corrélative à l'évolution de nombre d'états-cités et de monarchies vers une centralisation de plus en plus affirmée, d'une classe d'administrateurs et d'agents de l'État issus souvent de la bourgeoisie et nécessitant une formation de type laïque. Voir Philippe de Lajarte, *L'Humanisme en France au XVI^e siècle*, *op. cit.*, p. 21-22.

²³⁶ Renée Balibar, *L'Institution du français, Essai sur le colinguisme des Carolingiens à la République*, Paris, PUF, 1985, p. 99.

²³⁷ Voir ci-dessous, chapitre 3, section 2 sur « La redéfinition de la culture littéraire au cours du XX^e siècle ».

²³⁸ Voir plus loin, dans la deuxième partie, chapitre 2, la section 3 sur la littératie multimodale.

2.6 De l'actualité des problématiques et des principes humanistes

L'originalité historique de l'humanisme de la Renaissance tient donc à de multiples facteurs complexes, qu'il est possible d'analyser pour chercher des réponses aux questions que l'on pose à la période renaissante, même si une étiologie claire, du fait de l'entrecroisement des causes, demeure impossible à établir fermement. L'humanisme est, dès son origine, intrinsèquement multiple, et entremêle des enjeux intellectuels – philosophiques, spirituels, scientifiques, esthétiques –, institutionnels et socio-économiques. La modernité de l'humanisme, que la pensée contemporaine, confrontée à de grands bouleversements techniques, sociaux, écologiques, interroge, peut tenir à plusieurs dimensions, et à son aspect essentiellement multidimensionnel, pluridisciplinaire. Nous reprenons ici et développons les remarques faites au fil de cette section.

Sur les plans à la fois esthétique et social, la forme du fragment, de la juxtaposition et de l'accumulation des discours, devenue principe structurel chez Rabelais et Montaigne, ainsi que l'omniprésence de la posture dialogique font écho aux nouvelles sociabilités d'Internet, fondées sur un principe d'interactivité ouverte. Elles renvoient aussi à l'importance de l'articulation de divers moyens d'expression, mots, images, musique, vidéo, dans les formes culturelles et artistiques du XX^e et du XXI^e siècle, que l'on désigne par le syntagme de « littératie multimodale²³⁹ ».

Sur le plan herméneutique, la construction d'une pensée de l'interprétation des textes sacrés et profanes émancipée des modèles imposés conduit à l'instauration d'une figure de lecteur comme sujet individuel appelé à réagir et réfléchir à sa lecture de façon personnelle. Une grande place lui est ainsi laissée, notamment chez Rabelais et Montaigne, grâce à un dialogue explicitement sollicité par les auteurs-narrateurs, et par la liberté d'interprétation que ménagent les blancs de leurs textes, les ellipses, le comique et l'ironie, les contradictions internes. La question de la réception des œuvres par un lecteur individuel est donc un enjeu humaniste majeur, y compris parce que ces écrivains fondent eux-mêmes leur légitimité, de façon très ostensible et très consciente, sur leur lecture des textes sacrés et des textes profanes – celle des Anciens, et celles de leurs contemporains. Ces problématiques entrent fortement en dialogue avec les recherches portant sur la réception littéraire, sur le sujet lecteur et la lecture

²³⁹ Voir plus loin, dans la deuxième partie, chapitre 2, section 3. Le concept de littératie multimodale tel qu'il se définit à partir du début des années 2010 comprend des textes et multitextes artistiques et littéraires ou non artistiques et non littéraires.

subjective, qui dominent la didactique de la littérature depuis le début des années 2000 entre « effet programmé par le texte » et « réception par le lecteur réel », entre « actualisation » et « [re]contextualisation », telles qu'exposées par exemple par Sylviane Ahr²⁴⁰.

Sur le plan de la conception même de l'acte d'écrire, l'affirmation de l'auteur rompt avec la conception chrétienne du texte et les formes anonymes des littératures médiévales nées des traditions orales, et s'ancre à nouveau, en référence aux grands auteurs antiques, dans une culture de l'auteur. En outre, l'écriture de soi, particulièrement prégnante dans la littérature contemporaine, trouve une figure fondatrice dans l'œuvre de Montaigne.

De telles caractéristiques font conclure à P. de Lajarte que l'apport de l'humanisme ne tient pas à de nouvelles idées et de nouveaux savoirs, mais à de « nouvelles conditions d'accessibilité au savoir et aux idées, de nouvelles conditions de possibilité du savoir et des idées : un nouveau mode d'appropriation du savoir et de la culture²⁴¹ ». Ce dernier s'est opéré à la fois aux plans intellectuel et institutionnel, et son principe fondamental est « l'impératif d'une refondation générale du savoir et de la culture par un retour systématique aux sources ». Les problématiques de la légitimation et de l'institutionnalisation des savoirs font écho aux questionnements contemporains nés du développement d'Internet et à la démocratisation – ou la massification – de la parole publique par ce biais²⁴². L'exemple des « *fake news* » et autres modalités de désinformation, nouveau mal de la circulation des informations sur la toile, en est une forme très actuelle.

Par ailleurs, la question des corpus et de la place des littératures populaires, francophones non métropolitaines et non francophones, et de la littérature de jeunesse dans le système scolaire peut à la fois se poser en opposition aux conceptions humanistes originelles de retour à la littérature antique et de rejet des cultures populaires, et revendiquer néanmoins la possibilité d'un humanisme renouvelé, démocratisé, d'un *progrès* de l'humanisme au regard d'un critère éthique d'ouverture à l'altérité culturelle. En effet, le progrès des connaissances est une dimension majeure du projet humaniste. Des objets nouveaux se sont présentés aux humanistes, dans les domaines ethnologiques, biologiques, cosmologiques, politiques, sociaux et économiques, théologiques et philosophiques, du fait de la découverte

²⁴⁰ Sylviane Ahr (dir.), *Former à la lecture littéraire*, op. cit., p. 15-32.

²⁴¹ Philippe de Lajarte, *L'Humanisme en France au XVI^e siècle*, op. cit., p. 359. Même référence pour la citation suivante.

²⁴² Voir plus loin, deuxième partie, chapitre 2, sous-section 2.1, à propos de l'humanisme numérique théorisé par M. Doueïhi.

au XV^e siècle de nouveaux peuples, de nouvelles régions du monde mais aussi de nouveaux manuscrits anciens comme de nouvelles lois physiques et spatiales, et du fait d'une dynamique propre à un esprit explorateur. Cela a conduit à des bouleversements épistémologiques que l'on peut regrouper en deux ensembles. D'une part, s'est imposée la nécessité de repenser à la fois l'éthique et les méthodes d'appréhension et de représentation du monde au-delà des apparences et des modèles médiévaux qui structuraient la pensée européenne, et d'autre part le sujet s'est affirmé comme source de la connaissance, légitimant les points de vue particuliers pour éclairer le monde selon une perspective spécifique.

Conclusion du chapitre 1

Les enjeux de l'identification d'un héritage humaniste, mouvement qui s'est construit à partir de la réception des textes et de la pensée antique, incluent le champ disciplinaire de la littérature et de la didactique de la littérature au cœur de problématiques qui dépassent largement la question du rapport à la culture lettrée que l'on privilégie dans le système scolaire. Ils touchent à la question de la circulation et de la diffusion des connaissances, à celle des conceptions herméneutiques de recherche de vérités – ou de construction des savoirs – par la lecture des textes, à celle de la place respective du sujet et de l'objet, de soi et de l'autre, de l'identité et de l'altérité dans les systèmes de pensée, à celle du rôle de la langue dans la constitution d'une culture commune et donc à celle de l'espace géopolitique au sein duquel cette culture se déploie.

Ainsi, reniant une part importante de l'héritage humaniste, le philosophe Alfred Fouillée, en 1898, dans un ouvrage intitulé *Les études classiques et la démocratie*, s'oppose fermement à la philologie et à l'explication linguistique des textes en ces termes :

Ce qu'il faut avant tout proscrire, la peste de l'enseignement classique actuel, c'est la philologie, avec toute la vaine érudition qui s'y attache. Aux plus beaux temps de l'humanisme, on ne s'est jamais préoccupé en France de toutes ces curiosités grammaticales et historiques [...]. Si les Allemands y trouvent leur bonheur et, au lieu d'apprendre à bien écrire, se perdent dans le commentaire des textes, cela les regarde ; mais en France, c'était la dernière chose que nous eussions à leur emprunter, comme étant la plus en opposition et avec le génie traditionnel de notre pays et avec les vrais besoins de notre époque²⁴³.

²⁴³ Alfred Fouillée, *Les études classiques et la démocratie*, Paris, A. Colin, 1898, p. 91-92 ; cité par Martine Jey, *La littérature au lycée : invention d'une discipline (1880-1925)*, Metz, Centre d'études linguistiques des textes et des discours, Faculté des lettres et sciences humaines, 1998, p. 271.

L'humanisme de la Renaissance, mouvement fondateur d'une méthode philologique d'étude des textes, se voit ici coupé de l'un de ses piliers essentiels avec une vigueur toute patriotique. Bel exemple d'argument d'autorité, où l'on brandit, quitte à la vider de son sens, une notion employée pour marquer son appartenance légitime à une tradition plus authentique que celle de ses adversaires. Quels seraient donc ces « beaux temps de l'humanisme » s'ils ne coïncident pas avec les révolutions philologiques et herméneutiques de la Renaissance ? Quels autres référents le concept, ici dépossédé de son histoire, peut-il recouvrir ? Il apparaît nécessaire d'étudier ce qu'est devenu l'humanisme français en s'éloignant de son premier contexte renaissant, selon une perspective diachronique qui donne à voir les différentes strates idéologiques qui composent aujourd'hui les notions liées d'humanités et d'humanisme, et qui explique les divergences auxquelles elles donnent lieu jusque dans les débats contemporains.

CHAPITRE 2 : Institutionnalisation des humanités, du XVII^e au XIX^e siècle

Le flou récurrent dans les débats et les textes officiels²⁴⁴ contemporains de l'usage du terme d'humanisme comme de celui d'humanités peut être attribué à un manque de contextualisation, c'est-à-dire à un processus de conceptualisation qui n'a pas suffisamment intégré les données du contexte (temporel, spatial, socio-culturel) dans les attributs du concept.

M.-F. Rossignol précise, dans l'introduction de sa thèse de 2014 sur « Le cours d'humanités dans l'enseignement secondaire contemporain », que la « culture humaniste » constitue « une composante essentielle et originelle » de la « culture scolaire », « puisqu'il s'agit de la forme de culture enseignée la plus ancienne de toutes les formes culturelles scolarisées²⁴⁵ ». Une telle « éducation française aux Humanités » est définie par M.-M. Compère et A. Chervel comme fondée sur l'étude des textes et de la langue pour amener l'individu à se conformer aux normes transmises, constituant une éducation à la fois esthétique, rhétorique, morale et civique :

[...] l'individu qu[e cette éducation française aux Humanités] forme, c'est celui qui, par la pratique des textes et des auteurs, par le contact avec des civilisations fondatrices, par l'exercice de la traduction, de l'imitation et de la composition, a acquis le goût, le sens critique, la capacité de jugement personnel et l'art de s'exprimer oralement et par écrit conformément aux normes reçues²⁴⁶.

Le contexte scolaire apparaît ainsi comme intrinsèque à ces notions ou concepts. S'attacher à les étudier, les définir, les caractériser implique donc de prendre pour objet central la question de l'éducation. Les humanités sont, de façon première, la traduction ou la transposition scolaire de l'humanisme. L'humanisme de la Renaissance et sa foi en la possibilité d'un progrès humain par la connaissance peut être considéré comme fondateur d'un rapport occidental moderne à l'éducation, dont l'histoire est d'abord celle d'une autonomisation par

²⁴⁴ Voir plus loin, deuxième partie, chapitre 1, section 1 (« Humanités et humanisme dans l'enseignement secondaire aujourd'hui »).

²⁴⁵ Marie-France Rossignol, *Le cours d'humanités dans l'enseignement secondaire contemporain : Scolarisation et disciplinarisation de la culture humaniste en français et en histoire pour les élèves de milieu populaire*, op. cit., p. 26.

²⁴⁶ André Chervel, Marie-Madeleine Compère, « Les humanités dans l'histoire de l'enseignement français », *art. cit.*, p. 6.

rapport aux structures religieuses chrétiennes, puis celle d'une démocratisation de l'accès aux études. Les valeurs de l'humanisme et des humanités ressortissent au parti pris d'une foi – que ses fondements et ses justifications soient ou non laïques – en l'éducabilité des humains et en la pacification possible des rapports humains.

Cependant, une telle foi en la connaissance acquise par la lecture des textes interroge le rapport entre connaissance théorique et connaissance empirique, et entre savoirs et pratique. Les historiens suisses de l'éducation C. Magnin et C. A. Muller expliquent ainsi l'apparition de la science philologique et la persistance de la tradition pédagogique des humanités par le rejet du travail manuel et la valorisation élitiste d'une culture intellectuelle, théorisée à la Renaissance du fait des convergences entre humanistes et milieux aristocratiques. Pour les humanistes qui n'ont que peu à se préoccuper des contingences matérielles, le monde se saisit, s'organise, se gouverne intellectuellement, d'un point de vue surplombant.

Dans le chapitre précédent, nous avons montré en quoi la révolution herméneutique que représente l'humanisme renaissant ne saurait se réduire à l'essor d'une philologie qui assècherait la lecture et la ramènerait à une opération distanciée de décodage, non plus qu'à un mouvement de lettrés coupés des réalités de leur siècle, du moins pour une partie d'entre eux dont Rabelais et Montaigne sont les plus illustres. Une étude diachronique des humanités du XVII^e au XIX^e siècle nous permettra dans ce chapitre d'interroger les permanences ou les disparités du rapport au savoir qu'inscrit leur mise en œuvre en France dans les systèmes éducatifs, jusqu'à la veille de leur renversement institutionnel lors de la réforme scolaire de 1902.

1) Les humanités aux XVII^e et XVIII^e siècles

Les XVII^e et XVIII^e siècles se caractérisent par une diminution de l'usage du latin parmi les lettrés, et par une éducation qui se partage entre précepteurs particuliers et collèges jésuites. Les collèges jésuites sont les lieux où se dispense une éducation collective aux humanités dont la caractérisation d'« éducation humaniste » est discutable, dans la mesure où cette dernière comprend à la fois des méthodes de lecture forgées par les humanistes de la Renaissance, et des valeurs qu'une institution chrétienne ne pouvait par définition aborder de façon laïque et indépendante comme l'ont fait les lettrés humanistes, parfois au prix de leur vie ou de leur liberté.

En ce qui concerne la place du latin d'abord, bien que celui-ci reste la langue de la vie universitaire jusqu'à l'époque révolutionnaire, son abandon progressif dans la vie intellectuelle et scientifique a débuté dès la génération post-galiléenne. Cette dernière, comme le rappelle F. Waquet, écrivant tantôt en vernaculaire tantôt en latin selon le type de l'ouvrage, utilisait dans ce second cas « une langue fonctionnelle, simple et néanmoins élégante, plus proche en cela du toscan qu[e ces hommes] employèrent dans d'autres de leurs écrits que du latin de la tradition humaniste²⁴⁷ ». La proportion des ouvrages publiés en latin le confirme, puisqu'à partir de 1560, les ouvrages en français deviennent majoritaires. Vers 1598-1600, la part des ouvrages publiés en latin dans le royaume est réduite à 25 %. Elle se stabilise à 20 % au milieu du XVII^e siècle. Autour de 1700, cette part oscille entre 5,7 et 12,2 % de la production parisienne. En 1764, la publication en langues anciennes et étrangères ne représente plus que 4,5 % de la production du royaume²⁴⁸.

Pour ce qui est de l'instruction collective, ensuite, A. Chervel et M.-M. Compère établissent que les principales innovations humanistes du XVI^e siècle, qui ont perduré jusqu'au XX^e siècle, sont la classe institutionnalisée avec un maître et quarante élèves, la lecture des œuvres littéraires, et la pratique régulière des compositions, versions, thèmes²⁴⁹. Quelles sont les caractéristiques de cet enseignement d'Ancien Régime où l'on « fait ses humanités » au sein d'établissements religieux, et sur quels points est-il remis en cause par le siècle des Lumières ?

1.1 L'Âge classique : Ancien régime et collèges jésuites

Le colinguisme propre aux humanités, censées fournir un modèle pour devenir un homme accompli, un « honnête homme », constitue la matrice du système éducatif tel qu'il se construit au sein des collèges jésuites jusqu'au XIX^e siècle, comme le souligne N. Denizot :

[Jusqu'au XIX^e siècle,] plus qu'une « discipline », les humanités forment un système éducatif, caractérisé par ce que Renée Balibar (1993) nomme le colinguisme, associant plusieurs langues écrites (le latin et le français, et à la marge le grec) : c'est le mode des relations des langues entre elles qui fait tenir l'édifice des humanités classiques. Et si les auteurs français y sont présents, ils le sont comme traducteurs et imitateurs des auteurs antiques, avec qui ils forment ce que Chervel (2006, p. 424²⁵⁰) appelle des

²⁴⁷ Françoise Waquet, *Le latin ou l'empire d'un signe (XVI^e-XX^e siècle)*, op. cit., p. 118-119. Voir aussi plus haut, chapitre 1, 1.2.

²⁴⁸ *Ibidem*, p. 102-103.

²⁴⁹ André Chervel, Marie-Madeleine Compère, « Les humanités dans l'histoire de l'enseignement français », art. cit., p. 37.

²⁵⁰ André Chervel, *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*, Paris, Retz, 2006.

« couples canoniques » (Boileau et Horace, Bossuet et Démosthène, La Fontaine et Ésope et Phèdre, Mme de Sévigné et Pline Le Jeune, etc.)²⁵¹.

Hors de l'université, c'est d'abord par la méthode de l'imitation – une imitation peu mêlée d'analyse critique – que l'héritage humaniste renaissant s'inscrit au sein des collèges jésuites. C'est la « doctrine centrale de l'éducation jésuite, tant sur le plan esthétique que sur le plan pédagogique²⁵² », comme le rappelle V. Houdart-Merot, une doctrine qui vient des principes de la rhétorique latine réaffirmés par La Pléiade et à nouveau théorisés au XVII^e siècle. Elle implique une conception de la littérature comme *mimesis*, selon la pensée d'Aristote et de Platon – ce dernier la condamnant comme mensonge, représentation fidèle de la nature mais aussi du langage, puisqu'elle « signifie à la fois l'imitation de la nature et l'insertion du discours d'autrui dans son propre discours ». Cette conception – à laquelle il faut ajouter l'idéologie aristocratique qui attribue une valeur aux individus selon leur place dans la société – entraîne, dans l'enseignement des humanités, une focalisation sur les figures des grands auteurs et des grands hommes, un « glissement fréquent de l'œuvre à l'auteur²⁵³ », du côté des intentions de l'auteur plus que du côté du texte produit et bien sûr de la réception de l'œuvre. Cette conception de la littérature est associée à une vision de l'histoire comme la résultante de l'action individuelle de héros bien nés et de gouvernants, et d'une tradition d'enseignement du latin « sélectionnant dans l'histoire romaine des anecdotes de bravoure des "hommes illustres" », soit des *exempla* à imiter, circonscrits et facilement identifiables, « en sorte que l'histoire littéraire est perçue elle aussi comme une série d'anecdotes "*de viris illustribus*" ». Ce souci d'imiter la réalité – du moins celle des hautes sphères de la société – y compris les discours produits dans la cité, explique encore le rôle important de la citation dans l'enseignement des humanités. Elle obéit ainsi à une tradition ancienne, et acquiert un statut de preuve dans le domaine des études littéraires, que l'auteure rapproche du rôle de la preuve dans la vérification des hypothèses scientifiques, estimant que ce statut de la citation dans le champ littéraire est réactivé par les sciences expérimentales et le positivisme à partir de la fin du XIX^e siècle. Elle constitue en même temps, dans le cadre scolaire, une connaissance évaluable, « la manifestation du savoir acquis par l'élève ».

²⁵¹ Nathalie Denizot, « Les humanités, la culture humaniste et la culture scolaire », dans *Tréma*, n° 43, « Culture Humaniste et formation des enseignants », Faculté d'Éducation de l'université de Montpellier, 2015, p. 43.

²⁵² Violaine Houdart-Merot, *La culture littéraire au lycée depuis 1880, op. cit.*, p. 14. Même référence pour la citation suivante.

²⁵³ *Ibid.*, p. 38. Même référence pour les citations suivantes.

Le rapport aux textes antiques est donc complexe dans l'éducation jésuite : tandis que la pédagogie de l'imitation peut favoriser une formation au libre examen des idéologies par une analyse critique des textes suivant le geste des humanistes de la Renaissance²⁵⁴, elle y incarne prioritairement un rapport de soumission à l'autorité des textes religieux et d'une lecture chrétienne des textes antiques. Cependant, la visée de l'imitation dans le cadre de l'enseignement des humanités n'est pas seulement idéologique, « pas seulement morale et religieuse²⁵⁵ », selon la formule de V. Houdart-Merot, en ce qu'elle inscrit aussi le fait que la rhétorique, la production de nouveaux discours, en est une des finalités principales pour la formation des futures élites. « [L]'art du discours est au cœur de cet enseignement et les textes latins sont appréhendés comme modèles d'écriture ».

Par ailleurs, outre la dimension religieuse, la domination du corpus antique dans les collèges jésuites jusqu'au début du XVIII^e siècle correspond à la conception de l'enseignement humaniste tel que décrit par Anne Bruter. Elle le caractérise comme l'expression d'un « primitivisme épistémologique qui concevait le savoir comme "texte" venu du passé²⁵⁶ » :

[L'articulation entre savoir et langage] allait de pair avec une conception de l'acte de connaissance comme « lecture » (la *lectio*) d'où découlait la nécessité d'un apprentissage en deux étapes : d'abord celle des « mots », ensuite celle des « choses ». Première étape du processus, l'enseignement des humanités était donc voué aux « mots »²⁵⁷.

La didacticienne de l'histoire oppose ainsi, à la séparation des finalités rhétoriques et des finalités cognitives qui a cours dans l'enseignement à la fin du XX^e siècle, une convergence des finalités cognitive, rhétorique, religieuse et morale propre à l'enseignement humaniste. Ce dernier constitue donc un enseignement à la fois théorique et pratique, visant des savoirs, des savoir-faire (composer des discours) et des savoir-être. Elle rappelle la double dimension de l'enseignement des humanités chez les jésuites :

On ne peut donc opposer absolument enseignement des « mots » et enseignement des « choses », puisque la rhétorique n'était pas conçue seulement comme technique, mais aussi comme savoir, et même comme

²⁵⁴ Voir notamment dans la première partie, la sous-section 2.3.2.

²⁵⁵ Violaine Houdart-Merot, « Mise en perspective historique », *Extrait des actes du séminaire national "Perspectives actuelles de l'enseignement du Français" de Paris les 23, 24 et 25 octobre 2000*, Ministère de l'Éducation nationale - Direction de l'Enseignement scolaire, 2001, p. 1/14. Même référence pour la citation suivante.

²⁵⁶ Anne Bruter, « Entre rhétorique et politique : l'histoire dans les collèges jésuites au XVII^e siècle », dans *Histoire de l'éducation*, n°74, *op. cit.*, p. 70.

²⁵⁷ *Ibidem*, p. 69.

sagesse : la pédagogie humaniste ne visait pas seulement à faire acquérir la maîtrise des « préceptes » oratoires, elle cherchait aussi à fournir de quoi meubler le discours, et guider la vie²⁵⁸.

A. Chervel et M.-M. Compère définissent également la formation humaniste traditionnelle par sa pluralité épistémologique, en tant qu'enseignement des langues et de la littérature, mais aussi d'autres « matières », telles que « mythologie ("fable"), histoire, chronologie, géographie ancienne, "antiquités", lexicologie, synonymie, poétique, rhétorique²⁵⁹ ». Le rapport aux textes antiques se définit donc également au XVII^e siècle par la pratique de l'*eruditio* dans les travaux des lettrés et dans l'enseignement des collèges jésuites. Si elle pouvait, selon A. Bruter, avoir un statut récréatif pour « stimuler et recréer l'esprit²⁶⁰ », elle se distingue des autres activités liées à l'étude des textes par son rôle pédagogique particulier, qui en fait une « catégorie *sui generis*, irréductible aux disciplines scolaires actuelles ». Au-delà de la nécessité d'expliquer certaines des réalités parfois lointaines décrites ou sous-entendues par un texte, une telle conception fait écho aujourd'hui à la visée documentaire de la lecture, que le didacticien québécois Christian Vandendorpe désigne comme une lecture « ergative », « orientée vers la recherche active d'informations, qui était déjà le mode favori de Montaigne²⁶¹ », à côté de la « lecture-évasion ». Cette tradition a donc marqué durablement la culture scolaire occidentale, notamment dans le choix des corpus préconisés. Comme le note V. Houdart-Merot, jusqu'aux *Instructions* françaises de 1981, on constate la « part réduite de ce que l'on appellerait aujourd'hui la littérature de fiction par rapport à la littérature d'idées²⁶² », ce qui « reflète une conception de la littérature encore proche de la tradition de la *res literaria* sous la Renaissance qui englobait toutes les connaissances humaines, y compris scientifiques ». Jusqu'à cette date en effet, peu de place est accordée aux œuvres du XX^e siècle tandis que se renforce celle du XVII^e siècle – caractérisée par une intertextualité prégnante avec les textes de l'Antiquité.

L'enseignement des humanités dans les collèges jésuites est donc loin d'être uniquement théologique, et n'est longtemps pas non plus littéraire au sens contemporain du

²⁵⁸ *Ibid.*, p. 62.

²⁵⁹ André Chervel, Marie-Madeleine Compère, « Les humanités dans l'histoire de l'enseignement français », *art. cit.*, p. 34.

²⁶⁰ Anne Bruter, « Entre rhétorique et politique : l'histoire dans les collèges jésuites au XVII^e siècle », *art. cit.*, p. 65. Même référence pour la citation suivante.

²⁶¹ Christian Vandendorpe, « De nouveaux horizons de lecture et leurs implications pour l'école », dans Monique Lebrun, Nathalie Lacelle, Jean-François Boutin, *La littératie médiatique multimodale : de nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*, Québec, Presse de l'Université de Québec, 2012, p. 17-32, p. 17.

²⁶² Violaine Houdart-Merot, *La culture littéraire au lycée depuis 1880*, *op. cit.*, p. 95-97. Même référence pour la citation suivante.

terme. A. Chervel et M.-M. Compère situent en effet à la charnière du XVII^e et du XVIII^e siècle la constitution d'un corpus d'auteurs français à l'usage de la jeunesse scolaire. Les exercices – travail du commentaire, de l'exégèse, de l'analyse, études de rhétorique, de littérature et d'histoire de la littérature – commencent alors à porter prioritairement sur la littérature française classique²⁶³. Cette modification des corpus s'accompagne d'un bouleversement lexical : les « lettres » se mettent à désigner non plus l'ensemble du savoir, y compris les sciences, mais les œuvres littéraires, comme les « belles lettres » ; la « littérature », quant à elle, qui comprenait jusque-là toutes les productions de l'esprit, y compris les mathématiques, commence à se fixer dans son usage moderne.

L'éducation classique se définit donc, selon ces auteurs, moins par un corpus – qui évolue au cours des siècles – que par les valeurs de clarté, de rigueur et d'harmonie :

[Elle] tend à développer un certain nombre de qualités, la clarté dans la pensée et dans l'expression, la rigueur dans l'enchaînement des idées et des propositions, le souci de la mesure et de l'équilibre, l'adéquation aussi juste que possible de la langue à l'idée. Pour y parvenir, les élèves sont soumis à toute une panoplie d'exercices, oraux et écrits.

On peut expliquer le développement d'un tel système de valeurs par des corpus longtemps ouverts aux discours scientifiques, par la prépondérance de la rhétorique dans l'enseignement des humanités et par l'importance que prennent les textes du XVII^e siècle dans les systèmes scolaires français, à partir du début du XVIII^e siècle et jusqu'aux années 1980. Ces valeurs caractérisent également, selon C. Magnin et C. A. Muller, les humanités telles qu'elles sont enseignées sous l'Ancien Régime, devenant la pierre angulaire de la formation intellectuelle européenne :

[Les humanités] constitue[nt] bien une éducation « libérale » puisque la transativité²⁶⁴ des capacités intellectuelles acquises à travers les humanités (langage, mémoire, précision, rigueur, jugement, etc.) par des exercices scolaires répétés [...] fonde véritablement leur caractère général et, en même temps, disqualifie toute spécialisation intervenant avant le terme de leur étude. Autrement dit, les humanités sont désormais érigées en préalable à celle de la philosophie, de la théologie, des lettres, des sciences et des savoirs pratiques élevés (clercs, juristes, médecins, etc.) [...]²⁶⁵.

²⁶³ André Chervel, Marie-Madeleine Compère, « Les humanités dans l'histoire de l'enseignement français », *art. cit.*, p. 17. Même référence pour la citation suivante.

²⁶⁴ « Se dit d'un savoir (théorique ou pratique) dont l'usage permet le passage sans intermédiaire ni adaptation d'un type d'activité sociale à un autre », Charles Magnin, Christian Alain Muller, « Introduction : Des humanités à la culture générale : cinq siècles de métamorphoses et de continuité », dans *Enseignement secondaire : formation humaniste et société, XVI^e-XXI^e siècle, op. cit.*, p. 175-195, note 37, p. 30.

²⁶⁵ *Ibid.*, p. 30. Même référence pour la citation suivante.

Ainsi, d'une façon qui peut paraître paradoxale, les chercheurs suisses estiment que l'éducation aux humanités perpétuée dans les collèges jésuites contribue à favoriser l'exercice d'une rationalité areligieuse. Celle-ci a pour finalité l'organisation et la gestion de l'État et non le rapport à Dieu et à la vérité, et donc « la lente émergence de la chose publique, et, plus tardivement, de la fameuse "opinion publique", invention des Lumières ». Par conséquent, une conception moderne de l'État émerge, que l'on peut attribuer en partie à l'étude des textes antiques, dans la mesure où ils nourrissent une réflexion approfondie sur le pouvoir politique et le bien public chez les agents de l'État et les élites socio-économiques et culturelles occupant les fonctions les plus influentes. Une homologie s'établit entre le caractère désintéressé du savoir promu par les humanités et le rôle désintéressé de l'État.

L'enseignement des humanités dans les collèges jésuites s'appuie sur l'imitation des Anciens pour transmettre les valeurs chrétiennes, mais aussi une culture générale fondée sur les textes, afin de former les futures élites à la rhétorique. Ainsi peut-on considérer que les travaux des philosophes des Lumières et la Révolution française constituent, au moins en partie, la continuité ou la conséquence de l'humanisme de la Renaissance et de l'étude des humanités grecques et latines perpétuée par les jésuites, plutôt qu'une rupture radicale avec ces systèmes de pensée. Resituer les sources de l'humanisme à la Renaissance et dans l'étude des textes antiques définit la dimension politique de l'humanisme et des humanités comme pensée de la cité et de la constitution d'un État indépendant des autorités royales et religieuses. Sur le plan philosophique et épistémologique, raviver les sources renaissantes de l'humanisme remet en cause l'hégémonie de la raison dans les processus cognitifs et dans la recherche de la vérité, tel que s'est construit l'héritage canonique de Descartes.

1.2 Les Lumières et la Révolution

Outre l'influence de la formation jésuite aux humanités sur les cadres de l'État, il demeure nécessaire, pour penser la scolarité sous l'Ancien Régime, de garder en mémoire la grande disparité des structures d'enseignement qui s'y déploient alors, et la part réduite des populations qui en bénéficient. Comme le rappelle le sociologue P. Merle²⁶⁶, en France, pour le primaire, trois types d'enseignement coexistent alors : un enseignement payant dispensé par

²⁶⁶ Pierre Merle, *La démocratisation de l'enseignement*, op. cit., p. 6-7.

des maîtres privés, qui peuvent ouvrir une classe pour les enfants des pauvres et une autre pour la bourgeoisie, avec accord de l'évêque ; un enseignement dispensé par les autorités religieuses au sein des écoles paroissiales, payant également, et qui est majoritaire ; et des « écoles de charité », également gérées par l'Église, gratuites, à destination des enfants des travailleurs pauvres, scolarisant plusieurs dizaines de milliers d'élèves à la veille de la Révolution. Pour ces derniers, certaines régions, notamment le sud de la France, mettent aussi en place des écoles communales, dont les maîtres sont rémunérés par les conseils communaux. En ce qui concerne les collèges²⁶⁷ et universités, à la veille de la Révolution, on compte 562 collèges, dont 178 sous l'autorité des congrégations (jésuites²⁶⁸, oratoriens, doctrinaires) et 384 sous celle de particuliers et des facultés. L'effectif total est estimé à 50 000 élèves. Dans les universités, le nombre d'étudiants ne dépasse pas quelques milliers pour une population française de 25 millions d'habitants à la veille de la Révolution.

Bien que très limitées socialement, les modalités d'accès à l'éducation au XVIII^e siècle nous offrent des angles de questionnement des humanités qui entrent encore en résonance avec les nôtres. En effet, nous verrons que l'analyse des « humanités » telles qu'employées dans l'*Encyclopédie* des Lumières révèle une convergence entre les critiques qui se forment à leur encontre et les critiques portant sur l'organisation de l'éducation en général, et que la réhabilitation des savoirs techniques par les philosophes des Lumières peut se lire comme une opposition à l'hégémonie des humanités dans le domaine de la connaissance et une transposition épistémologique des velléités démocratiques de renversement des pouvoirs de droit divin. Nous interrogerons ensuite les enjeux politiques du colinguisme qui se font jour au moment de la Révolution, avant de caractériser la forme d'universalisme et de tolérance morale que l'on peut associer à un « humanisme des Lumières ».

1.2.1 Les « humanités » dans l'*Encyclopédie*

Dans l'article « Humanités » de l'*Encyclopédie* des Lumières – article rédigé par Mallet pour l'édition de 1765 – les humanités comme notion apparaissent intrinsèquement associées à l'instruction :

²⁶⁷ Réunissant dans un même établissement ce que l'on nomme collège et lycée aujourd'hui. *Ibidem*, p. 8-9 pour les chiffres donnés jusqu'à la fin de ce paragraphe.

²⁶⁸ Le Parlement vote leur renvoi hors de France en 1762 et l'ordre des Jésuites est supprimé par le Pape Clément XIV en 1773, avant d'être rétabli en 1814 par Pie VII.

Humanités, s. f. pl. (Littérat.) signifient les lettres humaines, c'est-à-dire l'étude de la Grammaire, du Grec & du Latin, de la Poésie, de la Rhétorique & des anciens Poètes, Orateurs, Historiens, en un mot tout ce qu'on a coutume d'enseigner dans les colleges, depuis la sixieme jusqu'à la Philosophie exclusivement. On dit d'un jeune homme qui s'est distingué dans toutes ces classes, qu'il a fort bien fait ses humanités. L'on tient que Calvin fit ses humanités au college de la Marche à Paris.

On appelle particulièrement humanités, la classe de seconde, *secunda Rhetorices* ; & Professeurs d'humanités, *humanitatis Professores*, ceux qui remplissent cette chaire. Les autres classes, telles que la troisieme, la quatrieme, &c. s'occupent plus immédiatement de la Grammaire. On croit qu'on a nommé les Belles-Lettres humanités, parce que leur but est de répandre des graces dans l'esprit, & de la douceur dans les mœurs, & par-là d'humaniser ceux qui les cultivent²⁶⁹.

La première définition qui s'y trouve donnée est résumée de façon très large comme tout le contenu des études au collège. La dimension colingue apparait présente mais non première, puisque ces « lettres humaines » y sont d'abord définies comme l'étude de la Grammaire, avant celle du Grec & du Latin et des autres matières. L'entrée « humaniste », quant à elle, ne comporte qu'une courte définition, en lien direct et unique avec les humanités : « jeune homme qui suit le cours des études qu'on appelle humanités. *Voyez ce mot.* »

Dans l'ensemble des volumes de l'ouvrage, on dénombre 48 occurrences d'« humanités » (40 si on soustrait celles des deux articles déjà cités), réparties sous 34 entrées²⁷⁰ (32). Sur ces 40 occurrences, le terme est employé 14 fois au sens du niveau d'étude (le collège), dans des syntagmes variés : « faire ses humanités », « étudier les humanités », « s'appliquer aux humanités », les « classes d'humanités », et « enseigner les humanités ». Cette dernière expression, où la métonymie apparait moins figée²⁷¹, fait entendre le second sens (26 occurrences) que le mot recouvre : celui d'une discipline dont le champ se révèle à géométrie variable, de l'étude du latin (art. « Thème ») et des textes antiques (art. « Oxford », art. « Pauvres de la mère de Dieu ») aux Belles-Lettres dans leur ensemble (art. « Philologie »). Les humanités se trouvent associées à d'autres disciplines en nombre variable, parfois dans un rapport qui semble inclusif ou dans un rapport d'équivalence : en binômes avec la philosophie (art. « Maître en chirurgie », art. « Synchronistes », art. « Université ») ou avec les langues (art. « Imprimeur ») ; en trinôme avec la théologie et la philosophie (art. « Barthélemites », art. « Écolâtre », art. « Wantage ») ; ou en groupe plus

²⁶⁹ *Encyclopédie*, volume VIII, 1765, p. 368. Article disponible en ligne à l'adresse suivante : <http://http://enccre.academie-sciences.fr/encyclopedia/article/v8-1274-2/> [consulté le 20 juillet 2022].

²⁷⁰ Ce qui est très peu, si l'on considère le nombre total d'articles : 71 818 d'après *Wikipedia* (soit 0.04 % d'articles abordant explicitement la notion d'humanités). Voir le tableau présentant ces occurrences en ANNEXE 1.

²⁷¹ Quelques occurrences pourraient ainsi être classées dans le 1^{er} ou le 2nd sens.

important²⁷². Les « humanités » sont même mentionnées à deux reprises à côté des langues anciennes – désignant donc autre chose, vraisemblablement l'étude des textes antiques plutôt que l'apprentissage des langues (« l'étude de la langue grecque, & des humanités », art. « Oxford » ; « y enseignèrent les Humanités, les langues anciennes, la Théologie, la Philosophie & les Mathématiques », art. « Pauvres de la mère de Dieu »). Les humanités sont l'objet de quelques critiques qui s'appuient sur la qualité parfois médiocre des enseignements et la place insuffisante de l'enseignement du français : « on y explique, tant bien que mal, les auteurs de l'antiquité les plus faciles à entendre ; on y apprend aussi, tant bien que mal, à composer en Latin ; je ne sache pas qu'on y enseigne autre chose » (art. « Collège ») ; « on acquerrera mieux encore qu'à présent la facilité de parler latin dans les classes supérieures, supposé qu'on ne fit pas aussi-bien d'y parler françois », « rhétorique dont on écarteroit avec soin tout ce qui s'y trouve ordinairement d'inutile & d'épineux » (art. « Études ») ; « espece de science composée de grammaire, de poétique, d'antiquités, d'histoire, de philosophie, quelquefois même de mathématiques, de médecine, de jurisprudence, sans traiter aucune de ces matieres à fond, ni séparément, mais les effleurant toutes ou en partie » (art. « Philologie »). L'article « Études » souligne enfin la double dimension critique et prospective sous-tendue par les emplois d'« humanités » dans l'*Encyclopédie* : le projet des Lumières vise à transformer le cursus éducatif en mêlant le plus tôt possible philosophie et humanités. L'article « Philosophie²⁷³ » définit en effet la philosophie comme discipline qui surpasse les humanités : elle est une « science, car elle démontre ce qu'elle avance » et une science qui « est une véritable encyclopédie ; tout y est lié, tout en dépend » ; elle comporte deux branches, l'une théorique et l'autre pratique, parce qu'elle donne des règles pour opérer sur son objet et se rapporte en cela à la Logique, qui « dirige les opérations de l'entendement », et la Morale, qui dirige « les opérations de la volonté ». Elle doit permettre de dépasser l'admiration pour les Anciens, qui entrave les progrès de la vérité.

Non seulement le terme d'« humanités » est très peu présent si on rapporte son nombre d'occurrences à la taille de l'ouvrage, mais il désigne des référents presque aussi nombreux

²⁷² Regroupant « les Humanités, la Rhétorique, la Philosophie, les Moeurs, & la Religion », art. « Collège » ; « les Langues, les Humanités, les Sciences, les Arts, etc. », art. « École » ; « les Humanités, la Rhétorique, la Philosophie & les Mathématiques », art. « Quatre-Nations » ; « les langues, les humanités & tout ce qu'on comprend sous le nom de *Belles-lettres* », art. « Scholastique ».

²⁷³ *Encyclopédie*, Édition Numérique Collaborative et CRitique de l'Encyclopédie (ENCCRE), vol. XII, 1765/2017-2022, p. 513. Article disponible en ligne à l'adresse suivante : <http://enccre.academie-sciences.fr/encyclopedia/article/v12-1255-0/> [consulté le 20 juillet 2022].

que ses emplois et ne donnant pas lieu à des explicitations circonstanciées, et il fait l'objet de plusieurs critiques dans les articles portant sur les structures et les méthodes d'enseignement, au profit de la science philosophique. En lien avec la critique des humanités comme enseignement par le latin, la philosophie des Lumières et l'entreprise encyclopédique visent à réhabiliter la dimension pratique, technique, du savoir.

1.2.2 Une valorisation des savoirs techniques et des techniques du savoir

La volonté de rendre accessibles les savoirs savants pour favoriser l'usage émancipateur de la raison mais aussi de valoriser les savoirs du peuple est à l'origine du projet des Lumières et explique la place accordée dans l'*Encyclopédie* aux planches techniques, organisées par corps de métier. Dans un argumentaire d'ouvrage portant sur « La formation et les Lumières », Éric Négrel, spécialiste du XVII^e et du XVIII^e siècles, souligne ainsi que « les éditeurs de l'*Encyclopédie* entendent mettre en question "la distinction des arts en libéraux et en mécaniques, et la supériorité qu'on accorde aux premiers sur les seconds"²⁷⁴ ». Dans cet objectif, les rédacteurs de l'*Encyclopédie* ont réalisé un travail d'enquête que l'on pourrait qualifier aujourd'hui à la fois d'ethnographique, de sociologique, de linguistique et de technique et de mécanique, pour répertorier les termes, les outils et les méthodes des différents métiers manuels, et au besoin inventer des mots pour en parler. Pour classer, mettre en forme et diffuser ces savoirs techniques, ils ont ainsi visité les ateliers, interrogé les ouvriers, observé le fonctionnement des machines, pour concevoir une « langue » ou « grammaire des Arts²⁷⁵ ». É. Négrel souligne la cohérence profonde entre cette démarche encyclopédique de formation professionnelle et technique et le développement des écoles d'ingénieurs au cours du XVIII^e siècle, par exemple Ponts et Chaussées (1740-1750), Mines (1763), Génie maritime (1765), Arts et métiers de Liancourt (1786). Une telle logique de formation professionnelle à des métiers techniques tend à s'opposer à la tradition des humanités qui forment à discourir pour agir dans la société et l'organiser, et non à fabriquer pour construire matériellement infrastructures, machines et objets. À côté du projet des

²⁷⁴ Jean D'Alembert, *Discours préliminaire de l'« Encyclopédie »*, éditions Michel Malherbe, Paris, Vrin, 1751/2000, p. 105 ; cité par Éric Négrel (coord.), « La formation et les Lumières, Proposition d'un dossier thématique de *Recherche & formation* », numéro en préparation, 2020, p. 3. Texte diffusé au sein de réseaux professionnels.

²⁷⁵ Denis Diderot, « Art », dans *Encyclopédie*, Édition Numérique Collaborative et CRitique de l'Encyclopédie (ENCCRE), vol. I, 1751/2017-2022, p. 716. Article en ligne à l'adresse suivante : <http://enccre.academie-sciences.fr/encyclopedia/page/v1-p788/> [consulté le 13 août 2022].

Lumières de mise en valeur des métiers manuels populaires, la remise en question des humanités comme méthode éducative est aussi due à l'essor de métiers qualifiés pour concevoir la fabrication dans le contexte des prémisses de la révolution industrielle, et au développement de la pensée philosophique de l'empirisme portée par Locke (deux phénomènes nés au Royaume-Uni).

L'entreprise encyclopédique de collecte des savoirs à partir du contexte contemporain – écho d'autres bouleversements socio-culturels et économiques européens – s'appuie sur la valorisation des métiers techniques et s'oppose à la démarche des humanités qui puisent les connaissances dans les textes anciens. Ainsi s'opère un déplacement épistémologique majeur au cours du XVIII^e siècle, vers une conception de l'apprentissage « comme pratique sociale contextualisée²⁷⁶ », qu'É. Négrel rapproche de « la pédagogie des situations-problèmes » engageant la personne entière :

[Elle] s'attache à l'ensemble des processus cognitifs, affectifs et relationnels de construction des savoirs chez l'élève ou le formé, et engage par là même une profonde transformation du sujet car « si la remise en question est difficile, c'est que le sujet tient à ses représentations, de sorte que tout dérangement épistémologique est aussi remaniement de soi²⁷⁷ ».

Ces remarques peuvent également évoquer, à l'aune des questionnements du XXI^e siècle, les travaux développés depuis vingt ans en didactique de la littérature autour du sujet lecteur. Ils tendent à explorer en effet les manières de mettre les élèves *en situation* de confronter leurs lectures des textes à celle des autres et de négocier collectivement des interprétations communes et singulières²⁷⁸. Les élèves sont ainsi conduits à s'interroger réflexivement sur les fondements de leurs prises de position, et à apprendre à remettre en cause de façon constructive leurs représentations et celles de leurs camarades.

Dans la dialectique qui oppose, au cours des siècles, éducation par les humanités et démarches empiriques, le XVIII^e siècle constitue sans doute le paradigme le plus éclatant. Avec la légitimation des savoirs techniques vient une réflexion d'une ampleur inédite sur les techniques du savoir et de l'apprentissage. Appliquée à une partie élargie de la population plutôt qu'à une élite formée dans l'entre-soi de l'aristocratie et de la haute bourgeoisie ou

²⁷⁶ *Ibid.*, p. 7. Même référence pour les citations suivantes.

²⁷⁷ Citation de Michel Fabre, *Situations-problèmes et savoir scolaire*, Paris, PUF, 1999, p. 167.

²⁷⁸ Voir notamment les travaux de Manon Hébert sur les cercles de lecteurs, par exemple « Les Cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration », dans *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 30, Issue 3, 2004, p. 605–630 ; et Sylviane Ahr, *Former à la lecture littéraire*, *op. cit.*

dans un rapport individuel au précepteur, cette réflexion mène à des changements profonds dans la manière de penser (si ce n'est de mettre en œuvre) l'éducation – touchant à l'organisation et la répartition des écoles, mais aussi ce que nous appelons aujourd'hui la pédagogie et la didactique. L'enjeu principal est en effet, pour les philosophes des Lumières, de former la population au libre-arbitre par l'exercice de la raison, de permettre « un usage libre et public de la raison au service d'une pensée critique des textes et des discours²⁷⁹ », de « secouer le joug de l'autorité et de l'exemple pour s'en tenir aux lois de la raison²⁸⁰ ». Cette démarche se différencie de celle de Descartes en ce qu'elle se fait collective et se réalise au cœur des cultures aussi bien lettrées que populaires, travaillant sur les représentations culturelles et symboliques et sur les structures sociales autant que sur les connaissances biologiques et physiques. Une telle conception du savoir se rapproche en revanche de celle de Descartes telle que le canon philosophique l'a valorisée en ce qu'elle implique de postuler l'existence d'une Raison universelle ; une dérive est de la considérer indépendamment des contextes spatio-temporels particuliers. Ce point est souligné par le philosophe Jean-Hugues Barthélémy dans un article de 2009 intitulé « Quel nouvel humanisme aujourd'hui ? » : la « Raison universelle », développe-t-il, est une croyance à la fois « européen-centriste²⁸¹ » et « scientifique » qui vise, à la suite de Descartes, à « nous rendre comme maîtres et possesseurs de la nature²⁸² » en inscrivant un rapport de manipulation technique entre le sujet humain et son environnement. Ce rapport implique logiquement un centre (l'homme européen et chrétien) et une périphérie (le reste du monde et la nature), et fait de la technique l'application de la connaissance et non également sa condition. L'humanisme se réclamant des Lumières se limiterait ainsi à une essentialisation de l'humain, face à laquelle il est nécessaire, selon le philosophe, de « réhabiliter l'encyclopédisme comme auto-modifiable et donc comme vecteur d'un nouvel humanisme²⁸³ ».

²⁷⁹ *Ibid.* p. 8.

²⁸⁰ Denis Diderot, Article « Encyclopédie », dans *Encyclopédie, ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, Édition Numérique Collaborative et CRitique de l'Encyclopédie (ENCCRE), vol. V, 1755/2017-2022, p. 636. Article consultable à l'adresse suivante : <http://enccre.academie-sciences.fr/encyclopedia/article/v5-1249-0/> [consulté le 20 juillet 2022].

²⁸¹ Jean-Hugues Barthélémy, « Quel nouvel humanisme aujourd'hui ? », Transcription d'une conférence donnée le 19 octobre 2008 à l'Université de Tous Les Savoirs (UTLS), 2009, p. 2. Article consultable à l'adresse suivante : <http://www.implications-philosophiques.org/quel-nouvel-humanisme-aujourd'hui/> [consulté le 20 juillet 2022]. Même référence pour la citation suivante.

²⁸² René Descartes, *Discours de la méthode*, Paris, Vrin, 1637/1970, p. 128.

²⁸³ *Ibidem*, p. 3.

Les philosophes des Lumières ont donc favorisé un déplacement de la conception des savoirs et des apprentissages grâce à des principes et des méthodes de recherche et de transmission des connaissances fondées sur l'empirisme et l'intégration de la technique dans le champ des savoirs savants. Mais le moteur d'une telle démarche en constitue également un risque de dérive, puisqu'elle suppose de définir l'essence de l'homme par la raison universelle. Elle peut ainsi conduire à une forme de confusion entre une culture donnée et la nature humaine, ce que Montaigne avait déjà remarquablement remis en cause notamment dans les chapitres « Des Cannibales » (I, 31) et « Des cochons » (III, 6) de ses *Essais* traitant de la découverte de l'Amérique²⁸⁴. Les philosophes des Lumières s'opposent à une forme élitiste de conception des savoirs incarnée par les humanités, mais une réception restrictive de leur projet a pu nourrir une généralisation décontextualisée. Pareil phénomène se retrouve concernant la question du colinguisme et de son rôle dans la Révolution.

1.2.3 Place et rôle du colinguisme

Nonobstant les critiques des philosophes des Lumières à l'encontre d'une instruction fondée sur la lecture et la traduction du latin, le colinguisme des humanités joue un rôle prégnant dans la Révolution, selon les travaux de la linguiste R. Balibar. Cette dernière définit le colinguisme, au-delà d'une méthode d'éducation, comme une forme d'« *universalité horizontale* », qui unit « par-dessus les frontières les membres internationaux des classes instruites²⁸⁵ ». Cette élite des savants et des écrivains se constitue elle-même depuis la Renaissance comme « "la République des lettres" selon une locution humaniste²⁸⁶ ». Les humanités sont ainsi le lieu transfrontalier d'un « univers comparable à celui de la chrétienté ou de la nation²⁸⁷ » pour les élites sociales et culturelles occidentales. Mais au XVIII^e siècle, les visées d'émancipation par le savoir et la maîtrise de la langue propres au projet humaniste prennent une dimension démocratique par le biais d'une explosion de la parole publique au moment de la Révolution française, comme le montre la chercheuse, soulignant les ressources procurées par l'étude des humanités :

²⁸⁴ Voir à ce sujet la chapitre 1 ci-dessus, sous-section 2.3.6 « Pour penser quand tout bouge ».

²⁸⁵ Renée Balibar, *L'Institution du français*, op. cit., p. 149. C'est l'auteure qui souligne. Même référence pour la citation suivante.

²⁸⁶ Voir plus haut, chapitre 1, sous-section 2.1 « la République des Lettres ».

²⁸⁷ Renée Balibar, *L'Institution du français*, op. cit., p. 97.

L'énorme masse des discours laborieusement rédigés en latin dans les collèges et les séminaires explose en français : feux d'artifice à la tribune de l'Assemblée, dans les publications, dans les salons, dans les rues. La « république des lettres » n'a jamais éprouvé de plus grands plaisirs. Car les phrases à l'antique ne sont pas seulement des armes de gouvernement efficaces, elles sont aussi des choses à la mode, qui envahissent la vie quotidienne²⁸⁸.

Actualisées, rendues efficaces dans la société de la fin du XVIII^e siècle au point de contribuer à redéfinir les bases politiques et sociales de la nation, les humanités – au sens de la maîtrise rhétorique du corpus antique – apparaissent derechef comme le moteur culturel d'un renouveau radical, par une extension populaire et démocratique de leur usage.

R. Balibar explique le rôle longtemps central du latin dans l'enseignement par l'idée répandue dès le XVIII^e siècle « qu'il faut faire du latin pour bien faire du français », en rappelant que « [j]usqu'au milieu du XX^e siècle il a été indispensable d'enchevêtrer les exercices français et les exercices latins pour obtenir les pleins pouvoirs du discours écrit²⁸⁹ ». Le colinguisme se définit ainsi comme « l'association de certaines langues d'État dans un appareil de langues où elles trouvent leur légitimité et leur matière à exercices ». L'association « ouverte et latente » et « les pratiques correspondantes (traduction, grammaticalisation) » de ces différentes langues anciennes ou vivantes permet l'institution et le fonctionnement de la norme linguistique. Le statut social des langues, comme langues d'État, est un élément essentiel de cette définition, faisant de l'exercice du colinguisme non la perpétuation d'un élitisme socio-culturel, mais un véritable moyen de conquérir des instruments de pouvoir social et politique. Le colinguisme a permis l'institution du français par l'élémentation de la grammaire française et ainsi la mise en œuvre des principes révolutionnaires de 1789. À partir de la séparation de la grammaire de Lhomond²⁹⁰ entre « Éléments de grammaire latine » et « Éléments de grammaire française » pour l'utilisation de ce second volet dans les classes primaires en 1795, « la révolution devenait [ainsi] effective et irréversible²⁹¹ », aux yeux de la linguiste. Pour elle, ce geste était en effet décisif : « L'universalisation de la partie française du Lhomond, à elle seule, déclenche l'avenir de l'École unique et du français républicain. » Ces bouleversements du statut politique de la langue française et leur rôle central dans le processus révolutionnaire sont donc aussi, concomitamment – dans un rapport de complémentarité entre sphère politique et sociale et

²⁸⁸ *Ibid.*, p. 129-130.

²⁸⁹ *Ibid.*, p. 103.

²⁹⁰ Grammaire colingue de l'abbé Lhomond (l'auteur du *De viris illustribus*), datant de 1780.

²⁹¹ Renée Balibar, *L'Institution du français*, op. cit., p. 213. Même référence pour la citation suivante.

sphère éducative (au sens des structures nationales mais aussi des démarches et des moyens pédagogiques et didactiques) – d’ordre grammatical et lexical. Comme le montre R. Balibar, si la langue d’État, « normative, littéraire²⁹² », existait dans l’enseignement avant 1789, « la révolution dans la langue » a consisté à remettre en chantier la grammaire et le dictionnaire afin de « créer le contenu d’un enseignement de masse, celui du français "au premier degré" ». Le sens littéral assure en effet un usage démocratique du langage national :

*Les mots pris au sens propre [...] garantissent le pouvoir d’expression de la langue officielle commune en refusant l’autorité de la langue ancienne (sens « étymologique », du grec *etumon* « sens véritable »)²⁹³.*

Ce travail d’élémentation²⁹⁴ de la langue, visant à inventer un « *monolinguisme conventionnel* » pour permettre « *l’autonomie relative d’une langue nationale*²⁹⁵ », réalisé par Barbauld, Berquin, Grégoire, Lakanal et Lhomond, qui avaient eux-mêmes été formés par le colinguisme européen, a toutefois donné lieu à une nouvelle forme d’accès inégalitaire à la culture. R. Balibar l’explique par la persistance d’un clivage de classe dans l’organisation des enseignements :

Tandis que les héritiers bourgeois des lettrés continuent d’apprendre (à leurs frais et aux frais de l’État) le latin et l’anglais, la masse des écoliers primaires doit apprendre à refouler son plurilinguisme naturel pour entrer dans la grammatisation²⁹⁶.

Si la « grammaire commune²⁹⁷ » ainsi créée visait à donner le pouvoir au plus grand nombre, elle l’a aussi privé des moyens émancipateurs de comprendre le passage d’une langue à l’autre, privé des moyens « d’en percevoir par lui-même les mécanismes ».

Cependant, un acquis révolutionnaire demeure : celui de la démocratisation du français par la pratique de l’écrit. R. Balibar souligne en effet qu’avec l’appel à tous les individus de

²⁹² Renée Balibar, *L’institution du français*, op. cit., p. 197. Même référence pour la citation suivante.

²⁹³ *Ibidem*, p. 180. C’est l’auteure qui souligne.

²⁹⁴ Sur l’élémentation, voir aussi Jean-Pierre Astolfi, *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d’apprendre*. Issy-les-Moulineaux, ESF Éditeur, 2008, p. 45-46 : « D’Alembert présente son *Encyclopédie* comme une élémentation des savoirs et le mot *élément* fait d’ailleurs l’objet d’un article important de son œuvre. Il cherche à ce que l’*élément* abstrait devienne plus concret que les définitions qui *abrègent*. [...] Cette problématique sera reprise par Condorcet et Lakanal pour qui le rôle fondamental de l’école est de fournir des principes de déchiffrement et d’intelligibilité du savoir. Lorsque l’école enseigne un élément du savoir, elle doit faire en sorte qu’il soit perçu par l’élève comme le début d’une chaîne qui le mènera vers des connaissances plus étendues. [...] Les Révolutionnaires mettent les points sur les i, en expliquant que resserrer un long ouvrage, c’est l’abrégé, alors qu’en présenter les premiers germes, et à travers eux la matrice, c’est l’élémenter... L’élémentation se présente alors comme l’opposé de l’abréviation. ».

²⁹⁵ Renée Balibar, *L’institution du français*, op. cit., p. 215. C’est l’auteure qui souligne.

²⁹⁶ *Ibidem*, p. 219.

²⁹⁷ *Ibid.*, p. 418. Même référence pour la citation suivante.

toutes les conditions sociales à « pratiquer directement la langue écrite de l'État²⁹⁸ », l'écriture acquiert « une nouvelle dimension institutionnelle qui traverse verticalement les inégalités sociales », contrecarrant ainsi « la dimension horizontale continuant à unir de part et d'autre des frontières nationales les privilégiés de l'ancienne république des lettres ». Par l'apparition d'un « *français civique*²⁹⁹ » aux côtés du « *français humaniste* », enseigné dans les premier et second degrés des écoles du pays, a été initiée « une *renaissance du français littéraire* ». En effet, le « colinguisme restructuré, dégagé de la tutelle cléricale et de la domination des modèles rhétoriques gréco-latins³⁰⁰ » a favorisé la « liberté d'expression, autrement dit le pouvoir de traduction », et ainsi « relancé sur de nouvelles bases toutes les formes d'écriture³⁰¹ ».

Le colinguisme est donc avant tout une pratique, un moyen d'agir, de modifier profondément l'ordre social (au moment de la Révolution) ou d'y prendre le pouvoir et de le conserver, par le passage d'une langue à l'autre. « [L]a traduction *systématique* des textes est la *clé* des pouvoirs que confère la langue³⁰² », affirme R. Balibar, défendant la place centrale des enseignements linguistiques dans le processus démocratique. La traduction est une opération par laquelle on apprend à opérer des déplacements de sens et à articuler le sens du mot et le contexte dans lequel ce mot s'inscrit. Elle permet de prendre la mesure de la profondeur de la langue et de ses évolutions à travers l'histoire des peuples qui l'utilisent, et d'apprendre à sentir et manipuler les relations entre concret et abstrait, signifiant et signifié, et à jouer avec les niveaux de signification et les niveaux de langue. Elle est une école du pouvoir et de la critique des normes, par-delà le contenu des textes.

Il faut se rappeler en effet, avec A. Chervel et M.-M. Compère, qu'au XVI^e siècle, élèves et maîtres parlent patois, et que le latin reste la langue des livres scolaires. La traduction devient, dans la seconde moitié du XVII^e, une école du français : « la traduction [...] devient, sous le nom de version, un exercice écrit dans lequel on juge autant la qualité du français que la compréhension du latin³⁰³ ». C'est la raison pour laquelle, suivant R. Balibar, la Révolution a été permise par l'usage commun d'une langue nationale, préparé en partie à

²⁹⁸ *Ibid.*, p. 249. Même référence pour les citations suivantes.

²⁹⁹ *Ibid.*, p. 251. Même référence pour les citations suivantes. C'est l'auteure qui souligne.

³⁰⁰ *Ibid.*, p. 420. Même référence pour les citations suivantes.

³⁰¹ Voir, dans la section suivante, le développement du 2.1 sur la « nouvelle littérature » au XIX^e siècle.

³⁰² Renée Balibar, *L'institution du français*, *op. cit.*, p. 420. C'est l'auteure qui souligne.

³⁰³ André Chervel, Marie-Madeleine Compère, « Les humanités dans l'histoire de l'enseignement français », *art. cit.*, p. 23.

l'école par l'exercice de la traduction du latin. La constitution d'une norme linguistique commune a été une condition *sine qua non* de la constitution d'une nation française. Mais au XIX^e siècle, seule une minorité sociale continue d'accéder au degré secondaire dans lequel se pratique le colinguisme. Ce dernier se fait ainsi l'agent de la préservation des privilèges d'une élite sociale et culturelle, dans la mesure où l'enseignement monolingue du primaire ne donne pas aux élèves les clés de la comparaison des systèmes et des normes.

1.2.4 L'éducation en question : de nouvelles conceptions de la nature et de la morale

Autre rupture affichée avec les humanités, une nouvelle finalité est attribuée à l'éducation, sous l'impulsion notamment de Talleyrand, Lakanal et Condorcet : le « citoyen » doit remplacer « l'honnête homme », et l'instruction, pour Condorcet, devient « un devoir de la société à l'égard des citoyens³⁰⁴ ». Si les conceptions démocratiques des Révolutionnaires en matière d'éducation ne trouvent pas tout de suite de traduction concrète, quelques mesures décisives sont prises. En outre, le système scolaire est désormais envisagé comme une structure organisée de façon nationale, et le métier d'enseignant se professionnalise. En 1795, la création des Écoles normales et centrales constitue une étape décisive dans la modernisation du système scolaire français et la remise en question des humanités. Elle annonce, selon V. Houdart-Merot, l'ébranlement, à la fin du XIX^e siècle, de l'hégémonie de la culture antique³⁰⁵. Ces Écoles sont en effet divisées en trois sections intégrant des disciplines diverses en-dehors de l'étude des textes anciens : la première comprend du dessin, de l'histoire naturelle, des langues anciennes et vivantes ; la deuxième, des mathématiques et des sciences expérimentales ; et la troisième, de la grammaire générale, des belles-lettres, de l'histoire et de la législation. La loi du 11 floréal an X (1^{er} mai 1802) organise en outre l'Instruction publique et instaure une structure tripartite : des écoles primaires créées par les communes, des écoles communales secondaires tenues par les communes ou des particuliers – rebaptisées « collèges » en 1808, puis « écoles secondaires » en 1815 et « collèges communaux » sous la Restauration – et des lycées et écoles spéciales, renommées « collèges royaux » sous la Restauration. À la même époque, il devient obligatoire pour les enseignants

³⁰⁴ Condorcet, *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, Université de Québec à Chicoutimi, 1791, p. 14. Édition numérique disponible à l'adresse suivante : http://classiques.uqac.ca/classiques/condorcet/cinq_memoires_instruction/Cinq_memoires_instr_pub.pdf [consulté le 20 juillet 2022].

³⁰⁵ Violaine Houdart-Merot, *La culture littéraire au lycée depuis 1880*, op. cit., p. 15.

du secondaire d'être titulaires d'un grade universitaire. Cependant, l'enseignement secondaire reste extrêmement minoritaire, puisqu'entre 1800 et 1820, 2 à 3 % seulement d'une classe d'âge, masculine exclusivement, y accède.

Dans le même mouvement, les humanités telles qu'elles étaient enseignées dans les collèges jésuites se trouvent remises en question, à la fois en tant que vecteurs d'une morale chrétienne et en tant que modalités d'apprentissage qui s'opposent aux progrès de l'empirisme et des méthodes scientifiques. Toutefois, elles demeurent porteuses de valeurs démocratiques – par l'exercice de la parole publique et l'apprentissage de la rhétorique auxquels elles donnent accès – ainsi que d'une éducation à la sociabilité. Ainsi, l'*Encyclopédie* conclut sa définition des humanités par une formule évoquant l'*humanitas* des Romains³⁰⁶, par laquelle douceur et plaisir se conjuguent pour construire une sociabilité qui évite autant que faire se peut conflits et souffrance :

On croit qu'on a nommé les Belles-Lettres *humanités*, parce que leur but est de répandre des graces dans l'esprit, & de la douceur dans les mœurs, & par-là d'humaniser ceux qui les cultivent³⁰⁷.

La critique des humanités se révèle ainsi complexe et diverse parmi les philosophes qui se préoccupent de repenser l'éducation au XVIII^e siècle. Pierre Judet de La Combe et Heinz Wismann rappellent en effet que ce siècle voit apparaître deux formes antagonistes de critique de la « pédagogie classique », celle des Encyclopédistes et celle menée par Rousseau :

[...] la première s'appuyait sur la science comme créatrice de progrès face à l'autorité de la tradition ; la liberté devait résulter de ce progrès, elle devait se conquérir de haute lutte ; la seconde, à l'inverse, était centrée sur la liberté supposée originelle des individus, sur leur spontanéité première, qu'il s'agissait avant tout de protéger contre la civilisation³⁰⁸.

Cette profonde remise en cause de la tradition au cours du XVIII^e siècle trouve son expression la plus aboutie, selon les deux philologues, dans les « expériences décisives³⁰⁹ » que sont la Révolution et la transformation kantienne de la philosophie. À partir de là, expliquent-ils, la perception de la réalité se contextualise :

[...] nous ne nous satisfaisons plus de références immuables et indiscutables [...] notre perception de notre réalité sociale et individuelle est désormais historique, c'est-à-dire construite comme expérience et représentation du temps.

³⁰⁶ Voir plus haut, chapitre 1, section 1.1, « L'*humanitas* latine ».

³⁰⁷ Voir l'article « Humanités » cité plus haut, chapitre 2, sous-section 1.2.1.

³⁰⁸ Pierre Judet de la Combe, Heinz Wismann, *L'avenir des langues. Repenser les humanités*, Paris, Cerf, 2004, p. 95-96.

³⁰⁹ *Ibidem*, p. 159. Même référence pour la citation suivante.

On retrouve dans ces principes une dynamique présente à la Renaissance, avec le passage d'une conception théologique à une conception sécularisée du temps, mais la pensée se déploie désormais plus librement hors du champ religieux, de telle sorte que, notent les auteurs, « le "vrai" ne nous est pas imposé de toute éternité, il est "construit" : *verum* et *factum* s'équivalent, selon la formule du philosophe napolitain Giambattista Vico (1708)³¹⁰ ».

Une assimilation s'opère entre nature et système, qui est propre à l'empirisme de l'époque, comme le souligne le philosophe André Charrak, et s'avère à même de tempérer la vision clivante évoquée plus haut entre la pensée de Rousseau et celle des autres philosophes de son temps :

[L'empirisme] distingue, avec d'Alembert, entre l'esprit de système (toujours condamnable) et l'esprit systématique (qui met en ordre les connaissances selon leur enchaînement naturel) ; [il] fonde, avec Condillac, les systèmes inventés par les hommes sur celui dans lequel la nature nous insère : « Vous comprendrez avec quelle facilité nous devons faire des systèmes, si vous considérez que la nature en a fait un elle-même, de nos facultés, de nos besoins, et des choses relatives à nous³¹¹. »

Ainsi technique et nature ne s'opposent-elles pas, comme il l'expose dans sa préface de l'*Émile* : « À l'égard de ce qu'on appellera la partie systématique, qui n'est autre chose ici que la marche de la nature, c'est là ce qui déroutera le plus le lecteur³¹² [...] ». Ces conceptions s'ancrent dans une intégration des conditions, du contexte, des circonstances, à l'expérience éducative. L'éducation pertinente, selon Rousseau, consiste donc à permettre à la nature de l'élève de se développer en aménageant les situations, les circonstances, les contextes, et en portant attention aux réactions provoquées. Il ne s'agit donc pas de pallier les vices de la nature, puisqu'il défend la thèse de la bonté naturelle de l'humain, mais de maintenir et préserver les conditions de possibilité de l'épanouissement de cette bonté naturelle. Au rebours d'un enseignement qui impose un rythme et des méthodes aux élèves pour leur faire acquérir des connaissances à partir de modèles culturels, comme il se conçoit jusque-là, et qui s'appuie sur les humanités – comprises comme activités de lecture, de traduction et d'explication des textes antiques –, il faut se conformer au développement des capacités physiques et intellectuelles de l'élève par l'« éducation négative », qui forme le corps et la perception sensible avant la pensée :

³¹⁰ Pierre Judet de la Combe, Heinz Wismann, *L'avenir des langues*, op. cit., p. 160.

³¹¹ Condillac, *Traité des systèmes*, Chap. XVIII, dans *Œuvres philosophiques*, Paris, PUF, t. I, 1749/1947-1948, p. 216 ; cité par André Charrak, « Introduction », dans Jean-Jacques Rousseau *Émile ou de l'éducation*, Paris, GF, 1762/2009, p. 7-33, p. 16. Même référence pour la citation suivante.

³¹² Jean-Jacques Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, op. cit., p. 42.

J'appelle éducation positive celle qui tend à former l'esprit avant l'âge et à donner à l'enfant la connaissance des devoirs de l'homme. J'appelle éducation négative celle qui tend à perfectionner les organes, instruments de nos connaissances, avant de nous donner ces connaissances et qui prépare à la raison par l'exercice des sens³¹³.

La place de l'expérience empirique dans l'éducation est d'abord celle des sens. Affectés par les circonstances – et non par des représentations écrites ou picturales –, ils se forment, s'affinent et préparent la capacité à raisonner. Ce principe d'une attention aux étapes du développement de l'enfant est un apport majeur de la philosophie de Rousseau, fermement mis en avant par ce dernier dès la préface de l'ouvrage :

Les plus sages s'attachent à ce qu'il importe aux hommes de savoir, sans considérer ce que les enfants sont en état d'apprendre. Ils cherchent toujours l'homme dans l'enfant, sans penser à ce qu'il est avant que d'être homme³¹⁴.

Appuyant ses principes pédagogiques sur un raisonnement proche de ce que l'on nomme aujourd'hui la psychologie du développement, Rousseau adopte également une posture que l'on pourrait qualifier d'anthropologique face à la question morale – comme Montaigne avant lui. Claude Lévi-Strauss propose ainsi, dans une leçon donnée à l'Université ouvrière de Genève en 1962, de faire de Rousseau – à la fois inspiré par l'empirisme de son temps et élaborant une pensée singulière de la bonté naturelle comme accord entre circonstances et particularités individuelles – un « fondateur des sciences de l'Homme ». Il attribue en effet à Rousseau la découverte du principe qui, au XX^e siècle, fonde l'ethnologie : « pour parvenir à s'accepter dans les autres, but que l'ethnologie assigne à la connaissance de l'homme, il faut d'abord se refuser en soi³¹⁵ ». Selon C. Lévi-Strauss, cette pensée ne pouvait devenir science tant que la philosophie, dominée par l'héritage cartésien, demeurait « la prisonnière des prétendues évidences du moi » et s'appliquait à séparer physique, sociologie et biologie. L'enseignement anthropologique de Rousseau, dont l'ethnologue trouve l'expression la plus approfondie dans le *Discours sur l'origine de l'inégalité*, réside dans « une conception de l'homme qui met l'autre avant le moi, et dans une conception de

³¹³ Jean-Jacques Rousseau, *Lettre à Christophe de Beaumont*, dans Bernard Gagnebin et Marcel Raymond (éd.), *Œuvres Complètes*, Paris, Gallimard, « Bibliothèque de La Pléiade », t. IV, 1755/1959-1995, p. 945.

³¹⁴ Jean-Jacques Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, op. cit., p. 42.

³¹⁵ Claude Lévi-Strauss, « Jean-Jacques Rousseau, fondateur des sciences de l'Homme, Leçon à l'Université Ouvrière de Genève dans le cadre du 250^e anniversaire de la naissance de J.-J. Rousseau », 1962, p. 4. Article disponible à l'adresse suivante : <http://www.espace-rousseau.ch/f/textes/levi-strauss1962.pdf> [consulté le 20 juillet 2022]. Même référence pour la citation suivante.

l'humanité qui, avant les hommes, pose la vie³¹⁶ ». En effet, si, avec la société, l'être humain passe « de la nature à la culture, de l'animalité à l'humanité, du sentiment à la connaissance », c'est donc que sa nature est intrinsèquement contradictoire, et que la faculté de « conversion d'un plan à un autre » est due à un processus de conscientisation. Or, cette faculté de l'humain à faire évoluer sa nature est, selon Rousseau, la pitié³¹⁷, « découlant de l'identification à un autrui³¹⁸ », comme le reformule C. Lévi-Strauss. Ainsi, la pensée de Rousseau postule d'abord une unité et une universalité du vivant (selon le terme qui tend aujourd'hui à remplacer ceux d'« écologie » et d'« environnement ») pour éviter des conceptions centrées sur l'humain :

L'appréhension globale des hommes et des animaux comme êtres sensibles, en quoi consiste l'identification, précède la conscience des oppositions : d'abord, entre des propriétés communes ; et ensuite, seulement, entre humain et non-humain³¹⁹.

Éloignant par ce geste philosophique le *cogito* cartésien, Rousseau s'oppose à une conception de l'humanisme comme « transcendance de repli », selon l'expression de C. Lévi-Strauss. Cela implique, pour notre travail, que faire remonter les racines de l'humanisme au-delà de la pensée cartésienne consiste à réactiver une conception de la connaissance définie autant comme sensible que rationnelle, si ce n'est d'abord sensible. Toutefois, un point aveugle demeure dans le système éducatif imaginé par Rousseau, qui interroge la possibilité même d'un rapport « naturel » de l'élève au savoir. Si l'éducateur doit accompagner son élève sans forcer sa nature, et organiser les circonstances de ses apprentissages, il met donc en place, comme le souligne É. Négrel, une « "pédagogie de la ruse" qui enveloppe Émile dans un "piège"³²⁰ », instaurant un rapport d'emblée faussé entre l'élève et le maître et usant d'une méthode mensongère pour éduquer à la bonté naturelle, de façon doublement contradictoire avec les principes guidant la philosophie éducative de Rousseau.

De telles contradictions expliquent que la critique de la notion de morale universelle telle qu'elle est élaborée par les philosophes des Lumières se trouve au cœur des critiques de l'humanisme à la fin du XX^e siècle et au début du XXI^e siècle, comme le souligne Stéphane Pujol :

³¹⁶ *Ibid.*, p. 5. Même référence pour les citations suivantes.

³¹⁷ Nous pensons au rôle de l'empathie, émotion démocratique éduquée par les humanités dans la pensée de la philosophe américaine Martha Nussbaum. Voir notamment ci-dessous, deuxième partie, chapitre 1, section 4 sur les nouvelles conceptions des humanités au XXI^e siècle.

³¹⁸ Claude Lévi-Strauss, « Jean-Jacques Rousseau, fondateur des sciences de l'Homme », *art. cit.*, p. 5.

³¹⁹ *Ibidem*, p. 6.

³²⁰ Éric Négrel « La formation et les Lumières », *art. cit.*, p. 9.

Le débat contemporain entre les néo-kantiens comme Karl Otto Apel, et les néo-pragmatiques comme Richard Rorty, tourne essentiellement autour de l'idée d'une morale universelle. Dans les universités du Tiers Monde, comme dans le très parisien Collège International de Philosophie, on défend avec ardeur le droit à la pluralité contre la tyrannie de la raison universelle. Pour les uns, toute morale à vocation universelle est impossible, étant donné que la morale se fonde sur une base consensuelle contingente à l'intérieur d'une tradition culturelle bien déterminée. Pour les autres, la critique de l'universalisme et l'affirmation soulignée des différences risque de faire renaître des comportements proches de ceux des premiers colonisateurs qui, face à des créatures si différentes d'eux-mêmes, leur refusèrent le brevet d'humanité³²¹.

L'universalité construite par les Lumières est d'abord remise en cause pour son européocentrisme et les points aveugles qui ont conduit ces philosophes à élaborer une pensée systématique à partir d'un contexte culturel particulier. Toutefois, rappelle S. Pujol, « [l]e relativisme moral existe bel et bien dans la pensée des Lumières, où il a même une fonction émancipatrice³²² ». Une prise en compte sans précédent de la diversité du monde vivant et du monde social a ainsi lieu par le biais de l'entreprise encyclopédique, mais aussi de *l'Histoire naturelle de l'homme* de Buffon (publiée de 1749 à 1804), qui considère l'espèce humaine dans toute sa variété. Le XVIII^e siècle voit donc se développer un effort considérable des savants pour représenter, classer et répertorier la diversité. Cela n'est pas sans rappeler de nombreux travaux des humanistes de la Renaissance³²³, filiation porteuse d'une définition de l'humanisme comme mouvement de progrès émancipateur par la connaissance méthodique du monde physique, social et symbolique : « L'ère des classifications n'éradique pas la puissance des mythes, mais elle permet de s'émanciper progressivement de la métaphysique³²⁴. »

Cependant, la tolérance des Lumières peut apparaître comme « une tolérance à usage interne³²⁵ », selon l'expression de S. Pujol, rejetant les ténèbres hors d'elle-même. Ainsi la conception de l'humanisme des Lumières comme progrès de la raison procède-t-elle d'un non-dit idéologique qui assimile la raison européenne à une amélioration de l'humain, et donc évalue à l'aune des valeurs européennes les autres cultures, y compris celles qui en Europe ne relèvent pas de cette définition de la raison. S. Pujol parle ainsi d'une « perversion

³²¹ Stéphane Pujol, « L'humanisme et les Lumières », dans *Dix-huitième Siècle*, n°30, Paris, Garnier, 1998, p. 272. Article disponible en ligne : https://www.persee.fr/doc/dhs_0070-6760_1998_num_30_1_2238 [consulté le 20 juillet 2022].

³²² *Ibidem*, p. 273. Même référence pour la citation suivante.

³²³ Nous pensons au traité d'anatomie d'André Vesale, *De Humani corporis fabrica* publié à Bâle en 1543 et aux ouvrages du chirurgien et anatomiste Ambroise Paré, mais aussi au naturalisme pictural de la Renaissance flamande (Van Eyck, Rubens, Brueghel l'Ancien) et italienne (Donatello, Michel-Ange, Vinci) aux XV^e et XVI^e siècles.

³²⁴ Stéphane Pujol, « L'humanisme et les Lumières », *art. cit.*, p. 274.

³²⁵ *Ibidem*, p. 275.

instrumentale de la raison [...] toujours possible³²⁶ » que n'ont pas perçu les philosophes des Lumières – Rousseau et Diderot mis à part – et dont le colonialisme est une figure criante. Inversement, souligne l'auteur, la défense des particularités peut mener au refus de l'autre et au repli identitaire sur un passé considéré comme immuable, à un « refus de l'universalité, qui s'affirme également comme le refus des modèles étrangers et le respect des traditions culturelles ».

Concernant ce dernier point, il nous apparaît que l'approche philosophique et historique peut s'enrichir d'une lecture qui tiendrait davantage de la sociologie, de la science politique et de la géopolitique. Il serait alors possible d'analyser, en diachronie et en synchronie, les rapports de force qui s'instaurent entre des groupes culturels au sein d'une entité sociale donnée, selon qu'ils sont en position dominante ou dominée, dans une perspective matérialiste, c'est-à-dire économique et institutionnelle. La revendication des particularités n'a en effet pas le même sens idéologique, ni la même portée pratique, selon, par exemple, qu'elle est le fait de populations privées de leurs droits au sein d'une nation, ou qu'elle est systématisée par un pouvoir en place³²⁷. Autrement dit, la défense des particularités représenterait une forme de repli identitaire nuisible à la cohésion d'un pays ou d'une région du monde à partir du moment où elle serait défendue par une partie de la population qui se trouverait en position de force au sein d'une nation, et où elle viserait le rejet ou l'éradication d'autres cultures et populations³²⁸. L'utilité de croiser ainsi différentes approches épistémologiques pour étudier des questions culturelles explique notre choix d'aborder dans ce travail la question des humanités dans le champ de la didactique en lien avec une pluralité d'autres sciences humaines. Nous tâchons ainsi de mettre en perspective changements culturels, institutionnels et sociaux selon des approches qui tiennent tour à tour de l'histoire des idées, de l'histoire des mouvements culturels, de l'histoire de l'éducation, de la philosophie, de la sociologie, de la science politique, des sciences de l'éducation, de la psychologie.

³²⁶ *Ibid.*, p. 277. Même référence pour la citation suivante.

³²⁷ La question de la survie des populations autochtones, comme les Inuits au Canada ou les Indiens en Amazonie, n'a ainsi pas les mêmes enjeux que les particularismes dominateurs revendiqués par les courants nationalistes de divers pays du monde, qui eux-mêmes diffèrent des revendications indépendantistes régionalistes comme celles qui se rencontrent en Corse, au Pays basque ou en Bretagne.

³²⁸ Vingt-cinq ans après cet article, la question des particularismes culturels se pose de manière encore différente, dans la mesure où l'extension de la mondialisation économique et le développement exponentiel d'Internet tendent à créer, au XXI^e siècle, des zones culturelles de plus en plus complexes, mixtes, à la fois uniformisées et atomisées.

En conclusion, le projet des philosophes des Lumières et des révolutionnaires s'oppose aux humanités à plusieurs titres : comme éducation religieuse colingue réservée aux élites et qui exclut les savoirs techniques populaires, comme éducation qui n'applique pas à la lecture des textes une démarche critique scientifique, comme éducation qui force la nature des élèves au lieu d'accompagner son développement. Au cours du XVIII^e siècle, malgré les idées généreuses des Lumières et les positions affirmées des révolutionnaires en matière de démocratisation de l'éducation, la scolarisation du peuple reste toutefois très limitée, et leurs apports en matière éducative tiennent à l'apparition et à l'approfondissement de nouvelles problématiques dans ce domaine – qui sont toujours d'actualité – plutôt que de mises en pratique effectives. Comme le rappelle P. Merle, un consensus demeure autour des visées scolaires d'éducation morale et de contrôle de la jeunesse :

À quelques exceptions près, cette conception de l'école, centrée davantage sur l'apprentissage des rôles et interdits sociaux que sur la maîtrise de la lecture et du calcul, est dominante autant parmi les élites économiques et politiques que chez les encyclopédistes³²⁹.

La création d'écoles centrales³³⁰ par les révolutionnaires et leurs efforts pour instaurer une morale laïque visant à remplacer celle de l'Église³³¹ préfigurent cependant le positivisme de la III^e République. Au début du XIX^e siècle, les réformes se succèdent et posent les fondements d'un système éducatif nationalisé, mais pas encore ouvert aux classes populaires : sous Napoléon, en 1802, sont instaurés les lycées, dont le but est de former « l'élite de la nation³³² » ; de 1802 à 1806, se constitue une administration publique scolaire, divisée en académies, dirigées par les recteurs et dotées d'un corps enseignant ; en 1806, le baccalauréat est créé et l'Université impériale est fondée, qui reçoit le monopole de l'enseignement supérieur sur la délivrance des diplômes (baccalauréat, licence, doctorat). Mais, comme le rappelle le sociologue, les écoles publiques demeurent très peu nombreuses, et en 1813, moins d'un quart des enfants est scolarisé, et souvent de façon intermittente, pendant l'hiver, tant que les travaux des champs sont impossibles.

*

³²⁹ Pierre Merle, *La démocratisation de l'enseignement*, op. cit., p. 11.

³³⁰ L'École normale supérieure (1794), l'École polytechnique (1794), le Conservatoire national des arts et métiers (1794).

³³¹ « Afin de réduire l'emprise de l'Église, il faut diffuser une morale laïque. Le concours pour la rédaction de livres élémentaires décrété en l'an II a notamment cet objet. Il faut concurrencer l'Église sur son terrain pour conquérir l'espace politique et scolaire dégagé par le départ des jésuites décidé par le parlement de Paris en août 1762 », Pierre Merle, *La démocratisation de l'enseignement*, op. cit., p. 14.

³³² *Ibidem*, p. 15. Même référence pour la citation suivante.

Si la Révolution est une étape décisive dans la réorganisation des savoirs et le renouvellement des conceptions de l'enseignement développées notamment au sein des collèges jésuites, ses effets attendront encore un siècle pour s'inscrire institutionnellement et matériellement dans l'organisation sociale du pays.

2) Le XIX^e siècle : aux sources de l'éclatement des humanités

Au XIX^e siècle, le système scolaire reste profondément empreint d'un élitisme structurel et idéologique, d'une logique d'Ancien Régime perpétuée par le lycée napoléonien. Le latin demeure, comme le montre V. Houdart-Merot, la « formation reçue [qui] rend immédiatement perceptible la distinction culturelle des classes dominantes³³³ ». Il est donc toujours requis pour les professions de pouvoir : clergé, magistrature, haute fonction publique, professions libérales. Il reste « le symbole d'appartenance à la classe bourgeoise », pour une « société bourgeoise traumatisée par la Révolution, qui se raidit dans une attitude conservatrice³³⁴ ». L'apprentissage de la rhétorique par l'imitation des Anciens garde ainsi pour but de former l'élite sociale du pays. En effet, malgré les avancées conceptuelles du XVIII^e siècle en matière de démocratisation de l'éducation, V. Houdart-Merot souligne qu'il ne subsiste « jusqu'en 1881 qu'une seule discipline scolaire : la pratique et l'imitation des auteurs classiques³³⁵ ». De plus, cette dernière est dispensée dans l'enseignement secondaire, qui ne concerne qu'un peu plus de 2% de la population, masculine exclusivement. Cet enseignement secondaire ne s'adresse qu'aux élites, « futurs notables, habiles dans l'art du discours », le peuple recevant un enseignement à part, dit primaire, aux ambitions bien plus limitées.

Sur le plan littéraire, la révolution dans la langue décrite par R. Balibar à propos de l'explosion rhétorique de la Révolution³³⁶ a, à son tour, jeté les bases d'une nouvelle littérature, dont une partie est dite réaliste et naturaliste, et dont, selon la linguiste, les « effets de style en fonction de la nouvelle grammaire élémentaire³³⁷ » sont repensés par les écrivains français de la « révolution culturelle bourgeoise » :

³³³ Violaine Houdart-Merot, *La culture littéraire au lycée depuis 1880*, op. cit., p. 25.

³³⁴ *Ibid.*, p. 26.

³³⁵ Violaine Houdart-Merot, « Mise en perspective historique. Extrait des actes du séminaire national "Perspectives actuelles de l'enseignement du Français", art. cit., p. 2. Même référence pour les citations suivantes.

³³⁶ Voir ci-dessus, sous-section 1.2.3, « Place et rôle du colinguisme ».

³³⁷ Renée Balibar, *L'Institution du français*, op. cit., p. 251.

Le génie littéraire de Balzac, avant Victor Hugo, plus que lui et sans doute mieux que tous les autres écrivains de la révolution culturelle bourgeoise, a créé les nouvelles profondeurs artistiques de la langue française fondée par la Première République. Il a substitué à l'ancien Art poétique qui vivait de l'observance stricte de multiples règles connotées par le colinguisme, aboutissant à des chefs-d'œuvre épurés des pratiques non admises par l'aristocratie des lettrés, *un art basé sur la nouvelle grammaire élémentaire du simple français*, c'est-à-dire sur une pratique de la langue de l'État *non discriminatoire*, n'accordant par principe aucun privilège ni au latin ni à l'écriture d'une élite, et sur cette base donnant le statut de la *couleur*, c'est-à-dire les mots évocateurs des différents rôles sociaux, à des locutions très variables qui ne peuvent être isolées, caractérisées, interprétées que dans leur contexte³³⁸.

Le XIX^e siècle est donc celui de la remise en cause de l'héritage antique dans la littérature sans doute davantage que dans l'enseignement, en tout cas jusqu'à l'instauration de la III^e République (1870). À partir de cette date, s'expriment des prises de position fortement polarisées dont l'enjeu est la réforme démocratique du système scolaire ; elles posent les fondements d'un système dont les humanités ne sont plus le centre structurel et pédagogique.

2.1 Évolution des conceptions de l'enseignement de la littérature

Une période de grand débat sur l'École, ses origines, sa fonction politique et sociale marque la fin du XIX^e siècle. Les oppositions sont alors âpres et complexes et voient s'affronter simultanément diverses positions idéologiques, ainsi que le rappelle M.-M. Compère : « d'une part, les catholiques aux laïques et, de l'autre, les héritiers de la tradition humaniste aux partisans de l'enseignement scientifique³³⁹ », deux réseaux d'affrontements qui ne se superposent qu'en partie.

Ce moment est aussi celui où « le rapport entre le mot et la chose s'inverse³⁴⁰ », selon l'expression de V. Houdart-Merot, dans le prolongement de la pensée de Locke et de Rousseau, et suivant le positivisme d'Auguste Comte et l'affirmation de la méthode expérimentale avec Claude Bernard (dans le domaine de la médecine) et Émile Durkheim (considéré comme l'un des fondateurs de la sociologie moderne), en particulier. Par ce nouveau rapport au réel s'explique la montée en puissance de l'histoire littéraire, et la nouvelle manière d'appréhender la littérature comme un objet d'étude, inscrit dans le temps et corrélé à l'histoire particulière des sociétés. Ce bouleversement épistémologique explique également, pour ce qui concerne les exercices pratiqués en classe, la mise au premier plan, à partir de 1880, de l'explication française, qui systématise le retour au texte, et de la

³³⁸ *Ibid.*, p. 295. C'est l'auteure qui souligne.

³³⁹ Marie-Madeleine Compère, « La tardive constitution de l'enseignement des humanités comme objet historique », dans *Histoire de l'éducation*, n°74, *op. cit.*, p. 191.

³⁴⁰ Violaine Houdart-Merot, *La culture littéraire au lycée depuis 1880*, *op. cit.*, p. 27.

composition française, qui se justifie par le refus de l'« imitation servile³⁴¹ », et signale un mouvement de rejet de la rhétorique. Martine Jey caractérise cette évolution de l'étude de la littérature par les deux directions prises : d'un usage *rhétorique* des textes à ce qu'elle appelle leur « usage *littéraire* », et, corollairement, de l'apprentissage de *l'écriture* par imitation à l'apprentissage d'une *lecture* critique des textes littéraires³⁴² qui aboutit à l'émergence du commentaire de texte. L'apparition de l'exercice de l'explication française, supprimant l'étape auparavant centrale de la traduction dans l'appréhension des textes, marque en effet un déplacement décisif des enjeux de l'enseignement de la littérature. Ce dernier prend une dimension esthétique et éthique fortement affirmée. Le résumé officiel des principes de la réforme de 1880 insiste ainsi sur un choix de sujets « propres à entretenir l'habitude de la réflexion, à former le goût, à fortifier le jugement³⁴³ ». C'est d'ailleurs l'esprit général de ce nouveau projet, tel qu'il s'inscrit alors dans le discours du ministre de l'Instruction publique et des beaux-Arts Jules Ferry au Conseil supérieur de l'instruction publique, que de réformer les « méthodes » afin de « substituer à la culture exclusive de la mémoire le développement du jugement et de l'initiative propre de l'enfant ; aux procédés *a priori*, à l'abus des règles abstraites, la méthode expérimentale qui va du concret à l'abstrait et déduit la règle de l'exemple³⁴⁴ », et de promouvoir ainsi la méthode inductive et empirique. Une telle refondation de l'instruction publique passe par une remise en cause profonde des humanités telles qu'elles se sont pratiquées jusque-là dans les collèges jésuites puis dans les écoles secondaires du XIX^e siècle. Il leur faut, comme à « l'éducation universitaire³⁴⁵ » mentionnée dans le discours, « s'assouplir aux besoins nouveaux » et offrir « un système propre à former des hommes » au lieu d'un « procédé pour produire des lettrés superficiels et de mauvais grammairiens ».

³⁴¹ *Ibidem*, p. 44.

³⁴² Martine Jey, *La littérature au lycée : invention d'une discipline (1880-1925)*, *op. cit.*, p. 7.

³⁴³ *Résumé des principes d'après lesquels le plan d'études et les programmes devront être appliqués (1880)*, Bulletin administratif de l'instruction publique, Tome 23, n°456, p. 976. Article disponible en ligne à l'adresse suivante : https://www.persee.fr/doc/baip_1254-0714_1880_num_23_456_65674 [consulté le 21 juillet 2022]. Cette formule entre en écho avec le pilier de la « culture humaniste » du socle commun de connaissance et de compétences de 2006, qui vise à « former le jugement, le goût et la sensibilité » des élèves.

³⁴⁴ Jules Ferry, *Discours du Ministre (31 mai 1880)*, Conseil supérieur de l'instruction publique (1880), Bulletin administratif de l'instruction publique, Tome 23, n°453, p. 551. Discours disponible en ligne à l'adresse suivante : https://www.persee.fr/doc/baip_1254-0714_1880_num_23_453_65405 [consulté le 21 juillet 2022].

³⁴⁵ *Ibidem*, p. 553. Même référence pour les citations suivantes.

V. Houdart-Merot décrit avec précision les étapes traditionnelles de l'exercice de la lecture des textes littéraires, ou *praelectio*, telle qu'elle était pratiquée avant 1880³⁴⁶ : lecture magistrale inaugurale du professeur, puis lecture des élèves. Trois phases composent cette seconde étape : lecture expressive à voix haute ; présentation de l'idée générale (*argumentum*) et traduction ou paraphrase (*explanatio*) ; commentaire, dont la nature varie selon la classe, grammatical ou stylistique (*rhetorica*), historique, géographique, littéraire ou scientifique (*eruditio*), esthétique (*latinitas*), ou éthique. Ces exercices liés à la lecture font donc des textes des objets de connaissance dans divers domaines, tandis que les exercices pratiques qui lui sont articulés – version, thème, composition à partir d'arguments divers (fable, récit, discours, amplification) – appartiennent aux genres scripturaux et proposent un entraînement à l'écriture fondé sur l'imitation. La « poétique de la traduction³⁴⁷ », selon l'auteure, est alors l'élément fondamental de ces humanités classiques, mais s'inscrit dans une conception tournée vers l'imitation. La pratique de nombreux exercices de traduction et d'amplification prouve que « la conception de la littérature en 1870 est en conformité avec celle des Anciens », exprimée par exemple par Horace, « affirmant que "pour faire des livres, il ne faut qu'avoir la patience de *transcrire* ceux d'autrui" ».

Plutôt que d'un rejet en bloc des humanités comme figures du passé, les volontés de réforme des humanités qui s'expriment à la fin du XIX^e siècle peuvent donc être rapprochées de l'esprit humaniste tel que nous l'avons analysé plus haut³⁴⁸, ainsi que des travaux des philosophes des Lumières, attachés à interroger les méthodes de la pensée et ses visées éthiques et à produire une critique prospective des méthodes éducatives existantes. Comment ces volontés s'inscrivent-elles dans les institutions ?

2.2 Changements institutionnels

À la fin du XIX^e siècle, une série de mesures contribue à ouvrir l'accès à l'école, mais sa démocratisation demeure limitée. En 1880, Camille Sée institue l'enseignement secondaire public féminin, mesure très controversée, notamment dans les milieux cléricaux et dans la

³⁴⁶ Violaine Houdart-Merot, *La culture littéraire au lycée depuis 1880*, op. cit., p. 15. (1880 étant la date à laquelle la composition latine est remplacée par la composition française au baccalauréat.)

³⁴⁷ Violaine Houdart-Merot, *La culture littéraire au lycée depuis 1880*, op. cit., p. 20. Même référence pour les citations suivantes.

³⁴⁸ Voir chapitre 1, section 2.

presse³⁴⁹. Cet enseignement ne comporte pas de latin, ce qui empêche les filles d'accéder au baccalauréat et aux études supérieures³⁵⁰. En 1886, l'EPS (enseignement primaire supérieur) est relancé, dans la même perspective que l'enseignement secondaire spécial créé par Victor Duruy en 1865, c'est-à-dire celle de créer un enseignement intermédiaire entre l'école primaire et les études secondaires, pour les enfants des classes moyennes³⁵¹. Mais le latin demeure discriminant : il est « une barrière emblématique de la séparation des enseignements selon la classe sociale³⁵² », dans la mesure où, requis pour le passage dans le secondaire, il n'est pas enseigné dans l'EPS.

Jusqu'à la fin du XIX^e siècle, l'étude du latin et du grec demeure donc un agent central de l'élitisme institutionnel, et elle continue à dominer dans les horaires du secondaire masculin. Le français représente en 1890 une moyenne approximative de trois heures hebdomadaires à partir de la sixième contre une moyenne de dix heures hebdomadaires de langues anciennes³⁵³. Toutefois la lettre du 15 juillet 1890 du ministre Léon Bourgeois sur la modification des programmes de l'enseignement secondaire classique affirme la nécessité d'une éducation du corps et de la volonté à côté de celle de l'intelligence³⁵⁴, en s'appuyant sur une référence humaniste : « Si l'éducation donnée dans nos collèges et dans nos lycées a pour objet, aujourd'hui plus que jamais, de faire des hommes, rien de ce qui est de l'homme ne doit lui être étranger³⁵⁵ ». Les mêmes attaques qu'en 1880 sont formulées contre des humanités mal comprises :

Les études classiques, en un mot, comme on l'a dit si souvent, n'ont d'autre but que de contribuer, pour leur part, à former des hommes. C'est la tâche que leur assigne ce nom même d'humanités qu'elles revendiquent à juste titre. Qu'elles perdent de vue cette fin suprême, elles dégèneront insensiblement en

³⁴⁹ Voir Pierre Merle, *La démocratisation de l'enseignement*, op. cit., p. 47.

³⁵⁰ Il faut alors aux filles qui souhaitent passer le bac s'inscrire dans des écoles privées. P. Merle souligne l'efficacité de la barrière : on dénombre moins de 20 bacheliers avant 1873.

³⁵¹ *Ibidem*, p. 20.

³⁵² *Ibid.*, p. 21.

³⁵³ *Arrêté relatif aux programmes de l'Enseignement secondaire classique (classes de lettres)*, Bulletin administratif de l'instruction publique. Tome 47 n°891, 1890, p. 92-136. Disponible en ligne à l'adresse suivante : https://www.persee.fr/doc/baip_1254-0714_1890_num_47_891_137052 [consulté le 10 août 2022].

³⁵⁴ Léon Bourgeois, *Lettre relative à l'application des nouveaux règlements concernant l'emploi du temps, la discipline et l'enseignement (15 juillet 1890)*, Circulaires et instructions officielles relatives à l'instruction publique (1889-06) : publication entreprise par ordre de S. Exc. le Ministre de l'instruction publique et des cultes, Ministère de l'instruction publique, p. 254. Disponible en ligne à l'adresse suivante : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5534099d/f289.image.r> [consulté le 21 juillet 2022].

³⁵⁵ *Ibidem*, p. 255. Traduction de la célèbre phrase de l'*Héautontimorouménos* de Térence : « *Homo sum, humani nihil a me alienum puto* ».

une scholastique aussi puérile que pédantesque³⁵⁶.

La formation éthique, à travers « les questions de discipline morale trop négligées³⁵⁷ », doit occuper la première place, et cette visée a présidé aux choix des programmes :

C'est d'après ces principes qu'on a choisi et mesuré les matières du programme³⁵⁸, sans chercher précisément quels sont les genres de savoirs les plus utiles en eux-mêmes, mais avant tout quels sont les plus utiles par leur vertu éducative et comme discipline de l'esprit³⁵⁹.

Les humanités doivent être désormais définies prioritairement par leur portée morale : la caractéristique de « l'élève qui fait ses humanités » est qu'il « élargit et assouplit son jugement en parcourant le monde, toujours en évolution, des idées morales », tandis que les lettres – et non les langues anciennes – sont désignées comme les « premières institutrices de la jeunesse », nécessairement secondées par la science.

En 1891, une nouvelle étape est franchie avec la création de l'enseignement secondaire moderne (voir figure 1) sans latin ni grec. Y sont enseignés la langue et la littérature française, les langues et les littératures allemandes et anglaises, la philosophie et la morale, les principes du droit et des notions d'économie politique, l'histoire, la géographie, les mathématiques, la physique et la chimie, les sciences naturelles, le dessin, la comptabilité³⁶⁰. Cet enseignement à caractère « utilitaire et pratique³⁶¹ », comme le note l'historien Bruno Belhoste, est institué pour la petite et moyenne bourgeoisie qui « boude l'enseignement secondaire tout en méprisant l'instruction primaire, même supérieure ». Le but est de préparer ses enfants aux professions d'industriel, de négociant ou d'agriculteur. La nouvelle filière vient alors concurrencer l'enseignement classique, centré sur l'apprentissage des langues anciennes et destiné aux enfants des notables. Cette période est le théâtre d'un débat qui prend de plus en plus d'ampleur entre « traditionnalistes » et « réformateurs » sur les objectifs et les méthodes de l'enseignement secondaire.

³⁵⁶ *Ibid.*, p. 262.

³⁵⁷ *Ibid.*, p. 255.

³⁵⁸ Langues anciennes, langue française, philosophie, langues vivantes, histoire, géographie, sciences.

³⁵⁹ *Ibid.*, p. 260. Même référence pour les citations suivantes.

³⁶⁰ *Décrets portant réorganisation de l'enseignement secondaire du 4 et 5 juin 1891*, article 3, Ministère de l'Instruction publique, p. 6. Décrets disponibles à cette adresse : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k58440980/f1.image.r> [consulté le 21 juillet 2022].

³⁶¹ Bruno Belhoste, « L'enseignement secondaire français et les sciences au début du XX^e siècle. La réforme de 1902 des plans d'études et des programmes », dans *Revue d'histoire des sciences*, n°43-4, Paris, Armand Colin, 1990, p. 376. Article consultable à cette adresse : https://www.persee.fr/doc/rhs_0151-4105_1990_num_43_4_4502 [consulté le 21 juillet 2022]. Même référence pour la citation suivante.

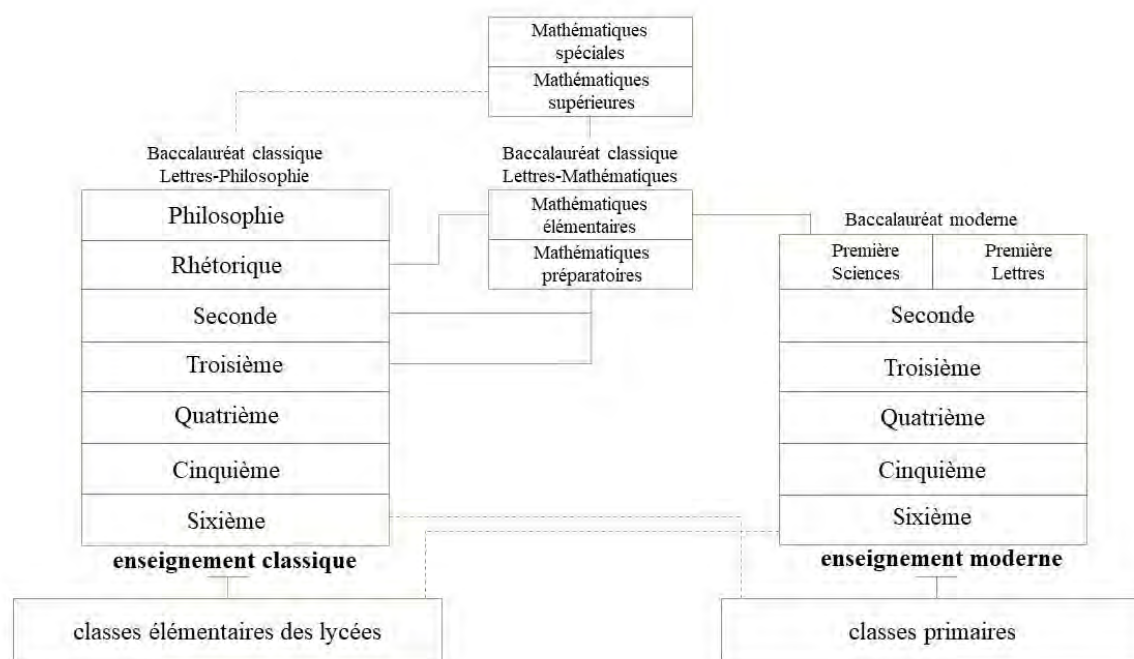


Figure 1 : Organisation de l'enseignement secondaire à la fin du XIXe siècle
(d'après B. Belhoste, 1990)

Dans le dernier tiers du XIX^e siècle, l'essor des méthodes expérimentales induisent la remise en cause de l'*auctoritas* des Anciens par le renouvellement des modalités de recherche de la vérité et les projets visant à démocratiser l'accès à l'éducation. Plusieurs constats s'imposent en effet. D'abord, comme le rappellent A. Chervel et M.-M. Compère, une « fracture linguistique³⁶² » s'est produite entre la « langue française cultivée » que l'on trouve dans les œuvres du XVII^e siècle par exemple, et une « langue négligée³⁶³ », ou vue comme telle par les élites traditionnelles, telle qu'on la rencontre dans la « littérature facile » des feuilletons et de la presse. Les élèves, les étudiants, jusqu'aux candidats à l'agrégation, ont au cours du XIX^e siècle de plus en plus de mal à comprendre les œuvres classiques. Ensuite, l'émergence du courant romantique, avant les bouleversements littéraires des réalistes et des naturalistes évoqués plus haut³⁶⁴, remet en cause les institutions traditionnelles et le modèle antique et classique français. Il transforme également en profondeur le champ littéraire, au

³⁶² André Chervel, Marie-Madeleine Compère, « Les humanités dans l'histoire de l'enseignement français », *art. cit.*, p. 19. Même référence pour la citation suivante.

³⁶³ *Ibidem*, p. 20.

³⁶⁴ Voir la sous-section précédente (2.1).

sein duquel « l'écrivain romantique revendique son indépendance et sa liberté par rapport aux normes d'écriture antérieures, mais aussi par rapport au pouvoir³⁶⁵ », comme le note V. Houdart-Merot. Enfin, comme le soulignent les linguistes Gérard Siouffi et Alain Rey, tous les domaines du savoir sont désormais passés aux langues modernes ; le latin a donc cessé d'occuper sa fonction de « passeur ». Il devient une « "langue" en soi, et son étude une discipline en elle-même³⁶⁶ ». Par ailleurs, sur le plan politique, on rend responsable de la défaite de Sedan (1870) un système éducatif jugé inadapté car trop peu scientifique, et on pense que la troisième République laïque nouvellement instaurée a besoin d'une littérature nationale pour apporter une éducation morale à la jeunesse et développer son sentiment patriotique.

*

Les réformes du système éducatif se succèdent donc jusqu'à celle de 1902, qui tente d'inscrire institutionnellement l'affaiblissement de l'hégémonie des humanités provoqué, dans le dernier tiers du XIX^e siècle, par les projets de démocratisation du système scolaire et l'affirmation des diverses disciplines, comme nous le verrons au chapitre suivant.

Conclusion du chapitre 2

L'enseignement des humanités en France et le rapport aux textes qui s'y inscrit jusqu'en 1880 semblent davantage tenir de l'héritage jésuite et de la sacralisation des grands textes anciens adaptés par la morale chrétienne, que du geste humaniste de la Renaissance et des Lumières. Mais il ne faut pas perdre de vue la complexité particulière de la caractérisation d'un enseignement des humanités et d'une éducation humaniste, due à un phénomène souligné par M.-M. Compère, qui consiste en l'existence de « multiples interactions des différents niveaux et espaces de culture entre eux³⁶⁷ ». Cela remet en cause à la fois l'« étanchéité postulée de la culture scolaire » par rapport au reste de la société et celle des différentes cultures scolaires entre elles avant l'unification progressive des XIX^e et XX^e siècles. Ce dernier trait s'applique particulièrement aux humanités du fait de leur

³⁶⁵ Violaine Houdart-Merot, *La culture littéraire au lycée depuis 1880*, op. cit., p. 28.

³⁶⁶ Gérard Siouffi, Alain Rey, *De la nécessité du grec et du latin. Logique et génie*, Paris, Flammarion, 2016, p. 20.

³⁶⁷ Marie-Madeleine Compère, « La tardive constitution de l'enseignement des humanités comme objet historique », *art.cit.*, p. 195. Même référence pour la citation suivante.

entremêlement inextricable avec l'histoire de l'éducation³⁶⁸, et complique les tentatives de conceptualisation d'une « éducation humaniste » ou d'une « culture humaniste ». Jusqu'au milieu du XX^e siècle, le dénominateur commun réside dans les aspects socio-économiques qui rendent la maîtrise de l'écrit et des discours nécessaires aux charges et aux professions dirigeantes.

La difficulté à saisir ce dont il s'agit lorsque l'on évoque la culture humaniste formée à partir des humanités – comprises comme étude des textes antiques – vient de ce que « la pédagogie humaniste [...] ne correspond à aucun des cadres de pensée traditionnellement utilisés en histoire : institutionnels, religieux ou nationaux³⁶⁹ », ainsi que le met au jour l'historienne A. Bruter. En effet, l'éducation humaniste du XVII^e siècle déborde toutes les frontières géographiques et conceptuelles, et se voit régulièrement réappropriée dans divers contextes et suivant divers enjeux. A. Bruter propose donc, pour parer à cette difficulté, un paradigme pédagogique humaniste, cadre commun exclusivement culturel et pédagogique de toutes les pratiques éducatives humanistes du XVII^e siècle, composé de quatre caractéristiques : la pédagogie du texte, la convergence des finalités (pratique, cognitive, morale et religieuse), l'unité du champ du savoir, la sacralisation du texte. On voit que ce paradigme, en premier lieu dans sa dimension religieuse, ne peut convenir pour un usage propre au système public d'éducation tel qu'il voit le jour en France au XIX^e siècle, de même que « l'unité du champ du savoir », puisque la question des corpus est centrale à la fin du XIX^e siècle avec l'abandon progressif des humanités classiques au profit de la naissance de la discipline du français.

Sur le plan des finalités, une conception répandue de l'enseignement des humanités en souligne l'absence de visée utilitaire, notamment au sens d'un apprentissage des gestes et des logiques professionnelles. Pour A. Chervel et M.-M. Compère, cet aspect prévaut dans sa caractérisation jusqu'à son déclin entamé à la fin du XIX^e siècle. Plus que par son contenu linguistique et littéraire, c'est sa « finalité propre » que d'être une « éducation "libérale", fondamentalement "gratuite", au sens moral du terme, désintéressée, détachée de toute préoccupation utilitaire³⁷⁰ ». En lien avec l'idée de gratuité, les humanités sont rattachées de

³⁶⁸ Voir l'équivalence entre « faire ses humanités » et « faire des études » jusqu'au XIX^e siècle.

³⁶⁹ Anne Bruter, « La pédagogie humaniste, un autre paradigme », dans Henri Moniot, Maciej Serwanski (dir.), *L'histoire en partage, le récit du vrai. Questions de didactique et d'historiographie*, Paris, Nathan, 1994, p. 61.

³⁷⁰ André Chervel, Marie-Madeleine Compère, « Les humanités dans l'histoire de l'enseignement français », *art. cit.*, p. 9.

façon récurrente à l'idée de pureté³⁷¹. Dans les textes officiels, cette conception est notamment utilisée pour justifier la division des savoirs scolaires en disciplines au cours du XIX^e siècle, comme le rappelle V. Houdart-Merot à propos de la bifurcation. Cette dernière est instaurée, après la troisième, par la réforme de 1854, entre « enseignement purement classique et enseignement plus scientifique, permettant d'écarter des études classiques "des éléments hétérogènes qui en altéraient la pureté"³⁷² ». La visée historiquement élitiste de l'enseignement des humanités, formation rhétorique aux charges et professions intellectuelles et dirigeantes, explique en partie un tel ancrage idéologique.

Une analyse des systèmes scolaires pensée sans articulation entre les logiques socio-économiques d'accès à l'enseignement, d'une part, et les modalités didactiques d'accès aux savoirs, d'autre part, s'avère donc incomplète. Ainsi, l'élitisme continue à caractériser le système scolaire français au XIX^e siècle malgré la critique des humanités par les Lumières et les révolutionnaires, et leurs volontés de démocratisation. Une fracture se perpétue entre un enseignement monolingue, d'application des normes, à destination du peuple, et un enseignement colingue permettant une réflexion sur les normes et les modèles – ou du moins en présentant les conditions de possibilités, si ce n'est les méthodes, pour les classes bourgeoises et aristocratiques.

³⁷¹ La noblesse des humanités viendrait ainsi de leur éloignement de considérations pratiques, financières et marchandes propres au fonctionnement quotidien de la société.

³⁷² Citation des *Instructions officielles* de 1854, dans Violaine Houdart-Merot, *La culture littéraire au lycée depuis 1880*, op. cit., p. 18.

CHAPITRE 3 : Les humanités au XX^e siècle : de nouvelles humanités ?

Les humanités sont plus qu'une discipline puisqu'elles donnent forme à l'ensemble du système éducatif jusqu'au XIX^e siècle. Telles que nous pouvons les appréhender aujourd'hui, elles sont donc les héritières d'un empilement ou emboîtement successif de conceptions du système scolaire réunies dans un modèle paradoxal, qui se définit à la fois par son caractère unitaire et par un certain éparpillement. Au phénomène scolaire analysé par Bernard Schneuwly et Joaquim Dolz suivant le concept de sédimentation des pratiques³⁷³, associé ensuite à celui de disciplination³⁷⁴ par Bernard Schneuwly et Christophe Ronveaux, s'ajoute, dans le cas des humanités, un processus de dissolution d'une forme d'unité et d'hégémonie qui régnaient jusqu'à la fin du XIX^e siècle. F. Hartog souligne ainsi la place à part des humanités dans l'appareil conceptuel de l'histoire et des sciences de l'éducation :

Les critères plus récents de définition d'une discipline, comme celui de l'accès à la forme paradigmatique (au sens de Thomas Kuhn), ou une définition qui conçoit la discipline comme « une communauté communicationnelle de spécialistes » et un « système autopoïétique » (R. Stichweh), ne s'appliquent clairement pas au champ des études classiques caractérisées par un émiettement qui n'a fait qu'augmenter³⁷⁵.

L'histoire a été la première discipline à initier cette « abolition du principe unitaire dans l'enseignement des humanités classiques³⁷⁶ », comme le rappellent A. Chervel et M.-M. Compère, puisque dès 1831 un cours magistral d'histoire est assuré dans les principaux établissements. En 1867, la loi Victor Duruy rend l'enseignement de l'histoire obligatoire. Les textes historiques cessent alors d'être considérés comme un genre littéraire à étudier dans le cadre des humanités, pour devenir les objets d'une discipline à part entière. Pour expliquer la consolidation de ce processus de différenciation disciplinaire, V. Houdart-Merot met en avant, quant à elle, le rôle de l'introduction dans les programmes d'une littérature nationale qui va

³⁷³ Voir Bernard Schneuwly, Joachim Dolz, *Des objets enseignés en classe de français*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2009, p. 59 : « les pratiques anciennes ont tendance à revenir quand les nouvelles montrent leurs limites » ; cette sédimentation n'est donc pas à comprendre comme un phénomène à sens unique, enfouissant progressivement l'ancien sous la modernité.

³⁷⁴ Définie comme processus donnant aux élèves « accès à des modes de penser, parler et faire propres à la discipline », dans Christophe Ronveaux, Bernard Schneuwly, *Lire des textes réputés littéraires : disciplination et sédimentation*, Berlin, Peter Lang, 2018, p. 27.

³⁷⁵ François Hartog, « Plus et moins qu'une discipline : le cas des études classiques », *art. cit.*, § 3.

³⁷⁶ André Chervel, Marie-Madeleine Compère, « Les humanités dans l'histoire de l'enseignement français », *art. cit.*, p. 34.

exclure progressivement, au début du XX^e siècle, les textes antiques ne ressortissant plus de la conception moderne de la littérature :

Les œuvres de l'Antiquité au programme contenaient non seulement des épopées, du théâtre ou des œuvres poétiques, mais aussi des œuvres philosophiques (Platon, Lucrèce, Sénèque), historiques (Thucydide, Tacite), des discours politiques ou juridiques (Démosthène, Cicéron) ou des traités de rhétorique (Aristote, Cicéron, Quintilien), conformément à une conception extensive de la littérature comme discours de vérité, intégrant l'art oratoire. Or l'ouverture à la littérature nationale va aller de pair avec une progressive exclusion des ouvrages d'histoire ou de rhétorique, ou enfin des discours politiques et scientifiques qui étaient encore présents en 1923³⁷⁷.

La remise en cause du rôle central des humanités classiques dans le système éducatif a donc commencé au XIX^e siècle dans l'enseignement secondaire public³⁷⁸. A. Chervel et M.-M. Compère en rappellent les jalons sur le plan institutionnel :

Les grandes étapes de cette remise en cause s'appelleront successivement la bifurcation (avec Fortoul, 1852), le secondaire spécial (Duru, 1863), le secondaire moderne (Léon Bourgeois, 1891), puis les collèges modernes (Carcopino, 1941). Entre temps, l'enseignement secondaire féminin public, créé en 1880 (Camille Sée), retient pour les jeunes filles un modèle éducatif qui doit peu de chose aux humanités classiques. Au terme d'un processus lent, mais inexorable, Jean Zay remplacera le « secondaire », dont les connotations sont jugées trop voisines de celles des humanités classiques, par le « second degré », où les écoles primaires supérieures voisinent désormais avec les grands lycées parisiens³⁷⁹.

À la fin du XIX^e siècle, deux modèles d'humanités, étroitement liés, entrent en concurrence avec celui des humanités classiques : les humanités scientifiques et les humanités modernes. Ils restent toutefois associés à la notion d'éducation « libérale », définie par A. Chervel et M.-M. Compère comme une éducation « détachée de toute préoccupation professionnelle ou utilitaire, visant à la formation de l'esprit par le travail intellectuel et l'acquisition de méthodes solides³⁸⁰ ». On trouve l'exemple d'une telle conception chez Louis-André Fouret, normalien et professeur d'allemand agrégé qui devient Inspecteur général de l'Instruction publique en 1937, à propos des humanités modernes :

[...] les « humanités modernes » n'ont réussi à s'imposer qu'en adoptant ce même programme, en rompant avec un enseignement « spécial » qui ne cachait pas ses objectifs professionnels, et en s'efforçant à leur tour de « retarder (pour leurs élèves) l'heure de la déformation professionnelle³⁸¹ ».

L'histoire de cet abandon progressif des humanités traditionnelles est donc aussi celle d'un

³⁷⁷ Violaine Houdart-Merot, « Mise en perspective historique », *art. cit.*, p. 4.

³⁷⁸ Voir dans le chapitre précédent la section 2 sur le XIX^e siècle.

³⁷⁹ André Chervel, Marie-Madeleine Compère, « Les humanités dans l'histoire de l'enseignement français », *art. cit.*, p. 28.

³⁸⁰ *Ibidem*, p. 37.

³⁸¹ Citation de Louis-André Fouret, *Les Humanités modernes*, Toulouse, Privat, 1928, p. 11.

maintien de certains principes des humanités classiques malgré des réformes nombreuses pour en diminuer le poids dans le système éducatif. Dans l'avant-propos d'un rapport sur la valorisation des humanités au XXI^e siècle commandé par le ministère en septembre 2017 et remis en janvier 2018³⁸², ce phénomène fait dire à Pascal Charvet (agrégé de lettres classiques et inspecteur général de l'Éducation nationale) et David Bauduin³⁸³ (alors inspecteur d'académie-inspecteur pédagogique régional de lettres) qu'elles sont au fondement de notre système scolaire actuel :

C'est sur elles que s'est fondée l'École de la République [...]. Cette formation de base, dont ce rapport vise à redéfinir les objectifs et le sens dans le contexte actuel, ne tient pas les langues et cultures de l'Antiquité pour un ensemble de connaissances à acquérir, mais avant tout pour un instrument efficace, afin que les élèves comprennent et approfondissent leur relation à la langue, au savoir et au monde. Nous donnons à cette ouverture de l'esprit le nom d'Humanités³⁸⁴.

Comment s'expliquent et se caractérisent ces bouleversements de la notion d'« humanités » au XX^e siècle ? Pour le déterminer, il faut interroger les causes et les effets de la réforme de 1902, début d'un lent processus de redéfinition de la culture classique jusqu'au milieu du XX^e siècle, des humanités aux méthodes. Ces évolutions questionnent sous l'angle démocratique les notions d'humanisme et d'humanités.

1) La réforme de 1902 : naissance controversée des « humanités modernes »

Dans le contexte d'effervescence intellectuelle et politique qui animent les débats autour de la question scolaire à la fin du XIX^e siècle, la réforme de 1902 constitue un pas supplémentaire et une étape décisive dans l'affirmation d'un enseignement qui entend répondre aux préoccupations de son temps, en ce qu'elle inscrit le refus officiel de l'hégémonie des humanités classiques. Mais elle donne également lieu à de vives oppositions entre « anciens » et « modernes » autour de la question du poids à conférer aux lettres et au latin dans le système scolaire, aboutissant à une situation de compromis qui structure durablement le second degré.

³⁸² Voir plus loin, deuxième partie, chapitre 1, sous-section 1.1.3.

³⁸³ Ce dernier est nommé secrétaire général du Conseil supérieur des programmes en avril 2018, IGEN en septembre 2019 puis conseiller pédagogique du ministre Jean-Michel Blanquer en juillet 2020.

³⁸⁴ Pascal Charvet, David Bauduin, *Les humanités au cœur de l'école, Rapport sur la valorisation des langues et cultures de l'Antiquité*, MEN, 2018, p. 6. Rapport consultable en ligne à l'adresse suivante : <https://www.vie-publique.fr/rapport/37138-les-humanites-au-coeur-de-lecole-rapport-sur-la-valorisation-des-lang> [consulté le 13 août 2022].

1.1 Une orientation modernisatrice affirmée et conceptualisée

Si le contexte de la III^e République laisse place aux volontés de démocratisation de l'école, le consensus sur cet objectif est encore loin d'exister, et les tensions se cristallisent autour de la question de l'enseignement du latin, qui incarne les humanités classiques. Comme M. Jey le souligne, la légitimité encore précaire de la République et les relations conflictuelles avec l'Allemagne induisent des débats fortement polarisés entre les défenseurs et détracteurs des humanités classiques, et nécessitent des compromis qui ralentissent les désirs de modernisation³⁸⁵. Dans ce contexte particulier, outre la temporalité longue nécessaire à tout projet de transformation du système scolaire, la réforme de 1902, si elle marque une étape décisive dans le processus de rejet des humanités classiques et de séparation des disciplines, ne pouvait à elle seule imposer de changements radicaux.

Les ambitions des réformateurs se lisent toutefois dans les méthodes qu'ils ont adoptées et les textes qu'ils ont produits pour les accompagner. La réforme Georges Leygues de 1902 est le résultat d'une grande enquête parlementaire menée en février et mars 1899 : près de 200 personnes sont auditionnées³⁸⁶, auxquelles s'ajoutent les réponses écrites aux questionnaires transmis aux cadres de l'Instruction publique sur tout le territoire. La réforme aboutit à la création de deux sections et instaure le principe de l'unité de l'enseignement secondaire et de l'égalité complète des études classiques et modernes³⁸⁷ (voir figure 2). Toutefois, pour les réformateurs, cette unité ne doit pas être une uniformité, comme l'affirme par exemple Louis Liard, devenu vice-recteur de l'Université après avoir été directeur de l'Enseignement

³⁸⁵ Voir Martine Jey, *La littérature au lycée : invention d'une discipline (1880-1925)*, op. cit., p. 266.

³⁸⁶ « parmi lesquelles d'anciens ministres de l'Instruction publique, des académiciens, des professeurs de faculté ou de lycée, des inspecteurs généraux, des proviseurs, des représentants de l'enseignement privé ou de sociétés d'agriculture... » : voir Martine Jey, « Gustave Lanson et la réforme de 1902 » [En ligne], *Fabula*, 2005. Article en ligne à l'adresse suivante :

https://www.fabula.org/atelier.php?Gustave_Lanson_et_la_r%26eacute%3Bforme_de_1902 [consulté le 21 juillet 2022].

³⁸⁷ *Circulaire ministérielle du 19 juillet 1902 relative au plan d'études*, Documents officiels relatifs à la réforme de 1902, p. 3-4 : « Le décret relatif au plan d'études réalise l'unité de l'enseignement secondaire ; les dénominations d'enseignement classique et d'enseignement moderne disparaissent.

Il n'y aura plus désormais qu'un enseignement secondaire, dont la durée réglementaire sera la même pour tous, où les études, dans les voies diverses suivies par les élèves, auront le même niveau et dont le couronnement normal sera, après les quatre années du premier cycle, un certificat d'études secondaires du premier degré, après les sept années du premier et du second cycle, un baccalauréat unique. » Documents disponibles à cette adresse : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k61087648/fl.image.texteImage> [consultés le 21 juillet 2022].

supérieur de 1884 à 1902, dans un discours prononcé à l'ouverture du Conseil académique de Paris le 26 novembre 1902 :

[...] il serait funeste, avec la variété native des intelligences, avec la diversité croissante des fonctions sociales, de vouloir former tous les esprits suivant le même modèle, et munir toutes les activités des mêmes instruments³⁸⁸.

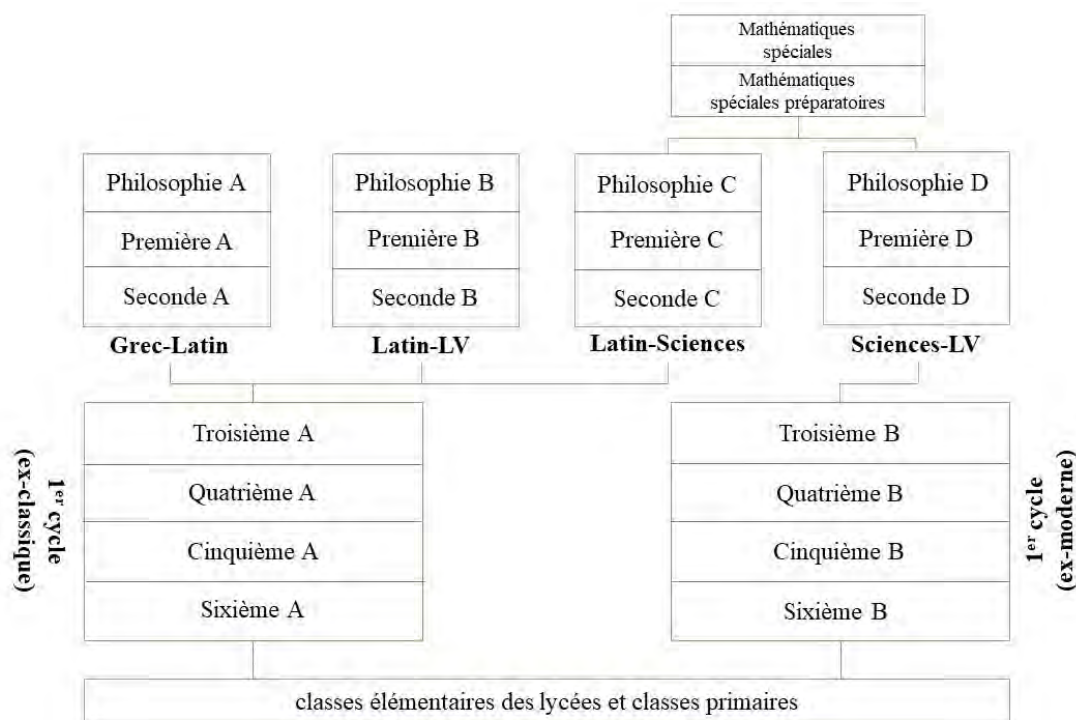


Figure 2 : Organisation de l'enseignement secondaire selon la réforme de 1902
(d'après B. Belhoste, 1990)

Un système de sections – équivalent aux filières que nous avons connues jusqu'à la rentrée 2019 – et d'options, est donc instauré. La section A correspond à l'ancien enseignement classique mais le grec y devient facultatif et son apprentissage est repoussé à la classe de quatrième ; sa durée est maintenue à sept ans. La section B, centrée sur le français et les sciences, correspond à l'ancien enseignement moderne, et les élèves peuvent, si les familles le souhaitent, terminer leur scolarité en fin de premier cycle. Dans le second cycle, quatre sections, dont une sans latin, sont créées. Autre innovation due à la multiplication des matières mais justifiée également par des raisons pédagogiques, la temporalité standard de la

³⁸⁸ Louis Liard, *Le nouveau plan d'études de l'Enseignement Secondaire. Les cadres. L'esprit*, Paris, Edouard Cornely, 1903, p. 17. Texte en ligne sur Gallica : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5468423g/f10.item.texteImage> [consulté le 21 juillet 2022].

classe est réduite de moitié. Le ministre G. Leygues souligne ainsi que la classe de deux heures « lasse l'attention et fatigue l'esprit de l'élève et du maître³⁸⁹ ».

L'objectif général de la réforme, son « esprit », consiste, pour les réformateurs, à fonder de nouvelles « humanités modernes » aux méthodes scientifiques, qui prennent appui sur les catégories épistémologiques les plus récentes pour inclure dans l'enseignement les réalités contemporaines, plutôt que sur l'imitation des anciens. Gustave Lanson (normalien, agrégé et docteur ès-lettres) qui ne participe pas à la commission d'enquête d'Alexandre Ribot mais est membre de la Commission de rénovation des programmes, le martèle : la France souffre d'un « excès de théorie et de savoir³⁹⁰ », il faut donc un enseignement pratique pour que « l'enseignement moderne soit un enseignement de méthode et de science, mais de science appliquée³⁹¹ ». Il remet radicalement en cause la rhétorique, à laquelle il identifie les humanités, comme moyen de connaissance :

Combien est-il plus absurde aujourd'hui, en 1901, d'une absurdité qui croît de jour en jour depuis un siècle et que chaque jour écoulé grossit encore, combien est-il plus absurde de faire consister la culture de l'esprit dans les humanités, c'est-à-dire dans la rhétorique. La source des idées n'est plus là. Les sciences physiques et naturelles, les sciences historiques ont renouvelé entièrement notre conception de l'univers, de la société et de l'homme³⁹².

La visée morale et civique de l'enseignement, qui fait écho en revanche à celle de « l'honnête homme » de la tradition humaniste, est également mise en exergue par les réformateurs, comme le souligne par exemple cet extrait de la « Lettre du ministre au président de la Commission de l'enseignement de la Chambre des députés » datant de janvier 1902 :

Éducation. – Mais la vertu sociale de l'enseignement réside moins dans les programmes et dans les méthodes que dans l'éducation. Le maître devra donc s'imposer pour premier devoir de développer les qualités intellectuelles et morales qui stimulent l'initiative individuelle, font les esprits justes et libres, les consciences droites et les volontés fermes. C'est à ce prix seulement qu'il remplira toute sa tâche et préparera l'homme et le citoyen³⁹³.

³⁸⁹ Georges Leygues, *L'école et la vie*, Paris, Calmann-Lévy, 1903, p. 362. Ouvrage disponible en ligne à l'adresse suivante : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5535101b/f8.image> [consulté le 21 juillet 2022].

³⁹⁰ Gustave Lanson, « La réforme de l'enseignement secondaire (22 décembre 1900) », dans *L'Université et la société moderne*, Paris, Colin, 1902, p. 6. Ouvrage disponible en ligne à l'adresse suivante : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k1142297.r=lanson%20l%27universit%C3%A9%20et%20la%20soci%C3%A9t%C3%A9%20moderne?rk=21459;2> [consulté le 21 juillet 2022].

³⁹¹ *Ibidem*, p. 8.

³⁹² Gustave Lanson, « Les véritables humanités modernes (15 juin 1901) », dans *L'université et la société moderne*, op. cit., p. 95.

³⁹³ Georges Leygues, *L'école et la vie*, op. cit., p. 354-355. C'est l'auteur qui souligne.

G. Lanson développe cette conception dans un article sur « L'éducation » du 17 janvier 1901, explicitant la tâche que s'est fixée le gouvernement de remplacer les repères religieux et l'autorité intellectuelle des humanités traditionnelles par une morale laïque et républicaine qui prenne appui sur une méthode scientifique de libre examen dans la recherche de la vérité :

La conscience doit être libre : libre des contraintes extérieures de l'autorité et de la crainte, libre aussi des servitudes intérieures de l'ignorance et du préjugé. Ainsi la liberté intellectuelle prépare la liberté morale³⁹⁴.

Il précise ensuite les valeurs qu'il convient de rattacher à cette morale, auxquelles il donne une dimension patriotique, dans le cadre de fortes tensions européennes dirigées surtout contre l'Allemagne après la défaite de 1870 :

Il y a des sentiments enfin hors desquels l'action individuelle, en quelque sens qu'elle aille, ne saurait être bonne. Des sentiments humains : l'amour de l'humanité, la justice. Des sentiments sociaux : l'amour de l'égalité, de la liberté. Je dis la liberté et l'égalité pour les autres, non pour soi, comme on fait souvent. Des sentiments nationaux : le culte de la France, de son clair et noble génie, l'amour de ses souffrances, qui lui sont venues souvent d'avoir conçu trop tôt un idéal trop pur, et d'avoir préféré l'humanité à elle-même. Aimons-l'en davantage, et ne répudions pas ce passé ; il est la raison d'être de la France dans le monde.

Un tel développement des textes expliquant et justifiant la réforme traduit des débats virulents et des remises en cause persistantes.

1.2 De vives et complexes controverses

1.2.1 Un enseignement traditionnel contre un enseignement modernisé

Le premier point qui fait débat dans cette réforme est l'égalité de sanction entre la filière classique avec latin et la filière moderne sans latin, considérée par les tenants des humanités classiques comme filière au rabais. On parle alors de « mort des humanités, de décadence culturelle et de baisse de niveau³⁹⁵ », comme le rappelle V. Houdart-Merot. Pour A. Chervel et M.-M. Compère, le modèle réaliste, encyclopédique, présenté par les réformateurs comme un nouveau principe organisateur pour la formation de la jeunesse, promeut, comme les humanités classiques, une éducation libérale³⁹⁶. Mais, à la différence de ces dernières, il entraîne une multiplication des professeurs (parce que la spécialisation est

³⁹⁴ Gustave Lanson, *L'université et la société moderne*, op. cit., p. 58-59. C'est l'auteur qui souligne. Même référence pour la citation suivante.

³⁹⁵ Violaine Houdart-Merot, *La culture littéraire au lycée depuis 1880*, op. cit., p. 27.

³⁹⁶ André Chervel, Marie-Madeleine Compère, « Les humanités dans l'histoire de l'enseignement français », art. cit., p. 29.

inévitables), et implique l'invention de nouvelles méthodes et d'exercices spécifiques. Il est dès lors considéré par certains comme inférieur aux humanités classiques sur trois points : la formation linguistique, pour ce qui est d'apprendre à s'exprimer clairement ; la formation morale, pour ce qui regarde la relation entre l'individu et le groupe social ; et la formation patriotique et civique, l'acquisition d'une culture assurant une continuité historique de la société³⁹⁷. M. Jey ajoute un argument pédagogique dans son classement des raisons développées par les détracteurs de la réforme : selon l'argument nationaliste, s'attaquer au latin reviendrait à trahir la France, « fille aînée du latin » ; selon l'argument moral, abandonner les préceptes antiques reviendrait à précipiter le pays dans la déchéance ; enfin, selon l'argument pédagogique, le détour par le latin est nécessaire pour conférer de la noblesse au français et apprendre à l'écrire³⁹⁸.

Face à ces positions qui ne sont pas toutes motivées par des conceptions réactionnaires et élitistes, les arguments des « modernes » à l'encontre de l'enseignement classique se concentrent sur son incapacité à prendre en compte les changements de la société, comme le rappelle G. Lanson : « Ce système consiste essentiellement à traiter les anciens comme si le dépôt des idées générales de l'humanité était chez eux seuls, comme s'il n'y avait pour former des idées générales que les procédés employés par eux³⁹⁹ ». Pour cet agrégé des Lettres, lui-même professeur en lycée, cette culture, dépouillée par l'Église de sa force critique, s'est sclérosée dans l'exercice superficiel de la rhétorique, école du psittacisme qui apprend à ne pas penser : « Les humanités qui ont fait un Rabelais et un Montaigne se rapetissent à la rhétorique. Ce n'est même plus un art de penser qu'on y prend, mais un art de parler bien sans penser⁴⁰⁰ ». L. Liard, sur un mode plus diplomate, développe le même argument de l'évolution historique des cadres conceptuels et épistémologiques de l'humanisme vers une forme dévaluée de sophistication, et de son obsolescence au début du XX^e siècle : « peu à peu, de siècle en siècle, l'humanisme, tout en restant le véhicule de ce qu'il y a d'éternellement humain dans la sagesse du passé, a cessé de contenir la somme de connaissances nécessaires à la vie des nations⁴⁰¹ ».

Toutefois, si la position des réformateurs est clairement théorisée, la mise en application

³⁹⁷ *Ibidem*, p. 31.

³⁹⁸ Martine Jey, « Gustave Lanson et la réforme de 1902 », *art. cit.*

³⁹⁹ Gustave Lanson, « Les véritables humanités modernes (15 juin 1901) », dans *L'université et la société moderne*, *op. cit.*, p. 91.

⁴⁰⁰ *Ibidem*, p. 94.

⁴⁰¹ Louis Liard, *Le nouveau plan d'études de l'Enseignement Secondaire. Les cadres. L'esprit*, *op. cit.*, p. 15.

de la réforme traduit les compromis qu'ils ont dû réaliser. Ces derniers s'inscrivent notamment dans le maintien, au sein des programmes de lettres, des auteurs classiques comme modèles de référence. Ainsi que le souligne M. Jey, les « critères dégagés de l'analyse depuis ce modèle (les qualités d'équilibre, d'harmonie, d'universalité, de moralité) restent opératoires pour juger de la recevabilité des œuvres⁴⁰² ». Cependant, le rapport aux textes continue de s'infléchir dans une direction plus littéraire que rhétorique, et plus individualisée. Les Instructions officielles de 1909 inscrivent de nouvelles méthodes plus empiriques dans les programmes de l'enseignement secondaire – sinon dans les pratiques :

[...] consentons à dire des choses qui ne seront pas neuves pour nous, mais qui pourront l'être pour ces enfants [...]. Contentons-nous de ce qu'ils arrivent à des idées très grosses, à des impressions très sommaires, à la condition que ces idées grosses, que ces impressions sommaires, ils les aient trouvées eux-mêmes des textes⁴⁰³.

Pour l'enseignement des lettres, la modernisation passe donc par la promotion du corpus français, même si les auteurs contemporains restent minoritaires, et de l'étude des textes par les élèves. Plus largement, la modernisation implique une place nouvelle faite aux sciences et à leurs méthodes, devenant le modèle dominant du système scolaire comme de la pensée occidentale au cours du XX^e siècle.

1.2.2 Les humanités littéraires contre les humanités scientifiques

L'autre grand sujet de controverse concerne en effet les nouvelles humanités « scientifiques ». Les changements de paradigme concernant le modèle culturel dominant expliquent les âpres débats qui ponctuent les mesures scolaires au cours du XIX^e siècle, et la réforme de 1902. Pour A. Compagnon, cette opposition entre scientifiques et littéraires est particulièrement figée dans la culture française, ce dont il rend l'école responsable, dans la mesure où elle a « creusé l'hiatus⁴⁰⁴ » par la bifurcation de 1852 puis la réforme de 1902, même si le thème des deux ou trois cultures – littéraire, scientifique, politique ou théologique – apparaît comme un poncif occidental. Il cite ainsi le penseur de la réaction Louis de Bonald, qui, au début du XIX^e siècle, parlait d'une « guerre⁴⁰⁵ » entre « sciences exactes » et « lettres frivoles », et annonçait « la chute prochaine de la république des lettres ». Il mentionne encore

⁴⁰² Martine Jey, *La littérature au lycée : invention d'une discipline (1880-1925)*, op. cit., p. 129-130.

⁴⁰³ Voir Martine Jey, « Gustave Lanson et la réforme de 1902 », art. cit.

⁴⁰⁴ Antoine Compagnon, *La littérature, pour quoi faire ?* Paris, Fayard, 2007, p. 35.

⁴⁰⁵ *Ibidem*, p. 33-34. Même référence pour les citations suivantes.

le physicien Charles Percy Snow insistant en 1959 sur « l'antagonisme irrévocable qui oppose la "culture scientifique" et la "culture littéraire"⁴⁰⁶ », et le sociologue Wolf Lepenies, soutenant, en 1985, que « le conflit mettait aux prises non pas deux, mais trois cultures, la troisième étant la "culture sociologique" ». L'homme de lettres souligne que ces deux derniers chercheurs « tenaient pour acquise l'expropriation moderne de la littérature, laquelle aurait perdu ses prérogatives séculaires face aux sciences de la nature et de la vie, puis aux sciences de l'homme et de la société⁴⁰⁷ ». Pourtant, la réforme de 1902 se voulait médiatrice entre les deux cultures présentées comme complémentaires, comme il apparaît dans le discours de L. Liard devant le Conseil académique :

Nous avons eu, nous avons encore notre querelle des anciens et des modernes. Le nouveau plan d'études voudrait y mettre un terme, non par une défaite, non par une réconciliation, le mot ne serait pas tout à fait juste, plutôt par une conciliation, ou, mieux encore, par une alliance⁴⁰⁸.

Le ministre G. Leygues, par la suppression des dénominations de « classique » et « moderne », entend mettre fin à une « rivalité funeste⁴⁰⁹ », tout enseignement secondaire « digne de ce nom » devant être les deux à la fois. Il rend d'ailleurs un hommage appuyé aux humanités, présentées comme monument intellectuel national caractérisé par le style classique, et les valeurs esthétiques et éthiques associées :

Les humanités doivent être protégées contre toute atteinte et fortifiées. Elles font partie du patrimoine national. L'esprit classique n'est pas, comme quelques-uns l'affirment, incompatible avec l'esprit moderne. Il est de tous les temps parce qu'il est le culte de la raison claire et libre, la recherche de la beauté harmonieuse et simple dans toutes les manifestations de la pensée⁴¹⁰.

Loin de les cantonner dans un passé glorieux, il réaffirme ensuite leur nécessité contemporaine, dans une société qui doit à ses yeux se démocratiser selon les principes de la méritocratie :

Il y a moins d'un siècle, l'enseignement ne s'adressait qu'à une élite. Maintenant il s'adresse à la nation tout entière. Aujourd'hui, le problème de l'enseignement est double. Nous devons dans l'intérêt de la collectivité, du monde du travail, du prolétariat lui-même, préparer une élite éclairée et libérale, une aristocratie d'esprit qui, s'élevant au-dessus du réalisme utilitaire, se voue aux recherches désintéressées,

⁴⁰⁶ *Ibid.*, p. 34. Même référence pour la citation suivante.

⁴⁰⁷ *Ibid.*, p. 35.

⁴⁰⁸ Louis Liard, *Le nouveau plan d'études de l'Enseignement Secondaire. Les cadres. L'esprit*, op. cit., p. 12.

⁴⁰⁹ Georges Leygues, « Lettre du ministre au président de la Commission de l'enseignement de la Chambre des députés », dans *L'école et la vie*, op. cit., p. 359.

⁴¹⁰ *Ibidem*, p. 351-352.

aux hautes spéculations et sauvegarde les intérêts permanents et supérieurs du pays. Nous devons, d'autre part, constituer fortement l'armée du travail, lui donner un état-major et des cadres⁴¹¹.

L. Liard, quant à lui, souligne d'abord les nombreux apports de la « culture classique » dans les domaines esthétique et littéraire, philosophique et éthique :

[Elle] apprend à connaître le sens plein des mots et leurs rapports exacts avec les idées, à en faire de belles et régulières ordonnances, à saisir jusque dans leurs nuances les plus délicates les sentiments de l'âme, à faire avec les mots des assemblages expressifs qui répondent aux mélanges infinis des sentiments, à comprendre et à goûter les formes les plus variées de la beauté, à voir en toute question ce qui est général et humain ; enfin, elle transmet d'âge en âge, avec les textes des classiques et les livres des philosophes, un vieux fonds de vérité, de sagesse et de générosité qui est le legs des siècles disparus aux nouveaux venus de l'humanité pensante et sentante⁴¹².

Il prend ensuite acte du progrès de la « culture scientifique », y intégrant l'histoire et la géographie. Il la définit comme « un instrument de méthode, de précision, d'exactitude, de discipline individuelle et de discipline collective » qui possède une « philosophie à sa manière », dont « l'harmonie et l'unité » tiennent à la mise en évidence des rapports des phénomènes entre eux suivant des lois scientifiques. Il présente enfin le nouveau plan d'études comme une synthèse des deux cultures – mais qui cantonne les humanités classiques dans un rôle esthétique et organisationnel, et non heuristique –, comme « la tentative d'un enseignement secondaire à *forme* classique sur une *matière* moderne⁴¹³ ».

Pour G. Lanson également, la modernité tient dans la méthode scientifique. Il affirme, dans la préface de *L'Université et la Société moderne*, que la « lutte » lui paraît devoir être « non pas entre le moderne et le classique, mais entre la méthode littéraire et la méthode scientifique⁴¹⁴ ». Cette rivalité tient à ses yeux aux bouleversements socio-économiques qui leur sont contemporains, notamment en ce qui concerne l'organisation du travail :

Il ne s'agit pas de détruire les humanités. Il ne s'agit pas non plus d'humilier devant elles l'enseignement moderne. Mais à des organes distincts de la vie nationale, il faut des exercices différents. La division du travail social suppose une division correspondante de l'éducation⁴¹⁵.

À « l'éducation littéraire », il reproche de constituer un système élitiste et individualiste – retournant ainsi un des arguments des classiques qui prônent le maintien de l'étude des

⁴¹¹ *Ibid.*, p. 353.

⁴¹² Louis Liard, *Le nouveau plan d'études de l'Enseignement Secondaire. Les cadres. L'esprit*, op. cit., p. 12-14. Même référence pour les citations suivantes.

⁴¹³ Nous soulignons.

⁴¹⁴ Gustave Lanson, *L'université et la société moderne*, op. cit., p. VII.

⁴¹⁵ Gustave Lanson, « La réforme de l'enseignement secondaire (22 décembre 1900) », dans *L'université et la société moderne*, op. cit., p. 8.

Anciens pour préserver une pensée collective contre l'individualisme qui serait la marque du contemporain :

L'éducation littéraire est excellente pour faire, avec beaucoup de ratés, quelques individus supérieurs qui éblouiront le monde de leur fantaisie originale et égoïste ; l'éducation scientifique, seule, peut améliorer toute la jeunesse d'une nation et lui donner l'esprit de précision, de méthode et de discipline nécessaire aux œuvres collectives⁴¹⁶.

Il s'agit en effet désormais de former des têtes bien faites plutôt que des têtes bien pleines. Il faut être maintenant capable de sortir de la répétition et de l'imitation pour acquérir l'autonomie d'un esprit critique qui questionne sans cesse les croyances établies :

Il est évident que pour faire ces esprits « justes et libres », la *qualité* du savoir, comme le rappelle le ministre, importe plus que la *quantité*. Ce qui revient à dire qu'il s'agit moins d'enseigner à nos élèves des résultats que des méthodes ; le but n'est pas qu'ils répètent exactement « Ceci est ; cela est de telle façon » mais qu'ils connaissent les raisons pour lesquelles il faut le dire, les garanties et les signes qui autorisent à le croire⁴¹⁷.

Selon ces principes, la quête du vrai, traditionnellement associée à l'étude des humanités, devient nécessairement scientifique, puisque seule la science est un « exercice de méthode⁴¹⁸ ». L'« esprit scientifique » doit donc « prédominer partout, même dans l'enseignement littéraire ». Ainsi, G. Lanson redéfinit, comme le fait L. Liard, les « véritables humanités modernes » comme « les sciences au sens large du mot, en y comprenant les sciences historiques avec les sciences exactes et les sciences de la nature⁴¹⁹ », et la « haute culture » comme « celle qui prépare à la vie, à l'action – dans quelque domaine que ce soit, économique, politique, social, et même moral ». L'enseignement des lettres et leurs ambitions pluridisciplinaires, si ce n'est encyclopédiques, s'en trouvent ici radicalement détrônées. La vérité a perdu son caractère absolu, de sorte que d'une méthode scientifique commune pourront naître des vérités propres à chaque discipline :

Il faudrait que l'enseignement classique – humanités comprises – s'orientât tout entier vers le principe scientifique. Il aurait son unité dans cette idée, que, dans toute étude et tout exercice, le but du maître doit être de développer dans les esprits le sens et le goût du vrai, de leur faire remarquer comment, en chaque espèce, la vérité est trouvée, ou manquée, de les mettre enfin en possession d'une certaine méthode et discipline, appropriée à un certain objet. Il ne s'agira pas de leur faire connaître un grand nombre de lois et de faits ; mais que, par des exemples bien choisis, ils apprennent ce que c'est qu'une

⁴¹⁶ *Ibidem*, « Préface », p. VIII-IX.

⁴¹⁷ *Ibid.*, « L'éducation (17 janvier 1901) », p. 57.

⁴¹⁸ *Ibid.*, p. 58. Même référence pour les citations qui suivent.

⁴¹⁹ *Ibid.*, « Les véritables humanités modernes (15 juin 1901) », p. 98. Même référence pour la citation suivante.

vérité mathématique, et comment elle s'élabore, et de même une vérité chimique, une vérité astronomique, une vérité physiologique, une vérité historique⁴²⁰.

Les élèves seront ainsi formés à choisir une méthode adaptée à la situation et au but visé, sans antagonisme épistémologique dans la mesure où « chacune y exercera sa vertu propre, sans incohérence et sans conflit. Il y aura unité de but, d'effort et de résultat⁴²¹ ».

Selon cette conception, seule la rhétorique se trouve sacrifiée sur l'autel du nouvel esprit scientifique. Le latin et le grec doivent garder leur place au sein du système scolaire⁴²², mais les enjeux de leur enseignement s'en trouveront nécessairement modifiés, tournés désormais davantage vers les méthodes pour élaborer le sens que vers le sens lui-même : « Si un élève ne retient que le sens, c'est tant pis : il faudrait qu'il retînt surtout, et comme une habitude, non comme chose de mémoire, la série d'opérations délicates par lesquelles le sens a été mis au point⁴²³ ».

Ainsi la traduction – comme confrontation à l'inconnu et à l'indéterminé, et comme traitement de données essentiellement contextuelles – pourra se faire école de la vie par l'apprentissage de l'esprit d'examen. Elle montrera les bienfaits de la rigueur scientifique pour prendre une décision informée même quand la compréhension totale de la situation n'est pas possible⁴²⁴.

En ce qui concerne l'exercice du commentaire, G. Lanson voit comme un « fléau⁴²⁵ » l'enseignement de l'histoire littéraire avant l'enseignement supérieur. Il faut d'abord, selon lui, faire expérimenter aux élèves les beautés de la culture antique, pour « fondre peu à peu la glace dont l'œuvre antique est pour un enfant français recouverte, l'introduire peu à peu au sentiment de l'art grec et de l'éloquence romaine⁴²⁶ », et rejeter rhétorique et dogmatisme. Toutefois, le « commentaire moral⁴²⁷ » doit prendre le pas sur le « commentaire esthétique », et la forme de l'« explication historique » constituer pour ces deux domaines le modèle dominant. En effet, dans un système laïque, les vérités sont relatives et dépendent de l'individu et de son contexte culturel, politique, historique, c'est-à-dire de « la personnalité

⁴²⁰ *Ibid.*, p. 99-100.

⁴²¹ *Ibid.*, p. 101.

⁴²² *Ibid.*, p. 102.

⁴²³ *Ibid.*, p. 107.

⁴²⁴ *Ibid.*, p. 108-110.

⁴²⁵ *Ibid.*, p. 111.

⁴²⁶ *Ibid.*, p. 113.

⁴²⁷ *Ibid.*, p. 115. Même référence pour les citations suivantes.

d'un écrivain, [du] génie d'une nation, [du] caractère d'une époque⁴²⁸ » : les élèves auront compris « que les solutions humaines sont toujours provisoires, que chaque siècle, selon ses lumières et ses besoins, modifie les solutions anciennes, les adapte ou les remplace⁴²⁹ ». Il s'agit également ici pour G. Lanson d'affirmer la relativité des systèmes scolaires, et de combattre l'idée d'une gratuité des humanités traditionnelles contre la vision péjorative d'un utilitarisme⁴³⁰ des humanités modernes. M. Jey rappelle ainsi dans son article sur G. Lanson et la réforme de 1902 que les considérations historiques permettent à ce dernier d'établir que l'enseignement secondaire s'est toujours adapté à la société dans laquelle il s'est constitué. En ce sens, « l'éducation des humanistes, celle des jésuites, étaient utilitaires dans les circonstances qui les ont produites⁴³¹ », et le secondaire classique « répondait aux besoins de la société française de l'ancien régime, à celle du Premier Empire et de la Monarchie de Juillet », en constituant un « moule uniforme, [qui] correspondait à une société dans laquelle l'élite était homogène, y compris dans sa culture ».

Les transformations engendrées sont profondes mais plus limitées que ce que les réformateurs projetaient. Cela s'explique par un processus instable de modification des rapports de force entre traditionnalistes et modernisateurs, et par la complexité des lignes de partage entre les camps dont les positions internes présentaient de nombreuses nuances. Une situation de compromis durable s'installe alors dans le secondaire.

1.3 Un impact durable sur la structure du système scolaire français

Si elle est le résultat d'après négociations entre modernes et traditionnalistes, la réforme de 1902 a bien modifié en profondeur les structures du système scolaire français, mais en maintenant des humanités classiques plus fortes que ne les voulaient les réformateurs. S'intéressant à ses conséquences institutionnelles, les inspecteurs généraux de lettres C. Klein

⁴²⁸ *Ibid.*, p. 115-116.

⁴²⁹ *Ibid.*, p. 119.

⁴³⁰ D. Ottavi en propose la (re)définition suivante : « On nomme parfois à tort "utilitarisme" une attitude qui consiste à envisager l'intérêt du savoir et de son apprentissage sous l'angle des avantages financiers et professionnels qu'ils peuvent procurer. En fait, il s'agit d'une réduction de la valeur du savoir à ce qu'il représente dans le processus du placement social. » Dominique Ottavi, « Des savoirs privés de sens ? », dans Charles Magnin, Christian Alain Muller, *Enseignement secondaire : formation humaniste et société, XVI^e-XXI^e siècle, op. cit.*, p. 175-195., p. 185.

⁴³¹ Martine Jey, « Gustave Lanson et la réforme de 1902 », *art. cit.*. Même référence pour la citation suivante.

et P. Soler, en 2011, soulignent la « remarquable longévité du "compromis" de 1902⁴³² », qui donne à l'enseignement secondaire une structure qui n'évolue que très peu jusqu'aux années 1960. Ils notent que le statut du latin s'est stabilisé entre 1902 et 1967, avec deux tentatives de modification dans les années 1920 et sous Vichy, qui ne furent pas suivies d'effet. L'historienne Évelyne Hery fait pour sa part le bilan du maintien, pour plusieurs décennies, des humanités comme « culture de référence⁴³³ », et les définit comme système socialement élitiste – puisque le principe de gratuité a été écarté⁴³⁴ – et comme formation intellectuelle, « intrinsèque au caractère de classe de l'enseignement secondaire et gage de l'honorabilité sociale ». Pour A. Chervel et M.-M. Compère, la discipline du français est l'héritage le plus important de la réforme de 1902 :

Si l'expression « humanités » a encore un sens dans l'enseignement secondaire actuel, c'est essentiellement au français qu'elle le doit : la création d'une discipline scolaire nommée « le français » est sans doute la grande innovation historique de notre enseignement secondaire à l'époque contemporaine⁴³⁵.

Au moment de la rédaction de leur article⁴³⁶, à la toute fin du XX^e siècle, la notion d'« humanités classiques », définie par l'étude des corpus antiques, demeure en effet seule en usage (par rapport aux différentes « humanités » qui se côtoient au début du XX^e siècle), pour ce qui concerne l'enseignement secondaire. Or, ces corpus, par le biais de leurs traductions et de leurs réécritures classiques, dans le théâtre du XVII^e siècle notamment, sont accessibles au plus grand nombre dans le cadre du cours de français.

À compter de la fin du XIX^e siècle, la question du bilinguisme ou du monolinguisme est donc au cœur de la définition des humanités. Le maintien ou la suppression des cours de latin (et secondairement de grec) est une préoccupation centrale qui continue à porter symboliquement pendant toute la première moitié du XX^e siècle des enjeux socio-culturels

⁴³² Catherine Klein, Patrick Soler (rap.), *L'enseignement des langues et cultures de l'antiquité dans le second degré*, op. cit., p. 15.

⁴³³ Évelyne Hery, « 1902 : retour sur la réforme de l'enseignement secondaire », dans *Le Débat* 2015/5, n° 187, Paris, Gallimard, 2015, p. 169-177, p. 176-177. Même référence pour les citations suivantes.

⁴³⁴ Ce n'est qu'en 1933 que la loi du 31 mai étend la gratuité du primaire (1881) à l'enseignement secondaire, supprimée sous Vichy, puis rétablie à la libération.

⁴³⁵ André Chervel, Marie-Madeleine Compère, « Les humanités dans l'histoire de l'enseignement français », art. cit., p. 36.

⁴³⁶ Les « humanités numériques » ne sont apparues qu'au milieu des années 2000 : voir plus bas, deuxième partie, chapitre 2. La réapparition de la « culture humaniste » dans les instructions officielles de l'enseignement secondaire français date du socle commun de connaissances et de compétences de 2006 : voir plus bas, deuxième partie, chapitre 1, section 1.

bien plus vastes que le simple apprentissage d'une langue ancienne. Ils concernent notamment les modalités de redéfinition et de laïcisation de la nation.

*

À partir de la fin du XIX^e puis de la réforme de 1902, une tentative de réinvention des humanités sans les langues anciennes s'opère, à travers les paradigmes des « humanités modernes » ou « humanités scientifiques », jusqu'à un effacement quasi-total de leurs occurrences dans les textes officiels de l'enseignement secondaire dans la seconde moitié du XX^e siècle. Ce constat conduit à se demander comment les définitions successives des humanités produites par les textes officiels aboutissent à la marginalisation définitive des langues anciennes dans le système scolaire français et à la redéfinition de la culture scolaire ; puis quelles ont été les conséquences de ces processus sur la définition des objets, des méthodes et des finalités de la discipline du français ; enfin, s'il faut considérer que cette dernière s'est construite à partir des humanités, ou contre elles.

2) La redéfinition de la culture littéraire au cours du XX^e siècle : des humanités aux méthodes

Sur le plan de son accessibilité, la démocratisation du système scolaire s'accélère au début du XX^e siècle. La scolarisation primaire devient en effet fortement majoritaire : comme le rappelle P. Merle, alors que son taux était inférieur à 50 % en 1850 (à 30 % dans certains départements du Centre et de la Bretagne), il dépasse les 80 % en 1906⁴³⁷. En outre, à partir de 1908, les filles peuvent suivre, au sein des établissements publics, un enseignement de latin accéléré leur permettant d'accéder aux filières latin-langues (B) et latin-sciences (C). En mars 1924, le ministre Bérard instaure l'enseignement secondaire féminin, facultatif, identique à l'enseignement masculin.

Sur le plan des contenus, la promotion des méthodes scientifiques par la réforme de 1902 bouleverse l'organisation du système scolaire français et les positions de domination traditionnelles entre les champs disciplinaires. La première moitié du XX^e siècle est le théâtre d'avancées et de reculs successifs, dans la réflexion et les textes institutionnels, entre domination du littéraire et progrès du scientifique d'une part, humanités classiques et

⁴³⁷ Pierre Merle, *La démocratisation de l'enseignement*, op. cit., p. 23.

humanités modernes d'autre part. Ainsi le *Dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson réaffirme-t-il en 1911, dans l'article « Littérature », la prépondérance des lettres :

Il est communément accepté que les lettres seules, dans l'enseignement, sont efficaces pour l'éducation [sous-entendu, par opposition à l'instruction], en ce que seules elles éclairent, développent, forment les sentiments, autrement dit, seules parlent au cœur. Quant à la formation de l'esprit, par l'instruction, elles partagent avec les sciences ; mais à bien considérer, la part principale leur revient⁴³⁸.

L'arrêté du 3 décembre 1923 revient sur la distinction des filières classique et moderne pour n'autoriser à nouveau qu'un seul type d'enseignement, les humanités gréco-latines. Ensuite, les années d'après-guerre, marquées notamment par le travail pluripartite réalisé pour le plan Langevin-Wallon, voient à nouveau s'affirmer des humanités modernes considérées comme plus humaines et plus démocratiques. Une discipline duelle se construit alors, mettant en tension les Anciens et les Modernes, celles et ceux qui enseignent et apprennent les langues anciennes, et celles et ceux qui ne les enseignent et ne les apprennent pas, jusqu'à la marginalisation définitive des langues anciennes. Les références aux humanités disparaissent alors des textes officiels, au profit d'une redéfinition de la « culture générale » comme « culture commune » au sein de laquelle s'élabore une nouvelle culture littéraire scolaire.

Ce processus se réalise donc sur plusieurs plans, avec des avancées et des reculs successifs au cours de la première moitié du XX^e siècle. Si l'enseignement des filles, longtemps exclues des humanités classiques, peut apparaître comme un laboratoire des humanités modernes, les hésitations institutionnelles de la première moitié du siècle montrent les divergences profondes dans les conceptions de la démocratisation de l'école dont les humanités continuent à faire l'objet. La formation des enseignants témoigne, elle aussi, d'une lente évolution renversant les rapports de force entre classiques et modernes au sein du champ disciplinaire du français. Finalement, à partir des années 1960, les humanités sont significativement mises en retrait en tant que notion de référence, en même temps que l'enseignement des langues anciennes.

⁴³⁸ Émile Marguerin, « Littérature », dans Ferdinand Buisson (dir.), *Nouveau dictionnaire de pédagogie*, Paris, Hachette, 1911, p. 1042-1045.

2.1 L'éducation des filles contre des humanités réservée aux hommes

Parallèlement à l'abandon progressif d'une conception de la lecture comme moyen d'accès à une culture classique élitiste portée par les humanités traditionnelles, une autre forme de démocratisation, l'accès à l'éducation des filles et des jeunes femmes, se met lentement en place en France entre le milieu du XIX^e siècle et le milieu du XX^e siècle.

La définition des « humanités » dans l'*Encyclopédie*⁴³⁹ en excluait les femmes, précisant qu'on « dit d'un jeune homme qui s'est distingué dans toutes ces classes [de collège], qu'il a fort bien fait ses humanités⁴⁴⁰ ». Cette situation inégalitaire perdure jusqu'au XX^e siècle : il faut encore attendre un demi-siècle après les débuts de la remise en cause des humanités comme modèle éducatif dominant pour que les filles aient accès à l'enseignement du latin (1924⁴⁴¹). La place des femmes dans les sociétés française et européenne jusqu'à la première guerre mondiale les écarte de fait de l'accès aux études longues, à fortiori dans les filières les plus prestigieuses, et donc aux humanités.

Au XIX^e siècle, si une ordonnance de 1836 modifiant la loi Guizot de 1833 permet la création d'écoles primaires de filles à côté de celles de garçons, aucune mesure étatique contraignante n'est mise en place, ce qui favorise alors les congrégations religieuses⁴⁴². Les filles comblent toutefois leur retard de scolarisation primaire au cours de la seconde moitié du siècle, via l'ouverture de l'enseignement secondaire spécial aux filles menée par Victor Duruy en 1867, puis via la création, par la loi Camille Sée de 1880, d'un enseignement secondaire féminin distinct de l'enseignement masculin, mais sans latin et sans baccalauréat, interdisant la poursuite d'études supérieures. À partir de 1908, si les filles ont la possibilité de suivre dans les établissements publics un enseignement accéléré de latin qui leur permet d'accéder aux filières B et C du baccalauréat, un profond sexisme reste ancré dans les mentalités des penseurs et des décideurs de l'éducation. En témoigne par exemple un extrait du philosophe et grand défenseur des humanités classiques A. Fouillée, dans un ouvrage de 1891 réédité en 1909, dans lequel on peut lire que l'éducation « purement moderne, étrangère au latin et au

⁴³⁹ Voir chapitre 2, sous-section 1.2, « Les Lumières et la Révolution ».

⁴⁴⁰ Article « Humanités » de l'*Encyclopédie*. Nous soulignons.

⁴⁴¹ Date de la réforme du ministre Bérard qui englobe l'enseignement féminin dans les structures de l'enseignement masculin.

⁴⁴² Voir Pierre Merle, *La démocratisation de l'enseignement*, Paris, La Découverte, p. 45.

grec⁴⁴³ » que les jeunes filles reçoivent dans l'enseignement secondaire créé pour elles constitue en réalité « une éducation classique *de seconde main* », ce qui est suffisant pour les femmes mais pas pour les hommes. Selon lui et nombre de ses collègues et concitoyens, il s'agit en effet de préparer au sein de l'enseignement féminin « des esprits *récepteurs* », et de l'enseignement masculin « des esprits *producteurs*, des initiateurs ». En 1971 encore, le rapport de jury de l'agrégation féminine de lettres (classiques) évoque « la fragilité nerveuse⁴⁴⁴ » des candidates, avant d'user d'une comparaison infantilisante pour décrire avec dénigrement le manque de pertinence attribué aux jeunes femmes de cette session :

Cette année, beaucoup d'entre elles sont apparues moins comme jeunes que comme enfantines. Dès l'écrit, bien entendu, dans la composition française, mais même à l'oral dans une proportion inquiétante, elles ont paru n'avoir pas dépassé l'âge mental du catéchisme.

Envisageant la question du genre sous l'angle didactique, V. Houdart-Merot parle, à propos de l'enseignement féminin de la fin du XIX^e et du début du XX^e siècle, d'un enseignement qui cherchait à combler le manque du latin par une insistance sur les valeurs attachées aux humanités classiques, à travers « des devoirs de français centrés sur les modes de pensée et les valeurs antiques : sagesse, courage, sens de l'amitié et acceptation de la destinée mortelle de l'homme⁴⁴⁵ ». Mais, comme le souligne M. Jey, les modèles dominés de l'enseignement spécial et de l'enseignement féminin n'ont pas été perçus de façon positive comme les laboratoires des humanités modernes qu'ils pouvaient constituer en pratique :

L'infériorité de l'enseignement spécial tient à sa finalité professionnelle, celle de l'enseignement féminin à son public et l'invention des humanités modernes, dont l'un et l'autre auraient pu mettre à l'essai des modèles, semble vouée à l'échec⁴⁴⁶.

Plus précisément, cette dernière établit que les exemples des modèles cités mettent au jour le déficit de légitimité dont souffrent jusqu'au milieu du XX^e siècle les enseignements sans latin, et la nécessité subséquente de les « classiciser⁴⁴⁷ ».

En 1924, les programmes féminins et masculins sont unifiés par le décret Bérard, avec accès des filles au baccalauréat. Du côté enseignant, les langues anciennes restent absentes de

⁴⁴³ Alfred Fouillée, *L'enseignement du point de vue national*, Paris, Hachette et Cie Librairie, 1891/1909, p. 222 ; cité par Renée Balibar, *L'Institution du français*, op. cit., p. 387. Même référence pour les citations suivantes.

⁴⁴⁴ *Agrégation des Lettres Classiques (femmes)*, Rapport de M. Marc Santoni, Institut national de recherche et de documentation pédagogique, Ministère de l'Éducation, 1971, p. 4. Même référence pour la citation suivante.

⁴⁴⁵ Violaine Houdart-Merot, *La culture littéraire au lycée depuis 1880*, op. cit., p. 41.

⁴⁴⁶ Martine Jey, *La littérature au lycée : invention d'une discipline (1880-1925)*, op. cit., p. 242.

⁴⁴⁷ *Ibidem*, p. 324.

l'agrégation des lettres féminine jusqu'en 1922, et ne deviennent obligatoires qu'en 1931 pour la version et le thème latins, tandis que la version grecque n'est introduite qu'en 1939. Une agrégation féminine de grammaire est créée en 1942, puis le thème grec est introduit à l'agrégation féminine de lettres en 1943, « couronnement de la conquête des langues anciennes par les femmes⁴⁴⁸ », selon la formule de Clémence Cardon-Quint. Toutefois, l'historienne note qu'en 1950, la disparité de genre dans la profession est encore grande :

Si elle découlait en partie de la séparation des réseaux d'établissement, cette disparité reflétait aussi la domination symbolique encore incontestée de la figure masculine du professeur de lettres sur l'ensemble de la profession. Plus âprement sélectionnées, les femmes n'en étaient pas moins tenues dans une position subalterne⁴⁴⁹.

Les années 1960 connaissent une féminisation rapide de la profession, avec une stabilisation dans les années 1970. En 1979-1980, les femmes représentaient 69,3 % des professeurs de lettres classiques et 70 % des professeurs de lettres modernes, à peine plus qu'au début de la décennie⁴⁵⁰. La fusion de tous les concours masculins et féminins en 1976, et la nomination de cinq inspectrices pédagogiques régionales de lettres en 1977, puis celle d'une inspectrice générale (Geneviève Mélix) en 1980, témoignent également d'une évolution des mentalités⁴⁵¹.

Les rapports de jury des concours de recrutement de la seconde moitié du XX^e siècle fournissent des données montrant des inégalités longtemps persistantes. Ainsi, alors que le ratio des femmes agrégées de lettres classiques et modernes atteint les deux tiers dès le début des années 1980, les jurys n'atteignent la parité qu'à la toute fin du siècle⁴⁵². En outre, jusqu'à la toute fin du XX^e siècle encore, les femmes présentes dans les jurys occupent des postes moins élevés ou moins prestigieux⁴⁵³. Les premières femmes présidentes de jury de notre échantillon⁴⁵⁴ apparaissent seulement en 2000 (Laurence Villard, professeure des universités, pour l'agrégation de lettres classiques, et Katherine Weinland, inspectrice générale de l'Éducation nationale, pour le CAPES de lettres modernes).

⁴⁴⁸ Clémence Cardon-Quint, *Des lettres au français, une discipline à l'heure de la démocratisation (1945-1981)*, Rennes, PUR, 2015, p. 39.

⁴⁴⁹ *Ibidem*, p. 40.

⁴⁵⁰ *Ibid.*, p. 359.

⁴⁵¹ *Ibid.*, p. 360.

⁴⁵² Voir le graphique 1 en ANNEXE 2.

⁴⁵³ Voir l'exemple de la composition des jurys des quatre concours féminins de la première moitié des années 1970 présentés dans l'ensemble de graphiques 2 en ANNEXE 2.

⁴⁵⁴ Pour l'agrégation de lettres classiques : 1950, 1955, 1960, 1965, 1971, 1975 (hommes), 1980, 1985, 1991, 1995, 2000 ; pour l'agrégation de lettres modernes : 1975, 1981, 1987, 1990, 1995, 2000 ; pour le CAPES de lettres classiques : 1950, 1956, 1960, 1965, 1970, 1975, 1980, 1981, 1985, 1991, 1995, 2000 ; pour le CAPES de lettres modernes : 1955, 1960, 1966, 1970, 1975 (femmes), 1980, 1986, 1990, 1995, 2000.

Les évolutions de la première moitié du XX^e siècle témoignent de la persistance de la dimension sexiste du modèle des humanités classiques dans le système scolaire français, due aux réalités socio-historiques associées à leur enseignement. D'autres facteurs expliquent le maintien de ce modèle, que nous allons examiner maintenant.

2.2 Hésitations institutionnelles jusqu'aux années 1960 : des « humanités » à la « culture générale »

Les avancées en faveur des vues des réformateurs marquées par la réforme de 1902 sont suivies d'une valse-hésitation qui dure jusqu'aux années 1960. M. Jey décrit précisément les raisons idéologiques et politiques qui expliquent cette mécanique complexe avec laquelle doivent composer les réformateurs républicains :

On comprend combien la voie des réformes est étroite pour un régime qui ne doit pas donner le sentiment de porter atteinte à la qualité de l'enseignement secondaire qu'il dispense dans les établissements qui sont de son ressort. D'où la forte résistance des langues anciennes, du latin en particulier, défendu par l'Église, enseigné dans ses écoles, y compris dans les classes élémentaires. D'où la nécessité, lorsqu'on veut promouvoir des humanités modernes, de tenter de rendre le français aussi légitime, aussi classant que le latin, sans pour autant entraîner un bouleversement total de l'édifice, qui ne pourrait qu'effaroucher les cléricaux et la bourgeoisie. Cela explique la place que tient et le rôle que joue, dans l'enseignement du français, la littérature nationale : les classiques comme caution et comme facteur d'unification⁴⁵⁵.

La section moderne est rétablie dans les *Instructions Officielles* de 1925, qui dénoncent le caractère antidémocratique de la réforme de 1923, dans la mesure où elle aurait écarté de l'enseignement secondaire « les enfants bien doués de l'enseignement primaire⁴⁵⁶ » par l'obligation des études latines et grecques, en faisant « un enseignement de classe réservé en fait, malgré l'appoint des bourses, aux enfants de la bourgeoisie aisée ». Le latin et le grec sont identifiés comme les agents principaux de l'élitisme des humanités classiques, et la solution apportée est un retour au compromis de 1902, avec maintien d'une formation culturelle et intellectuelle exigeante sans l'obligation d'étudier les langues anciennes :

[...] subsiste encore aujourd'hui vivace le préjugé que la valeur d'un enseignement dépend des matières qui le composent, et que, si l'enseignement classique est précellent, c'est parce qu'il comporte, dans ses programmes, le latin et le grec. Or rien n'est plus inexact. Ce qui confère à un enseignement son caractère classique et mesure sa valeur éducative, c'est la qualité de culture qu'il donne à l'esprit et sa puissance de

⁴⁵⁵ Martine Jey, *La littérature au lycée : invention d'une discipline (1880-1925)*, op. cit., p. 280.

⁴⁵⁶ « Instructions du 2 septembre 1925, relatives aux programmes du 3 décembre 1923 et du 8 juin 1925 de l'enseignement secondaire dans les lycées et collèges », dans *Un demi-siècle de pédagogie du français à travers les textes officiels (1923-1972)*, Inrp, Crdp Limoges, 1972, p. 21. Même référence pour les citations suivantes. Nous soulignons.

formation. [...] Il peut donc y avoir un enseignement classique – *si l'on entend par enseignement classique celui qui se propose essentiellement de développer et de promouvoir l'ensemble des qualités générales et humaines de l'intelligence* – en dehors du latin et du grec, et les esprits formés par cette culture classique nouvelle, s'ils ne sont pas identiques, peuvent être équivalents à ceux qui auront reçu la culture gréco-latine.

La portée égalitaire du projet est explicitement réaffirmée comme définissant les « humanités modernes » :

Par [la fusion des classiques et des modernes] est introduite dans l'enseignement secondaire une égalité dont il est socialement utile d'inculquer de bonne heure aux jeunes gens la juste notion. Par elle est rendue possible l'expérience loyale et complète de ces humanités modernes dont il n'a encore été tenté que des types incomplets.

Il s'agit, dans ces *Instructions*, de poser les conditions d'une légitimation de la discipline du français, en mettant en avant tout ce qu'un « enseignement du français par le français seul [...] pourrait gagner de vie et de sens de la réalité à s'affranchir de la tutelle des méthodes latines », de conférer à l'enseignement moderne « son titre de noblesse », pour « établir fortement l'unité de l'enseignement secondaire ». Dans les modifications des horaires et des programmes de 1930, la référence à l'humanisme vient étayer cette entreprise de valorisation des humanités modernes en encourageant la revivification de l'étude des grands auteurs :

Il importe donc que, tout en faisant à l'érudition sa part nécessaire dans l'étude des lettres, on n'y voie pas une fin en soi ; que la lecture des auteurs soit autre chose qu'une critique ou une restitution de leur texte ; qu'elle reste avant tout, selon la conception traditionnelle de l'humanisme, un commerce avec les grands esprits et les grandes œuvres, « une conversation, disait Descartes, avec les plus honnêtes gens des siècles passés », une participation aux plus nobles efforts de vie spirituelle qu'aient tentés, à travers le temps, les moralistes, les penseurs ou les poètes⁴⁵⁷.

Si l'enseignement du grec et du latin est progressivement écarté de la définition de la culture classique, l'exigence intellectuelle et morale traditionnellement rattachée aux humanités classiques est réaffirmée dans tous les textes officiels de 1923 à 1964. Le préambule des *Instructions* de 1938, par exemple, préconise que le second degré fasse des élèves « des hommes, en cultivant chez eux tout ce qui fait l'excellence de l'homme : l'intelligence, le cœur, le caractère, le sens moral, le goût du beau. C'est par cet objet et non pas uniquement par son contenu que doit se définir un enseignement humaniste⁴⁵⁸ ». Se passer en partie du latin et du

⁴⁵⁷ « Instructions relatives aux modifications des horaires et des programmes de l'enseignement secondaire (Arrêtés des 23 septembre 1930 et 30 avril 1931) », dans *Un demi-siècle de pédagogie du français à travers les textes officiels (1923-1972)*, op. cit., p. 51.

⁴⁵⁸ « Instructions du 30 septembre 1938 relatives à l'application des arrêtés du 30 août 1937 et du 11 avril 1938 fixant les programmes de l'enseignement du second degré (Enseignement secondaire et Enseignement primaire

grec par souci démocratique mais en garder la « substantifique moelle », tel est bien le compromis prescrit pour un enseignement littéraire qui cherche à s’émanciper de la tutelle des Anciens et de la tradition religieuse de leur étude. Le recours au latin dans le cours de français est en effet préconisé « avec mesure et prudence⁴⁵⁹ », pour expliquer le sens des mots français, surtout dans la langue classique. La place des textes anciens traduits en français, qui restent obligatoires pour les élèves des enseignements sans latin, diminue et passe au second plan par rapport à l’étude de la littérature nationale. Ils doivent leur « faire connaître [...] *quelques-uns* des chefs-d’œuvre des littératures anciennes⁴⁶⁰ », les faire pénétrer, au-delà de la pensée et l’art des Grecs et des Romains, « dans la connaissance de la civilisation matérielle et morale du *monde antique* », et « leur permettre de *comparer certaines œuvres* françaises, inscrites au programme de leurs classes, aux modèles dont nos grands auteurs se sont inspirés ».

Toutefois, ces mesures sont à nouveau remises en question dans leurs principes en 1941, lorsque Jérôme Carcopino, le secrétaire d’État à l’Éducation nationale et à la Jeunesse du gouvernement de Vichy et historien de la Rome antique, annexe les écoles primaires supérieures (EPS) à l’enseignement secondaire en les transformant en collèges modernes. L’ancienne bipartition du secondaire se réinstalle et hiérarchise les orientations, avec un enseignement classique réservé aux classes du premier cycle intégrées aux lycées et aux « enfants de "bonne famille" destinés à poursuivre des études longues⁴⁶¹ ». Les collèges modernes et les cours complémentaires (qui deviendront en 1959-1960 les collèges d’enseignement général – CEG), « berceau des lettres modernes⁴⁶² », selon l’expression de C. Cardon-Quint, sont attribués pour leur part aux « fils et filles de familles plus modestes, désireux d’apprendre rapidement un métier⁴⁶³. »

En 1947, est remis au ministre le plan Langevin-Wallon, texte de référence en matière de politique scolaire⁴⁶⁴ bien qu’il n’ait jamais été mis en application, élaboré par une commission ministérielle pluripartite. Il supprime toute mention des humanités classiques et

supérieur) », dans *Un demi-siècle de pédagogie du français à travers les textes officiels (1923-1972)*, op. cit., p. 91. Même référence pour les citations suivantes. Nous soulignons.

⁴⁵⁹ *Ibidem*, p. 119.

⁴⁶⁰ *Ibid.*, p. 136. Même référence pour les citations suivantes.

⁴⁶¹ Sylviane Ahr, *L’enseignement de la littérature au collège*, Paris, L’Harmattan, 2006, p. 30.

⁴⁶² Clémence Cardon-Quint, « Des lettres impures ? Les lettres modernes, de l’institution à la consécration (1946-début des années 1980) », dans *Histoire de l’éducation*, n°129, 2011, p. 39-84.

⁴⁶³ Sylviane Ahr, *L’enseignement de la littérature au collège*, op. cit., p. 30.

⁴⁶⁴ Pour les partis de gauche, notamment le parti communiste, mais aussi à l’étranger, où il a été souvent traduit et étudié.

modernes – sauf pour désigner deux des sections du lycée⁴⁶⁵ – et de l’humanisme, qui se trouve remplacé par une formule associant « l’éducation du producteur et du citoyen » et sa « formation civique, sociale, humaine⁴⁶⁶ ». Le travail définissant aussi les citoyens, il s’agit d’équilibrer ces différentes dimensions pour éviter l’aliénation des classes populaires :

Dans un État démocratique, où tout travailleur est citoyen, il est indispensable que la spécialisation ne soit pas un obstacle à la compréhension de plus vastes problèmes et qu’une large et solide culture libère l’homme des étroites limitations du technicien⁴⁶⁷.

La « culture générale », qui remplace dans ce texte la culture des humanités, est définie comme rompant avec tout élitisme et permettant le tissage de liens sociaux propres à reconstruire et perpétuer une collectivité :

Nous concevons la culture générale, dit Paul Langevin, comme une initiation aux diverses formes de l’activité humaine, non seulement pour déterminer les aptitudes de l’individu, lui permettre de choisir à bon escient avant de s’engager dans une profession, mais aussi pour lui permettre de rester en liaison avec les autres hommes, de comprendre l’intérêt et d’apprécier les résultats d’activités autres que la sienne propre, de bien situer celle-ci par rapport à l’ensemble.

Moins modernisatrices, les *Instructions* de 1952 sont explicitement marquées par les conséquences philosophiques et morales de la seconde guerre mondiale et de la Shoah, et se préoccupent de la reconstitution d’une élite intellectuelle et culturelle. Elles affirment l’« humanisme tragique⁴⁶⁸ » comme expression de la culture de leur temps, suspendu entre deux temporalités et deux systèmes de valeurs :

En lui s’expriment à la fois ces deux valeurs que sont « la volonté de conscience » qui se transmet avec l’héritage de notre culture, et « la volonté de découverte », disons la volonté de conquête, qui est, tout à la fois, acceptation de l’inconnu, consentement à l’aventure et engagement résolu dans l’histoire.

⁴⁶⁵ « [Section théorique du troisième cycle (de quinze à dix-huit ans)] À côté des enseignements de base comme le français, l’histoire, une langue vivante pratique, ils comporteront des groupements à prédominance littéraire, scientifique ou technique.

Un groupement orienté vers l’étude des langues classiques et la connaissance des civilisations antiques : *Humanités classiques*.

Un groupement fondé sur l’étude des langues modernes et la connaissance de l’humanité présente : *Humanités modernes*.

Un groupement tourné vers les sciences d’observation (y compris la physique, la chimie et les mathématiques qui leur sont nécessaires) : Sciences pures.

Un groupement tourné vers les sciences constructives et les techniques, y compris physique, chimie et mathématiques : Sciences techniques. » (Gaston Mialaret, *Le Plan Langevin-Wallon*, Paris, Presses universitaires de France, 1997, p. 23. Nous soulignons.)

⁴⁶⁶ *Ibidem*, p. 16.

⁴⁶⁷ *Ibid.*, p. 15. Même référence pour les citations suivantes.

⁴⁶⁸ « Circulaire du 29 septembre 1952 concernant les buts de l’enseignement du Second degré (cabinet du directeur) », dans *Un demi-siècle de pédagogie du français à travers les textes officiels (1923-1972)*, op. cit., p. 169-170. Même référence pour la citation suivante.

« Instrument d'action et de découverte, découverte du monde et découverte de soi⁴⁶⁹ », plutôt que « valeur en soi » – on revient ici à la problématique des méthodes posée notamment par G. Lanson et fidèle aux questionnements des humanistes de la Renaissance –, cet humanisme ne doit pas rester « un instrument de jouissance entre les mains d'une classe sociale⁴⁷⁰ ». Il doit toutefois conduire au renouvellement méritocratique des élites, par une ouverture aux « élites nouvelles, d'origine populaire ». L'histoire littéraire est privilégiée pour actualiser l'héritage et la tradition portés par la notion d'humanisme :

Replaçant constamment l'homme devant l'univers matériel qu'il asservit à ses besoins et dans le milieu humain qu'il organise selon son idéal, la méthode historique, en inspirant notre enseignement, peut conférer à celui-ci sa plus grande valeur d'humanisme, puisque la tradition et l'héritage que symbolise cet humanisme s'éprouvent, à chaque époque, par la vertu qu'il recèle de se dépasser et d'organiser l'avenir⁴⁷¹.

Définir le littéraire consiste alors à délimiter le corpus scolaire, et donc la visée idéologique de la culture à transmettre aux élèves, c'est-à-dire à choisir entre les humanités gréco-latines et les « humanités françaises⁴⁷² », selon l'expression de M. Jey. S. Ahr rappelle que la dimension nationale est très prégnante dans toutes les instructions de 1890 à 1953. La priorité durant cet intervalle est que l'école de la République trouve sa légitimité en « transmett[ant] à ses futurs citoyens le patrimoine culturel sur lequel elle s'est fondée⁴⁷³ ».

Les *Instructions* de 1960 affirment ensuite de façon beaucoup plus radicale la mise en retrait des humanités classiques, nommées explicitement pour en dénoncer le passé élitiste. Les spécificités de l'étude du latin y sont niées, et les « qualités d'esprit⁴⁷⁴ » qu'il requiert – définies comme « aptitude du raisonnement » et « goût de la découverte » – jugées égales à l'exigence des disciplines scientifiques, et plus particulièrement des mathématiques. Il s'ensuit une vive remise en cause de leurs prérogatives et de leur position traditionnellement dominante dans la hiérarchie des champs disciplinaires : « il serait vraiment inadmissible, à notre époque, de réserver aux seules humanités classiques le privilège de la haute culture ». Parallèlement, l'institution préconise que les collèges d'enseignement technique étendent leur

⁴⁶⁹ *Ibidem*, p. 170.

⁴⁷⁰ *Ibid.*, p. 172.

⁴⁷¹ « Circulaire du 6 octobre 1952 concernant les méthodes de l'enseignement du second degré (cabinet du directeur) », *ibid.*, p. 175.

⁴⁷² Martine Jey, *La littérature au lycée*, *op. cit.*, p. 296.

⁴⁷³ Sylviane Ahr, *L'enseignement de la littérature au collège*, *op. cit.*, p. 35.

⁴⁷⁴ « Instructions du 19 octobre 1960 pour le Second degré », dans *Un demi-siècle de pédagogie du français à travers les textes officiels (1923-1972)*, *op. cit.*, p. 206. Même référence pour les citations suivantes.

ambition et donnent à leurs élèves, non plus seulement « une culture littéraire adaptée à leurs besoins », mais « le goût de la culture désintéressée à laquelle, comme tous les hommes, les apprentis ont droit⁴⁷⁵ ».

En 1963, au contraire, est réaffirmée la visée morale de l'explication de textes français, suivant les valeurs classiques, méthode qui doit permettre de « tirer de l'étude des grands écrivains tout le fruit qu'elle comporte pour la formation de la conscience morale aussi bien que du goût⁴⁷⁶ », dont la légitimité est garantie par un argument d'autorité et une référence implicite aux humanités vues comme « un fait objectif » :

Un consentement unanime a toujours reconnu aux Lettres un pouvoir civilisateur ; et le consentement est unanime aussi – c'est le fait objectif dont nous pouvons partir – sur les vertus qui, mettant chaque homme en accord avec lui-même et sa nature, le rendent digne du nom d'homme, utile à lui-même et aux autres. Faut-il citer quelques-unes de ces vertus ? Courage, honneur, loyauté, justice, tolérance, générosité, bonté, sagesse⁴⁷⁷.

L'enseignement des lettres y est présenté, dans des formules en réalité à la fois subjectives et imprécises, comme permettant « une suggestion diffuse et comme invisible qui se fait sentir à tout moment dans l'étude d'un grand texte » grâce à « l'atmosphère de beauté morale liée à la beauté littéraire » et à « un bon professeur ». Le statut particulier du professeur de lettres et le charisme qui lui est associé sont à nouveau évoqués dans le *Memento* de 1964, et le cours de lettres est présenté comme étant par excellence un « enseignement de culture⁴⁷⁸ » :

Par la nature même de la substance à laquelle il s'applique et par les jugements de valeur qu'il met en jeu, l'enseignement des Lettres est éminemment un enseignement de culture. Il vise sans doute à transmettre des connaissances, mais plus encore à fortifier l'intelligence en éduquant l'esprit critique, à affiner le goût, à former la conscience morale. Tout professeur enseigne, en même temps que ce qu'il *sait*, ce qu'il *est*. Cela est vrai au plus haut point du professeur de Lettres, qui, de ce fait, assume une particulière responsabilité.

Comme le souligne Bernard Veck, la « visée prioritairement culturelle et humaniste » de l'enseignement du français est ici réaffirmée en continuité avec l'*Instruction* du 5 juin 1953⁴⁷⁹. Le caractère désintéressé de l'enseignement, typique d'une conception humaniste,

⁴⁷⁵ « Instructions pédagogiques : enseignements littéraires dans les C.E.I. et les C.E.T. – circulaire du 27 octobre 1960 », dans *Un demi-siècle de pédagogie du français à travers les textes officiels (1923-1972)*, *op. cit.*, p. 206.

⁴⁷⁶ « Instruction du 5 juin 1963 concernant la formation morale par l'explication des textes français », dans *Un demi-siècle de pédagogie du français à travers les textes officiels (1923-1972)*, *op. cit.*, p. 178.

⁴⁷⁷ *Ibidem*, p. 179. Même référence pour la citation suivante.

⁴⁷⁸ « Memento à l'usage des professeurs et élèves-professeurs de lettres et de grammaire », Ministère de l'Éducation nationale, dans *Un demi-siècle de pédagogie du français à travers les textes officiels (1923-1972)*, *op. cit.*, p. 267. Ce sont les auteurs qui soulignent.

⁴⁷⁹ Bernard Veck, *La culture littéraire au lycée : des humanités aux méthodes ?* Paris, INRP, 1994, p. 100.

demeure un point récurrent des textes officiels de 1923 à 1964. Mais cette réaffirmation jusqu'au début des années 1960 du rôle des humanités dans la définition du cours de français constitue en réalité le chant du cygne institutionnel de leur acception traditionnelle, puisque l'expression disparaît ensuite avec la révolution socio-culturelle de la fin des années 1960. C. Cardon-Quint décrit ainsi ce moment de basculement définitif :

Au centre de cette culture : « l'humanité éternelle ». En ces années 1950, « les humanités », la notion comme le terme, brillaient de leurs derniers feux. Qu'ils les souhaitent classiques, modernes, scientifiques ou techniques, les acteurs du monde enseignant se référaient toujours aux vieilles humanités des collèges de l'Ancien Régime⁴⁸⁰.

L'expression de « culture générale » – employée notamment dans le plan Langevin-Wallon – est ensuite seule employée dans les textes officiels pour désigner l'acquisition de connaissances et de méthodes permettant d'accéder à une forme d'autonomie intellectuelle et culturelle. L'expression est apparue à la fin du XIX^e siècle, comme le rappelle l'historienne :

Après plus d'un siècle de controverses sur les plan d'études des lycées, l'expression « culture générale » s'était peu à peu imposée à la fin du XIX^e siècle pour désigner la double ambition de l'enseignement secondaire : recherche de l'unité que conférait jadis à l'enseignement classique la domination incontestée des humanités et intégration, dans la formation des élites, des nombreuses connaissances dont l'évolution du monde rendait la maîtrise nécessaire⁴⁸¹.

C'est le caractère atemporel, universel, de la culture rattachée aux humanités en même temps qu'au classicisme qui est abandonné dans les années 1960 alors qu'il restait dominant sous la III^e République, comme le montre également M. Jey :

⁴⁸⁰ Clémence Cardon-Quint, *Des lettres au français, Une discipline à l'heure de la démocratisation (1945-1981)*, op. cit., p. 74.

⁴⁸¹ *Ibidem*, p. 205. Note 25, p. 205, portant sur la dernière phrase du passage : « La 9^e édition du dictionnaire de l'Académie française, publiée entre 1932 et 1935, liait très nettement l'un et l'autre : "Culture générale, Ensemble de connaissances générales sur la littérature, l'histoire, la philosophie, les sciences et les arts, que doivent posséder, au sortir de l'adolescence, tous ceux qui forment l'élite de la nation".

Voir aussi A. Chervel : « Après la défaite et la Commune de Paris de 1871, la vie politique française connaît quelques convulsions avant de se stabiliser à gauche (1879), c'est-à-dire du côté de la République, qui procèdera avec Jules Ferry à la modernisation indispensable de l'instruction publique. La composition latine disparaît du baccalauréat et vit ses derniers moments dans les établissements publics. Beaucoup parlent, sans convaincre, de remplacer les humanités qu'on appelle désormais "classiques" par des humanités "modernes" ou l'anglais et l'allemand tiendraient la place du latin et grec ; d'autres évoquent la possibilité d'humanités "françaises", d'"humanités scientifiques". C'est alors que commence à se mettre en place dans l'usage linguistique français un concept qui vise à représenter et à symboliser la nouvelle culture à laquelle doit s'attacher désormais l'enseignement secondaire. La langue hésite longtemps à le désigner ; certains lancent "éducation générale", "instructions générales". Finalement c'est la notion de "culture générale" qui se met en place entre 1870 et 1920 ; c'est elle qu'utilisera Durkheim. », André Chervel, « Des humanités classiques à la culture générale : décadence ou évolution disciplinaire ? », dans Charles Magnin, Christian Alain Muller, *Enseignement secondaire : formation humaniste et société, XVI^e-XXI^e siècle*, op. cit., p. 153-171, p. 169-170.

La valeur du classicisme, pour ces auteurs de manuels [d'Histoire littéraire], vient de son universalité : il a su exprimer des valeurs universelles, éternelles (adjectifs constamment associés au classicisme). Cette conception de la littérature – expression de vérités générales, universelles – vient de la rhétorique classique et, en particulier, renvoie à la théorie du lieu commun. La création n'est pas affaire d'originalité : au contraire, une idée ne prend tout son sens, toute sa force que lorsqu'elle est admise par tous. La littérature a par elle-même une visée universelle. Et pour être universelle, elle se doit de mettre l'homme au centre, l'humanité en général, et non un homme en particulier⁴⁸².

Le développement de valeurs romantiques et l'émergence de la critique littéraire, qui datent du XIX^e siècle, contribuent ainsi de fait, sinon explicitement, à la définition des humanités modernes et de la nouvelle discipline du français. V. Houdart-Merot démontre en effet qu'ils se traduisent dans le système scolaire au XX^e siècle. « [L]'irruption de l'individu⁴⁸³ » fait disparaître progressivement l'idée du modèle à reproduire, propre à l'esthétique classique, et émerger ainsi « un autre rapport à la littérature de l'écrivain, mais aussi du lecteur qui s'affirme en tant que tel ». Cependant, les formes d'écriture scolaire propres à la rhétorique des humanités classiques – les lettres, les discours, les pastiches, les amplifications – persistent dans les pratiques institutionnelles jusqu'en 1960, date à laquelle les appels au "jugement personnel" et à la discussion d'une thèse deviennent majoritaires⁴⁸⁴. Pour opérer cette individuation de la discipline, pour la légitimer, il a fallu, ainsi que l'analyse M. Jey, « classiciser » l'enseignement du français, par les corpus et par le maintien des méthodes et de l'esprit de l'enseignement classique : « l'histoire littéraire dans une perspective anhistorique, l'explication des textes mise au service de l'admiration⁴⁸⁵ ». Cette période, dont l'enseignement actuel est en partie le fruit, se voit identifiée par les philosophes M.-C. Blais, M. Gauchet et D. Ottavi comme la « première démarche de modernisation⁴⁸⁶ » de l'enseignement de la littérature, contre le caractère mécanique d'un enseignement jusqu'alors dominé par la rhétorique et qui reposait sur la grammaire, les langues anciennes et l'éloquence. L'enseignement classique, critiqué pour ses méthodes déductives et son obsolescence épistémologique, se voit alors progressivement renouvelé par un contact plus

⁴⁸² Martine Jey, *La littérature au lycée : invention d'une discipline (1880-1925)*, op. cit., p. 41.

⁴⁸³ Violaine Houdart-Merot, *La culture littéraire au lycée depuis 1880*, op. cit., p. 146. Même référence pour la citation suivante.

⁴⁸⁴ *Ibidem*, p. 153.

⁴⁸⁵ Martine Jey, *La littérature au lycée*, op. cit., p. 324.

⁴⁸⁶ Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet, Dominique Ottavi, *Conditions de l'éducation*, Paris, Fayard, 2010, p. 96. Même référence pour les citations suivantes.

direct avec la littérature qui devait constituer un remède, « en réintroduisant la vie, les sentiments, bref l'homme total, dans un enseignement menacé par l'irréalité⁴⁸⁷ ».

Les instructions officielles ont donc parfois traduit et parfois impulsé ce renversement progressif de la domination des humanités classiques jusque dans les années 1960, mais les mutations de la formation des professeurs de lettres a joué elle aussi un rôle essentiel dans ce mouvement.

2.3 Formation et recrutement des enseignants : un lent renversement de la domination de la formation classique au cours du XX^e siècle

Les évolutions de la place des humanités classiques dans le secondaire vont en effet de pair avec celles des modalités du recrutement et de la formation des enseignants de lettres, principalement la création d'une formation de lettres modernes venue concurrencer puis dominer celle de lettres classiques. En 2011, le rapport de l'IGEN fait ainsi le constat d'une rupture consommée entre professeurs de lettres classiques et professeurs de lettres modernes, ces derniers ne connaissant rien des programmes de LCA⁴⁸⁸. Comment une telle inversion du rapport de force entre humanités classiques et humanités modernes s'est-elle réalisée du point de vue des modalités de recrutement et de formation des enseignants de lettres ?

Dans la première moitié du XX^e siècle, une rivalité vive transparait au sein des associations de spécialistes étudiées par C. Cardon-Quint : la Franco-Ancienne (société des professeurs de français et de langues anciennes) fondée en 1909, refuse, en 1938, de s'ouvrir aux professeurs de français des EPS, « par crainte d'accueillir en son sein des ennemis des langues anciennes⁴⁸⁹ » (elle se montrera également hostile à l'agrégation de lettres modernes, instituée en 1959). La mise en place du cursus de lettres modernes, parallèle au processus d'unification et de démocratisation du secondaire, est donc associée, avant les années 1960 et le soutien de l'université aux « modernes », à une moindre reconnaissance symbolique et institutionnelle. La licence de lettres modernes, créée en 1943, ne permet ainsi pas encore de

⁴⁸⁷ Critiques que l'on retrouve, comme le soulignent les philosophes, au début du XXI^e siècle à l'encontre d'un enseignement du français tourné vers les méthodes et perçu comme artificiel, loin de la réalité vécue, inadapté à la demande sociale.

⁴⁸⁸ Catherine Klein, Patrick Soler (rap.), *L'enseignement des langues et cultures de l'antiquité dans le second degré*, op. cit., p. 36.

⁴⁸⁹ Clémence Cardon-Quint, « Des lettres impures ? », art. cit., p. 55-56.

se présenter à l'agrégation. Elle donne accès en revanche au certificat d'aptitude à l'enseignement dans les collèges (CAEC), dont la section « lettres classiques » est transformée à cette date en section « lettres classiques ou lettres modernes ». Les enseignants ainsi formés sont appelés à enseigner dans les collèges modernes, anciennes EPS, tandis que les enseignants de lettres classiques exercent dans les lycées et collèges classiques. S'ils ne peuvent encore prétendre aux postes considérés comme prestigieux, les enseignants de lettres modernes se trouvent donc « aux avant-postes de la démocratisation⁴⁹⁰ ».

Après-guerre, le recul progressif du latin et l'abandon du colinguisme donnent lieu à des expérimentations tentant de conserver dans les humanités modernes les vertus de la comparaison linguistique et de la traduction. Une solution envisagée visait à faire jouer ce rôle aux langues vivantes. En témoignent les débats qui ont lieu au moment de la conception de la nouvelle agrégation de lettres modernes, dans les années 1950. Les partisans de l'association du français, des langues vivantes et de l'histoire comme triple fondement des humanités modernes s'opposent à ceux d'un modèle restreint à la seule association du français et des langues vivantes ainsi qu'à la position hostile à la bivalence, qui l'emporte en 1959⁴⁹¹. La nouvelle agrégation de lettres modernes s'ajoute alors aux agrégations de lettres et de grammaire masculine et féminine⁴⁹². De ce fait, plusieurs conceptions de la discipline contribuent à définir l'enseignement au français dans la seconde moitié du XX^e siècle.

Après la réforme Fouchet de 1963, qui crée les collèges d'enseignement secondaire (CES) et supprime la distinction entre les sections classique et moderne en les regroupant dans une même filière d'enseignement général long, seule la section technique n'accueille que des élèves non latinistes. Les professeurs de lettres modernes risquent alors de s'y voir cantonnés. Un décalage se produit donc à cette période entre la nouvelle unification des enseignements de lettres dans le secondaire et la position toujours dominante des humanités classiques dans la formation des enseignants de lettres. Les postes dans les établissements héritiers des lycées et collèges d'avant-guerre restent des postes de lettres classiques, faute de décisions administratives. Puis les collèges et lycées qui se créent pour répondre à la démocratisation du secondaire sont pourvus d'emblée de postes de lettres modernes. Il subsiste par conséquent

⁴⁹⁰ Clémence Cardon-Quint, *Des lettres au français*, op. cit., p. 177.

⁴⁹¹ *Ibidem*, p. 118.

⁴⁹² Qui ont pour spécificité de présenter historiquement une spécialisation par niveau, puisque la première permettait à l'origine (à partir de 1821) de recruter les professeurs de troisième, seconde, première des collèges royaux, tandis que la seconde recrutait les professeurs des classes de grammaire, de la sixième à la quatrième. *Ibid.*, p. 36.

pendant plusieurs années une partition sociale entre les enseignants de lettres, qui se retrouve dans les structures d'encadrement. C. Cardon-Quint relève ainsi qu'en 1977, on ne compte encore qu'un seul agrégé de lettres modernes sur les vingt-cinq IPR de lettres recrutés.

Ces mutations complexes de la profession produisent, chez une partie des enseignants de lettres, une émulation pédagogique entre modernes et classiques et une démocratisation des lettres classiques. Ainsi l'association française des professeurs de français (AFPF), créée en 1967, accueille-t-elle d'emblée tous ceux qui enseignent le français. Sous la présidence d'un agrégé de lettres modernes, elle s'engage « en faveur d'une rénovation de l'enseignement du français fondée tout à la fois sur le développement de la linguistique et de la nouvelle critique, sur un nouveau rapport à la culture littéraire, désacralisée, et sur un assouplissement de la relation pédagogique⁴⁹³ ». Parallèlement, les mesures d'Edgar Faure de 1968 se traduisent, parmi les professeurs de lettres classiques, par l'émergence d'un mouvement d'initiatives pédagogiques, prenant en compte le nouveau statut optionnel du latin, et menant à une transformation des méthodes en lien avec le renouveau des études anciennes⁴⁹⁴. Cependant, si les questions pédagogiques constituent un moteur d'union et d'échanges au sein de plusieurs disciplines à partir de cette période, ces rencontres restent moins aisées en lettres, du fait des clivages entre les professeurs issus de différentes formations qui redoublent les clivages liés aux anciennes filières (le primaire supérieur et le secondaire, masculin et féminin), « configuration singulière⁴⁹⁵ » qui a complexifié la construction de la discipline.

Le basculement du rapport entre classiques et modernes, au rythme des réformes touchant à l'organisation du secondaire d'un côté, et à la formation des futurs professeurs de l'autre, a lieu à la fin des années 1960 et au début des années 1970, période de forte croissance démographique et de réaffirmation du projet de démocratisation du système scolaire. On passe de 25 % de professeurs de lettres modernes dans les lycées et collèges en 1950 à près de 50 % en 1971⁴⁹⁶. Une inversion du rapport numérique entre enseignants de lettres modernes et de lettres classiques s'opère : les postes ouverts au CAPES de lettres modernes représentent entre

⁴⁹³ Clémence Cardon-Quint, « Des lettres impures ? », *art. cit.*, p. 72.

⁴⁹⁴ Clémence Cardon-Quint, « Défendre l'enseignement secondaire pour sauver le latin », *art. cit.*, p. 91. Cette évolution aboutit en 1981 à la mise en place d'une coordination nationale des associations régionales des enseignants de langues anciennes (CNARELA), association à même de nouer sur le terrain pédagogique le dialogue avec l'association française des enseignants de français (l'AFEF, ex-AFPF) et de dépasser la rivalité passée entre Franco-Ancienne et lettres modernes.

⁴⁹⁵ Clémence Cardon-Quint, *Des lettres au français*, *op. cit.*, p. 443.

⁴⁹⁶ Clémence Cardon-Quint, *Des lettres au français*, *op. cit.*, p. 142.

60 et 65 % du total des postes de lettres à partir de 1972⁴⁹⁷. Le nombre de postes aux concours attribués en lettres modernes devient légèrement supérieur à ceux de lettres classiques entre 1968 et 1972, le basculement significatif et définitif n'ayant lieu qu'à partir de 1980⁴⁹⁸. Dans la seconde moitié du XX^e siècle, mis à part en 1960, les concours de lettres classiques se révèlent en outre significativement plus ouverts en termes de taux d'admission que les concours de lettres modernes⁴⁹⁹. Ce phénomène peut trouver diverses explications, qu'il est difficile de mesurer factuellement : politique volontariste pour maintenir les enseignements de langues anciennes malgré une déperdition de candidats en faveur des lettres modernes ; sélection en amont du concours plus drastique en lettres classiques qu'en lettres modernes (en classe préparatoire notamment) ; capital socio-culturel plus élevé des étudiants de lettres classiques que de lettres modernes (choix des lettres classiques pour leur réputation d'élitisme et d'exigence, et comme marqueur social). Face à de tels mécanismes, les rapports de jury de lettres classiques témoignent de la volonté des présidents de jury de prendre le contrepied de l'image élitiste attachée à la discipline. Ainsi, le rapport de jury de l'agrégation de 1980 se félicite du « rôle heureux exercé par les CPR⁵⁰⁰ » (centres pédagogiques régionaux), saluant le volet pratique de la formation des enseignants. Le rapport de jury de 1991 se félicite d'un concours « parfaitement ouvert⁵⁰¹ » qui permet aux candidats, « quelle que soit leur origine et quel que soit leur âge, de faire la preuve de leurs capacités et de leurs compétences tant à l'écrit qu'à l'oral », et au jury d'attester d'une ouverture également épistémologique :

Le jury peut ainsi porter sur eux un jugement diversifié qui prend en compte non seulement leur savoir mais aussi leur culture, leurs facultés d'analyse et de synthèse, leur sens littéraire, leur esprit critique, leur capacité d'adaptation, leurs qualités d'expression et de communication.

Le soutien de l'enseignement supérieur au cursus littéraire moderne joue également dans ces phénomènes. Les liens plus anciens et plus conséquents avec l'université dans le recrutement des professeurs de lettres modernes que dans celui des lettres classiques apparaissent si l'on compare la composition des jurys des agrégations externes de lettres modernes et de lettres classiques⁵⁰². La comparaison de la composition des jurys des CAPES

⁴⁹⁷ Clémence Cardon-Quint, « Des lettres impures ? », *art. cit.*, p. 64.

⁴⁹⁸ Voir les graphiques 3 en ANNEXE 2.

⁴⁹⁹ Voir le graphique 4 en ANNEXE 2.

⁵⁰⁰ *Agrégation Lettres Classiques 1980, Rapport de M. Marcel Dudet*, CNDP, MEN, p. 5.

⁵⁰¹ *Agrégation Lettres Classiques 1991, Rapport de M. Gorini*, CNDP, MEN, p. 6. Même référence pour les citations suivantes.

⁵⁰² Voir les graphiques 5 en ANNEXE 2.

externes de lettres⁵⁰³ met en évidence, quant à elle, la proportion nettement plus grande des enseignants exerçant au sein de la filière sélective des classes préparatoires dans les jurys de lettres classiques. Si l'inversion des dominations symboliques et institutionnelles entre classiques et modernes repose sur les modalités de recrutement, elle tient également à une mutation des mentalités enseignantes, qui s'est opérée au cours de la seconde moitié du XX^e siècle, sous l'influence des changements sociétaux. Alors que le rajeunissement du corps enseignant fait diminuer la proportion des anciens élèves de section classique, les bouleversements épistémologiques en cours à l'université remettent en cause l'élitisme des humanités classiques, notamment « le discrédit que les travaux de sociologie jetaient sur le système des filières, [et] le consensus nouveau sur la priorité à accorder aux sciences⁵⁰⁴ ». Cette mutation s'accompagne, comme le rappelle S. Ahr, d'une modification en profondeur des conceptions de la littérature et de son enseignement⁵⁰⁵, avec « un "éclatement des démarches critiques" (histoire littéraire *versus* structuralisme selon des approches diverses)⁵⁰⁶ » et l'émergence de la linguistique, qui oriente l'enseignement des lettres vers la maîtrise de la langue⁵⁰⁷. L'institutionnalisation des lettres modernes est également indissociablement liée au développement des deux disciplines universitaires que sont la littérature comparée et la philologie française⁵⁰⁸. Les théories universitaires sociologiques et linguistiques des années 1960 placent donc les professeurs de lettres modernes aux premières lignes de la transformation de l'enseignement du français par la formation qu'ils ont reçue. Le rapport de jury de l'agrégation de lettres modernes de 1975, par exemple, se conclut ainsi sur un rappel des finalités d'un enseignement secondaire accessible à tous : « d'abord apprendre à

⁵⁰³ Voir les graphiques 6 en ANNEXE 2.

⁵⁰⁴ Clémence Cardon-Quint, « Défendre l'enseignement secondaire pour sauver le latin : le pari perdu de la Franco-Ancienne (1946-1978) », dans *Le Mouvement social*, n°248, Paris, La Découverte, 2014, p. 87.

⁵⁰⁵ Voir aussi ci-dessous, dans ce chapitre, la sous-partie 3.3.

⁵⁰⁶ Sylviane Ahr, *Enseigner la littérature aujourd'hui : "disputes" françaises*, Paris, Honoré Champion, 2015, p. 161. Citation de Paul Aron, Alain Viala, *L'enseignement littéraire*, Paris, PUF, p. 8.

⁵⁰⁷ Voir Sylviane Ahr, *L'enseignement de la littérature au collège*, *op. cit.*, p. 58 : « Les classes de l'enseignement classique, préparant majoritairement au second cycle du secondaire, sont prises en charge par des professeurs certifiés et agrégés de lettres qui transmettent la littérature consacrée en recourant à la sacro-sainte explication de texte, dont l'objectif unique est la recherche des intentions de l'auteur. Les classes de l'enseignement moderne ou dit de transition sont assurés par des instituteurs promus aux grades de professeur d'enseignement général de collège (PEGC), pour lesquels la littérature est un outil qui permet d'acquérir la maîtrise de la langue, principalement écrite, et la lecture un loisir qui procure du plaisir. Les premiers, défenseurs des Belles Lettres, conservent au Panthéon scolaire son rôle de formation éthique et esthétique ; les seconds perçoivent celui-ci comme un « univers verbal » qu'il faut apprendre à imiter. Il est certain que les recherches universitaires en matière de linguistique ont influé sur cette nouvelle tendance. Ce champ de tensions va se trouver résorbé par l'apparition d'un ennemi commun à tous : l'audiovisuel. »

⁵⁰⁸ Voir Clémence Cardon-Quint, « Des lettres impures ? », *art. cit.*, p. 80.

parler, à lire et à écrire⁵⁰⁹ ».

Sur le plan de la reconnaissance institutionnelle, l'infériorité symbolique des professeurs de lettres modernes s'efface au cours des années 1980 avec la nomination d'inspecteurs agrégés de lettres modernes et avec, selon C. Cardon-Quint, « la volonté, nouvelle à l'inspection générale de lettres, de mettre un terme aux inégalités trop flagrantes de carrière⁵¹⁰ ». En 1994, la section « lettres » de l'agrégation est renommée « lettres classiques », ce qui marque la reconnaissance officielle de la légitimité des professeurs de « lettres modernes », devenus le « pendant » et non plus une « variante au rabais des lettres pures ».

Au cours du XX^e siècle, l'évolution de l'enseignement secondaire vise donc à prendre en compte à la fois les avancées intellectuelles, culturelles et scientifiques du monde contemporain et à étendre l'accès aux savoirs aux élèves de toutes les classes sociales. L'enseignement des lettres, discipline placée au cœur des tensions, puisqu'elle participe à la fois du système ancien des humanités et du système moderne qui cherche à s'en émanciper, se retrouve ainsi traversée de vifs débats concernant la traduction concrète de cet objectif dans les instructions et programmes et dans les modalités de recrutement et de formation des enseignants. Ce processus débouche, à partir des années 1970, sur une marginalisation des humanités classiques, du côté des enseignants, comme on l'a vu, mais aussi des enseignements proposés.

2.4 Disparition des humanités et marginalisation des langues anciennes dans les textes officiels, des années 1970 à la fin du XX^e siècle

Après une phase de redéfinition progressive des humanités traditionnelles en « humanités modernes » et en « culture générale » au cours de la première moitié du XX^e siècle et jusqu'aux bouleversements sociaux et épistémologiques des années 1960, vient une période de rejet des humanités et de leur dimension morale, et d'affirmation, dans le cours de français, d'une culture moderne et en prise avec l'actualité, influencée par les travaux universitaires les plus récents. Les humanités classiques s'en trouvent définitivement

⁵⁰⁹ *Agrégation Lettres modernes (Hommes), Rapport de M. Pierre Bennezon*, Institut national de recherche et de documentation pédagogique, Ministère de l'Éducation, 1975, p. 9.

⁵¹⁰ Clémence Cardon-Quint, « Des lettres impures ? », *art. cit.*, p. 78. Même référence pour les citations suivantes.

marginalisées, au collège comme au lycée.

2.4.1 *Au collège*

Dans les textes officiels, un affaiblissement décisif des enseignements de latin et de grec s'opère à partir de 1968 par le biais de la réforme d'Edgar Faure, qui supprime le latin en sixième, abrogeant la distinction entre sections classiques et modernes. Le statut d'« option » remplace alors celui de « section ». Si son successeur, Olivier Guichard, met en place en 1969 l'initiation au latin en cinquième, étendue par René Haby à la classe de sixième en 1975, les conditions matérielles ne sont pas à la hauteur de ces concessions faites aux défenseurs des langues anciennes. Ni horaires spécifiques ni contenus bien définis ne leur sont attribués et les professeurs certifiés de lettres modernes et les professeurs d'enseignement général de collège⁵¹¹ (PEGC) n'ont majoritairement pas bénéficié de formation spécifique pour enseigner le latin. Le but affiché de l'introduction du latin sous forme d'initiation reste de ne porter « nullement atteinte à la culture humaniste, si profondément enracinée dans notre pays⁵¹² » tout en donnant « des chances égales à tous les élèves ». Mais ces bouleversements visant à démocratiser l'enseignement secondaire se traduisent par une marginalisation définitive du latin et du grec. Il en va toutefois autrement pour le corpus antique traduit, qui, à partir de 1968, ne vise plus à pallier l'absence du latin dans les sections modernes « puisque tout le monde est devenu "moderne"⁵¹³ », comme le souligne N. Denizot. Cette situation favorise dans un premier temps leur présence légitimée comme « apport culturel » dans le cours de français⁵¹⁴.

La réforme Haby de 1975, visant à instaurer un collège unique accueillant les élèves de toutes origines sociales, multiplie par ailleurs les options possibles à côté du latin et du grec : pratique des disciplines techniques et deuxième et troisième langues étrangères. Les activités techniques et manuelles deviennent obligatoires de la 6^e à la 3^e, à la fois pour préparer les élèves à la filière technique et pour « guider la formation scolaire vers les humanités

⁵¹¹ Corps créé en 1969 pour reclasser les professeurs des anciens cours complémentaires devenus en 1959 avec la réforme Berthoin professeurs de collège d'enseignement général. Ils sont généralement bivalents.

⁵¹² « Instructions relatives à l'enseignement du français avec initiation au latin dans les classes du cinquième I et II (circulaire n°IV 69-370 du 1^{er} septembre 1969) », dans *Un demi-siècle de pédagogie du français à travers les textes officiels (1923-1972)*, op. cit., p. 280.

⁵¹³ Nathalie Denizot, « Les "textes fondateurs" dans les programmes et manuels depuis 1938 : histoire et enjeux d'un corpus », dans *Le Français aujourd'hui*, n°155, 2006, Paris, Armand Colin, p. 51.

⁵¹⁴ Voir, plus loin dans cette sous-section, la conséquence inverse (une désaffection des textes antiques dans les années 1990) attribuée à la même cause par N. Denizot.

modernes, celles d'un monde dont les techniques sont le moteur⁵¹⁵ », à côté des « disciplines classiques qui gardent leur rôle de formateur des esprits ». Cette définition des humanités supprime la dimension libérale et gratuite qui leur était attachée, pour les placer du côté du progrès technique, tandis que, corollairement, elles se voient, en même temps que les filières techniques, retirer leur capacité de « former les esprits ».

Les programmes de collège de 1977 traduisent ce mouvement de modernisation par le poids nouveau de la linguistique au sein de l'enseignement du français. Les objectifs de la 6^e et de la 5^e sont en effet de « donner à tous les enfants et adolescents, selon leur degré de maturation, la capacité de communiquer et de s'exprimer avec aisance et clarté, oralement et par écrit, dans la langue d'aujourd'hui⁵¹⁶ », de leur faire acquérir des « techniques et méthodes », et de les initier à une culture « accordée à la société de notre temps ». L'insistance sur l'expression personnelle, le rôle de l'oral, la langue et la société actuelles vise à renouveler l'enseignement du français par l'acquisition de méthodes d'expression plus en phase avec la société contemporaine que les humanités traditionnelles. Les programmes de langues anciennes de la même année insistent, eux aussi, sur les démarches actualisant les corpus et leur analyse :

Il ouvre des perspectives sur un patrimoine culturel où notre civilisation ne saisit pas seulement les origines de sa pensée et de ses institutions, mais ne cesse de puiser des thèmes de réflexion constamment renouvelées, dans le domaine de la littérature et de l'histoire de l'homme, des sociétés, des idées⁵¹⁷.

Le rapport du groupe de travail de février 1977 pour les programmes de 4^e et de 3^e, qui établit une liste de connaissances et de compétences exigibles des élèves à la fin du collège, restaure toutefois la notion de liste d'auteurs au programme, et constitue une « curieuse alliance de modernisme utilitariste et de conservatisme culturel⁵¹⁸ », comme l'analyse C. Cardon-Quint. La tonalité de ces programmes, par sa promotion des œuvres du passé, est celle d'un « humanisme traditionnel, d'une foi intacte dans le pouvoir de la littérature, par-delà l'*aggiornamento* des méthodes⁵¹⁹ ». Ce panachage correspond à une période de découverte de nouvelles difficultés du fait de la massification scolaire, et à la multiplication des savoirs

⁵¹⁵ *Réforme Haby* (1975), CRDP Lyon, p. 23.

⁵¹⁶ 6^e : « Arrêté du 14 mars 1977 » (BO n°11 du 24/03/1977, p 757), 5^e : « Arrêté du 26 janvier 1978 » (BO n°6 du 9 février 1978, p 477), 4^e-3^e : « Arrêté du 22 décembre 1978 » (BO n°6 du 18 janvier 1979, p 146) dans *Français, Langues anciennes, classes des collèges* (6^e, 5^e 4^e, 3^e), CNDP, 1984, p. 15. Même référence pour les citations suivantes.

⁵¹⁷ *Ibid.*, p. 20.

⁵¹⁸ Clémence Cardon-Quint, *Des lettres au français*, op. cit., p. 422.

⁵¹⁹ *Ibidem*, p. 423.

savants de référence pour le cours de français. Ainsi, en février 1978, le directeur des collèges dresse-t-il un constat inquiet des difficultés inédites posées par l'hétérogénéité socio-culturelle des élèves :

On rencontre dans certaines classes de presque tous les collèges des élèves d'un niveau si faible qu'ils relèvent du rattrapage plus que du soutien. [...] Les insuffisances se manifestent essentiellement en français : lecture, orthographe, compréhension et maniement de la langue écrite, étendue du vocabulaire. L'hétérogénéité pose des problèmes aux professeurs et pourrait, au-delà d'un certain seuil, retentir fâcheusement sur la notion de collège unique⁵²⁰.

Les manuels de la période font preuve d'un éclectisme qui témoigne de leur ouverture à la nouvelle critique, à de nouveaux corpus, à l'expression écrite et orale, mais aussi d'une « impression de dispersion⁵²¹ ». Les approches par genres littéraires ou par langages, par thèmes ou par période historique alternent ou se côtoient.

Les programmes de collège de 1985 définissent la culture comme une « activité qui forme l'esprit et le jugement⁵²² ». Cette définition fait écho à la pédagogie active promue dans les textes officiels depuis la fin des années 1970 et refuse une caractérisation par les contenus, les savoirs, dont les travaux de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron⁵²³ ont montré qu'elle est fortement discriminante socialement. La place de la linguistique est réaffirmée et encouragée à se faire comparative, « entre le français et d'autres langues, anciennes ou modernes ». Cet écho au colinguisme humaniste rééquilibre la position plus agressive des instructions du lycée de 1981 à l'égard des langues anciennes traitées alors comme vestiges d'humanités élitistes⁵²⁴.

En 1989, l'article 1 de la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet, dite loi Jospin, réaffirme la double mission culturelle et professionnalisante dévolue à l'école : « L'acquisition d'une culture générale et d'une qualification reconnue est assurée à tous les jeunes, quelle que soit leur origine sociale, culturelle ou géographique. ». Cette « culture générale » exclut

⁵²⁰ Note du directeur des collèges au directeur général de la programmation et de la coordination, sous le couvert de Dasté, en vue de la communication du ministre au Conseil des ministres, 7 février 1978, AN, 2000222/1 ; cité par Clémence Cardon-Quint, *Des lettres au français, op. cit.*, p. 424.

⁵²¹ Clémence Cardon-Quint, *Des lettres au français, op. cit.*, p. 433.

⁵²² *Programmes et instructions pour le collège*, Arrêté du 14 novembre 1985, MEN. Même référence pour les citations suivantes.

⁵²³ *Les Héritiers, Les étudiants et la culture*, de P. Bourdieu et J.-C. Passeron, analysant la reproduction sociale des élites par le système scolaire, est paru en 1964. P. Bourdieu remet par ailleurs le 27 mars 1985 un rapport commandé par F. Mitterrand au Collège de France, qui pointe le poids pris par les matières scientifiques, surtout les mathématiques, dans la sélection scolaire et promeut une pluralité des formes de réussites reconnues et des pédagogies.

⁵²⁴ Voir sous-section suivante 2.4.2.

cependant dans les faits les textes anciens, qui sont, au début des années 1990, en voie de disparition malgré leur maintien dans les prescriptions officielles, comme le montre N. Denizot citant une enquête de l'INRP qui évoque ce « patrimoine en péril » :

Une chose est claire : la classe de français de cette fin de siècle n'est pas prête à prendre en charge la transmission culturelle des auteurs que le recul des études latines et grecques risque de faire tomber dans l'oubli. [...]. Seul Homère, avec l'*Odyssée*, est bien représenté. Sophocle obtient sept citations, Virgile une citation, Plaute deux, mais Ovide, Pline et Hérodote, zéro⁵²⁵.

N. Denizot explique cette désaffection massive par le fait que le rôle est attribué au corpus de servir pour l'initiation au latin instaurée en 1968 au sein du cours de français. Alors que le corpus antique devait suppléer l'étude du latin, il a en réalité « sombré avec lui⁵²⁶ », perdant sa raison d'être en tant qu'initiation avec l'affaiblissement de l'option.

Les programmes de français de 1996 pour le collège sont marqués par la domination de conceptions pragmatiques en linguistique et en littérature ; la notion de discours⁵²⁷ devient le principe organisateur des enseignements et de leur progression. En effet, l'objectif du collège est désormais de « faire accéder les élèves à la maîtrise des formes fondamentales de discours⁵²⁸ ». La dimension des méthodes est donc fortement affirmée comme prioritaire, tandis que la dimension humaniste (le mot n'est pas employé) se réduit à donner à l'élève quelques repères culturels clefs, à « lui fournir les éléments essentiels d'une culture commune ». Les savoir-faire, les pratiques, « parler, écrire, lire [...] structurent l'ensemble du programme⁵²⁹ », tandis que les savoirs, les connaissances, notamment sur la littérature, ne sont plus considérés comme fins en soi ou sources, à eux seuls, d'épanouissement et de réflexion personnelle et collective, et se trouvent systématiquement reliés aux compétences. Toutefois, le corpus antique se voit classé parmi les « référents culturels fondamentaux⁵³⁰ » du cours de français, et l'enseignement de l'option latin est étendu à la 5^e. N. Denizot, parlant

⁵²⁵ Danièle Manesse, Isabelle Grellet, *La littérature au collège*, Paris, INRP/Nathan, 1994, p. 13 ; cité par Nathalie Denizot, « Des "textes anciens" aux "textes fondateurs" en classe de sixième : enjeux socioculturels d'un corpus scolaire », dans Bertrand Daunay, Isabelle Delcambre, Yves Reuter, *Didactique du français, le socioculturel en question*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2009. Article en ligne à l'adresse suivante : <https://books.openedition.org/septentrion/14590?lang=fr> [consulté le 23 juillet 2022].

⁵²⁶ Nathalie Denizot, « Des "textes anciens" aux "textes fondateurs" en classe de sixième : enjeux socioculturels d'un corpus scolaire », *art. cit.*, § 15.

⁵²⁷ Défini comme « toute mise en pratique du langage dans un acte de communication à l'écrit ou à l'oral », *Préambule du programme de français de 6^e*, MEN, 1995, p. 9.

⁵²⁸ *Ibidem*, p. 10. Même référence pour les citations suivantes.

⁵²⁹ *Accompagnement des programmes de 6^e*, MEN, 1995, p. 11.

⁵³⁰ *Ibidem*, p. 12.

d'un « retour en force des textes anciens⁵³¹ », souligne que l'intégration de ce corpus à la « culture commune » est d'autant plus notable qu'il ne s'agit plus d'initiation au latin mais d'intégration à la culture scolaire du cours de français. De plus, analyse-t-elle, associé aux textes religieux comme catégories de « textes fondateurs » – et non plus « anciens » –, et donc comme « héritage » commun, le corpus antique devient un « genre anthropologique⁵³² » permettant de rassembler, d'« acculturer » tous les élèves, quelle que soit leur culture familiale d'origine.

L'état des lieux à la fin du XX^e siècle mène finalement à constater l'effacement dans le cours de français au collège – ou la mise au second plan – des connaissances littéraires et de la dimension morale qui était associée à la lecture dans la conception traditionnelle des humanités, au profit des compétences linguistiques et des mises en perspective culturelles.

2.4.2 Au lycée

À partir du milieu des années 1970, le terme d'« humanités » se trouve durablement écarté des textes officiels, au collège mais aussi au lycée. Des périphrases remplacent l'idée d'un enseignement désintéressé et gratuit, et voisinent avec des préoccupations nouvelles sur la prise en compte des contextes socio-économiques des œuvres étudiées. Les programmes de 1973 pour les classes de seconde évoquent la primauté du « souci indispensable de garder à l'enseignement des lettres son caractère de *discipline désintéressée et culturelle*⁵³³ », mais aussi l'importance de ne pas négliger « les œuvres qui, tout en offrant *un intérêt largement humain*, constituent en même temps des témoignages sur les conditions matérielles, économiques et sociales de la civilisation ».

Dans les programmes du lycée de 1981, la notion de « culture » remplace également toute référence aux humanités. Sa définition se veut porteuse de démocratisation et d'ouverture à toutes les expériences individuelles et à tous les supports :

Une culture n'est pas un luxe de connaissances réservé à un petit nombre de privilégiés. Elle naît chez un individu lorsqu'en approfondissant son expérience, il s'ouvre à une compréhension plus intense des êtres et des choses, accroît ses possibilités de sentir, de penser, d'agir, se rend capable d'occuper une place à part entière dans la collectivité à laquelle il appartient. Devant le flux des messages et des sollicitations

⁵³¹ Nathalie Denizot, « Des "textes anciens" aux "textes fondateurs" en classe de sixième : enjeux socioculturels d'un corpus scolaire », *art. cit.*, § 16.

⁵³² *Ibidem*, § 19.

⁵³³ « Circulaire n°73-138 du 12 mars 1973 » (BOEN n°15 du 12 avril 1973), dans *Deuxième cycle de l'enseignement du second degré*, Programmes Vuibert, 1977, p. 15. Nous soulignons.

que répandent les moyens modernes de diffusion, une culture ainsi entendue est plus que jamais nécessaire : elle accueille la nouveauté, mais elle installe en chaque être une volonté de cohérence qui éclaire ses choix et, quand il le faut, ses refus⁵³⁴.

La culture dispensée par l'école n'est plus considérée comme universelle et doit se faire avant tout émancipatrice sur le plan individuel. Cependant, cette conception ouverte à l'innovation cohabite avec les traces d'un état ancien de la discipline. Comme le souligne B. Veck⁵³⁵, un paragraphe intitulé « Rhétorique et stylistique » des mêmes programmes renvoie à des catégories de la rhétorique classique : les références aux « sources de l'invention », à « la composition », à « l'élocution et [au] style », [aux] « types de discours » en témoignent. Parallèlement, le substrat savant de la linguistique prend le pas sur celui de l'histoire littéraire, remise en cause par l'essor de la critique thématique et du structuralisme, dans sa « fonction de garant scientifique de la discipline⁵³⁶ », ainsi que le note V. Houdart-Merot. Par ailleurs, la liste d'auteurs et d'œuvres disparaît, et la définition proposée comme « critère de littérarité » implique un bouleversement profond des conceptions scolaires de la littérature, en rupture nette avec l'héritage des humanités classiques, comme le montre la chercheuse :

Est tenu pour non littéraire tout texte ayant pour but l'utilité pratique, l'information ou la démonstration, ou encore la « distraction passagère ». On écarte ainsi de la notion de littérature des catégories qui en faisaient partie auparavant, tels que discours, harangue ou traité. En revanche, la littérature contemporaine ne va plus être exclue et les œuvres susceptibles d'entrer à l'école connaissent une extension importante. De même, sous l'influence des théories du texte, on insiste sur la polysémie des textes littéraires et l'on n'appréhende plus l'art comme imitation de la nature mais comme système de signes⁵³⁷.

Les langues anciennes, quant à elles, doivent permettre à la « société moderne [d']exploit[er] le patrimoine qu'elle a reçu de son Antiquité⁵³⁸ ». Non seulement la notion d'humanités, classiques ou modernes, a complètement disparu, mais ses revendications de gratuité et de refus de l'utilitarisme sont retournées ici dans un renversement assumé des dominations culturelles, faisant du corpus classique une mine à ciel ouvert, un gisement prêt à fournir de la matière première à la modernité. En 1984, le bac A (« philosophie-lettres ») est réformé, voyant le nombre de ses sections passer de sept à trois. Le mot « latin » disparaît des nouvelles sections (A1 lettres-maths, A2 lettres-langues, et A3 lettres-arts), alors qu'il apparaissait dans trois des sept précédentes (A1 latin-grec, A2 latin-langues, A3 latin-

⁵³⁴ *Français langues anciennes, classes de seconde première et terminale*, MEN, Cndp, 1982, p. 22.

⁵³⁵ Bernard Veck, *La culture littéraire au lycée : des humanités aux méthodes ? Op. cit.*, 1994, p. 109-110.

⁵³⁶ Violaine Houdart-Merot, *La culture littéraire au lycée depuis 1880, op. cit.*, p. 169.

⁵³⁷ Violaine Houdart-Merot, « Une histoire ancienne, de nouveaux défis », dans *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n°61, Sèvres, France Éducation internationale, 2012, p. 64.

⁵³⁸ *Français langues anciennes, classes de seconde première et terminale*, MEN, Cndp, 1982, p. 84.

mathématiques). La part des langues anciennes dans le total des coefficients du baccalauréat n'a ensuite cessé de baisser, passant de 25% du total des coefficients en 1970, à 23% en 1983, et 13,3% en 2011⁵³⁹.

Face à l'effacement des conceptions héritées des humanités classiques au profit d'une conception de l'enseignement du français tourné vers des corpus plus récents et des préoccupations linguistiques et socio-culturelles contemporaines, un autre mouvement s'amorce dans les années 1990. Il nuance l'importance prise par la linguistique, reconnaît d'autres influences dans les innovations de la période et oriente l'enseignement vers une conception centrée sur la lecture, ainsi que l'explique V. Houdart-Merot à propos du lycée :

Ces quatre nouveaux « objets scolaires » que sont l'argumentation, le groupement de textes, l'œuvre intégrale et la lecture méthodique s'appuient [...] sur une histoire scolaire, plus ou moins lointaine. Ils sont également tributaires de savoirs récents : la linguistique, mais aussi les théories de la réception, la notion d'intertextualité et celle de forme-sens. Enfin, ils mettent, plus encore qu'avant, la lecture au centre de l'enseignement du français⁵⁴⁰.

De plus, le passage d'une « culture générale » définie par des savoirs propres aux humanités classiques à une « culture commune », définie par des compétences d'expression et de sociabilité dont il faut désormais pourvoir tous les élèves quelle que soit leur origine socio-culturelle, témoigne certes d'un abandon de l'héritage des humanités traditionnelles et de leur conception de la culture comme imprégnation, mais peut aussi être considéré comme un retour à l'idéal humaniste originel d'autonomie critique. Qui plus est, l'objectif de maîtrise de la langue étant secondaire au lycée, l'influence de la linguistique y est davantage qu'au collège associée à la lecture de textes littéraires. Ainsi, l'enquête de l'INRP au lycée dirigée par B. Veck et intitulée *Des humanités aux méthodes* souligne que les finalités et objectifs du cours de français sont passés, au cours du XX^e siècle, de la transmission de valeurs à la « mise au premier plan, comme justification même de la discipline, de savoirs et de savoir-faire empruntés explicitement au domaine savant⁵⁴¹ ». Mais l'auteur observe également que la légitimation de la discipline reste répartie en deux grands axes par les enseignants lors des séances avec les élèves : des justifications pragmatiques et des justifications

⁵³⁹ Catherine Klein, Patrick Soler (rap.), *L'enseignement des langues et cultures de l'antiquité dans le second degré*, op. cit., p. 16. C'est aux mathématiques qu'a, depuis les années 1960, incombé la fonction de sélection des bons élèves dans le cadre de la « politique de modernisation » du secondaire.

⁵⁴⁰ Violaine Houdart-Merot, *La culture littéraire au lycée depuis 1880*, op. cit., p. 191.

⁵⁴¹ Bernard Veck (dir.), *La culture littéraire au lycée : des humanités aux méthodes ?* Op. cit., 1994, p. 124.

« humanistes⁵⁴² ». Parmi ces dernières, figurent « la fonction de la lecture pour armer les élèves face aux grands problèmes rencontrés par l'homme au cours de son existence individuelle et sociale⁵⁴³ », mais aussi « l'éducation du goût de l'honnête homme du XX^e siècle » et parfois le rôle du cours de français dans le « développement de l'esprit critique et de l'autonomie ».

*

La situation demeure contrastée à la fin du XX^e siècle, du fait des différences entre finalités et publics du collège unique et du lycée, et du décalage entre instructions officielles et pratiques de classe. Mais les révolutions épistémologiques du milieu du XX^e siècle, notamment l'essor de la linguistique pragmatique et énonciative⁵⁴⁴, ont achevé de renverser l'hégémonie de l'influence des humanités dans la conception de l'enseignement de la littérature et de la culture littéraire, à l'aune de la démocratisation-massification du système scolaire.

3) Une remise en question des humanités motivée par les problématiques démocratiques au sein de l'école et de la société

La place des humanités dans le secondaire est d'abord remise en cause de façon consécutive à l'instauration du premier régime démocratique durable en France : la III^e République⁵⁴⁵. Un autre temps fort du recul des humanités dans le système scolaire et universitaire français est lié aux mouvements socio-politiques de la fin des années 1960⁵⁴⁶. Alors qu'en 1962, comme le rapporte P. Merle, les élèves d'origine populaire (parents sans profession, salariés agricoles, ouvriers) sont orientés pour 80 % d'entre eux vers les CEG (collèges d'enseignement général) ou les classes de fin d'études primaires (deux filières sans latin) plutôt que vers les lycées⁵⁴⁷ – et connaissent donc une scolarité raccourcie, la réforme Haby de 1975 instaure le collège unique, qui fait du latin une option ouverte à tous.

⁵⁴² *Ibidem*, p. 178.

⁵⁴³ *Ibid.*, p. 181.

⁵⁴⁴ Influencée notamment par les travaux de John L. Austin (*Quand dire, c'est faire*, 1960), Roman Jakobson (*Essai de linguistique générale*, 1963), Émile Benveniste (*Problèmes de linguistique générale*, 1966 et 1974), John R. Searle (*Les actes de langage. Essai de philosophie linguistique*, 1972) et – dans le domaine plus large de la poétique – Tzvetan Todorov (*Les genres du discours*, 1978 ; *La notion de littérature et autres essais*, 1987).

⁵⁴⁵ En septembre 1870. Voir plus haut, chapitre 2, section 2, sur les réformes qui à la fin du XIX^e siècle amoindrissent progressivement la position dominante du latin dans le secondaire jusqu'à la réforme de 1902.

⁵⁴⁶ Voir plus haut dans ce chapitre, sous-section 2.4. La réforme Haby de 1975 instaurant le collège unique rejoint la dimension égalitaire des revendications de ces mouvements.

⁵⁴⁷ Pierre Merle, *La démocratisation de l'enseignement*, op. cit., p. 58.

Le XX^e siècle, dont la seconde moitié est celle de l'effacement des humanités et des références humanistes dans les textes officiels du secondaire, est marqué par les réformes successives visant à accroître la démocratisation⁵⁴⁸ de l'école. Définie d'abord pour le domaine scolaire par Antoine Prost, comme le rappelle P. Merle, la « démocratisation dite qualitative implique l'affaiblissement du lien statistique entre origines sociales et destins scolaires⁵⁴⁹ ». La « démocratisation quantitative » s'entend en revanche « comme celles de l'automobile, des vacances ou de la salle de bains (Prost, 1986)⁵⁵⁰ » et « ne supprime pas les inégalités, elle les déplace seulement ». P. Merle préfère donc parler de « massification » de l'enseignement, terme qui n'implique pas nécessairement un processus d'égalisation qui ne s'est pas réalisé dans les faits au cours du XX^e siècle, comme le montre le sociologue⁵⁵¹. Il évoque en particulier la multiplication des options visant à personnaliser les parcours scolaires dans les années 1990, qui a « dénaturé le projet d'un collège unique ouvert à tous⁵⁵² ». Il souligne aussi que de 1985 à 1995, alors que le taux de bacheliers connaît une croissance très rapide (de 29,4 % à 62,7 %)⁵⁵³, la proportion d'élèves d'origine populaire baisse dans la filière scientifique (de 35,8 % à 33,1 %), mais progresse dans la série professionnelle (de 65,4 % à 70,4 %)⁵⁵⁴.

L'abandon des humanités au nom d'un accès plus démocratique aux savoirs et aux positions sociales élevées à travers l'ouverture de l'École aux enfants issus de toutes les classes sociales ne s'est donc pas tant accompagné, dans les faits, d'une démocratisation du système scolaire comme égalisation des chances, que d'une massification de son public et du développement d'autres modes de sélection sociale. Qu'en déduire quant au rôle des humanités dans ce processus ? Où les situer, entre une conception qui en ferait intrinsèquement des vecteurs d'inégalités et une autre qui les considérerait comme les

⁵⁴⁸ Le concept est lié à celui d'égalisation des conditions et prend pour objet des questions inévitablement politiques et idéologiques. Pierre Merle en donne la définition suivante : « La démocratie renvoie à l'organisation politique et la démocratisation à la consommation de biens (éducation, loisirs...). La question de la démocratie et celle de la démocratisation ont en commun une réflexion sur la notion d'égalité des individus. La spécificité des recherches sur la démocratisation de l'enseignement est de déborder la question de l'égalité des droits pour étudier les inégalités de fait lorsque fut constaté, au début des années 1960 (Girard et Bastide, 1963), que l'égalité formelle n'était pas une condition suffisante pour assurer une égalité de fait. », dans Pierre Merle, *La démocratisation de l'enseignement*, op. cit., p. 75.

⁵⁴⁹ *Ibidem*, p. 76.

⁵⁵⁰ *Idem*. Même référence pour la citation suivante.

⁵⁵¹ Voir aussi Georges Férouzis, *Les inégalités scolaires*, Paris, Presses Universitaires de France, 2015.

⁵⁵² Pierre Merle, *La démocratisation de l'enseignement*, op. cit., p. 30.

⁵⁵³ *Ibidem*, p. 33.

⁵⁵⁴ *Ibid.*, p. 64.

victimes d'un amalgame avec l'ancien système élitiste du XIX^e siècle par les réformateurs du XX^e siècle ? Pour le déterminer, il apparaît pertinent d'examiner leur traitement en tant qu'objets de réflexion dans différents champs épistémologiques (notamment philosophique, ethnologique, anthropologique) afin de mieux saisir en quoi la redéfinition de l'humanisme au cours du XX^e siècle a pu mener au rejet des humanités telles qu'elles avaient été forgées dans l'enseignement religieux et élitiste qui a prédominé jusqu'à la fin du XIX^e siècle. Une telle analyse permettra également de préciser les enjeux de leur remplacement dans la seconde moitié du XX^e siècle par des savoirs savants de référence issus de nouveaux champs disciplinaires appliqués à l'enseignement du français et de la littérature dans le secondaire.

3.1 Une mise en question politique du rôle de la littérature

À la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e siècle, on l'a vu⁵⁵⁵, figurent aussi parmi les défenseurs des humanités classiques des républicains convaincus et fervents défenseurs de la démocratie. Ainsi, pour le philosophe Alain, qui publie ses *Propos sur l'éducation* en 1932, les humanités classiques permettent la mise en contact de chacun avec une pensée supérieure, et constituent donc un principe émancipateur. Contre les « psychologues⁵⁵⁶ » de la pédagogie nouvelle, qui veulent « connaître au lieu de changer et d'élever », qui, se mettant « à la mesure » de chacun, sont « toujours à côté », il estime qu'il faut élever les jeunes esprits grâce aux modèles anciens, et tendre, surtout aux enfants, « un miroir où il[s] se voie[nt] aussitôt grandi[s] et purifié[s] », pour ne pas en faire des « esclave[s] [...] parce qu'ils n'ont point voulu imiter ». L'apprentissage de normes communes, plutôt que la personnalisation et la différenciation des méthodes et des contenus, doit permettre à chacun de s'inscrire dans la collectivité. Or, la collectivité se construit et se maintient par l'appropriation de grandes œuvres communes. Pour lui, c'est bien le lien culturel du présent au passé qui fait société, à condition que ce lien ne soit pas un lien d'héritage mais de commémoration, car commémorer, « c'est faire revivre ce qu'il y a de grand dans les morts, et les plus grands morts⁵⁵⁷ ». L'imitation, comme manière de faire revivre les grands modèles, constitue un geste qui élève, et, à ce titre, vaut pour elle-même. A. Chervel et M.-M. Compère rappellent

⁵⁵⁵ Dans ce chapitre, section 1.2.

⁵⁵⁶ Alain, *Propos sur l'éducation*, Paris, PUF, 1932/1967, XXI, p. 60. Ouvrage numérisé consultable à l'adresse suivante : http://classiques.uqac.ca/classiques/Alain/propos_sur_education/propos_sur_education.html [consulté le 23 juillet 2022]. Même référence pour les citations suivantes.

⁵⁵⁷ *Ibidem*, LXX, p. 153.

ainsi que les grands auteurs classiques français ont longtemps été présentés comme de « géniaux traducteurs » de leurs modèles latins ou grecs, ne nécessitant donc pas d'analyse propre : « Les textes français n'y étaient pas lus pour eux-mêmes, et n'étaient donc pas expliqués⁵⁵⁸. ».

Pour Alain, qui conçoit la littérature de façon à la fois sacralisante et matérialiste, le latin, en tant que langue uniquement écrite, que l'on apprend en la lisant, contrairement au français, langue maternelle du quotidien, et aux autres langues européennes, présente l'avantage de ne pouvoir se gloser lui-même :

Ce ne sont point des idées que nous avons à comprendre, mais bien des objets et des signes ; et les signes sont des objets humains. [...] [L]e signe humain est sacré ; il me réduit à sa forme, par la magie qui lui est propre ; familier et étranger ; comme je veux, et cela je le sens bien, mais non pas comme je sais. L'étranger ne sera jamais compris, parce qu'il s'explique, hélas ! et ainsi se perd lui-même pour lui-même et pour moi. Heureusement Tacite est signe immuable, et seulement signe. Toute œuvre d'art arrête et fixe l'esprit par ce signe impérieux qu'elle fait ; mais, parmi les choses écrites, le latin a ce privilège, pour un Français, de nous retenir par la première ressemblance, qui exige d'être niée d'abord, et puis retrouvée⁵⁵⁹.

Non seulement le latin force l'attention, comme « toute œuvre d'art », mais encore il amène à une mise en perspective, un retour, une relecture. Envisager une culture sans latin augure donc pour le philosophe d'une ère où « l'on ne saura point lire⁵⁶⁰ ». Il oppose ainsi l'exercice du colinguisme (le terme n'existe pas encore) des humanités classiques aux humanités modernes caractérisées par la lecture de textes en français et par l'apprentissage des langues vivantes :

Tous ces livres majeurs dont je parlais pourraient bien être en français, et l'on pourrait encore en tirer beaucoup. Mais comment exercer l'attention ? Il faudrait relire, réciter, copier et recopier. Je ne décide point si les textes anglais, allemands, italiens peuvent donner cette attention à la lettre que le latin donne si bien. [...] Cette dextérité qui consiste à saisir le sens d'après le mouvement des lèvres en quelque sorte, est tout à fait opposée à ce lent regard, circonspect, revenant, plein de précaution et de doute, que l'on donne à un texte d'Horace ou de Tacite⁵⁶¹.

Alain défend en outre l'extension de la classe d'humanités – et non du cours tel qu'il nait de la réforme de 1902 – à l'école primaire, c'est-à-dire à des élèves de toutes origines sociales. La finalité est de créer de la cohésion sociale, de combattre les luttes intestines qui affaiblissent le pays dans un contexte d'hostilité forte à l'égard de l'Allemagne et de montée des fascismes. Les enjeux de sa réflexion sont alors marqués par le sceau de l'urgence à

⁵⁵⁸ André Chervel, Marie-Madeleine Compère, « Les humanités dans l'histoire de l'enseignement français », *art. cit.*, p. 10.

⁵⁵⁹ Alain, *Propos sur l'éducation*, *op. cit.*, LXXI, p. 154.

⁵⁶⁰ *Ibidem*, p. 148.

⁵⁶¹ *Ibid.*, p. 149.

construire et maintenir la paix extérieure et intérieure en donnant aux élèves les moyens intellectuels de se défendre contre les idéologies autoritaires, par le recul et la hauteur de vue que procure l'étude des Anciens. Sa démarche humaniste conçoit par ailleurs l'étude et l'imitation des Anciens comme une appropriation par l'imprégnation davantage que par l'analyse linguistique. La lecture des textes classiques a, pour lui, des vertus sociabilisantes : l'enfant, « né sauvage », se trouve « civilisé » et « humanisé », « seulement par le plaisir de lire⁵⁶² ». « Les Belles-Lettres sont bonnes pour tous », affirme-t-il, ce qui ne constitue pas un rejet des sciences pour autant : il se réfère à Auguste Comte pour placer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture avant celui des sciences, que l'enfant ne doit pas entreprendre avant sa douzième année. Cet apprentissage doit se passer, selon lui, de la pédagogie telle qu'elle est prônée par certains réformateurs, comme Ferdinand Buisson et les tenants de l'Éducation nouvelle : « Si le maître se tait, et si les enfants lisent, tout va bien⁵⁶³. »

Le corpus des humanités qu'il préconise ne se limite cependant pas à l'Antiquité, et sa lecture doit viser l'acquisition des connaissances que les œuvres renferment en même temps que la formation du jugement :

[...] je donnerais comme fin à la culture classique de savoir ce qu'il y a en chacun de ces livres. Je n'entends point par là que l'on sache les résumer, car c'est tout perdre, mais que l'on soit capable de tomber tout droit sur tel passage de Platon, de Montaigne, ou de Saint-Simon, dont on sait qu'il définit, ou éclaire, ou présente en un exemple, une idée dont on se trouve occupé⁵⁶⁴.

Mais il rejette toute autre méthode d'appropriation des œuvres telles que développées dans l'enseignement des humanités – résumés, notes, fiches, répertoires – car seule la lecture et la relecture permettent d'« être en familiarité avec les pages illustres ». La sacralisation du texte littéraire donne ici lieu au désir d'une forme de culte rendu à l'œuvre et à son auteur, à même de remplacer auprès du plus grand nombre les repères intellectuels et moraux que fournissait auparavant la religion.

À l'autre extrémité du siècle, pour le philosophe Jacques Rancière, la littérature est, d'une tout autre manière, pleinement partie prenante des révolutions démocratiques, politiques et culturelles des XIX^e et XX^e siècles, en ce qu'elle cesse en partie de constituer un régime de hiérarchisation sociale. En effet, la révolution esthétique du XIX^e siècle, instituant

⁵⁶² Alain, *Propos sur l'éducation*, op. cit., XXV, p. 69. Même référence pour la citation suivante.

⁵⁶³ *Ibidem*, p. 70.

⁵⁶⁴ *Ibid.*, LXVII, p. 148. Même référence pour la citation suivante.

le « régime esthétique des arts⁵⁶⁵ », défini comme « ruine du système de la représentation, c'est-à-dire d'un système où la dignité des sujets commandait celle des genres de la représentation⁵⁶⁶ », passe selon lui « d'abord par la littérature ». Représenter et valoriser artistiquement les masses populaires et leur quotidien – c'est-à-dire glorifier le quelconque de façon littéraire et picturale⁵⁶⁷ – à la fois précèdent sur le plan technique l'apparition de la photographie et du cinéma et permettent sur le plan épistémologique la prise en compte de ces objets par l'histoire. Une telle analyse attribue à la littérature un rôle matriciel dans les domaines artistique et épistémologique :

Passer des grands événements et personnages à la vie des anonymes, trouver les symptômes d'un temps, d'une société ou d'une civilisation dans des détails infimes de la vie ordinaire, expliquer la surface par les couches souterraines et reconstituer des mondes à partir de leurs vestiges, ce programme est littéraire avant d'être scientifique⁵⁶⁸.

Selon J. Rancière, le mouvement de rejet de l'art oratoire comme forme suprême des arts littéraires et la place ainsi faite au détail, au petit, au vulgaire, a lieu d'abord au sein de la littérature elle-même :

L'apparition des masses sur la scène de l'histoire ou dans les « nouvelles » images, ce n'est pas d'abord le lien entre l'Âge des masses et celui de la science et de la technique. C'est d'abord la logique esthétique d'un mode de visibilité qui, d'une part révoque les échelles de grandeur de la tradition représentative, d'autre part révoque le modèle oratoire de la parole au profit de celui de la lecture des signes sur le corps des choses, des hommes et des sociétés. C'est de cela que l'histoire savante hérite⁵⁶⁹.

Il se révèle intéressant de passer ces propos au crible du questionnement qui est le nôtre sur les humanités et l'humanisme. La référence à l'art oratoire évoque en effet la rhétorique comme objet privilégié des humanités scolaires traditionnelles. Mais, davantage que des humanités comprises comme héritières de l'humanisme de la Renaissance et de sa révolution herméneutique, paraissent ici remises en cause, en tant que modèle contestable et dépassé, les

⁵⁶⁵ Jacques Rancière, *Le partage du sensible, esthétique et politique*, Paris, La Fabrique Éditions, 2000, p. 48. Même référence pour les citations suivantes.

⁵⁶⁶ C'est-à-dire tragédie pour les nobles, comédie pour les gens de peu ; peinture d'histoire contre peinture de genre, etc. « Le système de la représentation définissait, avec les genres, les situations et les formes d'expression qui convenaient à la bassesse ou à l'élévation du sujet. Le régime esthétique des arts défait cette corrélation entre sujet et mode de représentation. » *Idem*.

⁵⁶⁷ L'auteur cite par exemple Balzac (« une époque et une société se lisent sur les traits, les habits ou dans les gestes d'un individu quelconque »), Hugo (« l'égoût [est] le révélateur d'une civilisation »), Flaubert (« la fille du fermier et la femme du boulanger [sont] prises dans la puissance égale du style comme "manière absolue de voir les choses" »). On peut penser à Millet ou Caillebotte pour la peinture.

⁵⁶⁸ *Ibidem*, p. 50.

⁵⁶⁹ *Ibid.*, p. 52.

humanités scolaires formant à la rhétorique à partir des textes de l'Antiquité puis de ceux du *Grand Siècle*⁵⁷⁰.

En effet, le rôle prédominant du contexte socio-économique et politique, dimension que J. Rancière privilégie pour analyser le processus de démocratisation⁵⁷¹ de la société dans et par l'art, n'exclut pas la possibilité de se référer à la forme d'universalité portée par la notion d'humanisme. Mais il faut alors maintenir une distinction entre l'humanisme et les humanités comprises comme la forme scolaire qui a privilégié les corpus classiques et l'imitation des modèles plutôt que la formation critique à la lecture interprétative. L'universalité portée par l'humanisme peut dès lors se concevoir comme universalité du besoin humain de créer des représentations pour exprimer et guider la perception et les décisions, et non comme universalité des valeurs idéologiques et esthétiques d'une sphère sociale particulière. Au milieu du siècle, Jean-Paul Sartre s'était ainsi attelé à une telle synthèse dans *L'Existentialisme est un humanisme*, paru la première fois en 1946. « [I]l n'y a aucune différence entre être un absolu temporellement localisé, c'est-à-dire qui s'est localisé dans l'histoire, et être compréhensible universellement⁵⁷² », écrit-il, car il n'y a pas tant pour lui de nature humaine qu'une nécessité propre aux êtres humains d'inventer des manières de comprendre, d'exprimer et donc de (re)créer leur expérience du monde. L'existentialisme est un humanisme si l'humanisme est autonomie et responsabilité humaines radicales dans l'interprétation du monde (l'activité herméneutique) guidant l'action :

Si, en effet, l'existence précède l'essence, on ne pourra jamais expliquer par référence à une nature humaine et figée ; autrement dit, il n'y a pas de déterminisme, l'homme est libre, l'homme est liberté. [...] L'existentialiste ne pensera pas non plus que l'homme peut trouver un secours dans un signe donné, sur terre, qui l'orientera ; car il pense que l'homme déchiffre lui-même le signe comme il lui plaît. Il pense donc que l'homme, sans aucun appui et sans aucun secours, est condamné à chaque instant à inventer l'homme⁵⁷³.

La question politique et éthique est au centre de la réflexion sartrienne sur l'humanisme : comment relier bouleversements épistémologiques savants et état de la société, comment faire progresser la société à partir du travail intellectuel ? Il reprend la notion d'humanisme pour réfléchir à partir de ses limites, et, ce faisant, met en retrait les humanités telles qu'elles ont été transmises par l'École. L'humanisme de la Renaissance, qui a remplacé l'instance

⁵⁷⁰ Avec une focalisation sur des *exempla*, auteurs ou figures historiques, et une association entre sujet et mode de représentation selon des catégories hiérarchiques figées.

⁵⁷¹ Comme processus d'accès des classes populaires à la représentation artistique et politique.

⁵⁷² Jean-Paul Sartre, *L'existentialisme est un humanisme*, Paris, Folio, 1946/2018, p. 62.

⁵⁷³ *Ibidem*, p. 38-40.

interprétative en l'humain contre la scholastique, a permis l'instauration d'une science moderne en mesure de dépasser les découvertes antiques, mais il n'a pas abouti à court terme à une émancipation du peuple. La conceptualisation de l'humanisme par le geste interprétatif d'un sujet autonome doit donc être complétée par une réflexion sur les modalités intersubjectives de l'interprétation, comme conditions de possibilité de l'égalité démocratique : « Ainsi, l'homme qui s'atteint directement par le *cogito* découvre aussi tous les autres, et il les découvre comme la condition de son existence⁵⁷⁴ ». Accepter de se voir dans le miroir de n'importe quel autre implique une modification à la fois du regard de l'interprète et des modalités de représentation du monde (voir le monde autrement et le représenter autrement sont deux actions tenant d'un même processus). La représentation artistique agit comme un catalyseur qui interagit avec les évolutions sociales et politiques. C'est en ce sens que J. Rancière pose la littérature comme puissance agissante – mais non suffisante – dans les avancées de la démocratie. Le principe émancipateur à l'œuvre dans l'art à partir du XIX^e siècle repose sur une mutation des régimes de représentation : la représentation de l'ordinaire et des foules s'oppose à la glorification individuelle de la noblesse propre à l'Ancien Régime. Or, on peut considérer qu'une telle valorisation essentialisante d'individus présentés comme supérieurs caractérise les humanités scolaires jusqu'au XX^e siècle. Les humanités, comme version scolaire de l'humanisme, peuvent donc être analysées comme contraires aux principes démocratiques du fait de leurs méthodes et de leurs corpus traditionnels. En quoi la critique des humanités et de l'humanisme contribuent-elles aux bouleversements épistémologiques des années 1960 et à la reconstruction de la discipline du français dans la seconde moitié du XX^e siècle selon les problématiques de la démocratisation de l'enseignement secondaire ?

3.2 Critiques de l'humanisme

Les critiques des humanités et de l'humanisme qui animent les débats universitaires à partir du milieu du XX^e siècle peuvent être analysés suivant deux grands types de questionnements : des problématiques épistémologiques et des problématiques axiologiques.

⁵⁷⁴ *Ibid.*, p. 58-59.

3.2.1 Questionnements épistémologiques

Emmanuel Levinas, philosophe chrétien, revient, au cœur des événements de 1968, sur ces tensions portées par la notion d'humanisme et qui sont alors en pleine manifestation critique. Dans *Humanisme et an-archie* (1968), il souligne les conséquences d'une définition de l'humain par la subjectivité – dans la mesure où les sciences humaines ont l'humain pour objet en même temps que pour sujet. La mise en avant de la notion de subjectivité peut marquer la fin de la métaphysique en même temps que la fin de l'humanisme, mais elle peut aussi constituer une étape, un « moment nécessaire à la manifestation de la structure de l'Être⁵⁷⁵ ». Comme le Sartre de *L'Existentialisme est un humanisme*, E. Levinas s'inscrit dans une pensée optimiste qui s'oppose au nihilisme ; l'humanisme se définit pour eux par une irréductible transcendance, qu'elle soit athée⁵⁷⁶ ou chrétienne. Dans *Sans identité* (1970), il pointe la responsabilité de l'humanisme occidental dans le refus contemporain de la transcendance : ayant « dans l'ambiguïté remarquable des belles lettres, [établi] de "belles âmes", sans prise sur le réel de violences et d'exploitation⁵⁷⁷ », il a fait en sorte que « tout respect du "mystère humain" se dénonce, dès lors, comme ignorance et oppression ». Il s'agit donc pour lui d'éviter un double écueil, qui est soit de réduire l'humain à son extériorité sans prendre en compte l'irréversibilité intime de la rencontre, soit de le figer dans un être détaché de toute contingence et de la proximité de l'autre :

Les sciences humaines et Heidegger aboutissent, soit au triomphe de l'intelligibilité mathématique, refoulant dans l'idéologie le sujet, la personne, son unicité et son élection ; soit à l'enracinement de l'homme dans l'être dont il serait le messager et le poète⁵⁷⁸.

En effet, l'opposition à l'humanisme peut être motivée par la défense de l'humain en tant que défense de la subjectivité définie comme « approche d'autrui⁵⁷⁹ » par la sincérité d'une parole intempestive⁵⁸⁰ :

⁵⁷⁵ Emmanuel Levinas, *Humanisme de l'autre homme*, Paris, Le Livre de Poche, 2017, p. 102.

⁵⁷⁶ Pour J.-P. Sartre, « l'homme est constamment hors de lui-même, c'est en se projetant et en se perdant hors de lui qu'il fait exister l'homme et, d'autre part, c'est en poursuivant des buts transcendants qu'il peut exister ; l'homme étant ce dépassement et ne saisissant les objets que par rapport à ce dépassement, est au cœur, au centre de ce dépassement. Il n'y a pas d'autre univers qu'un univers humain, l'univers de la subjectivité humaine. Cette liaison de la transcendance, comme constitutive de l'homme – non pas au sens où Dieu est transcendant, mais au sens de dépassement –, et de la subjectivité, au sens où l'homme n'est pas enfermé en lui-même mais présent toujours dans un univers humain, c'est ce que nous appelons l'humanisme existentieliste. », dans *L'Existentialisme est un humanisme*, op. cit., p. 76-77. Nous soulignons.

⁵⁷⁷ Emmanuel Levinas, *Humanisme de l'autre homme*, op. cit., p. 132. Même référence pour la citation suivante.

⁵⁷⁸ *Ibidem*, p. 133.

L'idée d'une subjectivité, incapable de s'enfermer – jusqu'à la substitution – responsable de toutes les autres et, par conséquent, l'idée de la défense de l'homme, entendue comme défense de l'homme autre que moi, préside à ce qui, de nos jours, s'appelle critique de l'humanisme. Celle-ci rejette la responsabilité figée, en « belles lettres » et où le Dire ramené au Dit, entre en conjonction avec ses propres conditions, fait structure avec ses contextes et perd sa jeunesse du dire : jeunesse qui est rupture du contexte, parole qui tranche, parole nietzschéenne, parole prophétique, sans statut dans l'être, mais sans arbitraire, car issue de la sincérité, c'est-à-dire de la responsabilité même pour autrui⁵⁸¹.

Il découle de ces analyses que le dialogue apparaît comme la forme nécessaire pour maintenir vivant le rapport à la littérature au sein d'un enseignement qui chercherait à être humaniste sans neutraliser l'humain : un dialogue avec les œuvres impliquant un lecteur qui les interroge depuis ses pertinences individuelles et contextuelles, et un dialogue entre les lecteurs sur l'œuvre, condition de possibilité d'une parole vive, qui s'improvise en commun, qui se construit à partir de l'intersubjectivité.

Claude Lévi-Strauss, dans un document interne de l'Unesco daté de 1956⁵⁸², intitulé « L'apport des sciences sociales à l'humanisme de la civilisation technique », s'inscrit en faux contre une conception des sciences sociales comme anti-humanisme. Il aboutit à une défense et une promotion de l'ethnologie comme science totale, et définit l'humanisme comme principe herméneutique et unificateur des sciences qui prennent l'humain pour objet et non comme rapport actualisant aux œuvres littéraires. D'abord, démontre-t-il, la « mathématisation des sciences sociales⁵⁸³ » ne doit pas être associée à une « déshumanisation », puisqu'elle signifie en réalité une dynamique épistémologique et méthodologique qui fait « qu'à l'intérieur de chaque discipline, la théorie tend à devenir de plus en plus générale ». Ce processus correspond donc à la découverte d'un « langage commun » possible grâce à des objets identiques, et non à une abstraction qui s'éloignerait de la chair du monde. L'ethnologue nomme ce phénomène « rapprochement "humaniste" » et, prenant pour exemple la psychologie et la sociologie, évoque le symbolisme commun utilisé par les deux champs disciplinaires, puisque langage et stéréotypes sociaux reposent sur des

⁵⁷⁹ *Ibid.*, p. 157.

⁵⁸⁰ Voir à ce sujet les modifications de la sociabilité théorisées dans le cadre des « humanités numériques », et le quatrième humanisme du document vivant dont parle M. Doueïhi (deuxième partie, chapitre 2, sous-section 2.1).

⁵⁸¹ Emmanuel Levinas, *Humanisme de l'autre homme*, op. cit., p. 155.

⁵⁸² Voir la lecture qu'en fait M. Doueïhi pour théoriser l'« humanisme numérique » comme « quatrième humanisme », 2^e partie, chapitre 2, sous-partie 2.1.

⁵⁸³ Claude Lévi-Strauss, « L'apport des sciences sociales à l'humanisme de la civilisation technique », Unesco, document interne, 1956, reproduit sous le titre « Les sciences sociales sont un humanisme » dans *Sciences Humaines*, Hors-série n°8, nov.-déc. 2008 (non paginé). Article disponible en ligne à l'adresse suivante : https://www.scienceshumaines.com/les-sciences-sociales-sont-un-humanisme_fr_22958.html [consulté le 23 juillet 2022].

activités inconscientes de l'esprit. Ainsi peut se produire, selon lui, la convergence des sciences sociales, mouvement humaniste de réunification du monde pris pour objet de l'analyse après une séparation des sciences méthodologiquement nécessaire dans un premier temps :

Nos sciences se sont d'abord isolées pour s'approfondir, mais à une certaine profondeur, elles réussissent à se rejoindre. Ainsi se vérifie peu à peu, sur un terrain objectif, la vieille hypothèse philosophique de l'unité de l'esprit humain, ou plus exactement, de l'existence universelle d'une nature humaine.

En tant que science cherchant à « élargir une expérience particulière aux dimensions d'une expérience générale, ou plus générale, qui devient ainsi accessible à des hommes d'un autre pays ou d'un autre temps », l'ethnologie, comme l'histoire, s'inscrit donc, pour C. Lévi-Strauss, dans une tradition humaniste. Le rôle particulier de l'ethnologie consiste toutefois, selon lui, à élaborer un « humanisme démocratique », après « l'humanisme aristocratique⁵⁸⁴ » de la Renaissance et « l'humanisme exotique » du XIX^e siècle, dans la mesure où elle « fait appel à la totalité des sciences humaines pour élaborer une connaissance globale de l'homme » et où elle réunit les méthodes des sciences sociales, des sciences humaines et des sciences naturelles. En effet, ses modes de connaissance s'organisent à la fois « par le dehors (anthropologie physique, histoire, technologie) » et « par le dedans (identification de l'ethnologue au groupe dont il partage l'existence) » et visent une « connaissance généralisée de l'homme, c'est-à-dire une anthropologie ». On voit ici combien le concept d'humanisme constitue encore, avant les renversements des années 1960, un argument d'autorité morale pour garantir la légitimité d'une discipline – concept qu'il s'agit de réinventer pour l'élargir et se l'approprier, s'y inscrire en même temps qu'on y intègre sa vision éthique et politique du monde et de la place de l'activité intellectuelle dans la société.

F. Dupont, dans son ouvrage autobiographique *L'Antiquité, territoire des écarts*, témoigne de cette logique à l'œuvre dans le monde universitaire parisien des années 1960 :

⁵⁸⁴ « Après l'humanisme aristocratique de la Renaissance, fondé sur la seule comparaison des sociétés grecque et romaine (parce qu'on n'en connaissait pas d'autres), et l'humanisme exotique du XIX^e siècle, qui ajoutait aux précédentes les civilisations de l'Orient et de l'Extrême-Orient (mais seulement à travers les documents écrits et les monuments figurés), l'ethnologie apparaît comme la troisième vague – la dernière sans doute – puisqu'elle est, de toutes les sciences sociales, la plus caractéristique du monde fini qu'est devenue notre planète au XX^e siècle. » *Ibidem*.

Barthes, Lacan, Lévi-Strauss, Dumézil, et surtout Pierre Vidal-Naquet et Jean-Pierre Vernant : nous nous entassions au Collège de France, à l'ENS et à l'École pratique des hautes études. Un monde nouveau s'ouvrait par la double libération de deux dogmatismes : l'humanisme académique et le marxisme⁵⁸⁵.

Helléniste et latiniste de formation, elle évoque son choix de l'anthropologie comme geste émancipateur et positionnement politique assumé vis-à-vis de l'hégémonie culturelle des modèles antiques :

Comme Vernant et Vidal-Naquet, mais sans en faire la théorie, *j'avais une attitude anthropologique, c'est-à-dire anti-humaniste*. [...] L'humanisme, en effet, fait de l'Antiquité l'origine d'une humanité civilisée appelée à s'étendre dans le monde entier. C'était l'époque de la fin du colonialisme, mais déjà Lévi-Strauss avait rendu leur dignité à toutes les cultures non européennes, comme l'avait fait l'anthropologie américaine (Margaret Mead, Bronislaw Malinowski...). Cela s'accordait avec nos convictions d'émancipation des peuples, d'égalité des cultures. L'anthropologie sonnait la fin du miracle grec – ce mythe humaniste –, et notre propre libération⁵⁸⁶.

La définition qu'elle donne de la culture est ainsi dite « anti-humaniste » dans la mesure où elle rejette la limite des arts et de la littérature issue de la conception des humanités et englobe toutes les activités humaines : « Une culture est aujourd'hui, pour moi, un ensemble hétérogène de pratiques du monde propre à une société⁵⁸⁷. » Une telle définition permet d'écarter le poids des héritages et des patrimoines dans l'évaluation des cultures individuelles et collectives, et remet en cause les hiérarchies occidentales traditionnelles. En cela, elle peut constituer un geste démocratique et émancipateur face à une conception de l'humanisme comme vecteur principal de reproduction des hiérarchies et des dominations culturelles et sociales.

Pour P. Judet de la Combe et H. Wismann, la « critique moderniste de l'héritage culturel a été menée à partir des années 1960 au nom d'idéaux démocratiques [et] elle cherchait à abolir des privilèges sociaux⁵⁸⁸ ». Dans cette logique, passer des humanités aux méthodes, c'est-à-dire « mettre au centre de l'enseignement des savoirs objectifs et mesurables, requérant des compétences qui ne dépendent pas d'une origine sociale », visait bien à accompagner la démocratisation et la massification du système scolaire, voué désormais à accueillir l'ensemble d'une classe d'âge. Mais, ils estiment que, contrairement aux idéaux pédagogiques des Lumières qui minoraient aussi la part de la culture classique face aux connaissances scientifiques, cette critique moderniste s'est contentée de « transmettre d'abord

⁵⁸⁵ Florence Dupont, *L'Antiquité, territoire des écarts*, op. cit.

⁵⁸⁶ *Ibidem*, p.32.

⁵⁸⁷ *Ibid.*, p. 35.

⁵⁸⁸ Pierre Judet de la Combe, Heinz Wismann, *L'avenir des langues. Repenser les humanités*, op. cit., p. 94. Même référence pour les citations suivantes.

des méthodes et des techniques d'application, plutôt que la capacité à se forger une relation scientifique au monde ». Refuser de transmettre cette culture traditionnelle au lieu d'en faire un instrument critique a aussi signifié priver les nouvelles générations d'une compréhension éclairée des rapports de domination par lesquelles elles restaient déterminées : « on les privait du recul qu'offre une pratique libre, mais informée et compétente, de l'héritage culturel ». Le problème n'est donc pas la mort des humanités traditionnelles conçues comme « l'idéal ancien d'un savoir encyclopédique unifié ou celui d'un "honnête homme" réactualisé⁵⁸⁹ » mais leur disparition comme objet de connaissance indispensable à la compréhension du monde contemporain, dans un geste émancipateur qui s'est ainsi retourné contre lui-même⁵⁹⁰. Certes, accepter la séparation et la multiplication moderne des disciplines, reconnaître que l'éclatement des savoirs a été la condition de leur existence, se révèle porteur de liberté tant qu'un domaine ne cherche pas à dominer les autres – puisque cela permet le « regard du dehors⁵⁹¹ » sur les différentes sphères d'activité et leurs relations existantes ou possibles, sans se soumettre à la logique propre au domaine considéré. Mais cela ne doit pas conduire à renier leur histoire effective sous peine de tomber dans un nouvel écueil : se priver d'une vision globale permettant d'agir contre les inégalités économiques et socio-culturelles qui persistent.

La dimension épistémologique est centrale dans le questionnement des humanités et de l'humanisme, et profondément politique. En tant que questionnement sur la culture à laquelle se réfère la notion, il faut toutefois reconnaître la nécessité d'un double éclairage : à l'approche épistémologique s'associe inextricablement l'approche esthétique.

3.2.2 *Questionnements axiologiques*

Un autre écueil de l'analyse des valeurs associées aux humanités réside dans la confusion possible entre « humanités », « éducation humaniste » d'un côté, et éducation, point de vue, système de valeurs « classiques ». La conception du « classicisme français » et de ses valeurs, qui dominait jusqu'à la moitié du XX^e siècle, est caractérisée, comme le souligne V. Houdart-Merot, par le « primat de la vérité et de la morale, [l']insistance sur les qualités de clarté, de simplicité et de naturel, [la] méfiance pour le romanesque, [la] pédagogie du

⁵⁸⁹ *Ibidem*, p. 169. Même référence pour la citation suivante.

⁵⁹⁰ Et qui évoque le mécanisme décrit plus haut à propos de l'instauration du monolinguisme dans les écoles primaires à la suite de la Révolution française. Voir chapitre 2, sous-section 2.2.

⁵⁹¹ Pierre Judet de la Combe, Heinz Wismann, *L'avenir des langues. Repenser les humanités*, op. cit., p. 109.

modèle⁵⁹² ». Ainsi, dans les *Instructions* de 1890, est-il encore précisé que les textes littéraires sont « pour une large part des modèles ; ils initient à la connaissance du vrai, du bien, du beau⁵⁹³ ». Pour la période 1880-1925, au moment où les humanités classiques sont en passe d'être détrônées⁵⁹⁴, est prescrit un enseignement de la littérature (sinon de la langue) gréco-latine, justifiée par cet héritage moral et esthétique des humanités :

[Suivant une] conception antique de la culture comme fondatrice des valeurs éthiques de la société et de la littérature comme recherche et représentation de la vérité, les mots valant surtout par leur transparence et leur aptitude à traduire avec fidélité la nature⁵⁹⁵.

Cette conception de la littérature comme discours de vérité, qui persiste dans la première moitié du XX^e siècle, implique, comme le montre V. Houdart-Merot, une antériorité de la pensée sur l'expression, « l'idée du fond premier par rapport à la forme⁵⁹⁶ » et de la primauté du naturel dans l'art, dans la filiation de Cicéron et Horace (*De Arte poetica*) réécrit par Boileau (*Art poétique*). Cette conception de l'art comme imitation de la nature conduit à assimiler le personnage à une personne, sur laquelle le lecteur porte un jugement de valeur, qu'il la condamne ou qu'il l'admire. Le personnage fait office de « support axiologique⁵⁹⁷ », « porteur de la leçon de morale des grandes œuvres, selon une conception de la littérature héritée de la Grèce antique ». La chercheuse en trouve l'empreinte jusqu'en 1960, où les héros du théâtre classique jouent encore pour les jeunes français « le même rôle que les héros homériques ou tragiques pour l'éducation du jeune athénien ».

Les valeurs classiques qui gouvernent l'enseignement des humanités liées à la formation de « l'honnête homme » sont donc celles de la mesure, de la transparence, et de la grandeur morale : « esthétique du juste milieu, antériorité de la pensée sur la forme et finalité éthique de la littérature en particulier⁵⁹⁸ ». Au-delà de l'enseignement des humanités, M. Jey, étudiant les fonctions de l'enseignement de l'histoire littéraire au lycée entre 1880 et 1925, met au jour une « adéquation » – ou une « projection, puisque ce modèle, construit après coup, est un artefact⁵⁹⁹ » – entre le « classicisme », comme modèle esthétique et culturel, et « ce qu'on appelle l'esprit français », dont les trois notions centrales sont l'ordre, la mesure, la clarté :

⁵⁹² Violaine Houdart-Merot, *La culture littéraire au lycée depuis 1880*, op. cit., p. 80.

⁵⁹³ *Ibidem*, p. 72.

⁵⁹⁴ Voir plus haut dans ce chapitre, section 2.

⁵⁹⁵ Violaine Houdart-Merot, *La culture littéraire au lycée depuis 1880*, op. cit., p. 85.

⁵⁹⁶ *Ibid.*, p. 80.

⁵⁹⁷ *Ibid.*, p. 143. Même référence pour les citations qui suivent.

⁵⁹⁸ *Ibid.*, p. 84.

⁵⁹⁹ Martine Jey, *La littérature au lycée : invention d'une discipline (1880-1925)*, op. cit., p. 66.

L'ordre, c'est-à-dire le souci de la composition, de l'unité (unité de ton, de genre), la mesure (et donc l'équilibre, le refus de l'excès), la clarté (de la pensée, de la langue, le refus de l'enflure) sont des catégories esthétiques et morales. Ces choix ne sont pas neutres et renvoient aussi à un ordre social⁶⁰⁰.

L'ordre classique, visage éthique et esthétique des humanités dans les représentations que leur enseignement transmet jusqu'à la moitié du XX^e siècle, a donc durablement masqué le prolifique désordre renaissant dans les conceptions de la notion telles qu'elles ont circulé dans les milieux intellectuels et dans le milieu scolaire.

L'analyse que fait Jean-Louis Dufays du couple classique/moderne dans son article intitulé « Comment évalue-t-on les textes littéraires ? » apporte des éclairages sur un tel brouillage axiologique des représentations concernant les humanités. Il met au jour une tension contemporaine entre deux « valences historiques et socioculturelles⁶⁰¹ » de l'appréciation, l'une « classique », qui donne la priorité à l'éthique et à la fonction référentielle et aboutit à la *valorisation de la stéréotypie et de la conformité*, et l'autre « moderne », qui privilégie l'esthétique et la fonction poétique et conduit à la *valorisation de l'écart et de l'originalité* :

Autrement dit, il s'agit de comprendre qu'au-delà de la diversité des critères, la priorité accordée au point de vue éthique est solidaire de l'idéologie *classique* au sens large, c'est-à-dire non exclusivement historique du terme, laquelle repose sur les valeurs de la transitivité, de la vraisemblance ou de la tension vers la vérité, de la conformité ou de la reproduction, de l'exemplarité morale, de l'unité, de l'harmonie ou de la clarté et de la mobilisation des émotions. À l'inverse, la priorité accordée au point de vue esthétique rejoint l'idéologie *moderne*, au sens tout aussi large du terme, qui valorise quant à elle les vertus de l'intransitivité, de la fictionalité ou de l'invention, de la subversion ou de l'originalité, de la transgression morale, de l'éclatement ou de la complexité, du pluriel ou de l'ouverture à la diversité des significations et de la neutralisation des émotions⁶⁰².

Selon le chercheur, ce ne sont donc pas le bien, le beau, le vrai qui définissent l'idéologie classique contre l'idéologie moderne, mais la différence entre « les normes traditionnelles du clair, du bien, du vrai et du beau », et les « normes modernes du clair, du bien, du vrai et du beau⁶⁰³ ». Il souligne de plus, au rebours d'une représentation historique associant classicisme et élitisme, que l'axiologie symboliquement dominée est aujourd'hui l'idéologie classique, car elle appartient à une tradition largement partagée, donc perçue comme solidaire de la culture de masse, tandis que l'idéologie moderne est dominante. Nous pouvons situer le début de

⁶⁰⁰ *Ibidem*, p. 65-66.

⁶⁰¹ Jean-Louis Dufays, « Comment évalue-t-on les textes littéraires ? », dans *Recherches & Travaux* [En ligne] n°94, 2019, § 25. Article consultable en ligne à l'adresse suivante : <http://journals.openedition.org/recherchestravaux/1605> [consulté le 23 juillet 2022].

⁶⁰² *Ibidem*, § 23.

⁶⁰³ *Ibid.*, § 25.

cette inversion des rapports de domination entre valences classique et moderne aux années 1960, au moment du développement de nouvelles sciences sociales et linguistiques au sein de l'université et des révolutions socio-culturelles concomitantes⁶⁰⁴. Toutefois, contre une nouvelle opposition des Anciens et des Modernes, J.-L. Dufays rappelle l'émergence d'une posture « postmoderne » consistant à « voyager entre les deux points de vue, en valorisant tour à tour dans le même texte des composantes relevant de l'une et l'autre sphère⁶⁰⁵ ».

Cette analyse présente le grand intérêt de souligner la différence entre classicisme et conformisme, et le fait que tout système idéologique, « classique », traditionnel, ou « moderne », innovant, est un ensemble de normes. La lecture de l'autobiographie dialoguée de F. Dupont nous rappelle ainsi – dans une approche anthropologique et psychologique de la question de la réception des classiques – le rôle que peut jouer la lecture des textes antiques pour des populations dominées, ou se considérant à la marge des normes sociales dominantes. En effet, si l'idéologie moderne est dominante, l'idéologie classique peut à son tour représenter la transgression d'un nouvel ordre établi :

Pour ceux que Didier Éribon appelle « les enfants différents⁶⁰⁶ », c'est-à-dire mal dans leur genre, mais aussi pour tous ceux qui se sentent étrangers là où ils sont, tous ceux qui ne trouvent pas de modèles humains autour d'eux, qui, adolescents, n'ont pas envie de se conformer au *mainstream* des *teenagers*, l'Antiquité est un espace alternatif, offrant d'autres références éthiques, permettant la libération de l'imaginaire. [...] L'Antiquité est anticonformiste, tout simplement parce qu'elle n'est pas moderne⁶⁰⁷.

Outre la question des corpus, pour identifier au sein du cours de français les éléments de continuité et de rupture par rapport aux humanités, il faut examiner plus avant les nouveaux savoirs de référence qui ont constitué la discipline à l'ère de la massification scolaire.

3.3 De nouveaux savoirs de référence pour démocratiser la culture littéraire

Le mouvement initié à la fin du XIX^e siècle de séparation des disciplines dans les sphères scolaires et universitaires dans la perspective d'une démocratisation de l'accès aux savoirs, se traduit, pour ce qui concerne l'enseignement des lettres, par une redéfinition de ses objets et de ses méthodes qui s'accélère dans les années 1960, suivant P. Judet de la Combe et H. Wismann :

⁶⁰⁴ Voir ci-dessus, chapitre 3, sous-section 2.4.

⁶⁰⁵ Jean-Louis Dufays, « Comment évalue-t-on les textes littéraires ? », *art. cit.*, § 26.

⁶⁰⁶ Dans *Réflexions sur la question gay*, Paris, Fayard, 1999.

⁶⁰⁷ Florence Dupont, *L'Antiquité, territoire des écarts*, *op. cit.*, p. 12-13.

Ainsi, dans les années 1950-1970, les sciences de la littérature sont-elles passées massivement, à quelques contre-courants près, d'une approche historique, centrée sur les faits (les circonstances de la production des œuvres, la biographie des auteurs, l'établissement, mot par mot, de la lettre originelle des textes), à une approche plus générale, qui, loin de l'examen exclusif des faits, tenu pour naïf, infini et peu concluant, a insisté sur l'importance des formes littéraires⁶⁰⁸.

Outre les effets de la séparation des disciplines, la conception de la langue et de la littérature comme ensemble de normes à transmettre est ébranlée par les travaux des sociologues qui, à la suite d'É. Durkheim, introduisent la notion de variation historique et géographique déterminant les usages du langage, contre « une Idée éternelle et immuable de l'Homme, héritée de l'Antiquité⁶⁰⁹ » considérant les variations historiques comme une forme de décor. De plus, la publication des travaux de P. Bourdieu et J.-C. Passeron marque en 1964 une étape décisive dans la mesure où elle établit la responsabilité de l'école dans la reproduction des inégalités sociales, comme prolongement élitiste d'une connivence culturelle entretenue par la fréquentation des humanités dans les familles les plus aisées, ce qui valait, dans l'optique d'une démocratisation de l'enseignement secondaire, condamnation sans appel du système hérité de l'enseignement des humanités.

De nouvelles problématiques apparaissent également du fait de l'ouverture socio-économique de la société : la défense de la langue française ne s'inscrit pas seulement dans une démarche de formation culturelle de tous les citoyens, mais aussi dans un contexte de mondialisation des enjeux économiques et socio-culturels. Face à la généralisation de l'anglais⁶¹⁰ comme langue des échanges commerciaux et culturels, et à la décolonisation qui, suivant C. Cardon-Quint, « sap[e] les bases traditionnelles du rayonnement international de la France⁶¹¹ » et explique en réaction l'essor de la francophonie, la promotion de la langue et de

⁶⁰⁸ *Ibidem*, p. 147.

⁶⁰⁹ *Ibid.*, p. 74. Même référence pour les citations suivantes.

⁶¹⁰ À ce propos, F. Waquet établit une différence fondamentale entre les fonctions du latin dans la République des Lettres et celles de l'anglais dans les échanges internationaux contemporains – ce que P. Judet de la Combe et H. Wismann (2004) nomment « langue de culture » et « langue de service » : « on mesure parfaitement ce qu'a d'excessif la qualification de l'anglais comme "latin du 21^e siècle". Si cette langue joue aujourd'hui un rôle important dans les échanges internationaux – et rien n'interdit de penser que ce rôle s'amplifie à l'avenir –, elle se réduit avant tout pour ceux qui l'emploient à un simple véhicule de la pensée instrumentale, à une langue auxiliaire de travail. En conséquence de cette fonction éminemment pratique, elle n'emporte pas pour ses utilisateurs – exception faite, naturellement, de ceux pour qui elle est la langue première – un *corpus* culturel de références ; et différence majeure avec le latin qui avait pour lui l'« antériorité », elle est dépourvue d'un capital symbolique commun à toute l'Europe, capital fait non seulement de textes – profanes et sacrés – mais aussi de valeurs, de croyances et d'expériences partagées. », dans Françoise Waquet, *Le latin ou l'empire d'un signe (XVI^e-XX^e siècle)*, *op. cit.*, p. 320.

⁶¹¹ Clémence Cardon-Quint, *Des lettres au français*, *op. cit.*, p. 168.

la culture française doit se réaliser conjointement avec sa redéfinition linguistique et culturelle à l'échelle mondiale.

Les années 1970, marquées par ces bouleversements conceptuels, témoignent d'une indétermination des savoirs savants de référence à privilégier dans l'enseignement du français dans le secondaire, comme il apparaît dans le rapport conclusif de la commission Pierre Emmanuel (1972-1974) sur l'enseignement du français, analysé par C. Cardon-Quint :

Les rédacteurs reprenaient aux sciences humaines – sociologie, psychologie, linguistique – leur langage et leurs idées, mais ce technicisme assumé y voisinait avec un lyrisme aux couleurs de mai 68. Les idées phares du *Texte d'orientation* y étaient reprises et précisées : recours à la linguistique et aux nouvelles approches critiques, ouverture du corpus de textes, remise en cause de la frontière entre littéraire et non littéraire et recentrement sur la période moderne⁶¹².

Une recherche de scientificité caractérise en effet l'enseignement du français à partir de cette période de renversement des rapports de domination entre disciplines littéraires et disciplines scientifiques. En 1968, E. Faure avait ainsi entériné la place nouvelle des matières scientifiques face aux disciplines littéraires en s'appuyant sur la distinction à opérer entre humanisme et humanités : « L'école ne doit pas supposer acquis ce que reçoivent de leur famille seuls les enfants des milieux culturellement favorisés. Elle doit se garder de confondre humanisme et humanités⁶¹³ ». Renforcer la part des sciences dans la formation générale doit donc permettre d'instaurer une sélection plus rigoureuse et plus juste socialement, puisque moins dépendante du patrimoine culturel familial. De plus, s'amplifie depuis la décennie précédente l'idée selon laquelle le progrès technique nourrissant la croissance économique requiert un accroissement important du nombre d'ingénieurs et de chercheurs scientifiques. Une démocratisation par les sciences, et en particulier les mathématiques, apparaît alors à même de renverser les hiérarchies socio-culturelles antérieures.

Les études littéraires se cherchent donc en retour des « garanties de scientificité⁶¹⁴ », selon la formule de P. Aron et A. Viala, comme le montre S. Ahr dans son ouvrage sur les « disputes » françaises autour de l'enseignement du français⁶¹⁵. Pour forger des modalités d'acquisition de savoirs et de savoir-faire littéraires au sein de l'école et de l'université indépendamment du milieu d'origine des individus, il leur fallait en effet concevoir un

⁶¹² *Ibidem*, p. 342.

⁶¹³ Edgar Faure, « Déclaration sur l'Éducation nationale présentée à l'Assemblée Nationale le 24 juillet 1968 », *Journal Officiel de la République Française du jeudi 25 juillet 1968*, p. 2526.

⁶¹⁴ Paul Aron, Alain Viala, *L'enseignement littéraire*, op. cit., p. 76-77.

⁶¹⁵ Le choix du terme « disputes » est à entendre au sens de « débats », et fait référence à la méthode de la *disputatio* médiévale : Sylviane Ahr, *Enseigner la littérature aujourd'hui : « disputes » françaises*, op. cit., p. 8.

domaine scientifique défini par des méthodes, des objets et des visées nouveaux. Les études littéraires s'orientent alors dans plusieurs directions pour reconstruire un champ disciplinaire apte à former des élèves et des étudiants dont le patrimoine culturel se trouve de plus en plus diversifié, et à prendre en compte et intégrer des formes culturelles issues de différents milieux. Les études littéraires se tournent « vers les sciences humaines, la linguistique, la sémiologie mais aussi la psychanalyse – la sociologie [ayant] longtemps moins été écoutée⁶¹⁶ » et annexent « le courant structuraliste alors en vogue ». Ce courant déplace la focalisation de l'analyse du texte vers le dispositif de communication dans lequel le discours littéraire prend place⁶¹⁷. Selon G. Langlade, cette reconfiguration de la discipline prend en particulier appui sur les réflexions de T. Todorov des années 1970 au sujet de la littérarité, et il intervient au moment où les nouveaux médias entrent en concurrence avec la littérature⁶¹⁸. Cette refondation de la discipline autour de la notion de discours conduit à « appréhender les œuvres littéraires comme des manifestations discursives non spécifiques », élargissant ainsi son champ à des objets nouveaux et variés (cinéma, bande dessinée, image, théâtre...). Une telle prolifération des spécialisations semble toutefois moins aboutir à une reconstruction du champ littéraire qu'à son éclatement. Karl Canvat dresse en 2000⁶¹⁹ une liste conséquente et foisonnante des référents théoriques sur lesquels se fonde l'étude des textes littéraires : la poétique, la (nouvelle) rhétorique, la sémiotique, la pragmatique, la stylistique, la thématique, la narratologie, la psychocritique, la sociocritique, les théories de la réception, la linguistique textuelle, la génétique textuelle, la critique psychanalytique, l'histoire littéraire, la sémiotique des genres, la sociologie de la littérature...

Le rejet des humanités et la concurrence des disciplines scientifiques a donc donné lieu à un bouleversement complet de l'étude et de l'enseignement des lettres, par la multiplication – considérée parfois comme un éclatement ou un éparpillement signalant une crise – des objets, des méthodes et des visées de la discipline. Un regard sur les formations proposées dans les diplômes d'études universitaires générales (DEUG) de lettres créés en 1973 montre bien ce phénomène, associé au développement des cursus de lettres modernes. Suivant

⁶¹⁶ Paul Aron, Alain Viala, *L'enseignement littéraire*, op. cit., p. 76-77. Même référence pour la citation suivante.

⁶¹⁷ Voir Sylviane Ahr, *Enseigner le français aujourd'hui : "disputes" françaises*, op. cit., p. 52.

⁶¹⁸ Gérard Langlade, « La lecture littéraire au risque de la maîtrise des discours », dans *Actes du 9^e colloque de l'AIRDF*, 2004, p. 1-2. Même référence pour la citation suivante.

⁶¹⁹ Karl Canvat, « Quels savoirs pour l'enseignement de la littérature ? - Réflexions et propositions », dans Marie-José Fourtanier, Gérard Langlade (dir.), *Enseigner la littérature*, IUFM Midi-Pyrénées, Delagrave/CRDP Midi-Pyrénées, 2000, p. 58-59.

C. Cardon-Quint, 60 % de l'horaire est alors consacré aux enseignements conformes au cadre national, auxquels s'ajoutent des enseignements choisis par les universités⁶²⁰. Pour prendre l'exemple de Paris III – l'université Sorbonne Nouvelle créée en 1971 après la dissolution de l'ancienne Université de Paris suite aux mouvements de 1968 –, cinq parcours différents sont ainsi proposés aux étudiants de lettres modernes se destinant à l'enseignement : « lettres-linguistique », « lettres-littérature générale et comparée », « lettres-art », « lettres-théâtre » et « lettres-cinéma ». « [À] l'étudiant de choisir », commente l'historienne, « quel professeur rénové il souhaitait être : utilisateur averti de manuels de grammaire au goût du jour, ou expert des passerelles entre littérature et septième art ». Des unités de valeur sur « Méthodes et pratiques d'écriture », « Littérature et systèmes de pensée », « Littérature et mentalités » sont proposées. Elles substituent un cadre théorique au cadre chronologique traditionnel par siècle et au corpus anciennement limité à la littérature française patrimoniale, et associent une approche interne du texte littéraire et une approche socio-historique. Le descriptif des études de l'unité d'enseignement et de recherche (UER) d'études littéraires (section de littérature française) de Vincennes – centre universitaire expérimental créé en 1968 pour répondre au mouvement étudiant de mai 1968 – affirme quant à lui une ouverture épistémologique et méthodologique radicalement en rupture avec les conceptions qui avaient prévalu jusqu'aux années 1960 :

Le champ de ces études n'est pas limité par principe à la littérature française ni même à l'expression « littéraire ». Cela implique qu'on essaie de définir le fait littéraire, ses modes d'apparition et de consommation, son retentissement dans les autres domaines de la culture, cela implique également qu'on utilise les apports des sciences humaines⁶²¹.

De telles redéfinitions du champ littéraire dans l'enseignement supérieur, si elles ne concernent pas toutes les universités, initient les changements conceptuels inscrits dans les textes officiels de la période. Elles nourrissent la réflexion des associations professionnelles et expliquent qu'on soit passé, dans l'enseignement secondaire, d'une posture de « communion de tous, maîtres et élèves, autour d'un texte dévoilé, dans sa richesse et sa profondeur, par l'explication⁶²² » à « l'apprentissage par les élèves de méthodes de lecture leur permettant de

⁶²⁰ « Arrêté du 1^{er} mars 1973, deug mention lettres », dans Clémence Cardon-Quint, *Des lettres au français*, op. cit., p. 367. Même référence pour les citations suivantes.

⁶²¹ « Descriptif des études » (1975-1976), reproduit dans Michel Debeauvais, *L'université ouverte : les dossiers de Vincennes*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 1976, p. 116 ; cité par Clémence Cardon-Quint, *Des lettres au français*, op. cit., p. 367.

⁶²² Clémence Cardon-Quint, *Des lettres au français*, op. cit., p. 241. Même référence pour la citation suivante.

fonder leurs propres interprétations », comme le souligne C. Cardon-Quint, suivant une vision plus optimiste que celle d'une crise du français.

La caractérisation de cette multiplication des sciences de référence dans l'enseignement du français, et de la littérature en particulier, dépend en réalité de ce que l'on entend par « littérature ». Selon Jean-Marie Schaeffer, on peut parler de « crise de la littérature » si l'on se représente la « Littérature » comme l'héritage des humanités telles qu'elles étaient enseignées au XIX^e siècle, c'est-à-dire comme « l'étude des langues antiques, de la philologie, de la philosophie, de l'histoire de l'art et de la littérature⁶²³ ». Les difficultés des études littéraires à définir et maintenir leur place au sein des systèmes scolaires et universitaires sont ainsi imputables, pour le philosophe, non à « l'inculture⁶²⁴ » de la démocratie contemporaine, mais au fait qu'elles ne se connaissent pas elles-mêmes, puisqu'elles « confondent leur objet avec une de ses institutionnalisations passées ». « La Littérature » est en effet le produit d'une construction socio-culturelle forgée dans le cadre d'une société beaucoup plus hiérarchisée que la nôtre, et qui s'est implantée et maintenue par le biais du système scolaire. D'où la nécessité d'enseigner aussi, à l'université tout au moins, l'histoire de leur enseignement, « l'invention historique de leur objet et de leur discours d'autolégitimation, car "La Littérature" est d'abord et avant tout une notion scolaire⁶²⁵ ». Une telle conception implique une forme de réflexivité collective du champ littéraire sur ses finalités, ses objets d'étude et les limites de ses domaines disciplinaires. Organiser épistémologiquement et institutionnellement l'analyse de son histoire et de ses conditions de possibilité en diachronie et en synchronie, permet aux champs disciplinaires de poser le cadre de remises en question émancipatrices de leurs finalités, de leurs méthodes et de leurs objets, plutôt que de céder aux dévalorisations portées par les discours de crise. Le présent travail de thèse s'inscrit pleinement dans ce type de démarche.

*

La remise en question des études littéraires, qui est allée croissante à la fin du XX^e et au début du XXI^e siècles, a lieu sur deux plans. D'une part, leur légitimité est questionnée si elles s'attachent à une conception passée – celle des humanités traditionnelles – sans prendre en compte la réalité globale, « c'est-à-dire la création et les usages des œuvres d'hier et

⁶²³ Jean-Marie Schaeffer, *Petite écologie des études littéraires, Pourquoi et comment étudier la littérature ?* Vincennes, Éditions Thierry Marchaisse, 2011, p. 13.

⁶²⁴ *Ibidem*, p. 15.

⁶²⁵ *Ibid.*, p. 14.

d'aujourd'hui, importantes ou non, réussies ou ratées, présentes dans la mémoire commune ou tombées dans l'oubli⁶²⁶ ». En effet, ces œuvres ont toutes contribué à forger le champ disciplinaire qui s'intéresse aux faits littéraires, « si l'on veut bien admettre qu'un canon se définit autant par ce qu'il exclut que par ce qu'il inclut ». D'autre part, sur le plan épistémologique, il leur faut interroger le caractère normé et normatif de la notion de littérature, qu'elles considèrent encore parfois comme un « fait empirique, voire une donnée évidente ». Se confronter à cette double limite permettrait de dépasser la réticence face aux approches interdisciplinaires que J.-M. Schaeffer attribue aux études littéraires, alors qu'elles permettraient à ses yeux de mieux traiter la diversité intrinsèque des objets de la discipline, « parce que les objets réels que cache cette dénomination unique relèvent de niveaux de généralité et de modes d'être divers, et ne sauraient donc être appréhendés tous de la même manière⁶²⁷ ». Faut-il par conséquent laisser la notion d'humanités attachée à un état ancien et révolu de la discipline, qu'il s'agit de connaître et d'analyser comme fait socio-historique et épistémologique pour éclairer les enjeux de la démocratisation de l'enseignement, ou travailler à sa réactualisation dans une perspective démocratique ? Le début du XXI^e siècle connaît à ce sujet des débats de fond, qui seront analysés dans la deuxième partie.

Conclusion du chapitre 3

Le XX^e siècle est celui de la remise en cause des humanités telles qu'héritées du système élitiste du XIX^e siècle, qui passe d'abord par l'invention de nouvelles humanités modernes aux méthodes scientifiques, avant le grand bouillonnement épistémologique, social, politique des années 1960 suite auquel les références aux humanités et à l'éducation humaniste s'effacent des débats et des textes officiels. Ce rejet du système ancien se traduit lentement dans les institutions, au gré des rapports de force politiques qui secouent la première moitié du XX^e siècle, jusqu'à l'instauration décisive du collège unique en 1975. Les conditions de l'unification et de la démocratisation de l'enseignement secondaire sont alors réunies, mais de nouvelles difficultés apparaissent, tenant à la prise en charge des disparités de culture et de niveau des élèves accueillis.

L'enseignement du français s'adapte à ce nouveau public par une attention portée à la maîtrise de la langue et des types de discours et la mise en avant de nouvelles finalités visant à

⁶²⁶ *Ibid.*, p. 15. Même référence pour les citations suivantes.

⁶²⁷ *Ibid.*, p. 30.

construire une culture commune et fondées sur le développement des capacités fondamentales de lecture et d'écriture. Les corpus s'ouvrent à des œuvres récentes, et la fiction devient dominante ; ils comportent également de nouveaux supports, incluant l'étude de l'image fixe et mobile dans les activités du cours de français. Les processus de démocratisation se traduisent également par une attention grandissante aux manières de former l'esprit critique et l'autonomie des élèves dans la compréhension et l'interprétation des textes.

CONCLUSION DE LA PREMIÈRE PARTIE

Cette première partie diachronique a montré que la notion d'humanités n'apparaît pas avoir de paradigme stable et défini. Deux éléments apparaissent toutefois persistants à travers les siècles : la dimension morale de leur enseignement, et son caractère désintéressé, entendu comme formation culturelle intellectuelle et non technique. Permettant à la Renaissance de s'émanciper de l'hégémonie des scholastes, les humanités coïncident ensuite avec les valeurs classiques de mesure, de rigueur, de clarté, avant d'être remises en cause au XVIII^e siècle par J.-J. Rousseau et les philosophes des Lumières, qui défendent des modes scientifiques d'élargissement et d'approfondissement des connaissances et des modalités éducatives empiriques fondées sur l'observation de la nature et la prise en compte des réalités des différences classes de la société. Toutefois, les humanités demeurent au XIX^e siècle un instrument de domination sociale et de perpétuation de l'ordre établi.

La fin du XIX^e siècle et le XX^e siècle voient s'amplifier une remise en question profonde de l'élitisme antidémocratique associé aux humanités telles qu'institutionnalisées depuis le XVI^e siècle. Ce processus aboutit à une redéfinition de la culture produite par le système scolaire en « culture générale » et en « culture commune », et à l'éviction des humanités du système scolaire à partir des années 1960, par la marginalisation des langues anciennes et par la suppression de la notion comme référence dans les textes officiels jusqu'aux années 2000. Le passage des humanités à la priorité donnée aux méthodes dans l'enseignement du français est le produit des bouleversements politiques, économiques, socio-culturels nationaux et mondiaux – notamment, après-guerre, les avancées de la décolonisation, l'accélération des progrès techniques et scientifiques et l'essor de la tertiarisation du travail. Ces mutations se répercutent sur les conceptions éducatives majoritaires au fil de la période, et renversent les rapports de domination épistémologiques qui prévalaient jusque-là dans les enseignements secondaire et supérieur. Progressivement, d'un système organisé autour des humanités classiques, on est passé à une opposition entre classiques et modernes, puis entre enseignements littéraires et scientifiques, au bénéfice de ces derniers, devenus la nouvelle fabrique des élites d'un système scolaire français qui s'est finalement davantage massifié que démocratisé au cours du XX^e siècle.

La fin des Trente Glorieuses et la montée du chômage ont en outre contribué à tendre les finalités scolaires vers l'obtention de diplômes. Or, la valeur de ces derniers sur un marché

du travail concurrentiel et instable se révèle fragile, cette insécurité provoquant une priorisation du court-terme et de l'utilitarisme économique et un recul des finalités tenant de l'accomplissement personnel et de la formation culturelle⁶³⁷. Dans ce cadre, quelle place reste-t-il aux humanités littéraires ? Comment ces dernières se redéfinissent-elles en ce début de XXI^e siècle, à côté d'un pôle scientifique davantage valorisé, et par rapport aux sciences humaines et sociales ? Nous étudierons ces questions dans la deuxième partie.

Sur le plan méthodologique, l'approche diachronique a permis de proposer une synthèse de l'inscription des notions d'humanités et d'humanisme dans les différentes conceptions de la place et du rôle des savoirs lettrés dans la société jusqu'au XX^e siècle et dans les différentes configurations successives de la formation des jeunes gens. Elle a mis en exergue la nécessité d'une étude contextualisée s'attachant aux évolutions socio-culturelles, économiques et politiques, et donc les apports d'une approche pluridisciplinaire. Pour la formation professionnelle, elle peut apporter des pistes permettant de travailler sur l'histoire de l'éducation et de la discipline en lien avec l'histoire des conceptions et des représentations de la lecture et de la culture, afin d'identifier les différents héritages qui ont construit la discipline *français* depuis le XX^e siècle et de mieux comprendre les enjeux de son évolution. Cette approche doit être complétée d'une étude synchronique, qui analyse l'inscription de la discipline dans le curriculum au XXI^e siècle, période où s'affirment les volontés institutionnelles d'interdisciplinarité pour concilier formation disciplinaire et formation à des compétences et des capacités transversales.

⁶³⁷ Voir Charles Magnin, Christian Alain Muller, « Des humanités à la culture générale : cinq siècles de métamorphoses et de continuités », dans *Enseignement secondaire formation humaniste et société, XVI^e-XXI^e siècle, op. cit.*, p. 27.

DEUXIÈME PARTIE : LES HUMANITÉS AU XXI^E SIÈCLE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ET À L'UNIVERSITÉ – APPROCHE SYNCHRONIQUE

Dans la première partie, nous avons entrepris de mettre en évidence les différentes épaisseurs du palimpseste des humanités, qu'il faut imaginer arrachées par endroits, juxtaposant les couches anciennes et récentes, et par endroits collées au point de se confondre et de mêler leurs contenus. Nous avons pour ce faire choisi de considérer ensemble les champs recouverts par les notions d'humanités et d'humanisme en éducation (étymologie et histoire des idées, histoire littéraire, histoire de l'éducation, histoire de la discipline, sociologie, anthropologie, philosophie) – sortes d'aires épistémologiques qui se superposeraient pour servir de filtres et permettre la lecture plurielle, polyphonique, du palimpseste, sans en annuler la complexité ni l'action du temps. La finalité en était de les interroger dans une perspective commune : donner corps aux héritages souvent fantomatiques et inconscients qui affleurent parfois violemment dans les débats citoyens et disciplinaires, pour mieux comprendre d'où l'on parle, en didactique du français et de la littérature, quand on évoque les humanités explicitement ou implicitement, ou quand on les ignore.

Nous voulons maintenant dresser un état des lieux actuel de la question des humanités et de la « culture humaniste » dans le système éducatif, notamment depuis l'apparition de cette dernière parmi les piliers du socle commun de connaissances et de compétences de 2006, afin d'en analyser les implications épistémologiques pour la didactique du français, et plus particulièrement pour la didactique de la littérature.

Après avoir interrogé la place des humanités et de la « culture humaniste » comme notions transversales et comme enseignement des langues anciennes dans le secondaire aujourd'hui – à travers les textes officiels et l'offre de formation continue – et à l'université, nous consacrerons un chapitre à la notion d'« humanités numériques », expression apparue également au milieu des années 2000.

CHAPITRE 1 : Place des humanités et de la « culture humaniste » dans l'enseignement secondaire et à l'université

Après une phase de massification accélérée, et d'instauration des matières scientifiques comme disciplines reines propres à former les ingénieurs et les techniciens dont la France a besoin pour se reconstruire après-guerre et entrer dans la course de la mondialisation de l'économie, un contexte de crise du modèle libéral – crise économique, politique, écologique, sociale, culturelle – informe les débats sur l'école en ce début de XXI^e siècle. La remise en question des finalités de l'enseignement, dans ce contexte, touche au cœur même de la notion d'humanités : la gratuité, l'absence de rentabilité, la dimension désintéressée de l'acquisition d'une culture (dont la composition du corpus reste très discutée), sont opposées à l'urgence des problèmes posés par le chômage, le creusement des écarts entre riches et pauvres, le pluriculturalisme né des mouvements de décolonisation, d'immigration et de démocratisation du siècle précédent.

Trois points de vue permettent d'aborder les problématiques économiques et socio-culturelles complexes posées par la notion d'humanités au XXI^e siècle : celui d'un universitaire et chercheur en littérature ; celui d'un philosophe intervenant dans la formation initiale des enseignants ; et celui d'un sociologue. A. Compagnon, d'abord, fait en 2006 le constat d'une crise de la « culture humaniste », formation qui semble peu en adéquation avec les exigences de rentabilité économique du fonctionnement libéral, dans l'enseignement supérieur :

L'Université connaît un moment d'hésitation sur les vertus de l'éducation générale, accusée de conduire au chômage et concurrencée par des formations professionnelles censées mieux préparer à l'emploi, si bien que l'initiation à la langue littéraire et à la culture humaniste, moins rentable à court terme, semble vulnérable dans l'école et la société de demain¹.

En 2015, Selim Makkadem, à propos de la « culture humaniste », s'alarme, quant à lui, des « effets négatifs contre-productifs de la surdétermination institutionnelle du culturel par

¹ Antoine Compagnon, *La Littérature, pour quoi faire ? Op. cit.*, p. 29.

l'École² », contre lesquels il ne voit comme solution immédiate que les « éruditions sauvages, les pratiques concrètes des praticien-ne-s et des professionnel-le-s de l'éducation » pour « tenter de faire en sorte que les reproductions ne soient pas survalidées par l'École [...], empêchant alors des contre-cultures ou des para-cultures de se manifester dans les marges restantes ». Enfin, P. Merle décrit la période allant de 1985 à 2005 comme celle d'une « démocratisation ségrégative³ » de l'accès au baccalauréat, qui mêle un élargissement social de l'accès au bac toutes séries confondues et une divergence croissante du recrutement social entre les différentes séries de bac, c'est-à-dire que « les inégalités sociales internes aux filières s'accroissent avec l'allongement de la scolarité ». De là ressort que les termes de « démocratisation » et même de « massification » n'apparaissent plus pertinents pour la situation actuelle, et laissent place à un processus nouveau que le sociologue désigne comme « une "élitisation" du système éducatif », qui peut s'analyser en réalité comme une forme de « ré-élitisation », un retour de balancier par rapport au mouvement amorcé au cours du XX^e siècle.

Face à un tel constat d'échec relatif des mesures de démocratisation de l'école qui se sont succédé depuis les années 1960, la place de la culture humaniste peine donc à se définir, entre contrepoids à l'utilitarisme et à la marchandisation des savoirs d'un côté, et domination culturelle par le biais de l'école empêchant la reconnaissance des cultures dominées de l'autre. Quelle est aujourd'hui la place des humanités – langues anciennes et culture humaniste – dans l'enseignement secondaire et à l'université, lieu de formation des futurs enseignants et horizon des curriculums du lycée ? En quoi la définition des humanités a-t-elle évolué par rapport aux aménagements ou aux compromis proposés par les humanités modernes ? Pour le déterminer, nous étudierons d'abord la place des « humanités » et de la « culture humaniste » dans le secondaire par le biais des textes officiels, de l'organisation des enseignements et des analyses de chercheurs sur le rôle contemporain des langues anciennes au collège et au lycée ; puis nous interrogerons l'usage de ces notions dans un plan de formation continue ; enfin, nous analyserons les enseignements d'« humanités » proposés à l'université pour comprendre quelles conceptions de la notion s'y inscrivent.

² Selim Mokeddem, « La culture humaniste à l'École. Remarques sur la notion de "culture humaniste" et sur la formation au sein des ESPE dans le processus d'accompagnement des enseignant-e-s », dans *Tréma*, n°43, *op. cit.*, p. 105.

³ Pierre Merle, *La démocratisation de l'enseignement*, *op. cit.*, p. 76. Même référence pour les citations qui suivent.

1) « Humanités », « humanisme » et « culture humaniste » dans les textes officiels de l'enseignement secondaire aujourd'hui et conséquences pour l'enseignement des langues anciennes

Pour prendre la mesure de la place des humanités et de la culture humaniste dans l'enseignement secondaire au XXI^e siècle, les trois types de périodisation établies par M.-F. Bishop pour une approche « didactico-historique » nous fournissent un cadre heuristique à appliquer en synchronie :

[...] la temporalité politique et institutionnelle (périodisation de type I), celle des textes officiels propres à une discipline (périodisation de type II), et la prise en compte des transformations de l'objet d'enseignement étudié (périodisation de type III)⁴.

Nous avons esquissé une périodisation de type I dans l'introduction de cette deuxième partie, et voulons maintenant approfondir les deux types suivants, en nous penchant plus avant sur les textes officiels et les transformations disciplinaires à l'œuvre dans la période contemporaine.

Comme nous l'avons vu dans la partie précédente, la deuxième moitié du XX^e siècle entérine la marginalisation des langues anciennes qui deviennent des options et perdent leur statut de filières d'excellence au profit des disciplines scientifiques, notamment les mathématiques. Cette marginalisation prend place dans le cadre d'une volonté de démocratisation de l'école, mouvement qui va de pair avec l'émergence de la problématique de l'échec scolaire, comme le rappelle la chercheuse en sciences politique Camille Giraudon. En effet, du décret Berthoin de 1959 qui allonge la durée de la scolarité obligatoire⁵ à la réforme Haby qui instaure le collège unique, les modifications du système scolaire dans les années 1960-1970 dont le système actuel est l'héritier restent insuffisantes pour prendre en charge l'hétérogénéité croissante de son public et les évolutions sociétales. C'est ainsi que l'adaptation pédagogique est présentée comme une solution par les acteurs politiques et les tenants des pédagogies nouvelles pour concilier l'unicité de l'école et l'hétérogénéité de ses

⁴ Marie-France Bishop, *Statut et fonctions de la mise en perspective historique dans la didactique du français*, *op. cit.*, p. 76.

⁵ De 14 à 16 ans.

élèves. De là découle que dès l'origine, ce processus d'unification s'accompagne d'une logique de différenciation interne par le développement de filières et d'options⁶.

La notion d'humanités, quant à elle, associée à un système où filières élitistes et études longues sont réservées à la noblesse et à la grande bourgeoisie jusqu'au XX^e siècle, plus ouvert ensuite dans les faits si ce n'est dans la réputation aux élèves des classes moyennes et populaires, s'efface des textes officiels, ainsi que celle d'humanisme, pour ne réapparaître sous la forme de « culture humaniste » qu'au début du XXI^e siècle.

Quels sont donc aujourd'hui la place et les enjeux attribués par les textes officiels aux éléments hérités des humanités traditionnelles dans le secondaire : pratiques et valeurs associées à l'éducation humaniste d'une part, enseignement des langues anciennes d'autre part ?

1.1 Humanités et humanisme dans les programmes de français

Le début du XXI^e voit réapparaître les références à une dimension humaniste de l'enseignement dans les textes officiels. La « culture humaniste » constitue en effet un des piliers du socle commun de connaissances et de compétences de 2006. Toutefois, elle n'apparaît plus explicitement dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture de 2015, dans lequel se multiplient en revanche les références à la place du numérique à l'école (sans que l'expression d'« humanités numériques » n'y soit mentionnée). Au lycée, les « Humanités, littérature et philosophie » sont un des nouveaux enseignements de spécialité des programmes de 2019.

1.1.1 Quelle « culture humaniste » est réintroduite dans le socle de 2006 et les programmes de 2008 ?

L'assimilation historique et sémantique des humanités à l'humanisme dont nous avons précisé l'articulation dans la première partie a donné forme au pilier 5 du socle de 2006, intitulé « culture humaniste », provoquant de nombreux débats pour définir cette nouvelle entité scolaire. Si l'expression disparaît du socle de 2015, les questionnements auxquels elle a donné lieu nourrissent une réflexion sur un enseignement du français qui mettrait en œuvre

⁶ Voir Camille Giraudon, « Personnaliser les parcours scolaires des élèves, un parcours d'émancipation ? Lectures et pratiques enseignantes divergentes », dans *Tracés*, n°25, Lyon, ENS Éditions, 2013, p. 65. Même référence pour la citation suivante.

des humanités à redéfinir. Quels sont les contours de cette culture humaniste qui figurait, jusqu'à la rentrée 2016, dans les fondamentaux à avoir fait acquérir à tous les élèves à la fin de la scolarité obligatoire ?

En 2005, la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école institue le principe du « socle commun » des savoirs indispensables, définis dans le socle de 2006 comme un « ensemble de valeurs, de savoirs, de langages et de pratiques » formant « le ciment de la Nation⁷ ». L'objectif en est de répondre à la diversification des connaissances et des cultures des élèves, afin, selon la loi de 2005, de permettre à chacun d'« accomplir avec succès sa scolarité, [de] poursuivre sa formation, [de] construire son avenir personnel et professionnel et [de] réussir sa vie en société⁸ ». Dans cette série d'objectifs, la formation du citoyen est remplacée par des formules centrées sur l'individu et sa sociabilisation (« construire son avenir personnel et professionnel », « réussir sa vie en société »), et la formation à l'autonomie du jugement et à l'esprit critique sont absents. Dans quelle mesure cette définition de la culture humaniste déplace-t-elle, restreint-elle ou renouvelle-t-elle la portée des notions d'humanités et d'éducation humaniste ?

Dans le socle de 2006, la culture humaniste est d'abord explicitement rattachée à l'acquisition de repères historiques et géographiques en même temps qu'aux apports de l'éducation artistique et culturelle que fournissent les cours de français et les enseignements artistiques⁹. Cette approche transversale, caractéristique historique des humanités, mais aussi de la notion de « culture générale » telle qu'elle apparaît dans le plan Langevin-Wallon de 1947¹⁰, se retrouve dans la loi Haby sous la forme d'une « culture commune » et figure encore par exemple dans la cinquième partie du rapport du Collège de France de 1985, remis par P. Bourdieu. Ce dernier préconise que « les programmes nationaux devraient définir le minimum culturel commun¹¹ », puis propose, dans le rapport Bourdieu-Gros, de « repenser

⁷ *Le Socle commun des connaissances et des compétences*, Décret du 11 juillet 2006, MEN, p. 3. Même référence pour la citation suivante.

⁸ *Loi d'Orientation et de Programme pour l'Avenir de l'École* n° 2005-380 du 23 avril 2005, JO du 24/04/2005, Article 9.

⁹ *Le Socle commun des connaissances et des compétences*, *op. cit.*, p. 17.

¹⁰ Voir plus haut, première partie, chapitre 3, sous-section 2.2.

¹¹ Pierre Bourdieu, *Propositions pour l'enseignement de l'avenir*, Paris, Éditions de Minuit, 1985 ; publié dans *Le Monde de l'éducation*, n°116, mai 1985, p. 61-68. Texte en ligne à l'adresse suivante : <https://acireph.org/recherches-sur-l-enseignement-de-la-philosophie/regards-historiques/documents-relatifs-a-la-guerre-des-programmes/article/propositions-pour-l-enseignement-de-l-avenir-par-pierre-bourdieu> [consulté le 25 juillet 2022]. Restant à définir, la question du « minimum culturel commun » se pose, pour le sociologue, dans un cadre démocratique national pluriculturel : « Tout en respectant les particularismes culturels, linguistiques et religieux, l'État doit assurer à tous le minimum culturel commun qui est la condition de l'exercice d'une activité

les divisions en disciplines¹² ». En tant qu'un des piliers du socle, cette culture humaniste est pourtant traitée comme une sous-catégorie de la culture minimum commune telle que prescrite dans le socle.

Ses finalités sont plurielles, comme celles du socle. Elle vise à la formation à la citoyenneté, bien que les « compétences civiques et sociales » soient traitées par ailleurs dans un autre groupe de compétences dans le texte du socle (section 6). Une de ses visées est en effet « la construction du *sentiment d'appartenance* à la communauté des citoyens¹³ ». La culture humaniste associe donc la dimension subjective et individuelle de « la formation du jugement, du goût et de la sensibilité » à la formation civique des élèves. Comme le souligne François Quet, s'appuyant sur la réflexion de la philosophe américaine Martha Nussbaum : « l'appel à la culture humaniste répond au désir ambigu de former le citoyen du XXI^e siècle en privilégiant les émotions démocratiques¹⁴ ». Selon cette conception, l'acquisition des repères historiques et géographiques va de pair avec des enseignements plus subjectifs, sollicitant l'empathie par « l'imagination narrative¹⁵ », permettant de se mettre à la place de l'autre. Cette capacité constitue même « la clé de voute d'un enseignement démocratique : capacité à se décentrer et à partager des émotions, capacité à appréhender des cultures spécifiques¹⁶ ».

Cependant, une telle culture « humaniste », par ce qu'elle exclut de son champ, peut sembler bien éloignée des ambitions encyclopédiques des humanistes : la culture scientifique et technique (pilier 3), la maîtrise des techniques de l'information et de la communication (pilier 4), les compétences sociales et civiques (pilier 6), mais aussi la maîtrise de la langue (pilier 1) et l'argumentation ne figurent pas dans la section « culture humaniste » du socle. La

professionnelle réussie et du maintien du minimum de communication indispensable à l'exercice éclairé des droits de l'homme et du citoyen. »

¹² Pierre Bourdieu, François Gros, *Principes pour une réflexion sur les contenus de l'enseignement*, 1988 ; publié dans *Le Monde de l'éducation*, avril 1989, p. 15-18. Texte en ligne à l'adresse suivante : <https://acireph.org/recherches-sur-l-enseignement-de-la-philosophie/regards-historiques/documents-relatifs-a-la-guerre-des-programmes/article/principes-pour-une-reflexion-sur-les-contenus-d-enseignement-par-pierre> [consulté le 25 juillet 2022].

¹³ *Le Socle commun des connaissances et des compétences*, op. cit., p. 17. Nous soulignons. Même référence pour la citation suivante.

¹⁴ François Quet, « Entre recadrage et innovation : les modélisations de la culture humaniste sur le web », *Tréma* n°43, op. cit., p. 81.

¹⁵ Voir Martha Nussbaum, *Les émotions démocratiques*, op. cit., p. 122 : « J'entends par là la capacité à imaginer l'effet que cela fait d'être à la place d'un autre, à interpréter intelligemment l'histoire de cette personne, à comprendre les émotions, les souhaits et les désirs qu'elle peut avoir. »

¹⁶ François Quet, « Entre recadrage et innovation : les modélisations de la culture humaniste sur le web », art. cit., p. 81.

séparation formelle entre culture humaniste et maîtrise de la langue est en outre particulièrement significative, pour N. Denizot, d'une manière « d'évacuer la question de la rhétorique¹⁷ » pourtant historiquement propre à l'exercice de la pensée humaniste et à l'enseignement des humanités. Il s'agirait donc, dans cette version scolaire de la culture humaniste, davantage « d'une forme de culture générale que des pratiques humanistes de lecture et d'écriture¹⁸ ». Claire Doquet-Lacoste, critiquant l'interprétation de la culture humaniste telle qu'elle s'inscrit dans les programmes du primaire de 2008 faisant suite au socle commun, formule, quant à elle, l'hypothèse d'une « résurgence des humanités comme pratiques scolaires, avec le caractère figé, réifié qui est le leur, au détriment d'une approche humaniste de l'apprentissage et de la connaissance¹⁹ ». En effet, citant Boccace, Marguerite de Navarre, Rabelais, Montaigne, C. Doquet-Lacoste définit l'humanisme par sa dimension dialogale et dialogique, polyphonique²⁰, par une multiplicité de l'origine énonciative qui trouve sa mise en œuvre pédagogique dans le fait de « considérer la situation d'apprentissage comme lieu d'épanouissement de l'élève comme sujet²¹ ».

Les critiques de la notion de culture humaniste telle qu'elle est appréhendée en 2006 et 2008 se fondent donc sur des critères à la fois didactiques, philosophiques et éthiques. Ainsi S. Mokkadem remet-il en cause la prédominance d'une visée morale insuffisamment explicitée et questionnée. Selon lui, il s'agit avant tout d'un projet idéologique visant à instaurer « une conception morale et civique des valeurs culturelles » afin de « déterminer une normalisation biopolitique des affects et des être-au-monde²² ». Cette culture humaniste scolaire telle que définie dans le socle de 2006 est à ses yeux porteuse d'une vision de

¹⁷ Nathalie Denizot, « Les humanités, la culture humaniste et la culture scolaire », *art. cit.*, p. 47.

¹⁸ *Ibidem*, p. 48.

¹⁹ Claire Doquet-Lacoste, « La culture humaniste, 5e pilier du socle commun des apprentissages : quels objets pour quelles pratiques ? », dans *Français, langue et littérature, socle commun : Quelle culture pour les élèves ? Quelle professionnalité pour les enseignants ?* Actes du colloque de Lyon, 12-14 mars 2008, p. 101.

²⁰ Voir plus haut nos développements sur ce thème dans la première partie, chapitre 1, sous section 2.3.

²¹ Claire Doquet-Lacoste, « La culture humaniste, 5e pilier du socle commun des apprentissages : quels objets pour quelles pratiques ? », *op. cit.*, p. 98.

²² Selim Mokkadem, « La culture humaniste à l'École. Remarques sur la notion de "culture humaniste" et sur la formation au sein des ESPE dans le processus d'accompagnement des enseignant-e-s », *art. cit.*, p. 102. Le concept de la biopolitique est forgé par Michel Foucault au milieu des années 1970 : « Cette notion lui sert à distinguer une forme "traditionnelle" d'une forme "moderne" de pouvoir exercé sur la vie, marquant par là une importante césure dans l'histoire des techniques par lesquelles la conduite des hommes est dirigée, leur comportement agi, leur corps investi. », Frédéric Gros, « Biopolitique », *Encyclopædia Universalis* [en ligne], p. 1. Article en ligne à l'adresse suivante : <https://www.universalis.fr/encyclopedie/biopolitique/> [consulté le 25 juillet 2022].

l'éducation « essentialiste et prescripti[ve]²³ », d'obédience platonicienne dans laquelle le jugement, le goût et la sensibilité « n'auraient aucune assise dans le vécu social, familial, collectif, ou dans la praxis des élèves » et relèveraient d'une théorie du sujet « forclos sur lui-même ». L'auteur voit ainsi, dans l'imprécision de l'expression clôturant la description du pilier 5 : « les expériences humaines ont quelque chose d'universel », une pensée réactionnaire, un « retour à la vieille question de la nature de l'homme²⁴ » dont le XX^e siècle a éclairé « l'archéologie religieuse » et le fondement biopolitique du contrôle de soi, et qui ne prendrait pas en compte les récentes découvertes touchant aux « déterminations sociales, linguistiques, phénoménologiques, culturelles, matérielles, dans la formation de "la" conscience », donc notamment les travaux qui s'appuient sur une contextualisation d'ordre sociologique (sociologie culturelle, socio-linguistique, psychologie sociale).

La conception développée dans le socle, au nom de l'humanisme, véhicule donc, selon plusieurs chercheurs, une idéologie réactionnaire et essentialisante de l'universalité des valeurs nationales qui s'oppose à des démarches d'ouverture aux autres cultures (intra- et internationales) et d'interaction avec elles. Ces dernières sont ainsi perçues comme étrangères, décrites comme objets de curiosité²⁵ dans le pilier 5. S. Ahr souligne à son tour que « tant que l'universel est identifié au national, il est effectivement difficile d'ouvrir les corpus scolaires à d'autres littératures²⁶ » et d'entrer dans une démarche qui mettrait réellement en dialogue les différentes cultures. Ce constat n'invalide pas la nécessité d'un dialogue avec un passé commun, comme le souligne la chercheuse :

On remarque néanmoins que la nécessité de fédérer les jeunes générations autour d'une culture humaniste commune conduit le législateur à affirmer de façon plus manifeste la place de la littérature européenne dans les corpus scolaires du collège. C'est parce que celle-ci puise aux mêmes sources antiques qu'il convient de l'étudier.

Les débats auxquels l'expression et sa définition controversée ont donné lieu se traduisent dans les programmes du collège de 2008 par le rôle très circonscrit réservé à la « culture humaniste ». Un regard sur son emploi dans les programmes de l'ensemble des disciplines permet de prendre la mesure du caractère artificiel que son introduction de façon

²³ Selim Mokkadem, « La culture humaniste à l'École. Remarques sur la notion de "culture humaniste" et sur la formation au sein des ESPE dans le processus d'accompagnement des enseignant-e-s », *art. cit.*, p. 103. Même référence pour les citations suivantes.

²⁴ *Ibidem*, p. 107. Même référence pour les citations suivantes.

²⁵ *Le Socle commun des connaissances et des compétences*, *op. cit.*, p. 19.

²⁶ Sylviane Ahr, *Enseigner la littérature aujourd'hui : « disputes » françaises*, *op. cit.*, p. 169. Même référence pour la citation suivante.

transversale dans les textes officiels a pu représenter. En français, elle est réservée au domaine de la lecture, et consiste à « donne[r] à chacun les éléments maîtrisés d'une culture nécessaire à la compréhension des œuvres littéraires, cinématographiques, musicales et plastiques²⁷ », en s'appuyant sur un travail lexical et sur « la découverte des formes et des genres littéraires », le tout donnant lieu à une « réflexion sur la place de l'individu dans la société et sur les faits de société, en particulier sur le fait religieux », sans visée axiologique plus précise. À l'acquisition d'une culture humaniste doit également contribuer la lecture des images fixes ou animées, réduite à « favorise[r] la compréhension des œuvres littéraires étudiées » en fournissant des repères sur leur contexte de production, « en privilégiant des prolongements artistiques et en affinant la perception des contextes historiques et culturels ». Le corpus des œuvres censées la fonder est limité aux œuvres patrimoniales, avec toutefois une ouverture sur les littératures étrangères à travers les « mythes, contes et légendes », « textes fondateurs » et « grandes œuvres du patrimoine », corpus « principalement français et francophone, mais aussi européen, méditerranéen ou plus largement mondial ».

Toutes disciplines confondues, l'expression de « culture humaniste » désigne majoritairement l'acquisition de repères temporels et spatiaux, comme c'est le cas en technologie, en physique-chimie et en SVT. Aucune mention n'en est faite en mathématiques, ni en langues vivantes, alors que ces dernières ont historiquement joué un rôle important dans la volonté institutionnelle d'instauration d'humanités modernes dans la première moitié du XX^e siècle. En histoire-géographie, la culture humaniste est associée à une formation des citoyens, via son articulation aux « compétences sociales et civiques ». En EPS, l'acquisition d'une culture humaniste se rapporte à la sensibilisation des élèves à l'histoire des arts dans le domaine des arts du spectacle vivant. Il faut chercher du côté des matières artistiques pour trouver une référence explicite au projet du socle dans laquelle la sensibilité trouve une place pleine et entière, à laquelle s'ajoute la dimension réflexive, non évoquée dans le socle : « Associant la dimension sensible de la pratique à la compréhension réfléchie des langages, ces deux enseignements contribuent à l'élaboration d'une véritable culture humaniste²⁸. » Enfin, dans les programmes de l'option de Langues et Cultures de l'Antiquité (LCA), la « culture humaniste » n'apparaît que deux fois, dans des citations du socle commun d'une

²⁷ *Programme d'enseignement des classes de sixième, cinquième, quatrième et troisième de collège, Français*, BO spécial n°06 du 28 août 2008, MEN, p. 2. Même référence pour les citations suivantes.

²⁸ *Programme [...] de collège, Introduction aux programmes d'arts plastiques et d'éducation musicale*, MEN, p. 1.

part, en ouverture du préambule, et des programmes de français de l'autre, à propos de la lecture. La référence y sert donc à réaffirmer la légitimité de cet enseignement ainsi que son affiliation à la discipline du français.

Il ressort de la comparaison aux autres disciplines, et tout particulièrement aux enseignements artistiques, que l'enseignement du français ne propose pas une définition ouverte de la culture humaniste : n'y figurent pas en effet les dimensions artistique et esthétique du français comme expérience sensible de la littérature, dans le domaine de la production mais aussi de la réception des œuvres par les élèves en tant que sujets lecteurs.

Dans le socle commun de 2015, l'expression de « culture humaniste » est supprimée.

1.1.2 Disparition de la mention de « culture humaniste » dans les textes officiels de 2015

L'ajout de la « culture » dans la dénomination du nouveau socle de 2015 (« Socle commun de connaissances, de compétences et de culture ») révèle des craintes quant à l'appauvrissement de la formation à la vie personnelle et collective soulevées par celui de 2006 ; il y est précisé, dès les objectifs généraux, que « la scolarité obligatoire poursuit un double objectif de formation et de socialisation²⁹ » grâce à une « culture commune » permettant aux élèves « de s'épanouir personnellement, de développer leur sociabilité, de réussir la suite de leur parcours de formation, de s'insérer dans la société où ils vivront et de participer, comme citoyens, à son évolution ». L'expression de « culture humaniste », à laquelle pourrait aussi correspondre cette définition, disparaît des nouveaux domaines du socle définissant les grands enjeux de formation durant la scolarité obligatoire. Mais les nouveaux programmes associés au nouveau socle conservent plusieurs composantes transversales rattachables à la culture humaniste telle que définie dans le premier socle : à l'Histoire des arts s'ajoutent l'Enseignement moral et civique (EMC) et l'Éducation aux médias et à l'information (EMI).

Si le terme d'« humanités » est pour sa part absent de tous ces textes (sauf une occurrence dans le socle de 2006³⁰), l'adjectif « humaniste », après son emploi massif dans le

²⁹ *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*, BO n°17 du 23 avril 2015, MEN.

³⁰ Pour le pilier 6, « Les compétences sociales et civiques » : « Les connaissances nécessaires relèvent notamment de l'enseignement scientifique et des humanités. », dans *Le Socle commun des connaissances et des compétences*, MEN, p. 20.

socle de 2006, n'est déjà plus employé qu'une seule fois dans la loi d'orientation de 2013, associé à l'EPS dans l'expression « *valeurs humanistes* du sport³¹ » (sans précisions). Le syntagme « culture humaniste » disparaît également des programmes des cycles 3 et 4 de 2015³², à une exception notable en langues vivantes. « [C]onstruire une culture humaniste³³ », dans une perspective d'intercompréhension culturelle, fait référence à l'acquisition de repères historiques assortie d'une formation à la sensibilité et suivant une visée axiologique, en faisant « découvrir [...] des éléments de l'histoire » des pays aux élèves, en les « expos[ant] à des expériences artistiques variées [...] et à la sensibilité humaine dans sa diversité » et en « [mettant] en regard avec leur propre culture » les « modes de vie, [...] us et coutumes, [...] valeurs de la culture étrangère ou régionale » étudiée. De plus, les programmes du nouvel enseignement moral et civique de 2015 prescrivent de façon transversale que « tous les enseignements à tous les degrés doivent y être articulés en sollicitant les dimensions émancipatrices et les dimensions sociales des apprentissages scolaires, tous portés par *une même exigence d'humanisme*³⁴ », sans que le terme ne se trouve défini.

Les références aux humanités n'ont donc pas complètement disparu des textes officiels, mais les termes les désignant explicitement sont nettement moins employés, ce qui évite peut-être les crispations idéologiques à priori et permet des transpositions plus subtiles. Ainsi, dans les programmes de français de 2015, plusieurs éléments notables apparaissent-ils pouvoir être mis en écho avec la notion d'humanités. Tout d'abord, le colinguisme³⁵ est encouragé, notamment au cycle 3 : il est en effet prescrit, en étude de la langue, de « s'attache[r] à comparer le système linguistique du français avec celui de la langue vivante étudiée en classe³⁶ », et en littérature, l'usage des éditions bilingues est encouragé. Corollairement, « l'apprentissage d'une langue vivante étrangère ou régionale est l'occasion de procéder à des comparaisons du fonctionnement de cette langue avec le français³⁷ » ; de façon plus générale, « les autres langues pratiquées par les élèves », expression qui n'exclut pas la langue maternelle quand elle n'est pas le français, « sont régulièrement sollicitées pour des

³¹ Annexe de la *Loi d'Orientation et de Programmation pour la Refondation de l'École de la République*, n°2013-595 du 8 juillet 2013.

³² Ces programmes ont été « consolidés » en 2018. Les modifications concernent davantage les logiques de mise en œuvre (les repères de progressivité sont supprimés par exemple) que les visées, dont la formulation est moins précise qu'en 2015. Nous nous appuyons donc sur ceux de 2015, plus détaillés.

³³ *Programmes pour les cycles 2, 3, 4*, 2015, MEN, p. 97. Même référence pour la citation suivante.

³⁴ *Ibidem*, p. 55.

³⁵ Voir plus haut, première partie, chapitre 2, sous-section 1.2.3.

³⁶ *Programmes pour les cycles 2, 3, 4*, MEN, 2015, p. 93.

³⁷ *Ibidem*, p. 125. Même référence pour la citation suivante.

observations et des comparaisons avec le français ». Dans le même paragraphe, ce colinguisme est également relié aux langues anciennes, qui « contribuent au développement des connaissances lexicales ».

La place des émotions et de la sensibilité dans la lecture est également un élément qui peut être rattaché – au-delà des théories de la réception qui leur ont apporté une légitimité par le haut – aux « humanités » davantage qu’aux « méthodes » héritées de la recherche d’une scientificité légitimant la discipline à travers la sémiotique, la linguistique, la sociologie³⁸. Le français, dans la description des contributions des différents enseignements au domaine 3 du socle (« La formation de la personne et du citoyen ») des programmes de 2015 (cycle 3), est ainsi placé aux côtés des arts, qui « concourent au développement de la sensibilité à la fois par la pratique artistique, par la fréquentation des œuvres et par l’expression de ses émotions et de ses goûts³⁹ ». L’activité interprétative est mise en avant au cycle 3 :

En français, la fréquentation des œuvres littéraires, écoutées ou lues, mais également celle des œuvres théâtrales et cinématographiques, construisent la culture des élèves, contribuent à *former leur jugement esthétique* et enrichissent leur rapport au monde. De premiers éléments de contextualisation sont donnés et les élèves apprennent à *interpréter*⁴⁰.

Le corpus des œuvres étudiées est largement ouvert dans le temps et dans l’espace, sans hiérarchie entre les cultures, ce qui ne correspond pas en revanche à la tradition des humanités centrées sur le corpus antique pour les humanités classiques et national pour les humanités modernes :

[L]a constitution d’une *culture littéraire et artistique* commune, fai[t] dialoguer les œuvres littéraires du patrimoine national, les productions contemporaines, les littératures francophones et les littératures de langues anciennes et de langues étrangères ou régionales, et les autres productions artistiques, notamment les images, fixes et mobiles.

Enfin, les humanités comprises comme articulation des sciences sociales avec la littérature, au sens anglo-saxon des *humanities*⁴¹, sont présentes en filigrane dans la l’introduction des programmes de français du cycle 4, par l’évocation de la « formation

³⁸ Mais la place des émotions et du sensible est aussi un procédé engagé au début du siècle pour s’émanciper des systèmes traditionnels devenus sclérosés et sclérosants aux yeux des réformateurs ou des progressistes. Les humanités ont ainsi été également l’objet de ce type de critiques à la fin du XIX^e siècle et dans la première moitié du XX^e siècle. Voir plus haut, première partie, chapitre 2, sous-section 2 et chapitre 3, sous-section 1.

³⁹ *Programmes pour les cycles 2, 3, 4*, MEN, 2015, p. 93.

⁴⁰ *Ibidem*, p. 97. Nous soulignons. Les programmes de 2018 remplacent la capacité à « interpréter » par celle de « s’approprier » les textes littéraires. Même référence pour la citation suivante.

⁴¹ Voir plus loin dans ce chapitre, section 4.

civique et morale des élèves, tant par le développement de compétences à argumenter que par la découverte et l'examen critique des *grandes questions anthropologiques, morales et philosophiques* soulevées par les œuvres littéraires⁴² ».

Mais une mutation inédite est aussi à l'œuvre dans ces programmes, qui s'inscrivent à la suite de la Loi pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013 visant à instaurer un « service public du numérique éducatif⁴³ », et se traduit par un nouvel ensemble de compétences transversales. Son esprit est de faire du numérique un pivot pour la réforme de l'école, vers une plus grande démocratisation et une plus grande adéquation entre culture scolaire et problématiques sociales plus larges. Nous analyserons ces évolutions dans les textes dans le chapitre suivant traitant des humanités numériques. Il est toutefois notable que l'expression d'« humanités numériques », courante dans le contexte universitaire⁴⁴, n'apparaisse dans aucun de ces textes officiels concernant le secondaire. Le numérique y est majoritairement abordé comme technologie (comme ensemble d'outils et de supports), plutôt que comme mise en question épistémologique des disciplines traditionnelles.

La notion d'« humanités » – non numériques – fait toutefois son retour dans les derniers programmes du lycée de 2019, dans une acception qui se rapporte à des humanités littéraires et philosophiques mises en lien avec les sciences sociales.

1.1.3 Retour de la dimension humaniste et des « humanités » au lycée

Les programmes de français de lycée de l'an 2000 ne comportent aucune occurrence d'« humanités », ni « d'humanisme » ou d'« humaniste ». Les accompagnements des programmes de 2007 comportent 15 occurrences d'« humanisme » en lien avec le mouvement du XVI^e siècle, et 2 occurrences d'« humaniste » dont une seule dans une acception élargie, à propos de la notion de personnage en 1^e. S'y oppose « une conception humaniste de la psychologie humaine » – entendue donc comme forme de permanence et d'intemporalité de la condition humaine – à sa « remise en cause au XX^e siècle dans ses fondements mêmes, depuis la naissance de la psychanalyse jusqu'au Nouveau Roman français, en passant par l'éclatement de la conscience perceptive chez des romanciers tels que Proust, Céline ou

⁴² *Programmes pour les cycles 2, 3, 4*, MEN, 2015, p. 228. Les « grandes questions anthropologiques, morales et philosophiques » deviennent de « grandes questions humaines » en 2018.

⁴³ *Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République*, n°2013-595 du 8 juillet 2013, section 5.

⁴⁴ Voir plus loin dans ce chapitre, section 3.

Gide⁴⁵ ». Les programmes de français de 2010 inscrivent une conception élargie de la notion sous l'influence du socle de 2006, mais qui ne concerne qu'un objet d'étude ainsi que les liens avec l'histoire des arts. Ils comportent 4 occurrences d'« humaniste » concernant toutes la classe de 1^{ère} et l'objet d'étude intitulé « La question de l'Homme dans les genres de l'argumentation du XVI^e à nos jours ». L'acception n'y est pas limitée au mouvement du XVI^e siècle, et le terme est utilisé pour décrire les objectifs de cette section dans une perspective d'ouverture épistémologique aux sciences humaines et sociales :

L'objectif est de permettre aux élèves d'accéder à la *réflexion anthropologique* dont sont porteurs les genres de l'argumentation afin de les conduire à réfléchir sur leur propre condition. On contribue ainsi à donner sens et substance à *une formation véritablement humaniste*. Dans cette perspective, on s'attache à mettre en évidence les liens qui se nouent entre les idées, les formes qui les incarnent et le contexte dans lequel elles naissent. Le fait d'aborder les œuvres et les textes étudiés en s'interrogeant sur la question de l'homme ouvre à leur étude des entrées concrètes et permet de *prendre en compte des aspects divers, d'ordre politique, social, éthique, religieux, scientifique par exemple*, mais aussi de les examiner dans leur dimension proprement littéraire, associant expression, représentation et création⁴⁶.

Cette perspective humaniste est, dans la même section, associée à la dimension philologique de « la connaissance des sources » en relation avec les LCA. L'expression de « culture humaniste » apparaît également en lien avec les arts dans le paragraphe portant sur l'histoire des arts en 2^e et en 1^e, définie comme « impliqu[ant] la capacité à établir, dans la profondeur historique, des liens entre les différents arts, à comprendre le jeu de leurs correspondances, mais aussi la spécificité des moyens d'expression et des supports dont ils usent ». La référence se fait enfin axiologique dans cette même sous-partie sur l'histoire des arts, quand elle concerne les liens « entre le français, les langues anciennes et les œuvres qui nous viennent de l'Antiquité et du Moyen Âge » : « Cette relation tient également aux *valeurs humanistes* dont l'école est porteuse et dont la transmission suppose que soient fréquentées les sources encore vives de notre culture. » Les occurrences d'« humanisme » sont, quant à elles, au nombre de 5, toutes réunies sous l'objet d'étude de 1^e L, « Vers un espace culturel européen : Renaissance et humanisme ». Une occurrence d'« humanités » apparaît, se référant aux champs universitaires des sciences sociales, des arts et des disciplines littéraires, parmi les

⁴⁵ *Français : classes de seconde et de première, Programmes et accompagnements*, 2007, CNDP, p. 101.

⁴⁶ *Programme de l'enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique et en classe de première des séries générales et programme de l'enseignement de littérature en classe de première littéraire*, BO spécial n°9 du 30 septembre 2010, MEN. Nous soulignons. Même référence pour les citations suivantes.

trois visées de la 1^e L : construire une « culture littéraire⁴⁷ », découvrir les « problématiques liées à la poursuite d'études dans le *champ des humanités* », exercer ses « capacités à construire des interprétations, à établir des correspondances, à rédiger et à s'exprimer avec rigueur et clarté ».

Dans les autres disciplines, le terme d'« humanités » n'apparaît qu'une fois et celui d'« humaniste » connaît des emplois hétérogènes, à la fois quant aux enjeux et aux domaines de savoirs et de pratique qu'ils impliquent ; ils mettent principalement en avant tantôt la portée contemporaine actualisante de la perspective humaniste, tantôt la dimension sensible. Ces termes n'apparaissent pas dans les programmes de l'enseignement d'exploration « Langues et cultures de l'Antiquité ».

Les programmes de français de 2019 voient un recul des occurrences d'« humanisme » et « humaniste », tandis que celles d'« humanités » prennent une nouvelle importance. Dans le préambule des programmes de 2^e et de 1^e, elles sont associées à des pratiques propres à favoriser chez les élèves « une appropriation personnelle des œuvres⁴⁸ », dans une reformulation des objectifs du pilier de la « culture humaniste » du socle de 2006 complétée par la formation de compétences interprétatives et l'affirmation d'une visée axiologique :

La discipline vise à transmettre la connaissance et le goût de la langue ainsi que le plaisir de la littérature, à encourager les pratiques de la parole, de l'écriture et de la lecture qui sont *au cœur des humanités* [...]. Elle permet ainsi l'acquisition de compétences fondamentales de compréhension et d'expression, de réflexion, d'interprétation et d'argumentation. Elle joue un rôle déterminant dans la formation de l'esprit, le développement de l'imagination et l'éducation de la sensibilité et du goût. À travers la fréquentation des œuvres et des textes de la littérature, elle contribue également à enrichir l'expérience des élèves, leur approche des questions éthiques, leur connaissance du monde et d'autrui. Elle prend ainsi sa place *au carrefour des arts et des humanités*.

La discipline du français est ici d'abord considérée, par les pratiques qui la caractérisent, comme une partie – centrale – des humanités, ces dernières apparaissant alors comme une forme scolaire qui s'apparente à une *hyperdiscipline*, à une culture transversale, sans que ses contenus, ses méthodes et ses finalités soient précisés. Dans un deuxième temps, par le biais de ses objets et des valeurs qu'elle interroge, la discipline du français est présentée comme

⁴⁷ Programme de l'enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique et en classe de première des séries générales et programme de l'enseignement de littérature en classe de première littéraire, BO spécial n°9 du 30 septembre 2010, MEN. Même référence pour les citations suivantes. Nous soulignons.

⁴⁸ Préambule du programme de français de seconde générale et technologique / de première des voies générale et technologique, BO spécial n°1 du 22 janvier 2019, MEN, p. 2. Même référence pour la citation suivante. Nous soulignons.

forme scolaire située sur un même plan que les humanités et les arts (terme qui se réfère lui-même à plusieurs disciplines, dont les deux principales sont les arts plastiques et la musique). D'abord incluse dans les humanités, elle en est ensuite posée comme extérieure, comme débordant l'aire propre aux humanités. Ces glissements sémantiques mettent en évidence les tensions entre conceptions disciplinaires et conceptions curriculaires de l'enseignement secondaire, et les tâtonnements et remises en question concernant les frontières épistémologiques des disciplines littéraires, des sciences humaines et sociales, des arts et des sciences dites « exactes », que les termes polysémiques d'« humanités » et de « culture humaniste » conduisent parfois à occulter.

Dans les autres disciplines, les termes d'« humanisme », « humaniste » et « humanités » sont très peu employés. Les programmes des enseignements optionnels de LCA et de spécialité « Littérature et LCA » en revanche comportent, dans leur préambule commun, une occurrence d'« humanités », une d'« Humanisme » et quatre d'« humanistes », toutes comprises dans un sens très large et interdisciplinaire : les humanités y sont définies explicitement comme « formation culturelle générale, humaniste et citoyenne⁴⁹ ». La démarche préconisée est actualisante et à dimension anthropologique :

Travailler de manière méthodique sur les différences et les analogies de civilisation, confronter des œuvres de la littérature grecque ou latine avec des œuvres modernes ou contemporaines, françaises ou étrangères, conduit à développer une conscience humaniste ouverte à la fois aux constantes et aux variables culturelles.

L'ouverture épistémologique se veut totale, comme il est précisé plus loin : « L'enjeu n'est pas de former des anthropologues, mais de faire comprendre aux élèves comment des structures naturelles, sociales et psychologiques s'articulent pour former la complexité du réel ». L'identité disciplinaire des LCA semble ici dissoute dans une ouverture tous azimuts. En réalité, cet enseignement facultatif, qui – en se présentant comme généraliste – cherche à affirmer une légitimité mise à mal par la transformation du lycée, se trouve dans les faits mis en concurrence non seulement avec une diversité d'enseignements facultatifs mais avec l'enseignement de spécialité « Humanités, littérature et philosophie », d'où la composante linguistique est absente.

⁴⁹ *Programme d'enseignement optionnel de langues et cultures de l'Antiquité, et de Littérature et langues et cultures de l'Antiquité*, BO spécial n°1 du 22 janvier 2019, MEN, p. 2-3. Même référence pour les citations suivantes.

En effet, l'une des nouveautés des programmes de 2019 est la création d'un enseignement de spécialité pluridisciplinaire en 1^e et en terminale intitulé « Humanités, littérature et philosophie ». Les humanités y sont associées aux « sciences humaines », à la « culture humaniste » et à l'apprentissage des compétences de lecture et d'interprétation des textes :

[Cet enseignement] vise à procurer aux élèves [...] une solide formation générale dans le domaine des lettres, de la philosophie et des sciences humaines. [...] Il développe l'ensemble des compétences relatives à la lecture, à l'interprétation des œuvres et des textes, à l'expression et à l'analyse de problèmes et d'objets complexes. [...] Cette formation s'adresse à tous les élèves désireux d'acquérir une culture humaniste qui leur permettra de réfléchir sur les questions contemporaines dans une perspective élargie⁵⁰.

Les notions de « culture humaniste » et d'« humanités » y sont explicitement posées comme équivalentes, et leurs objets ramenés à quatre pôles chronologiques et thématiques principaux : la rhétorique (de l'Antiquité à l'Âge classique), les diverses conceptions du monde de la Renaissance aux Lumières, la question de la place de l'humain dans son être social et singulier (du romantisme au XX^e siècle), et à l'échelle mondiale (XX^e-XXI^e siècles). Cet enseignement tel qu'il est conçu fait écho, dans une version très étendue – puisque la notion d'« humanités » n'y connaît de limites ni temporelles, ni spatiales, ni thématiques (du moins les thématiques choisies sont-elles très larges), et que les sciences humaines et sociales y sont associées aux disciplines littéraires –, à une des propositions de P. Charvet et D. Bauduin dans leur rapport de 2018 sur les humanités commandé par le ministre Jean-Michel Blanquer, qui consistait en la création d'un « module de culture générale humaniste⁵¹ », permettant d'aborder « à travers la lecture des grands textes de la culture antique, des notions clés et des problématiques de société avec le recul historique et les outils du comparatisme », dans une perspective interdisciplinaire. La lettre de mission du ministre, datée de septembre 2017, souligne en effet les finalités transdisciplinaires souhaitées : « Mené dans une perspective humaniste et innovante, cet enseignement doit pouvoir pleinement répondre à sa vocation d'initiation à la réflexion culturelle et aux sciences humaines⁵². » Dans l'avant-propos du rapport, les LCA sont désignées comme « l'un des piliers essentiels⁵³ » des

⁵⁰ *Programme d'humanités, littérature et philosophie de 1^{ère} générale*, BO spécial n°1 du 22 janvier 2019, MEN, p. 2.

⁵¹ Pascal Charvet, David Bauduin, *Les humanités au cœur de l'école, Rapport sur la valorisation des langues et cultures de l'Antiquité*, op. cit., p. 122. Même référence pour la citation suivante.

⁵² *Ibidem*, p. 11.

⁵³ *Ibid.*, p. 6. Même référence pour la citation suivante.

humanités. Toutefois l'esprit de la mission est défini dans un cadre épistémologique plus large : il s'agit non de « privilégier une discipline pour elle-même, mais d'ancrer une formation générale et fondamentale à la langue française ainsi qu'à la culture actuelle, avec l'objectif d'assurer une meilleure maîtrise des outils de développement personnel et civique des élèves », du primaire à la formation des enseignants⁵⁴. Les sources du rapport sont des données statistiques officielles récentes et « l'expertise de scientifiques et de nombreux pédagogues⁵⁵ », parmi lesquels figurent, dans la liste des remerciements principaux, des professeurs des universités en langues et littératures grecque et latine (Florence Dupont, Monique Trédé, entre autres), des professeurs de classes préparatoires littéraires (dont Patrick Voisin), des IGEN (dont Paul Raucy, doyen du groupe de lettres, Anne Armand, de formation lettres classiques, et Christian Loarer, doyen du groupe enseignement primaire), des IA-IPR de lettres (dont Marie Berthelier), des membres de la direction générales de l'enseignement scolaire (DGESCO), des professeurs de lettres classiques dans le secondaire⁵⁶. Dans les remerciements secondaires, se trouvent des spécialistes d'autres domaines (langue française, numérique, multimédia, arts, science politique, mathématiques), mais les lettres classiques restent la discipline majoritaire.

Mises en valeur dans ce rapport, mais étudiées dans une approche culturelle et non linguistique dans la spécialité de 2019, les LCA semblent à un tournant décisif de leur histoire. Qu'en est-il de l'évolution de la place des langues anciennes dans les programmes et l'organisation du secondaire depuis vingt ans, alors que leurs apports sont évoqués de façon plus marquée depuis 2015 dans les programmes de français du collège et du lycée ?

1.2 Évolution de la place des langues anciennes dans le secondaire

La période est marquée par la redéfinition des langues anciennes en « langues et cultures de l'Antiquité », inscrivant une volonté de reconfigurer ces enseignements pour leur redonner une place et un sens plus en phase avec les enjeux contemporains. Mais les difficultés pratiques sont nombreuses sur le terrain. En fin de compte, les LCA demeurent associées, dans les représentations dominantes, à un élitisme qu'elles ne portent plus dans les

⁵⁴ *Ibid.*, p. 7.

⁵⁵ *Ibid.*, p. 10.

⁵⁶ Liste détaillée pages 175-177 du rapport.

faits ni dans les chiffres, et se trouvent soumises à une nouvelle logique de rentabilité appliquée au service public.

1.2.1 Une revalorisation dans les textes officiels par la notion d'ouverture culturelle

Les années 2000 portent la marque de l'accélération de la marginalisation des langues anciennes au sein du système éducatif, perceptible dans les encouragements des textes officiels à soutenir ces options⁵⁷. Des mesures sont prises pour tenter d'endiguer la disparition de l'enseignement des langues anciennes, notamment au collège : l'arrêté du 14 janvier 2002 réintroduit le latin en classe de 5^e en tant qu'option, à raison de deux heures hebdomadaires, et conserve les trois heures en 4^e et en 3^e. Au lycée, à compter de la session 2006, lorsque le latin et le grec sont présentés au baccalauréat en épreuve facultative, ils voient, par dérogation, leur coefficient passer à 3⁵⁸. La place de ces options dans les textes officiels demeure cependant ambiguë. Ainsi dans la loi d'orientation de 2005, les langues anciennes apparaissent uniquement dans le rapport annexé à la loi, et sous la forme de disciplines « d'approfondissement », voire de « diversification » à destination des « élèves qui ont montré aisance et rapidité dans l'acquisition des connaissances indispensables⁵⁹ ».

En 2007, la dénomination de l'option est modifiée et devient « Langues et cultures de l'Antiquité » dans les programmes de lycée, puis dans les programmes de collège en 2009, en lieu et place de « langues anciennes ». Ce geste témoigne d'une volonté affichée de renouvellement de l'enseignement des LCA par une plus grande ouverture aux dimensions culturelles de ces disciplines, à côté des apprentissages linguistiques. Cette date correspond à la période de mise en application du socle commun de 2006 et du pilier de la « culture humaniste ». Dans leur rapport de 2018, P. Charvet et D. Bauduin analysent cette mesure comme impulsée par les conceptions des professeurs, et destinée à renouveler l'enseignement des langues anciennes en ouvrant largement, dans les prescriptions officielles, le spectre de leur champ épistémologique à des dimensions non directement linguistiques de la culture

⁵⁷ La possibilité de commencer le latin et le grec en tant que grands débutants en seconde est justifiée en 2000 par un « souci de conforter l'enseignement des langues anciennes⁵⁷ » (*Mise en œuvre de la réforme des lycées à la rentrée 2000*, BO n°30 du 31 juillet 2000, MEN, p. IV). La circulaire de rentrée de 2005 rappelle à son tour que « les langues anciennes ont une place importante dans la formation intellectuelle des élèves. Leurs enseignements doivent bénéficier d'une dynamique renouvelée⁵⁷ » (*Préparation à la rentrée scolaire 2007*, BO n°18 du 5 mai 2005, MEN, p. 937).

⁵⁸ *Épreuves du baccalauréat général*, BO n°1 du 6 janvier 2005, MEN, p. 17.

⁵⁹ Citée dans Catherine Klein, Patrick Soler (rap.), *L'enseignement des langues et cultures de l'Antiquité dans le second degré*, op. cit., p. 20.

antique : systèmes de représentations culturelles, histoire des arts et des techniques, pratiques sociales et vie quotidienne, cadres institutionnels, économiques ou physiques⁶⁰.

Cette ouverture se retrouve ensuite dans les programmes de français et dans les programmes de LCA. Ainsi, les langues anciennes, grandes absentes des programmes de français au collège de 2008 – elles n’y sont citées qu’une seule fois, pour l’orthographe lexicale du cycle central –, sont citées à 11 reprises en 2015, et un rôle important dans l’enseignement du français dans toutes ses dimensions leur est attribué. Au cycle 4, elles sont incluses dans deux des trois grandes entrées de compétences et de connaissances organisant l’enseignement du français :

- le développement des compétences langagières orales et écrites en réception et en production ;
- l’approfondissement des compétences linguistiques qui permettent une compréhension synthétique du système de la langue, incluant systèmes orthographique, grammatical et lexical ainsi que des éléments d’histoire de la langue (*en lien avec les langues anciennes et les langues vivantes étrangères et régionales*) ;
- la constitution d’une culture littéraire et artistique commune, faisant dialoguer les œuvres littéraires du patrimoine national, les productions contemporaines, les littératures francophones et *les littératures de langues anciennes* et de langues étrangères ou régionales, et les autres productions artistiques, notamment les images, fixes et mobiles⁶¹.

Cet apport ne se limite donc pas à l’étude de la langue, et s’étend à la littérature. Une telle mise en lien est même définie comme potentiellement omniprésente, et comme clé interdisciplinaire avec les langues romanes, l’histoire, l’histoire des arts et les arts, dans le paragraphe sur le « croisement entre les disciplines du français et des langues anciennes »⁶².

Au lycée, l’évolution de la présence des langues anciennes ou des LCA dans les programmes de français est un peu différente. Les programmes de 2007 comportent quelques occurrences isolées. En 2010, leur présence augmente sensiblement, et l’aspect linguistique s’efface au profit de l’aspect culturel. En 2019 en revanche, plus aucune occurrence, ni de « langues anciennes », ni de « latin », ni de « grec », ni de « langues et cultures de l’Antiquité » ne figure dans les programmes du lycée : elles disparaissent complètement des programmes de français. Cela peut être dû à la création de l’enseignement de spécialité « Humanités, littérature et philosophie », qui donne une forme scolaire pluridisciplinaire aux liens de l’étude des LCA avec les autres disciplines littéraires et des sciences humaines et sociales, dans une volonté de ne plus subordonner leur étude à la discipline du français. Ce

⁶⁰ Patrick Charvet, David Bauduin, *Les humanités au cœur de l’école*, op. cit., p. 101.

⁶¹ *Programmes pour les cycles 2, 3, 4*, MEN, 2015, p. 227. Nous soulignons.

⁶² *Ibidem*, p. 251. C’est nous qui soulignons.

faisant, le risque pour les LCA est de perdre leur assise institutionnelle parmi les enseignements obligatoires et de voir leur nombre d'élèves se réduire encore, d'autant que la multiplication des enseignements facultatifs ne les favorise pas. La réforme de 2019 a ainsi eu pour effet, d'un côté, de créer un enseignement de spécialité permettant aux élèves de bénéficier d'une formation de culture générale qui fait une place à la culture antique (mais le nombre d'inscrits a diminué de moitié de la 1^e à la terminale), et, d'un autre côté, de supprimer quasiment la demande en LCA latin et complètement en LCA grec⁶³, et de les effacer également des programmes communs de français. En outre, la suppression des besoins en postes de professeurs de lettres classiques en lycée est une conséquence mécanique de ces changements.

Les programmes de LCA témoignent d'une place plus importante accordée à la dimension culturelle de l'étude de l'Antiquité. Ceux du collège insistent, en 2009, sur les échanges culturels et épistémologiques qui doivent nourrir cet enseignement⁶⁴. En 2016, les programmes de LCA pour le cycle 4 insistent sur le « dialogue des cultures » et la mise en perspective axiologique (esthétique, éthique, philosophique) auxquels ces disciplines initient « en obligeant à prendre de la distance pour interpréter des œuvres, des formes d'organisation et des représentations du monde conçues dans des contextes différents de celui dans lequel nous vivons actuellement⁶⁵ ». Leur dimension pluridisciplinaire leur confère un rôle particulier dans les pratiques interdisciplinaires préconisées, dans la mesure où elles permettent « un travail convergent avec l'ensemble des disciplines, qu'elles relèvent des humanités littéraires comme des sciences⁶⁶ ». Le supplément de 2018 insiste sur le rôle que peuvent jouer les LCA, comme « culture générale humaniste⁶⁷ » dans la formation des élèves, y compris ceux qui rencontrent des difficultés.

Au lycée, le programme de l'enseignement d'exploration de 2010 réaffirme l'ouverture initiée en 2007, dans les objets comme dans les publics visés, pour acquérir « les fondements linguistiques et culturels de la culture française et des cultures européennes⁶⁸ ». Les

⁶³ Voir le tableau des chiffres en ANNEXE 3.

⁶⁴ *Programmes des enseignements élémentaire et secondaire*, BO n°31 du 27 août 2009, MEN, p. 51.

⁶⁵ *Enseignements primaire et secondaire*, BO n°11 du 17 mars 2016, MEN, p. 70.

⁶⁶ *Ibidem*, p. 74.

⁶⁷ *Mise en œuvre de l'enseignement facultatif de langues et cultures de l'Antiquité*, BO n°4 du 25 janvier 2018, MEN, p. 4.

⁶⁸ *Enseignement d'exploration « Langues et cultures de l'Antiquité*, BO n° 30 du 26 août 2010, MEN, p. 1.

programmes de 2013, s'appuyant sur le socle de 2006, insistent sur une conception de la dimension humaniste de l'enseignement des LCA comme méthode interprétative :

Ces principes, historiquement issus de l'Humanisme et des humanités, président de soi à l'enseignement du latin et du grec au lycée : l'examen critique des textes transmis, lus directement dans leur langue originelle, y reste une occasion privilégiée de former la liberté de jugement et de construire l'autonomie personnelle⁶⁹.

Les programmes de 2019, on l'a vu, insistent sur une conception actualisante et généraliste des LCA, s'attachant à « la perception des permanences, des différences et des rémanences » par le biais de la notion d'humanités entendues comme « formation culturelle générale, humaniste et citoyenne ».

Mais ce processus de revalorisation des langues anciennes via la promotion d'une culture humaniste actualisée et actualisante (qui questionne l'Antiquité depuis des problématiques contemporaines), ouverte à des publics, des cultures et des approches épistémologiques variés, peine à surmonter les obstacles d'ordre pratique, comme nous avons pu le constater avec l'évolution des taux d'inscription au lycée.

1.2.2 En pratique, des obstacles nombreux

La notion d'humanités comme forme scolaire s'inscrit dans les textes officiels mais aussi dans l'organisation de l'enseignement – à l'échelle ministérielle, académique et locale – qui crée des conditions plus ou moins favorables à leur mise en œuvre. La composante des langues anciennes/LCA fournit, comme discipline optionnelle, un exemple à part des processus complexes qui entrent en jeu dans la concrétisation des enseignements effectivement dispensés aux élèves. C. Klein et P. Soler, dans leur rapport de 2011, dénoncent ainsi les graves conséquences pour les LCA du « flou dans la communication et l'information⁷⁰ » de la réforme Châtel du lycée de 2010 pour ce qui concerne les enseignements d'exploration, conséquences concrétisées par une baisse de 3 000 élèves latinistes et hellénistes entre les rentrées 2009 et 2010, alors qu'une augmentation avait été constatée entre 2003 et 2009. En 2015, la réforme Vallaud-Belkacem du collège réduit les horaires des enseignements de complément de latin et de grec d'une heure hebdomadaire en

⁶⁹ *Programmes d'enseignement des langues et cultures de l'Antiquité*, BO n°15 du 11 avril 2013, MEN, p. 1. Même référence pour la citation suivante.

⁷⁰ Catherine Klein, Patrick Soler (rap.), *L'enseignement des langues et cultures de l'Antiquité dans le second degré*, op. cit., p. 34.

5^e, en 4^e et en 3^e ; leur financement horaire doit, de plus, être prélevé sur l'enveloppe globale de la marge de l'établissement en plus des heures d'accompagnement personnalisé et d'enseignement de pratique interdisciplinaire (EPI) imposées pour chaque niveau. La circulaire de janvier 2018⁷¹ remonte ces horaires « jusqu'à trois heures hebdomadaires » en 4^e et en 3^e, mais aucune dotation spécifique n'est prévue dans plusieurs académies⁷², bien que le texte indique la possibilité d'y avoir recours.

Les obstacles sur le terrain, à l'échelle de l'établissement, sont également nombreux. Ainsi la mission de l'IGEN de 2011 s'étonne-t-elle du nombre de chefs d'établissement ignorant les textes réglementaires qui régissent ces options⁷³. Or la survie des langues anciennes, parfois réduites au statut de variables d'ajustement dans les établissements, dépend en grande partie des choix du chef d'établissement, notamment en ce qui concerne les emplois du temps (les créneaux de début et de fin de journée étant susceptibles de décourager les élèves), ou sa décision de les rendre compatibles (jusqu'à leur suppression en 2015) avec l'inscription en section européenne ou en section bilingue⁷⁴. Du fait de leur statut optionnel, les politiques locales divergentes concernant les langues anciennes jouent donc un rôle important dans le maintien ou l'abandon de cette offre éducative, en fonction des goûts et de la culture du chef d'établissement, ainsi que de la stabilité des équipes et de la combativité des enseignants de lettres classiques en poste.

En l'absence d'une politique volontariste de développement⁷⁵ ou au contraire de suppression des langues anciennes s'appuyant sur des arguments et des études scientifiques qui relèveraient de la sociologie de l'éducation, des sciences de l'éducation et de la didactique, cette situation instable s'explique par des raisons économiques et un certain malaise vis-à-vis

⁷¹ *Mise en œuvre de l'enseignement facultatif de langues et culture de l'Antiquité*, Circulaire n°2018-012 du 24 janvier 2018, MEN.

⁷² Il en est ainsi dans l'académie de Versailles. Les informations concernant ces dotations ne sont pas rendues publiques par le ministère de l'Éducation nationale ni par les rectorats, et ne sont pas cadrés nationalement.

⁷³ Catherine Klein, Patrick Soler, P. (rap.), *L'enseignement des langues et cultures de l'Antiquité dans le second degré*, *op. cit.*, p. 19.

⁷⁴ *Ibidem*, p. 21. Même référence pour la citation suivante.

⁷⁵ La lecture de ce rapport par la DGESCO a permis, selon C. Klein et Bernard Combeaud (*Journée IGEN/IA de lettres du 21 mars 2013*, Eduscol, p. 2), l'organisation d'un colloque en janvier 2012 développant les orientations pédagogiques du rapport, pour une rénovation pédagogique des LCA. Les deux objectifs de cette démarche sont, d'abord, de (re)mettre au centre de cet enseignement le texte latin ou grec (p. 4), ce qui implique le développement d'une « compétence essentielle : la compétence à interpréter – lire pour comprendre et interpréter, intercomprendre et corréler » (p. 4) ; ensuite, de « mieux afficher la profonde transversalité de la discipline » (p. 5). Ces travaux ont abouti, en octobre 2013, à la publication sur Eduscol d'un dossier de « Ressources pour le collège et le lycée général » intitulées « Refondation de l'enseignement des LCA dans le second degré ».

de l'image élitiste de ces options. Le rapport de l'IGEN de 2011 en prend acte et s'ouvre sur le constat d'un long silence de l'Institution sur la question, à propos de laquelle aucune étude n'avait été conduite au cours des cinquante années précédentes⁷⁶. Ce silence en dit long sur l'embarras de l'institution vis-à-vis de l'héritage des humanités classiques, et sur le manque de débat et de réflexion concernant un sujet qui était devenu quasiment tabou depuis l'instauration du collège unique, silence que la réapparition de la « culture humaniste » dans le socle de 2006 a contribué à briser.

Cette dégradation est aussi dénoncée avec virulence dans une motion du jury du CAPES de lettres classiques datant de janvier 2010 et s'opposant à la réduction du nombre d'épreuves à l'écrit et à l'oral (passant de trois à deux) et à la fusion en une seule de l'épreuve de version grecque et de version latine. Les humanités et la tradition humaniste y sont convoquées à l'appui de l'argumentation :

La solution adoptée pour maintenir le grec et le latin à l'écrit du concours étant à la fois peu sérieuse et d'une invraisemblable complication, le jury demande instamment, *au nom de la sauvegarde des humanités*, la restauration de trois épreuves écrites et de trois épreuves orales pour le Capes Externe de Lettres Classiques. [...] [L'exercice de l'explication de texte,] prioritairement oral, *légué par la tradition humaniste remontant à l'Antiquité elle-même*, reste pour un professeur le meilleur moyen d'éveiller l'intelligence et la sensibilité de ses élèves face aux textes⁷⁷.

Le même jury publie, en août 2010, une tribune sur le site du journal *Le Monde*, qui accuse une « stratégie visant à éradiquer le grec et le latin de l'école publique entr[ant] dans sa phase terminale⁷⁸ ». Elle remet également en cause le traitement particulier que connaissent les lettres classiques :

[A]ucune autre discipline n'a eu droit à un traitement aussi privilégié ; partout ailleurs, la réforme des concours a tout de même laissé debout quelques épreuves qui permettent encore de vérifier la compétence des candidats dans la discipline qu'ils s'approprient à enseigner.

Soulignant que les élèves issus de milieux favorisés se tournent de plus en plus vers des options plus en phase avec l'évolution de la société et son système économique (cinéma ou chinois par exemple), tandis que la demande de langues anciennes reste forte malgré les

⁷⁶ *Ibid.*, p. 11.

⁷⁷ Texte reproduit en ANNEXE 4. Motion votée en janvier 2010 par le jury du CAPES de lettres classiques et soutenue par la CNARELA et la 8^{ème} section du CNU. Texte en ligne à l'adresse suivante : <https://www.fabula.org/actualites/article35685.php> [consulté le 25 juillet 2022].

⁷⁸ Texte reproduit en ANNEXE 5. Michèle Gally *et al.*, « Langues anciennes, cibles émouvantes », dans *Le Monde*, 28 août 2010. Article consultable à l'adresse suivante : http://www.lemonde.fr/idees/article/2010/08/20/langues-anciennes-cibles-emouvantes_1400980_3232.html [consulté le 25 juillet 2022]. Même référence pour les citations suivantes.

obstacles pratiques, la tribune met en avant les avantages représentés par les LCA pour les élèves en difficulté ou issus de milieux défavorisés, et donc le rôle qu'elles ont à jouer dans la démocratisation de la culture au sein de l'école. La situation reste instable dans les sessions suivantes. En 2013, CAPES de lettres classiques et de lettres modernes sont supprimés, et remplacés par un unique CAPES de lettres, avec deux options possibles : lettres modernes ou lettres classiques⁷⁹. L'arrêté du 15 mars 2018 modifie l'arrêté du 19 avril 2013 et réintroduit une distinction entre CAPES de lettres modernes et CAPES de lettres classiques (Article 1), avec les mêmes épreuves. L'arrêté du 25 janvier 2021 s'en tient à une section unique subdivisée : « Section lettres : lettres classiques, lettres modernes ». Parallèlement, le nombre de postes ouverts au concours externe ne cesse de diminuer depuis 2017⁸⁰. Si le nombre des postes ouverts en lettres classiques et en lettres modernes suit les mêmes évolutions ascendantes puis descendantes, la part de postes de lettres de classiques par rapport aux admis de lettres modernes et classiques a diminué de plus de la moitié au cours de la dernière décennie, pour se stabiliser autour de 7 %.

Conditions d'exercice peu facilitées dans le secondaire, promotion insuffisante des langues anciennes dans le supérieur, remise en cause d'un concours propre sont autant de facteurs qui aboutissent à un recrutement problématique pour une discipline qui continue de perdre en attractivité⁸¹. P. Charvet et D. Bauduin relèvent qu'entre 2012 et 2016, le nombre de professeurs de lettres modernes augmente de 4,6 % tandis que celui de lettres classiques baisse de 11 %⁸². Ce chiffre s'explique par la baisse du nombre d'admis aux concours de recrutement de lettres classiques : sur la même période, si la discipline a admis 1 304 lauréats (tous concours confondus), elle a vu partir en retraite 1 779 professeurs, différentiel qui s'élève donc à 475 professeurs⁸³. Cet état de fait entre en contradiction avec la volonté affichée, dans les programmes de français, d'intégrer largement les apports du latin et du grec,

⁷⁹ Arrêté du 19 avril 2013 fixant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat du second degré, MEN.

⁸⁰ Voir le tableau en ANNEXE 6.

⁸¹ En 2015, alors que 230 postes étaient offerts au CAPES externe de lettres option "lettres classiques", on dénombrait seulement 246 inscrits et 142 présents (pour 117 admissibles et 89 admis) ; en 2020, ne restaient plus que 145 postes, 190 inscrits et 87 présents (pour 63 admis). *Données statistiques des concours du CAPES de la session 2015*, consultables à l'adresse suivante : <http://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid98479/donnees-statistiques-des-concours-du-capes-de-la-session-2015.html> [consulté le 25 juillet 2022] et *Données statistiques des concours du CAPES de la session 2015*, consultables à l'adresse suivante : <http://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid153322/donnees-statistiques-capes-2020.html> [consulté le 25 juillet 2022].

⁸² Pascal Charvet, David Bauduin, *Les humanités au cœur de l'école*, op. cit., p. 57.

⁸³ *Ibidem*, p. 72.

ce qui nécessite des professeurs formés aux langues anciennes. Enfin, les auteurs du rapport de 2018 soulignent que la réforme de 2015 a conduit, au rebours des objectifs annoncés, à une diminution de l'offre de langues anciennes auprès des élèves défavorisés⁸⁴. Ce dernier constat repose la question du rôle du latin et du grec dans la démocratisation de l'école.

1.2.3 Latin et grec : des options élitistes ?

La réforme du collège de 2015 a été le théâtre de vifs débats de société, notamment autour du caractère présumé élitiste des langues anciennes⁸⁵. Lors de son intervention du 24 mars 2015 devant l'Assemblée nationale, portant sur « la question du latin et du grec⁸⁶ », la ministre de l'Éducation nationale, N. Vallaud-Belkacem, expose ainsi son projet sous l'angle d'une démocratisation de l'accès aux langues anciennes :

[...] oui pour 20% des élèves le collège actuel fonctionne très bien. Pour ceux qui en effet passent par les classes bi-langues, par les options latin, etc. [...] Le sujet, c'est comment faire en sorte que tous les collégiens puissent avoir accès à cet enrichissement que constitue le fait d'avoir une seconde langue plus tôt, au lieu d'attendre la 4^{ème} et le fait d'être ouvert aux cultures et langues de l'antiquité. Parce que je suis d'accord avec vous, mille fois d'accord. Et comme en plus j'en ai fait, je sais à quel point le Latin joue dans l'acquisition d'une culture commune, dans la construction de la citoyenneté, dans la dimension linguistique de ce que l'on y apprend, dans l'apprentissage de l'Histoire des civilisations. Et pour toutes ces raisons, je ne me satisfais pas que cela soit réservé à quelques-uns.

Or les *Repères et références statistiques* de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) publiés en 2015⁸⁷ montrent qu'en 2^e le latin atteint 5,3 % et le grec 1,3 %⁸⁸ du nombre d'élèves inscrits en 2^e générale et technologique (taux auxquels s'ajoutent

⁸⁴ *Ibid.*, p. 94. On est passé de 15 collèges REP sans latin en 2012 à 48 en 2017, et de 31 collèges REP+ sans latin en 2012 à 68 en 2017.

⁸⁵ Voir par exemple les articles et billets de Aurélie Collas, « Le latin, marqueur de réussite scolaire... et d'origine sociale », *Le Monde Éducation* du 28/10/2015. Article en ligne à l'adresse suivante : https://www.lemonde.fr/education/article/2015/10/28/le-latin-une-option-d-elites_4798676_1473685.html [consulté le 14 aout 2022] ; Sandrine Chesnel, « Réforme du collège : qui veut la peau du latin ? », *L'Express* du 13/03/2015. Article en ligne à l'adresse suivante : https://www.lexpress.fr/education/qui-veut-la-peau-du-latin-au-college_1660893.html [consulté le 14 aout 2022] ; François Jarraud, « Latin et élitisme : Le débat relancé par la DEPP », *Le café pédagogique*, 2015. Billet en ligne à l'adresse suivante : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/pages/2015/10/28102015article635816158061765231.aspx> [consulté le 14 aout 2022].

⁸⁶ Texte reproduit en ANNEXE 7. « Ouvrir latin et grec au plus grand nombre pour tirer tous les élèves vers le haut », Réponses aux questions des députés sur la réforme du collège, 24 mars 2015. Intervention disponible en ligne à l'adresse suivante : <https://www.najat-vallaud-belkacem.com/2015/03/25/ouvrir-latin-grec-au-plus-grand-nombre-pour-tirer-tous-les-eleves-vers-le-haut/> [consulté le 14 aout 2022].

⁸⁷ *Les élèves du second degré. Repères et références statistiques*, DEPP, 2015. Etude consultable à cette adresse : http://cache.media.education.gouv.fr/file/2015/66/8/depp_rers_2015_eleves_second_degre_454668.pdf [consulté le 08/11/2020].

⁸⁸ *Ibidem*, p. 114.

les chiffres du latin et du grec en enseignement facultatif qui ne sont pas communiqués), ce qui place les LCA en 7^e position des options choisies en second enseignement d'exploration par les élèves sur les 11 présentées dans le tableau, et les 26 prévues par les textes officiels. Au collège, selon le même rapport, les latinistes passent d'un taux de 19,3 % en 5^e à 15,4 % en 3^e⁸⁹. Il semble par conséquent que soit davantage remise en cause par la ministre l'existence même des options facultatives au sein du collège unique, considérées comme couteuses et discriminantes, plutôt que les LCA elles-mêmes, qui restent sollicitées par un nombre d'élèves conséquents, malgré les obstacles pratiques constatés par la mission de l'inspection générale en 2011 et détaillés dans la sous-section précédente. En effet, « faire en sorte que tous les collégiens puissent avoir accès à cet enrichissement que constitue [...] le fait d'être ouvert aux cultures et langues de l'antiquité » paraît contradictoire avec une réforme qui s'est faite à moyens constants, et ne prévoyait donc pas le financement d'heures supplémentaires en français pour initier les élèves aux LCA, ni une formation de tous les enseignants de lettres aux langues anciennes.

Sur cette question de la dimension discriminatoire des langues anciennes, la note d'information de la DEPP de 2015 intitulée « Le latin au collège : un choix lié à l'origine sociale et au niveau scolaire des élèves en fin de sixième », a pu faire écho aux accusations d'élitisme portées par différents acteurs du débat sur la réforme de 2015 contre cette option en particulier, mais la conclusion en est plus nuancée que le titre ne pourrait le laisser penser :

En plus d'être un marqueur de réussite, le latin en est-il aussi un vecteur ? [...] Ces questions sont complexes et la présente note ne prétend pas y répondre. L'étude montre cependant de façon certaine que toute interprétation hâtive sur les effets du latin dans la réussite des élèves est erronée si elle ne prend pas en compte les profondes différences sociales et scolaires entre les élèves qui choisissent d'étudier le latin et ceux qui font le choix inverse⁹⁰.

En effet, la même note constate également qu'à milieu social et niveau scolaire identiques, les élèves choisissent plus souvent le latin lorsqu'ils sont scolarisés en éducation prioritaire⁹¹. Un communiqué de presse des associations de professeurs de lettres le souligne d'ailleurs en réponse aux articles de presse qui ont suivi cette publication :

⁸⁹ *Ibid.*, p. 126. Les taux de l'option « découverte professionnelle 3h » (DP3), option souvent concurrente des langues anciennes en 3^e, et supprimée par la réforme 2015 tout comme les sections européennes et bilangues, sont absents du rapport de la DEPP, ce qui nous prive d'un point de comparaison pour les options de collège.

⁹⁰ *Le latin au collège : un choix lié à l'origine sociale et au niveau scolaire des élèves en fin de 6^e*, Note d'Information de la DEPP n°37, octobre 2015, p. 4.

⁹¹ *Ibidem*, p. 2.

[C]ertes 37,5 % des latinistes sont issus de milieux favorisés (donc pas seulement enseignants), mais surtout [...] 62,5 % d'entre eux sont enfants de classes intermédiaires, moyennes (agriculteurs, artisans, commerçants), ou défavorisées (ouvriers et chômeurs)⁹².

Le communiqué interprète ensuite ces chiffres comme soulignant le rôle positif, « socialement correcteur », du latin dans la réussite scolaire :

Par exemple, le succès aux examens (brevet des collèges et baccalauréat) des élèves latinistes de milieu défavorisé est supérieur de 21,5 points au brevet, 23 points au baccalauréat, à celui de leurs camarades de même milieu non latinistes, alors que l'écart n'est que de respectivement 5,5 et 18 dans les milieux favorisés.

Un tel diagnostic, mettant en évidence les modifications profondes du rôle des langues anciennes dans le secondaire depuis le milieu du XX^e siècle, est partagé par l'inspection générale, qui conclut de façon similaire son enquête de 2011, en référence aux travaux de P. Bourdieu et J.-C. Passeron dans les années 1960 :

[S]i l'on entend par « élitisme » un choix d'options sociologiquement marqué, afin de transmettre un savoir et des références qui seront autant de codes et d'armes dont la possession sera réservée à une minorité jalouse de ne pas les partager, alors la mission a pu constater que le latin ne sert plus à la « reproduction des élites »⁹³.

Sur le plan de la réussite scolaire, le cours de LCA semble donc bien, dans les faits, toutes catégories socioprofessionnelles confondues, et tout particulièrement pour les plus défavorisées, constituer un facteur d'excellence ouvert à tous. Par conséquent, certains voient dans la suppression de cette option en 2015 (ainsi que dans celle des classes européennes et bilangues, et de l'option de découverte professionnelle) une mesure économique, soit la solution trouvée par le ministère pour financer une réforme à moyens constants.

Cette préoccupation économique de « rentabilité » des options s'inscrit dans la voie choisie en 2005 par la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, et en 2006 par la loi organique relative aux lois de finances (LOLF) en réponse à la situation de récession économique de l'époque. Celle-ci établit en effet des « indicateurs de performance » calculant le nombre d'élèves qui permet d'atteindre les objectifs du projet budgétaire. Dans le cadre de cette logique comptable, comment les options facultatives, qui, par définition, ne concernent

⁹² Texte reproduit en ANNEXE 8. « Réforme du collège : moins de latin pour tous ! », Communiqué de presse du 14 mars 2017, APFLA-CPL, APLAES, APLettres, CNARELA, SEL, SLL. Communiqué disponible en ligne à l'adresse suivante : http://www.cnarela.fr/LinkClick.aspx?fileticket=j_z3PIs5ilk%3d&tabid=36&language=fr-FR [consulté le 08/11/2020].

⁹³ Catherine Klein, Patrick Soler (rap.), *L'enseignement des langues et cultures de l'antiquité dans le second degré*, op. cit., p. 43.

pas tous les élèves et dont le taux de remplissage demeure aléatoire, peuvent-elles se maintenir dans le secondaire ? Ces enseignements sont en outre fragilisés par les avancées et les reculs des textes officiels ainsi que par les obstacles nombreux sur le terrain – facteurs qui dépendent des différentes orientations politiques nationales sans toutefois correspondre à un clivage gauche-droite clair. Les LCA paraissent souvent davantage instrumentalisées comme marqueurs culturels ou « signes extérieurs de culture » que considérées de façon scientifique et didactique en lien avec leur situation effective dans le système scolaire actuel. Face à une situation si complexe, quelles perspectives peuvent encore se dessiner pour ces enseignements dans le secondaire ?

1.3 Une actualité culturelle et politique fortement revendiquée

Leur rôle dans les établissements sensibles interroge sur la valeur de ces enseignements pour la démocratisation du système scolaire : agissent-ils comme marqueurs culturels dans un fonctionnement qui demeure méritocratique, ou possèdent-ils des caractéristiques propres à développer des capacités et des valeurs démocratiques ? Dans leur rapport de 2018, P. Charvet et D. Bauduin considèrent ces enseignements comme des piliers de « l'École de la République⁹⁴ », ce qu'ils associent à une conception de la notion transdisciplinaire d'« Humanités » comme une forme de culture générale formant à l'esprit critique grâce à son ancrage dans l'héritage antique, dans la mesure où elle permet des mises en perspective spatio-temporelles des savoirs dans tous les domaines. Ils les caractérisent ainsi comme « *ouverture de l'esprit* ».

Ces disciplines apparaissent en effet, pour leurs défenseurs, comme des apprentissages d'une brûlante actualité dont le rôle de matrice dans la culture occidentale exige le maintien, contrairement à des conceptions des humanités et de la culture humaniste (comme celle du socle commun de 2006) héritées des humanités modernes, qui s'élaborent indépendamment des langues anciennes. Face à l'impasse institutionnelle dans laquelle se trouvent aujourd'hui les humanités classiques, entérinée par les dernières mesures ministérielles concernant le latin et le grec – tant sur le plan de la formation initiale que sur celui des conditions d'enseignement⁹⁵ –, et dans la lignée de la réflexion perceptible dans les programmes de 2015

⁹⁴ Pascal Charvet, David Bauduin, *Les humanités au cœur de l'école*, op. cit., p. 6. Même référence pour la citation suivante.

⁹⁵ Voir plus haut dans ce chapitre, section 1.2.

sur le rôle interdisciplinaire que peuvent aujourd'hui jouer les langues anciennes, c'est bien à une *renovatio*, « mot d'ordre et formule de ralliement des humanistes⁹⁶ », qu'il semble falloir recourir pour une partie des universitaires, des formateurs et des inspecteurs qui ont pris position sur cette question : « on rappelle et on commence à nouveau », selon la définition de F. Hartog.

En effet, pour J.-F. Pradeau, le détour formateur que constitue la pratique des langues anciennes reste nécessaire pour accéder pleinement aux enjeux et aux problématiques contemporaines. Ne plus apprendre le latin et le grec reviendrait, pour cet historien de la philosophie, à se couper de l'histoire de notre langue, à ne plus avoir accès aux origines du monde contemporain, à vivre une vie collective diminuée, superficielle : « alors nous parler[i]ons un français sans histoire, nous vivr[i]ons dans une Europe sans profondeur⁹⁷ », parce que, souligne-t-il, les références aux cultures antiques demeurent très présentes dans la culture et la pensée contemporaines. Les défenseurs des langues anciennes s'appuient en effet sur la présence effective de l'héritage latin et grec dans les productions culturelles les plus contemporaines, y compris les plus populaires, comme le développe le philosophe :

Notre modernité la plus ordinaire est curieuse d'Antiquité, et on se rend compte qu'elle accomplit de diverses manières son détour humaniste. Parce qu'elle réécrit des œuvres antiques ou les adapte, parce qu'elle multiplie les séries télévisées ou les films qui prennent l'Antiquité pour objet, parce que la mythologie gréco-latine reste un objet d'intérêt et un matériau culturel on ne peut plus actuel. Ce que l'on cherche dans l'Antiquité, ce sont des réponses et des modèles, sur les modes de vie, les vertus, la vie citoyenne, les comportements héroïques, et tout ce qui nourrit encore aujourd'hui un goût pour le théâtre antique, pour la mythologie, y compris sous ses formes de divertissement populaire (ce qu'attestent tous les films consacrés depuis dix ans à l'Antiquité ou à la mythologie grecque). Et si on les cherche dans l'Antiquité, c'est parce que l'on sait qu'on va les y trouver. Ce qui veut dire que nous ne les cherchons pas ailleurs et que nous continuons spontanément à nous tourner vers Athènes et vers Rome. Nous ne leur avons pas donné congé⁹⁸.

Les linguistes G. Siouffi et A. Rey évoquent à leur tour le rôle de l'Antiquité comme passé commun nourrissant les cultures savantes comme populaires, et partant, l'inconscient collectif, dans leur ouvrage de vulgarisation publié suite aux débats très médiatisés concernant la place des LCA au collège en 2015 : « [l]a psychanalyse nous explique qu'on ne peut construire un avenir si on n'a clarifié notre rapport au passé. Il en est de même pour les

⁹⁶ François Hartog, « Plus et moins qu'une discipline : le cas des études classiques », *art. cit.* Même référence pour la citation suivante.

⁹⁷ Jean-François Pradeau, *Les « humanités », au cœur de l'excellence scolaire et professionnelle : Pistes pour l'enseignement des langues, de la culture et de la réception de l'Antiquité*, *op. cit.*, p. 13.

⁹⁸ *Ibidem.*, p. 14.

cultures⁹⁹. »

L'ampleur des enjeux politiques et pédagogiques qui sous-tendent la question de l'enseignement des langues anciennes se retrouve dans le rôle que F. Dupont et B. Cassin leur attribuent, face aux drames les plus contemporains, dans une tribune de 2015 intitulée « Les cultures antiques contre les intégrismes » et assorties d'un appel à la ministre pour une refondation de l'enseignement des humanités, cosigné par de nombreux universitaires :

Quelle meilleure façon de lutter contre les intégrismes que d'emmener les collégiens faire un tour dans l'Antiquité ? Ils y apprendront qu'il y a d'autres religions que les trois monothéismes. Ils visiteront un monde où les langues, les cultures, les références ethniques, les déesses et les dieux se superposent et s'enrichissent¹⁰⁰.

L'héritage humaniste y est convoqué pour souligner la formation à l'esprit critique que les humanités favorisent depuis la Renaissance.

Le recul critique permis par les LCA et par la présence au cours des siècles du corpus antique dans différentes périodes et aires culturelles permet une mise en perspective des cultures contemporaines. Le corpus antique constitue en effet un paramètre commun aux différents contextes envisagés, propre à faire réfléchir sur les dimensions conjoncturelles, relatives et/ou permanentes de la condition humaine ainsi que de sa théorisation. L'Antiquité a donc un rôle central à jouer dans la construction de l'identité de l'Europe en ce qu'elle ouvre la possibilité de la « pratique d'une interculturalité progressive¹⁰¹ », selon P. Judet de la Combe et H. Wismann. P. Judet de la Combe rappelle en effet les deux écueils qui conduisent à nier l'histoire : soit figer le passé en considérant que la vérité y a été trouvée et formulée, les obscurantismes refusant ainsi une conception de la tradition comme réélaboration et production permanente ; soit écarter le passé dans un « fondamentalisme de la modernité¹⁰² ». Ces deux formes d'obscurantisme fonctionnent selon un rapport consumériste de ségrégation

⁹⁹ Gérard Siouffi, Alain Rey, *De la nécessité du grec et du latin. Logique et génie*, op. cit., p. 79.

¹⁰⁰ Texte reproduit en ANNEXE 9. Barbara Cassin, Florence Dupont, « Les cultures antiques contre les intégrismes », dans *Libération* du 14 juin 2015. Tribune disponible en ligne à l'adresse suivante : https://www.liberation.fr/societe/2015/06/14/les-cultures-antiques-contre-les-integrismes_1329522 [consulté le 25 juillet 2022] ; également publié en ligne sous le titre *Appel pour une refondation de l'enseignement des humanités*. Texte disponible en ligne à l'adresse suivante : <https://antecarts.wordpress.com/> [consulté le 25 juillet 2022].

¹⁰¹ Pierre Judet de la Combe, Heinz Wismann, *L'avenir des langues. Repenser les humanités*, op. cit., p. 119-120.

¹⁰² Pierre Judet de la Combe, *L'Avenir des Anciens, Oser lire les Grecs et les Latins*, Paris, Albin Michel, 2016, p. 64. Même référence pour la citation suivante.

entre passé et présent, à une forme de « chosification de la tradition¹⁰³ » qui n'entre plus en dialogue avec les pertinences contemporaines. L'actualité des langues anciennes et leur contribution au bien commun tiennent, selon le chercheur, à leur valeur intrinsèque en tant que « langues de culture » qui n'existent plus qu'à travers l'acte de lecture :

Pourquoi parler maintenant, encore, de la lecture des Anciens, grecs et latins ? Parce que cette expérience a une valeur en soi, intellectuelle, pédagogique, sociale, et politique : entrer dans un texte fort, comme savent l'être énormément de textes grecs et latins, écrits dans une langue que personne ne parle plus et qui n'est donc liée à aucun privilège social, est un cas d'École particulièrement révélateur de ce qu'apporte la lecture, si elle est démocratiquement étendue¹⁰⁴.

Prenant le contrepied des positions dénonçant un supposé élitisme antidémocratique propre à l'enseignement des langues anciennes, qui se réclame notamment des travaux de P. Bourdieu et J.-C. Passeron dans les années 1960, l'helléniste invite à considérer la situation sous un angle opposé et selon une approche renouvelée : latin et grec sont ainsi présentées comme des langues « éminemment égalitaires », dont l'apprentissage met tous les élèves, quelle que soit leur culture familiale, sur le même plan, puisqu'elles ne sont parlées par aucune famille – et que leur étude n'est plus un facteur de sélection déterminant au sein du système scolaire.

La possibilité pour la société de penser un avenir commun repose donc, pour ces défenseurs des langues anciennes, sur le maintien, dans le système scolaire, de l'étude, non seulement des cultures antiques, mais aussi des langues anciennes. En effet, la pensée occidentale s'est formée dans et par ces dernières, historiquement et symboliquement. De nombreuses langues se sont construites avec du « matériel grec et latin¹⁰⁵ », comme le rappellent G. Siouffi et A. Rey, et les racines gréco-latines forment en particulier de nombreux termes scientifiques et techniques, informant ainsi, de façon transnationale, notre compréhension du monde la plus contemporaine. Ainsi, l'apport des langues dans lesquelles une partie de la culture mondiale s'est forgée dépasse largement la dimension étymologique : « Il y a en elles des forces de pensée, d'imagination, d'organisation, de spéculation prodigieuses. Un rapport à l'homme, enfin, qui ne cesse de nous surprendre¹⁰⁶. » Le pouvoir pacificateur de l'étude des humanités classiques, leur potentiel d'ouverture culturelle, s'expliquent, outre la dimension collectivement partagée de l'héritage intellectuel européen

¹⁰³ Pierre Judet de la Combe, Heinz Wismann, *L'avenir des langues. Repenser les humanités*, op. cit., p. 49-50. Même référence pour les citations suivantes.

¹⁰⁴ Pierre Judet de la Combe, *L'avenir des Anciens*, op. cit., p. 20.

¹⁰⁵ Gérard Siouffi, Alain Rey, *De la nécessité du grec et du latin*, op. cit., p. 74. Même référence pour la citation suivante.

¹⁰⁶ *Ibidem* p. 79.

dont elles constituent une source majeure, par la précision même de leurs langues, qui exerce d'une façon particulièrement productive à l'activité de transposition – d'une langue à l'autre, d'un individu à l'autre, d'une culture à l'autre –, selon l'universitaire, critique littéraire et écrivain américain Daniel Mendelsohn :

Cette fréquentation des conjugaisons, des déclinaisons et de la métrique peut aiguïser un goût pour ce que l'on pourrait appeler l'infinie interprétabilité des choses, non seulement de textes particuliers, dont on finit par apprendre à déchiffrer la cohérence cachée, mais de cultures entières¹⁰⁷.

La traduction, comme moyen d'accès aux auteurs antiques, est donc également une fin en soi et un exercice qui, sur le plan individuel, se révèle fondateur d'un rapport à l'altérité ouvert et formateur. L'inspecteur général B. Combeaud parle, quant à lui, de « compétences hautement transférables¹⁰⁸ » permises par « cet exercice régulier d'interprétation par soi-même des textes éloignés », l'« exercice herméneutique » permettant d'« évalu[er] la justesse de [ses] hypothèses non pas d'après une grammaire de phrase, préétablie, mais selon la pertinence de leurs effets en contexte ». L'élève-traducteur doit en effet, pour parvenir au sens du texte, « construire par lui-même les moyens de son interprétation, et ce en un temps limité, c'est-à-dire [qu'] il doit prendre une décision qui fasse sens », développant son « efficacité pragmatique ». Les compétences qui sont ainsi acquises, « décrypter des situations inédites, en juger avec pertinence, se distancier », ont donc tout lieu de pouvoir être mobilisées ensuite « dans les cas critiques », si l'élève devient « un jour médecin, manager, pilote, quand il devra décider, et décider vite, [se] confronter [à] une situation inédite ». P. Judet de la Combe et H. Wismann parlent pour leur part de « situation expérimentale¹⁰⁹ » pour décrire cette configuration particulière que représente le fait de traduire des langues qui n'existent plus en dehors des textes, et d'évaluer ainsi la pertinence d'une lecture à partir des effets de sens des règles linguistiques et de la cohérence produite face à un enchaînement de phrases unique et singulier. Par « ce moment méthodique de la construction¹¹⁰ », l'élève peut s'appropriier le texte, en comparer les traductions possibles et les réécritures – en d'autres termes, étudier ses

¹⁰⁷ Daniel Mendelsohn, *Si beau, si fragile*, Paris, Flammarion, 2011, p. 12-13.

¹⁰⁸ Bernard Combeaud, « Refonder l'enseignement du latin et du grec », dans *Rencontres langues anciennes et mondes modernes, refonder l'enseignement du latin et du grec*, 31 janvier et 01 février 2012, transcription personnelle de la conférence audio. Conférence consultable à cette adresse : <http://eduscol.education.fr/cid58407/rencontres-2012-langues-anciennes-et-mondes-modernes.html> [consulté le 26 juillet 2022].

¹⁰⁹ Pierre Judet de la Combe, Heinz Wismann, *L'avenir des langues*, op. cit., p. 222. Même référence pour la citation suivante.

¹¹⁰ *Ibidem*, p. 225.

diverses actualisations possibles. Les deux linguistes font de cette confrontation la figure de notre rapport à l'événement – et donc un moyen d'apprendre à l'appréhender, quel que soit le contexte envisagé :

Une situation historique nouvelle se présente à nous d'abord comme un texte à déchiffrer. Elle est obscure parce qu'en elle s'imbriquent des faits (tel rapport de force, tel état des institutions) et des interprétations, proposées, établies, par les sujets avec lesquels nous interagissons¹¹¹.

M.-L. Elalouf, dans une perspective de formation du citoyen, affirme également les pouvoirs libérateurs de la traduction, sur le plan individuel et social, à travers « l'idéal émancipateur de la traduction comme maîtrise largement partagée du passage d'un moyen d'expression à un autre¹¹² », soulignant que le monolinguisme du système scolaire français actuel est une situation particulière en Europe et s'accompagne d'un discours de « crise » récurrent. L'enjeu de l'enseignement du latin et du grec, fondé en partie sur les exercices de traduction, est ainsi, pour la linguiste, non seulement la maîtrise de la langue ancienne et du français, mais aussi celle du langage en général, surtout écrit, grâce à « un entraînement régulier au décentrement par rapport à la langue maternelle, à la comparaison entre langues, à la formalisation des relations syntaxiques¹¹³ ». Or cette préoccupation est historiquement républicaine et démocratique, ainsi que le montre le travail de R. Balibar¹¹⁴. M.-L. Elalouf prend l'exemple de la Grande-Bretagne, qui, suite à une grande enquête sur l'illettrisme de 1972, a réorganisé l'enseignement par une réforme curriculaire « faisant du langage une matière-pont (*bridging-subject*) entre l'enseignement de l'anglais et des langues étrangères (Hawkins, 1992) », dans l'idée que « développer la conscience du langage (*language awareness*) étaye l'enseignement de la littéracie (*literacy hour*) et réciproquement ». Elle s'interroge alors sur les raisons pour lesquelles la discipline du français n'a pas connu, avec le processus de démocratisation qui a marqué le XX^e siècle, pareille évolution, se demandant pourquoi ne s'est pas construit un nouveau colinguisme avec les langues vivantes mais aussi avec les différents états de la langue française dont témoignent les œuvres de chaque siècle devenues des classiques. Pour la chercheuse, cette situation est liée à l'éviction des langues anciennes : le « monolinguisme conventionnel » étendu à tout le système scolaire français, qui a « sanctuarisé une description

¹¹¹ *Ibid.*, p. 227.

¹¹² Marie-Laure Elalouf, « La transmission du patrimoine linguistique : point aveugle des programmes de français », dans Olivier Bertrand et Isabelle Schaffner (dir.), *Enseigner la grammaire*, Palaiseau, École polytechnique éditions, 2013, p. 419.

¹¹³ *Ibidem*, p. 418.

¹¹⁴ Voir plus haut, première partie, chapitre 2, sous-section 1.2.3.

grammaticale d'autant plus stable qu'elle est identifiée à la langue elle-même », est la conséquence du déclin des langues anciennes. Cet état de fait est dû aux fonctionnements disciplinaires qui cloisonnent l'étude de la langue française, de la littérature, des langues anciennes et vivantes, ainsi qu'à celui du marché des manuels qui contribue à renforcer les pratiques installées.

Mais la place du latin dans un colinguisme sur lequel refonder le système français reste un point d'achoppement entre classiques et modernes, y compris entre linguistes, raison pour laquelle le linguiste Pierre Escudé appelle également de ses vœux un travail de fond sur les problématiques du plurilinguisme pour didactiser le contact des langues ainsi que l'intercompréhension théorisée par Jules Ronjat (1864-1925) et Claire Blanche-Benveniste (1935-2010). Il défend, dans cette perspective, une conception du latin comme langue matricielle de l'intercompréhension européenne, comme « langue-patrimoine¹¹⁵ » permettant de « condens[er] le faisceau d'interaction et de corrélation des langues romanes ».

F. Dupont relève, quant à elle, le paradoxe dans lequel nous nous trouvons vis-à-vis de l'héritage antique : l'Antiquité « *joue* encore aujourd'hui, et plus que jamais, la *fonction* d'origine¹¹⁶ », et dans le même temps ces mêmes origines sont de plus en plus délaissées dans le système scolaire ou fantasmées dans les productions culturelles. Le travail philologique demeure, à ses yeux, primordial pour éviter les pièges de l'héritage idéologique, pour « sortir des interprétations que les éditions savantes, ou non, imposent sournoisement à tout lecteur qui fait naïvement confiance à la science de l'éditeur¹¹⁷ ». Sur cette base seulement peut avoir lieu le travail ethnologique sur l'Antiquité, défini comme l'interprétation des documents et la reconstitution d'un fragment de la culture étudiée¹¹⁸, qui consiste pour elle à éviter les leures de l'universalité spatiale et temporelle, les pièges d'une actualisation qui imposerait ses concepts et ses normes, à renoncer « aux catégories anachroniques et ethnocentriques faussement universelles, comme l'amour, la guerre, la femme, la philosophie ou la démocratie, ou encore le pouvoir ». Ainsi se positionne-t-elle contre ce qu'elle appelle

¹¹⁵ Pierre Escudé, « Du latin, de l'intercompréhension entre langues affines, et de leur enseignement », dans *Langues anciennes et mondes modernes, refonder l'enseignement du latin et du grec*, op. cit., transcription personnelle de la conférence audio. Conférence consultable à cette adresse : <http://eduscol.education.fr/cid58407/rencontres-2012-langues-anciennes-et-mondes-modernes.html> [consulté le 26 juillet 2022].

¹¹⁶ L'auteure mentionne notamment les approches récurrentes bornées « de l'Antiquité à nos jours » dans Florence Dupont, *L'Antiquité, territoire des écarts*, op. cit., p. 18.

¹¹⁷ *Ibidem*, p. 112.

¹¹⁸ *Ibid.*, p. 127. Même référence pour les citations suivantes.

« l’humanisme occidental universaliste¹¹⁹ ». Elle ne rejette pas l’actualisation, puisque l’enseignement des lettres doit mener à « l’apprentissage et la maîtrise de l’imaginaire contemporain, en particulier des fictions de la culture », mais la conditionne à la critique de l’idéologie sous-tendue par le concept d’humanisme. Or cette déconstruction n’est possible que si l’on revient aux textes originaux plutôt que d’y accéder par des récits reconstitués, dans l’idée que ces textes constituent des « traces de pratiques discursives destinées à des événements particuliers ». Il s’agit de reconstituer le contexte historique et idéologique des productions écrites pour retrouver les catégories propres à la culture antique et ainsi permettre une évaluation de l’écart entre ces catégories et les nôtres et donc une réflexivité sur notre culture contemporaine :

[...] accepter l’altérité grecque dans son étrangeté, ne pas ramener l’inconnu au connu. La déconstruction de la mythologie grecque ouvre sur une altérité fondatrice. Elle fait voir les origines que se donne l’Europe sous un autre jour, que JE est aussi un AUTRE. Elle fait voyager dans le temps, sortir de l’enfermement occidental et de ses fausses évidences humanistes – toute culture se prend pour la nature.

Une telle démarche s’inscrit donc dans la philologie pour mieux la renouveler. Revenir aux textes n’a pas ici pour finalité de rendre ses lettres de noblesse à une littérature dénaturée par le palimpseste des réinterprétations ou galvaudée par des discours vulgarisateurs pour y retrouver l’authenticité d’une pensée originelle. L’objectif est au contraire de mettre en évidence la dimension idéologique, construite, de toute culture, et de ménager la distance permettant de mesurer l’espace et le temps dans lesquels s’est élaborée la nôtre, de prendre le recul nécessaire à la réflexivité. Les moyens apportés par le numérique pour faciliter l’accès aux textes sources (voir notamment les grandes entreprises de numérisation des textes antiques du *Thesaurus Linguae Graecae*¹²⁰ et *Latinae*¹²¹, ou le *Perseus Digital Library*¹²²)

¹¹⁹ Florence Dupont, « Démystifier la mythologie ? », dans *Le Français aujourd’hui*, vol. 4, n° 167, 2009, p. 50. Même référence pour les citations suivantes.

¹²⁰ De l’université de Californie d’Irvine. Il réunit les textes grecs écrits depuis Homère jusqu’à la chute de l’Empire byzantin en 1453. La première version est sortie en 1985 sous forme de disque compact. Le corpus a été mis en ligne en 2001. Informations disponibles sur la page du site : <https://stephanus.tlg.uci.edu/tlg.php>.

¹²¹ *Dictionnaire unilingue de latin* initié en 1893 en Allemagne. En 1899, est fondé à Munich l’Institut Thesaurus Linguae Latinae. Aujourd’hui, il couvre tous les textes latins depuis la période classique jusqu’à environ 600 après J.-C. Il existe sous forme numérique depuis 2002. Informations disponibles sur la page du site : <https://thesaurus.badw.de/das-projekt.html>.

¹²² Projet de bibliothèque numérique de l’université Tufts (Massachusetts), initié en 1985 par Gregory Cane. Deux CD-Roms sont publiés en 1987, avec des études concernant la Grèce antique. En 1995, la bibliothèque est mise en ligne, et le projet s’étend à d’autres domaines (histoire, littérature et culture gréco-romaine, textes arabes, germaniques, Renaissance anglaise, poésie en latin de la Renaissance italienne, histoire américaine du milieu du XIX^e siècle). Il est proposé en *open source*. Informations et corpus sur le site : <https://perseus.tufts.edu/hopper>.

facilitent pareilles démarches grâce au partage international de ce corpus, et renforcent son statut particulier, commun à différentes aires culturelles à l'échelle mondiale.

Sur le plan didactique, F. Dupont prône une approche qui permette l'enrichissement mutuel de la connaissance et de la compréhension des cultures antique et contemporaine. Par le moyen de « catégories solubles¹²³ », posées d'emblée comme intrinsèquement évolutives, elle propose d'élaborer des « parcours », posant « des questions d'un texte à l'autre » et créant « un réseau ». Cette méthode de comparaison d'une culture à l'autre – par exemple un parcours allant de l'*Odyssée* aux voyages de Sinbad puis à d'autres textes à l'infini – prend pour principe de « ne pas faire de la culture dominante – celle du comparateur – la référence unique¹²⁴ », et de permettre ainsi « un voyage de lieu en lieu d'un comparateur de plus en plus informé ». Elle vise à sortir d'une logique de généalogie du présent¹²⁵ et promeut le concept de l'écart¹²⁶ « qui inclut et qui décentre » ; elle se doit de rester consciente du fait que l'Antiquité est un imaginaire multiple, dont chaque époque porte des visions différentes, et n'est pas elle-même un espace culturellement homogène ; elle constitue une démarche anthropologique dont la fonction critique est de « montrer que ce qu'une civilisation prend pour naturel est en fait culturel, que c'est une construction sociale » et donc que notre civilisation n'est pas l'accomplissement de l'humanité.

L'approche comparative doit ainsi se faire à la fois linguistique et anthropologique, comme le soutiennent également P. Judet de la Combe et H. Wismann, mêlant étude du code et étude culturelle au sens large (pas seulement littéraire, ni artistique) :

Une vraie histoire de la pensée sera aussi une histoire de la langue, et poser ce lien revient déjà à dépasser une antithèse qui a traversé les XIX^e et XX^e siècles, entre les sciences qui se sont intéressées prioritairement et parfois exclusivement aux codes, aux contraintes propres aux différents systèmes symboliques (« ce que la langue veut »), et celles qui ont revendiqué la possibilité d'atteindre directement les pensées individuelles des acteurs de l'histoire, écrivains ou acteurs politiques et économiques : ces deux points de vue, qui se sont réalisés sous des formes différentes (sciences sociales/sciences historiques, linguistique/études littéraires, etc.), tranchent abusivement la question en n'en retenant qu'un aspect¹²⁷.

¹²³ Florence Dupont, *L'Antiquité, territoire des écarts*, op. cit., p. 128.

¹²⁴ *Ibidem*, p. 139.

¹²⁵ *Ibid.*, p. 287. Même référence pour les citations suivantes.

¹²⁶ Au sujet de l'écart, voir aussi plus loin, troisième partie, chapitre 1, sous-section 3.1.3.

¹²⁷ Pierre Judet de la Combe, Heinz Wismann, *L'avenir des langues. Repenser les humanités*, op. cit., p. 71. Concilier ces deux types d'approches est d'ailleurs l'objectif qui a mené, en 2007, à faire des « langues anciennes » des « langues et cultures de l'Antiquité ». La réflexion sur la possibilité d'une rénovation de cet enseignement, dans un contexte d'économies budgétaires dans le domaine de l'éducation, est toujours en cours,

Les deux chercheurs promeuvent, comme F. Dupont, une conception de l'Antiquité comme écart nécessaire, désignant pareille démarche comme « dialectique de la réappropriation¹²⁸ », mouvement dont la visée, proprement démocratique, est de rendre les (futurs) citoyens capables de « déchiffrer la société où ils vivent¹²⁹ ». Toutefois, ne rejetant pas entièrement la dimension généalogique de l'étude du passé antique, comme le fait, on l'a vu plus haut, F. Dupont, ils répondent aux objections d'eurocentrisme qui peuvent être opposées à la promotion de l'enseignement des langues anciennes en soulignant la hiérarchie herméneutique qui s'établit entre les passés accessibles depuis sa langue et son aire culturelle et les passés transmis dans d'autres aires linguistiques et culturelles :

La perspective défendue ici est celle d'une « réappropriation » culturelle comme base d'un programme général d'enseignement visant l'émancipation des individus par rapport à leur monde familial. Tout passé ne peut donc avoir la même valeur pédagogique – même si, encore une fois, une information largement diffusée sur [d'autres] cultures (ce qui n'est pas assez le cas actuellement) ne peut qu'enrichir le regard des élèves sur le monde¹³⁰.

En effet, la réappropriation de l'histoire de sa propre culture est, selon eux, la condition *sine qua non* pour entrer en relation avec les autres cultures, dans la mesure où, passant « par une phase nécessaire d'aliénation », elle ouvre à leur compréhension¹³¹. Nous adhérons à une telle priorisation des origines culturelles, mais il nous semble que les chercheurs se situent ici à l'échelle collective du passé du pays sans prendre en compte l'échelle individuelle et la diversification des origines culturelles et linguistiques des élèves consécutive aux mouvements de décolonisation et de migration extra-européenne depuis le milieu du XX^e siècle, nourrissant et enrichissant de fait depuis bientôt un siècle la culture nationale traditionnelle.

Pour conclure cette sous-section, tous ces acteurs de la réflexion sur le rôle des langues anciennes dans le système scolaire s'emploient activement – à travers la publication d'ouvrages hors des sphères universitaires, les rapports pour les ministères, les colloques, les actions de formation¹³² – à diffuser leurs travaux et leurs argumentaires afin de favoriser des

mais doit tenir compte d'un contexte économique – et de politiques éducatives – peu favorables dans les faits, si ce n'est dans les discours, comme nous l'avons vu dans la sous-section précédente.

¹²⁸ Pierre Judet de la Combe, Heinz Wisman, *L'avenir des langues*, op. cit., p. 139. Même référence pour les citations suivantes.

¹²⁹ *Ibidem*, p. 190.

¹³⁰ *Ibid.*, p. 208.

¹³¹ *Ibid.*, p. 209.

¹³² Voir notamment plus loin le stage proposé par F. Dupont dans le PAF de l'académie de Versailles sur les Humanités, intitulé « Antiquité territoire des écarts », dans ce chapitre, sous-section 1.3.2.

politiques volontaristes et des mesures concrètes dans le secondaire. Pour C. Klein et P. Soler, qui estiment en 2011 que « *l'institution est parvenue à la croisée des chemins*¹³³ », il faut soit décider de l'« extinction programmée et accompagnée des lettres classiques (y compris dans l'enseignement supérieur, puisque le débouché principal serait alors fermé) », soit « trouver de nouvelles motivations institutionnelles pour favoriser le choix de ces disciplines ». Les nouveaux programmes du collège de 2015, on l'a vu¹³⁴, font un pas en ce sens, en mentionnant le rôle des langues anciennes dans les travaux interdisciplinaires, et dans l'enseignement du français, mais les moyens horaires, les moyens de formation et les enseignants manquent pour perpétuer ces options. F. Dupont et B. Cassin¹³⁵ suggèrent quant à elles, en 2015, la création d'une filière lettres et arts (LA), « aussi solide que la filière S », pour enseigner les humanités, définies au sens large en y incluant philosophie, lettres, cultures antiques, latin ou/et grec, langues modernes, théâtre, cinéma, musique, anthropologie et linguistique. Mais la réforme du lycée de 2019 supprime les filières et instaure le système des « parcours », avec un tronc commun assorti d'enseignements « à la carte », qui a pour conséquence immédiate la désertification du latin et du grec, malgré la possibilité ménagée par les textes de choisir l'option LCA en plus d'une autre option, et l'instauration d'une spécialité intitulée « Humanités ».

*

En conclusion, les textes officiels depuis le socle commun de 2006 voient réapparaître les notions de culture humaniste et d'humanités, introduites par ce biais de façon d'abord interdisciplinaire, et dont la présence dans les programmes est variable et sujette à des interprétations fluctuantes d'une discipline à l'autre et d'un texte à l'autre. La « culture humaniste » semble davantage l'héritière d'une conception issue des humanités modernes, tandis que les « humanités » sont plus souvent associées à la culture antique – si ce n'est aux langues anciennes. L'introduction de ces notions, si elles peuvent sembler contribuer à soutenir les enseignements de LCA, participe dans les faits à affaiblir la demande pour ces options. Il faut alors sans doute, suivant V. Houdart-Merot, mettre en perspective l'abandon – bon gré mal gré – du latin et du grec par l'institution scolaire moins avec des soupçons persistants quant à leur supposé caractère antidémocratique qu'avec la dévalorisation massive

¹³³ Catherine Klein, Patrick Soler (rap.), « L'enseignement des langues et cultures de l'antiquité dans le second degré », *op. cit.*, p. 39. Ce sont les auteurs qui soulignent.

¹³⁴ Voir plus haut, chapitre 3, sous-section 1.2.1.

¹³⁵ Barbara Cassin, Florence Dupont, « Les cultures antiques contre les intégrismes », *art. cit.*

et de plus en plus marquée dont souffrent les études littéraires dans nos sociétés « modernes » :

Il importe assurément de replacer cet effondrement des filières littéraires dans un contexte sociétal, comme l'a fait en 2006 un rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale : emprise contemporaine de la technique, mondialisation, souci de rentabilité, méconnaissance des débouchés professionnels liés aux études littéraires et même connotation négative, dans le monde moderne, de l'adjectif « littéraire »¹³⁶.

En effet, si l'étude des langues anciennes a un potentiel de démocratisation reconnu parmi les chercheurs, si des chiffres montrent leur efficacité en termes d'égalité culturelle, la cause de leur marginalisation grandissante depuis les grandes mutations des années 1960 est bien à chercher ailleurs qu'en elles-mêmes, et au-delà des difficultés pratiques rencontrées sur le terrain. S'ajoute à cela une politique économique globale défavorable aux services publics, dans une période de récession économique mondiale. La situation du latin et du grec semble toutefois particulièrement dégradée en France – du moins sur le plan de la réputation et de leur rôle symbolique dans l'enseignement – ce qu'on peut sans doute attribuer en partie à l'histoire complexe et concurrentielle, plurielle, de la discipline du français au cours du XX^e siècle¹³⁷. Prenant pour exemple la formation initiale supérieure en lettres classiques existant en Grande-Bretagne et en Amérique du Nord, C. Klein et P. Soler soulignent ainsi l'ouverture apportée par la formation aux humanités (classiques), qui permettent dans ces pays une poursuite d'études dans des domaines variés, dont certains à forte employabilité – l'administration, le commerce, le journalisme, l'édition, le droit, la finance, le secteur culturel, ou même l'armée et la police¹³⁸.

Quelle approche les enseignants peuvent-ils avoir d'une problématique si complexe et difficile à appréhender, tant au plan matériel qu'aux plans symbolique et théorique, à travers les textes officiels et leurs mises en œuvre aux différentes échelles institutionnelles ? Pour apporter des éléments de réponse, nous étudierons la place accordée aux humanités et les conceptions qui en sont promues dans la formation continue¹³⁹.

¹³⁶ Violaine Houdart-Merot, « Une histoire ancienne, de nouveaux défis », *art. cit.*, p. 62.

¹³⁷ Voir plus haut, première partie, chapitre III, sections 1 et 2.

¹³⁸ Voir Catherine Klein, Patrick Soler (rap.), *L'enseignement des langues et cultures de l'antiquité dans le second degré*, *op. cit.*, p. 85.

¹³⁹ Des enquêtes de terrain compléteront cette approche dans la troisième partie.

2) Place et conceptions des « humanités » et de la « culture humaniste » dans le plan de formation continue

Au vu de la polysémie des notions d'humanités et de culture humaniste telles qu'elles sont abordées dans les programmes et textes officiels depuis 2006, il y a lieu de s'interroger sur l'emploi de ces termes et les référents qu'ils recouvrent au sein de la formation continue, afin d'étudier la réception que peuvent en avoir les enseignants en exercice. Organisant la formation continue des enseignants du secondaire, le plan académique de formation (PAF), validé par les inspecteurs académiques disciplinaires au niveau rectoral, permet en effet la formation des personnels aux conceptions prescrites dans les textes officiels et aux travaux des chercheurs en didactique. Nous avons choisi de concentrer notre étude sur le PAF de l'académie de Versailles, qui représente la plus grande académie de France avec 34 882 enseignants du second degré sur 392 536 en novembre 2020 (soit 8,9 % du total des enseignants)¹⁴⁰.

Après en avoir demandé les archives sous forme de fichiers numériques auprès des services de la délégation académique à la formation, au développement professionnel et à l'innovation (DAFOR) du rectoral de Versailles, nous avons ainsi compulsé chaque plan annuel de 2000 à 2018 et pu vérifier nos relevés en utilisant les possibilités offertes par la recherche par mots-clés. Le choix de l'an 2000 comme date de début de l'échantillon considéré correspond à celui du changement de siècle et à l'entrée dans la décennie au cours de laquelle sont réapparues les notions qui nous intéressent. Nous pourrions ainsi observer la situation avant et après la publication du premier socle commun de 2006. La date de fin correspond à la date la plus récente des documents que nous avons pu obtenir¹⁴¹.

Quelles évolutions peut-on constater dans l'emploi des termes de « culture humaniste », d'« humanisme », et d'« humanités » dans le plan de formation ? Comment sont-elles comprises, interprétées par les formateurs qui y font référence ?

¹⁴⁰ Voir les *Repères et Références statistiques*, paragraphe 8.07 « Les enseignants du second degré public par académie », ministère de l'Éducation nationale, 2021. Ressource disponible en ligne à l'adresse suivante : <https://www.education.gouv.fr/reperes-et-references-statistiques-2021-308228> [consulté le 26 juillet 2022].

¹⁴¹ Nous avons formulé une demande complémentaire pour les années 2018 à 2020, ce qui nous aurait permis d'observer notamment les effets de l'introduction dans les programmes du lycée de la spécialité « Humanités, littérature et philosophie », mais elle n'a pas abouti.

2.1 Analyse quantitative¹⁴²

Le terme d'« humanités », absent du PAF jusqu'en 2005-2006 (année de publication du premier socle commun), fait une apparition unique en 2006-2007 et 2007-2008, puis réapparaît à partir de 2011-2012 et se maintient, de façon toutefois très limitée, entre 1 et 5 occurrences par an dans les libellés de stage (toutes disciplines confondues) jusqu'en 2018 (voir figure 3), entre 1 et 8 occurrences si l'on prend en compte également les descriptifs des stages (voir figure 4). La notion de « culture humaniste » apparaît en 2007-2008 dans les libellés et descriptifs et se maintient là encore de façon très circonscrite entre 1 et 3 occurrences par an dans les libellés de stage, et entre 1 et 6 dans les libellés et descriptifs. Pour les occurrences précédant 2007, nous avons comptabilisé comme références à l'humanisme, dans une acception large, les stages portant sur la littérature de la Renaissance (2000-2001, 2003-2004) ainsi que les stages s'intéressant aux textes fondateurs (2001-2002, 2002-2003), sans que le terme ne soit explicitement cité.

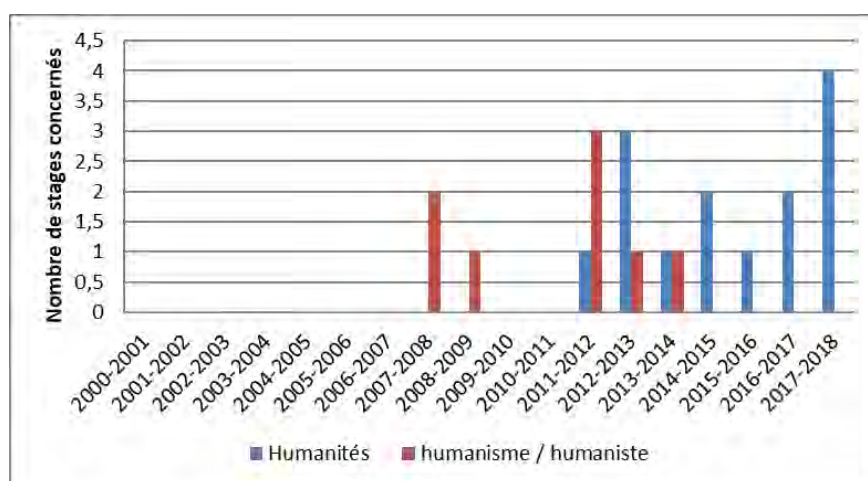


Figure 3 : Évolution des occurrences dans le libellé des stages du PAF de l'académie de Versailles

¹⁴² Voir le tableau 1 en ANNEXE 10 qui présente le ratio par année scolaire du nombre de stages de lettres par rapport à l'ensemble des stages.

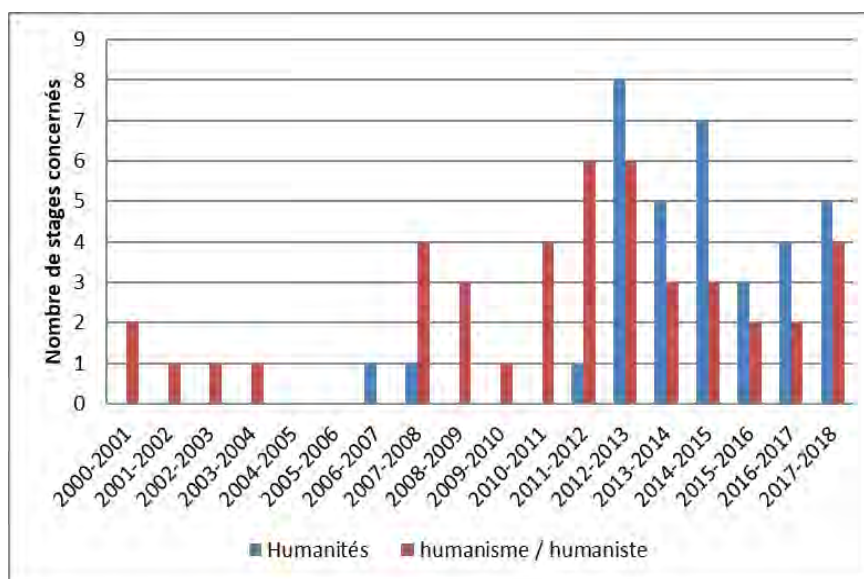


Figure 4 : Évolution des occurrences dans le libellé et le descriptif des stages du PAF de l'académie de Versailles

Les emplois d'« humaniste » et « humanisme » apparaissent donc très liés aux publications des textes officiels se référant à ces notions : le socle commun de 2006, et les programmes de collège de 2008. Ils demeurent très peu nombreux par rapport au nombre total de stages, malgré la prescription de la « culture humaniste » comme pilier du socle et son inscription dans les finalités d'une majorité de matières dans les programmes de 2008 (français, technologie, physique-chimie, SVT, technologie, histoire-géographie, EPS, arts plastiques, éducation musicale, LCA)¹⁴³. En tant qu'objets principaux des stages, ces notions sont même très rares, ou absentes. Ainsi, à partir de 2015 (et de la suppression de l'expression de « culture humaniste » du socle commun), « humanisme » et « humaniste » ne comptent plus aucune occurrence dans les libellés, et leur nombre – déjà peu élevé – est en baisse jusqu'à 2017. Leur hausse en 2017-2018 correspond à la date du rapport commandé par le ministre à P. Charvet et D. Bauduin sur la revalorisation des humanités, qui associe ces dernières à la « culture humaniste » ; elle est sans doute imputable à des consignes et des prescriptions préparatoires aux programmes de lycée de 2019, qui remotivent leurs emplois.

Le terme d'« humanités » suit une évolution un peu différente : quasiment pas employé avant 2012-2013, il connaît à partir de cette date des emplois plus réguliers – mais qui restent rares rapportés au nombre total de stages du PAF. Ces emplois semblent moins liés aux usages et prescriptions des programmes (cette date ne correspond pas à la publication de

¹⁴³ Voir ci-dessus, dans ce chapitre, sous-section 1.1.1.

nouveaux programmes) qu'à l'influence des catégories universitaires¹⁴⁴, qui rebaptisent certaines unités de formation et de recherche (UFR), certains diplômes, certains cours en faisant usage de ce terme, sous l'influence à la fois des *humanities* anglo-saxonnes et des « humanités numériques ». Globalement, la formation ne s'est pas emparée de ces termes pour organiser les offres de stages, malgré la dimension transdisciplinaire que les textes officiels leur octroient à partir de 2006 – alors même que la part faible des stages de lettres sur l'ensemble des stages indique que l'orientation transdisciplinaire est privilégiée.

Si l'on compare maintenant ces chiffres avec ceux des stages de « langues anciennes » ou « langues et cultures de l'antiquité » (LCA) que l'on peut rattacher à la notion d'« humanités classiques » (syntagme jamais utilisé dans ce PAF)¹⁴⁵, on constate une évolution similaire dans le sens d'une tendance légère à l'augmentation à partir de 2007 (moment à la fois de l'après socle commun et du passage du syntagme de « langues anciennes » à celui de LCA).

2.2 Analyse qualitative

Étant donné les divergences des emplois dominants de « culture humaniste » et d'« humanités » constatés dans l'analyse quantitative, nous étudierons séparément les deux expressions pour l'approche qualitative, et terminerons par un regard sur leurs liens avec les stages de langues anciennes/LCA.

2.2.1 La « culture humaniste » dans le PAF de l'académie de Versailles

Le syntagme « culture humaniste » se caractérise par une grande diversité de ses usages et référents. Il peut être entendu au sens large et pluridisciplinaire, en référence à la définition donnée dans le socle, conduisant à une réflexion épistémologique sur l'organisation disciplinaire du second degré, comme dans un stage libellé « Enjeux de la culture humaniste et socle commun » (2007-2008) :

[...] la culture humaniste permet d'acquérir le sens de la continuité et de la rupture, de l'identité et de l'altérité et contribue à la formation du jugement, du goût et de la sensibilité. Sa mise en œuvre nécessite

¹⁴⁴ Voir à ce sujet la section 3 de ce chapitre.

¹⁴⁵ Voir les graphiques 2 en ANNEXE 10.

une réflexion commune des différentes disciplines, sur leurs champs respectifs, leurs points de convergence, leurs enjeux communs et spécifiques.

L'expression est également employée pour désigner la bipartition « culture humaniste / culture scientifique » (par exemple dans le stage « L'écrit au sein de toutes les disciplines », 2012-2013), ou encore un ensemble de disciplines, notamment constitué par le français, l'histoire-géographie et les enseignements artistiques (stage « Enseignement intégré culture humaniste », 2012-2013). Associé plus spécifiquement aux domaines artistiques et culturels, il est relié à des visées de démocratisation de la dimension artistique de la culture générale constituée à l'école (stage « Partenariats/projets artistiques et culturels du 92 », 2007-2008). Il peut également se limiter à des sous-composantes transversales, par exemple la lecture de l'image (stage « Socle commun : lectures, écritures, cultures », 2008-2009) ou le cinéma (stage sur le « cinéma : une question pour l'histoire des arts » dont un des objectifs est de « favoriser le travail interdisciplinaire entre des disciplines relevant de la culture humaniste et de la culture scientifique et technique », 2008-2009). Il peut aussi être relié, dans une acception réduite, à la littérature (via l'expression « culture littéraire et humaniste » par exemple, dans un stage « animation formation lettres », 2007-2008). L'expression apparaît encore en lien avec les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) (stage « Découverte et utilisation du TNI en français », 2011-2012). Elle n'est associée que dans un seul stage à l'étude des textes fondateurs : « Relire un texte fondateur problématique : la Bible » (2011-2012).

À partir de 2011-2012, le syntagme, dans une acception interdisciplinaire, est associé à des dispositifs à destination d'élèves défavorisés ou en difficulté, répondant à un souci de démocratisation de la culture transmise au collège et associant disciplinaires littéraires, artistiques et sciences humaines. C'est le cas par exemple d'un stage libellé « Enseignement intégré culture humaniste en 6^e », à destination de professeurs exerçant dans des collèges ÉCLAIR et des « écoles du socle¹⁴⁶ », dans le but de « construire cohérence et cohésion des enseignements dans un même pôle disciplinaire (français, histoire-géographie et enseignements artistiques) ».

En conclusion, un premier type d'emplois se réfère au regroupement des disciplines littéraires et artistiques et des sciences humaines dans une perspective d'enseignement intégré

¹⁴⁶ Il s'agit de deux dispositifs expérimentaux : les réseaux ÉCLAIR réunissent des établissements d'éducation prioritaire, et les « écoles du Socle » des écoles primaires et des collèges.

de la culture humaniste, et fait écho au regroupement et à l'enseignement intégré de science (SVT et physique-chimie) et technologie (EIST) tel qu'il est expérimenté en 2008-2009 et encouragé dans les collèges via des programmes présentés conjointement et en cohérence interdisciplinaire (avec un préambule commun) et l'épreuve de « sciences » du nouveau brevet de 2017. L'esprit en est de faciliter la liaison école-collège en diminuant le nombre d'intervenants devant élèves pour prévenir l'échec scolaire ou pallier les phénomènes de décrochage (on en trouve aussi des exemples en classe relais ou en classe ULIS¹⁴⁷). Un second type d'emplois, disciplinaire, se rapporte soit aux enseignements artistiques soit au français. Il se rapproche d'une acception qui fait de l'expérience esthétique et de son expression – tout en tenant compte des contextes spatio-temporels de production (moins souvent de réception) – la caractéristique de cette forme particulière de culture scolaire qu'est la « culture humaniste ».

2.2.2 Les « humanités » dans le PAF de l'académie de Versailles

Le terme désigne la plupart du temps un ensemble de disciplines dans le cadre d'une dichotomie épistémologique sciences/humanités, soit dans des stages disciplinaires (pour le français, la philosophie et le management), soit dans des stages interdisciplinaires (sont alors cités la littérature, l'histoire-géographie, l'histoire des arts, les arts et la philosophie). Il désigne par exemple les disciplines « littérature » et « histoire-géographie » au sein du syntagme « champ des "humanités" » dans un stage interdisciplinaire sur la continuité école-collège (2006-2007). Les humanités sont reliées aux technologies numériques dans le libellé d'un stage de français dont l'objectif est ainsi formulé : « Écrire, lire, publier, communiquer, des actes en métamorphose avec les nouveaux médias. Comment les étudier de façon spécifique ? Construire des ressources pour la formation » (2012-2013). L'expression d'« humanités numériques¹⁴⁸ » est employée dans le descriptif de cette journée d'étude autour du questionnement de la culture à enseigner : « La réflexion se portera sur la façon dont l'enseignement des lettres (lui-même acquisition d'une culture partagée) pourrait rejoindre les humanités numériques. » Un lien est aussi établi entre humanités et Antiquité, dans un stage

¹⁴⁷ La classe relais est un dispositif d'accueil des élèves en décrochage scolaire et les classes ULIS (unités localisées pour l'inclusion scolaire) sont des dispositifs d'accueil des élèves à besoins particuliers.

¹⁴⁸ Pour une définition développée de cette notion apparue au milieu des années 2000, voir le chapitre suivant, section 1.

conçu par F. Dupont (soutenu par l'Institut des Humanités de Paris Diderot) et libellé d'après le titre de son ouvrage publié en 2013 : « Antiquité territoire des écarts » (2014-2015, 2016-2017 et 2017-2018). Le descriptif interroge la notion d'humanités depuis les humanités classiques, et vise à proposer un nouveau rapport à l'Antiquité, dans la lignée de J-P. Vernant et P. Vidal-Naquet :

[...] il s'inscrit dans une épistémologie des lettres et sciences humaines visant à repenser la notion d'Humanités. Il s'agit de confronter des catégories modernes prétendument « antiques », comme la philosophie, la poésie ou la démocratie, aux documents historiques. L'écart entre la présence d'une Antiquité fantasmée par la modernité et sa présence raisonnée est donc notre sujet d'étude, à savoir ce que fait l'Antiquité au monde contemporain.

Le terme peut également – beaucoup plus rarement – se référer à des méthodologies disciplinaires, comme dans un stage de philosophie : « Cultures différentes, humanités différentes ? ». D'après le descriptif, l'emploi du terme implique ici une comparaison méthodologique et épistémologique entre les approches de la philosophie ayant cours dans le secondaire et dans le supérieur, pour questionner la (ou les) culture(s) scolaire(s) sous-jacente(s) aux deux approches : « Des collègues du secondaire ou de classe préparatoire traitent le même sujet de baccalauréat successivement. Les stagiaires participent à la comparaison des deux approches par le biais d'un débat. »

Le terme peut enfin témoigner ponctuellement d'un questionnement de l'aspect élitiste connoté par la notion et par la culture classique. La démocratisation des humanités est alors interrogée en lien avec la possibilité de leur enseignement à tous les élèves, y compris les élèves en difficulté. Ainsi un stage intitulé « Enseigner les humanités en SEGPA¹⁴⁹ » (2012-2013) vise à « Appréhender et confronter le programme des humanités aux spécificités de la SEGPA » ; sont citées l'histoire-géographie et l'histoire des arts, « dans une perspective transversale (compétence 5 du socle) ». La même année, un stage interdisciplinaire intitulé « Violence et culture », visant à développer les compétences des formateurs pour aborder « les problématiques de violence, de tension générées par des contenus de savoir et leur représentation chez les élèves, les démarches d'enseignement », inscrit l'objectif d'« ouvrir ce champ aux disciplines des humanités ». Le travail doit se faire en lien avec les arts plastiques, la musique, le français et l'histoire-géographie.

¹⁴⁹ Sections d'enseignement général et professionnel adapté qui accueillent des élèves présentant des difficultés scolaires importantes ne pouvant être résolues par des actions d'aide ou de soutien scolaire.

La grande majorité des occurrences désigne des regroupements disciplinaires. Le terme recouvre alors les usages de « culture humaniste » quand cette dernière désigne le groupe de disciplines qui fait pendant à la « culture scientifique », dans une démarche de réduction de la spécialisation disciplinaire.

2.2.3 « Culture humaniste », « humanités » et langues anciennes/LCA

Les emplois de « culture humaniste » et d'« humanités » soulignent le phénomène d'invisibilisation des cultures disciplinaires que peut représenter l'usage de tels termes transversaux. Ainsi, aucun de leurs emplois ne concerne les stages de langues anciennes ou LCA, sauf pour l'année 2014-2015, où la « culture humaniste » apparaît – seulement – dans les mots-clés de la plupart de ces stages (c'est la seule année où ces mots-clés sont visibles à la fin des descriptifs des stages). Pourtant, les langues anciennes ont été des enseignements précurseurs dans l'usage des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE), et pourraient donc être mises en lien avec les « humanités numériques ». Dans notre corpus, dès 2000, des stages sont en effet proposés pour développer les usages des TICE dans les classes de latin et de grec. Le stage « Langues anciennes : apports des TICE » (2000-2003) vise à « envisager les aspects des programmes où les TICE peuvent être utiles pour l'enseignement du latin et du grec, et voir quels logiciels, cédéroms ou ressources Internet répondent le mieux à ces situations » ; le stage « Latin et grec : bâtir des séances avec les Tice », 2003-2004, se tourne vers les élèves dont il s'agit de « développer la curiosité culturelle et l'autonomie » en utilisant « des logiciels ou des sites de ressources internet (bases de textes ou d'images) » ; le stage « Des outils pour enseigner les langues anciennes » (2007-2008) intègre les ressources TICE « pour l'apprentissage de la langue, l'étude des textes, l'analyse de l'image, la découverte de la civilisation ». Les TICE sont ainsi conçus pour (re)motiver les élèves, élargir les sources documentaires accessibles (pour la civilisation), ainsi que les corpus littéraires et artistiques. Elles permettent également d'explorer les voies du renouvellement de ces options facultatives et les manières d'accroître leur attractivité. Elles visent à favoriser l'autonomie, en rendant l'élève actif dans ses apprentissages (stage « Développer des compétences en langues anciennes », 2009-2012). Elles favorisent également l'interdisciplinarité (stage « Investir les LCA grâce aux TICE », 2012-2013).

À partir de 2014 toutefois, le numérique est nettement moins intégré dans les stages de LCA, sans doute parce que cet usage s'est étendu de façon plus systématique à toutes les disciplines et qu'il fait davantage partie des compétences personnelles, privées, des enseignants, ce qui reporte les leviers d'« innovation » et de renforcement de la légitimité des LCA du côté du contenu et des méthodes : le stage « Pratiquer l'oral, élargir les corpus », (2014-2015) se concentre ainsi sur l'oral et l'ouverture aux textes de la Renaissance. Les axes d'innovation ou de revalorisation dans les stages « Ouvrir les LCA / autres corpus, fait religieux, oral » (2015-2016) et « les LCA autrement : corpus, arts, sciences, oral » (2016-2017) sont encore l'oralisation et l'élargissement des corpus (au Moyen-Âge et à la Renaissance), avec, dans le second, une ouverture pluridisciplinaire large, puisque le professeur de lettres doit y trouver « des pistes pour travailler avec les Sciences humaines, les langues vivantes, les Arts et les Sciences ».

Une évolution est donc visible dans les stratégies de valorisation des langues anciennes/LCA depuis 2000. Après un renouvellement qui s'est fortement appuyé sur l'outil informatique, l'inflexion interdisciplinaire des textes officiels à partir du socle de 2006, ainsi que la généralisation de la présence du numérique dans les enseignements de toutes les disciplines, ont orienté les efforts vers l'ouverture des contenus (élargissement temporel des corpus et multiplication épistémologique des approches) et la mise en valeur de l'oral. Mais ces disciplines, dans le cadre de ce plan de formation, n'ont pas adopté les termes transversaux de « culture humaniste » et d'« humanités » (qu'elles soient classiques ou numériques), peut-être par crainte de se trouver diluées dans la transversalité de ces notions, et par volonté d'affirmation de leur légitimité en tant que disciplines à part entière.

*

En conclusion, la place explicitement réservée aux « humanités » et à la « culture humaniste » est restreinte dans le PAF de l'académie de Versailles si l'on rapporte le nombre de stages concernés au nombre de stages proposés, toutes disciplines et toutes filières confondues. Les deux expressions sont utilisées à partir de la publication du premier socle commun, d'une façon aussi diversifiée que dans les prescriptions officielles, depuis des acceptions interdisciplinaires – sans toutefois s'étendre aux disciplines scientifiques comme dans les programmes de 2008 au collège et 2010 au lycée, et au contraire se constituant en un pôle symétrique au pôle scientifique – à des emplois disciplinaires (pour les arts et le français surtout). La « culture humaniste » en particulier tend à être présentée comme simplifiant et

réduisant les spécialisations disciplinaires, auxquelles sont, en creux, attribuées une partie des causes de la difficulté et du décrochage scolaires, et auxquelles s'opposent les conceptions curriculaires de l'enseignement dans le secondaire, qui proposent une réorganisation des apprentissages, selon la maturité des élèves, plus souple que l'organisation par discipline et plus proche de la structuration de l'enseignement primaire. Une partie de leurs emplois, enfin, tient davantage de la conformité aux demandes institutionnelles (notamment quand « culture humaniste » apparaît comme mot-clé). De façon significative, les libellés et les descriptifs des stages de LCA n'intègrent pas explicitement ces différents termes, même s'ils en reprennent les dimensions d'ouverture des corpus et des épistémologies de référence pour revaloriser et réaffirmer le statut de disciplines à part entière des LCA, dans un contexte de fragilisation due aux différentes réformes de la dernière décennie.

Nous avons évoqué à plusieurs reprises les usages de la notion d'humanités à l'université, présents de façon implicite ou explicite dans les corpus concernant le secondaire étudiés dans ce chapitre (textes officiels et descriptifs des stages du PAF). Comme nous allons le voir maintenant, elle s'avère en effet récurrente dans l'enseignement supérieur, qui forme les futurs enseignants et auquel se préparent les élèves du lycée. Il paraît donc pertinent – et nécessaire –, pour pleinement comprendre la place et le rôle des humanités dans le secondaire, d'analyser à quoi elles sont associées et dans quel cadre elles sont enseignées à l'université, du point de vue des relations qu'elles induisent entre les champs disciplinaires et du point de vue plus spécifique des disciplines littéraires.

3) Les humanités dans l'enseignement supérieur

Les « humanités » constituent une notion de référence non seulement dans les textes officiels du secondaire, notamment à partir du rapport de P. Charvet et D. Bauduin en 2018, mais aussi dans l'organisation institutionnelle universitaire, soit pour nommer des structures diverses, soit pour désigner des enseignements. Les usages de la notion y sont plus prégnants que ses emplois dans le secondaire, et ses acceptions plus diversifiées encore. Ils constituent un horizon de questionnement disciplinaire qu'on ne peut ignorer quand on s'interroge sur cette notion dans l'enseignement secondaire, dans la mesure où le lycée prépare ses élèves à l'université, où les futurs enseignants y sont formés, et où l'université est le cadre institutionnel des activités de recherche en littérature et en didactique. Nous avons donc consulté les présentations des universités telles qu'elles sont réalisées sur leurs sites Internet,

qui comprennent des descriptions détaillées de leurs structures et des enseignements qu'elles proposent. Pour compléter ce panorama de la place des humanités dans le supérieur, nous analyserons ensuite la manière dont est traitée cette notion dans un numéro spécial de l'École normale supérieure (ENS) de la rue d'Ulm, rattachée à l'université de Paris, qui forme une élite sélectionnée par le biais d'un concours à l'issue des classes préparatoires (un concours étudiant est également ouvert aux étudiants de 2^e ou 3^e année de licence).

En ce qui concerne les universités, nous avons consulté la page du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation listant les établissements accrédités à délivrer une thèse¹⁵⁰, qui sont au nombre de 116, et accédé par ce biais aux sites de ces établissements. Nous avons fait des recherches par mot-clé sur le terme d'« humanités », et consulté les listes et descriptifs des diplômes de licence, master, doctorat. Nous avons retenu comme pertinentes les occurrences du terme qui figuraient dans le nom de l'unité de formation et de recherche (UFR), du diplôme ou de l'école doctorale, dans leur descriptif de présentation, ou dans l'intitulé de l'un des cours proposés. Nous ne les avons pas retenues quand elles figuraient dans le descriptif de l'un des cours proposés dans le cadre d'un diplôme (considérant que les humanités n'étaient pas alors l'objet central ou affiché comme central du cours ou du diplôme) ni dans la liste des diplômes requis pour s'inscrire dans un cursus, ni dans la liste des débouchés de ce cursus (considérant qu'il s'agissait là encore d'un lien secondaire, indirect).

Selon ces critères, 58 établissements d'enseignement supérieur figurant dans la liste du ministère, soit 50 %, intègrent les « humanités » comme discipline ou groupe de disciplines¹⁵¹. Le terme apparaît dans 42 noms de licences réparties dans 25 universités, dont 2 concernent les « humanités numériques » ; dans 47 noms de masters proposés par 30 universités, dont 25 sur les « humanités numériques » et 5 sur les « humanités médicales » ; dans 9 noms d'écoles doctorales appartenant à 9 universités ; et dans plus de 40 autres diplômes ou instances¹⁵² au sein de 31 universités, dont 3 spécifiquement sur les « humanités numériques ».

¹⁵⁰ Consultable à l'adresse suivante : <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid148415/etablissements-enseignement-superieur-accredites-delivrer-doctorat.html> [consulté le 26 juillet 2022]. Les informations réunies ici datent de mars 2021.

¹⁵¹ Voir la liste des universités concernées dans le point 1 de l'ANNEXE 11.

¹⁵² Diplômes universitaires (DU), attestation d'études universitaires (AEU), « études doctorales », « pôles », « département scientifique », UFR, « champ de recherche » d'un laboratoire, « faculté », « collège », livret des

3.1 Champs épistémologiques concernés

Les universités connaissent des modes d'organisation variés, et les sites des universités également. Il faut donc rester prudent face aux comparaisons et aux recoupements établis à partir de ces données. Il est toutefois significatif, pour la diversité – plus large encore que dans le secondaire – qui s'y inscrit, de considérer en détail les champs disciplinaires et épistémologiques associés institutionnellement aux humanités, en regardant quels UFR, départements ou facultés¹⁵³ sont indiqués sur les sites officiels pour les cours et diplômes comprenant les termes d'« humanités » ou « humanités numériques ». La comparaison de la fréquence des champs disciplinaires cités¹⁵⁴ montre la prédominance massive des sciences humaines et sociales et des lettres, suivies par les arts et les langues. Viennent ensuite une pluralité de disciplines ou sous-disciplines qui, soit recoupent ces premiers domaines, soit en concernent d'autres, et où les sciences expérimentales et les sciences dites exactes sont très peu représentées :

- un pôle linguistique (sciences du langage, linguistique, langage(s), langue française : 6 occurrences),
- un pôle sciences « exactes » (sciences, ingénierie : 5),
- un pôle histoire (histoire, archéologie, sciences du patrimoine : 5),
- la philosophie (4),
- la (ou les) littérature(s) (4),
- un pôle études culturelles (culture(s), civilisations, sociétés étrangères : 4),
- un pôle communication (4),
- un pôle droit, économie, gestion (4),
- un pôle psychologie et psychanalyse (3),
- un pôle études politiques/géopolitique (sciences politiques, études internationales, territoires : 3),
- un pôle sociologie (2),
- un pôle arts du spectacle (musique, spectacles : 2),

formations, catégorie d'« unités d'enseignement », « unités de recherche », « groupement d'intérêt scientifique », « *graduate schools* », « instituts », « observatoire », Écoles universitaires de Recherche (EUR), etc.

¹⁵³ Les dénominations des facultés et UFR proposant des formations en « humanités » ainsi que leurs universités de rattachement figurent dans le tableau 2 en ANNEXE 11.

¹⁵⁴ Voir le graphique 3 en ANNEXE 11.

- un pôle didactique et sciences de l'éducation (2).

Outre les « humanités numériques », trois autres syntagmes spécifiques désignant de nouveaux champs disciplinaires, ou de nouveaux regroupements de champs disciplinaires, sont représentés, ponctuellement, dans les formations universitaires : les « humanités médicales », les « humanités juridiques » et les « humanités environnementales »¹⁵⁵. Les sciences dites exactes y sont davantage représentées que pour les occurrences concernant les seules « humanités ».

3.2 Caractéristiques communes

Mises à part les raisons budgétaires susceptibles d'expliquer les regroupements des disciplines littéraires et artistiques et des sciences humaines et sociales sous la catégorie ouverte et malléable des « humanités », et les transformations organisationnelles récentes de l'université qui tendent à favoriser les croisements disciplinaires, peut-on discerner des caractéristiques communes aux divers cours d'humanités tels qu'ils se trouvent présentés dans les maquettes des diplômes et instances universitaires sur les sites officiels ? Certaines semblent se distinguer en effet : un principe pluridisciplinaire et exigeant qui s'inspire du modèle des classes préparatoires ; l'apparition de nouvelles (non-)disciplines, compétences, méthodes, pratiques, et de nouveaux objets d'étude ; un lien affirmé avec le monde professionnel et des mises en situation diversifiées ; la mise en avant de valeurs et d'une éthique humanistes, notamment au sein des formations scientifiques de type médical, technologique ou ingénieurial.

3.2.1 Une pluridisciplinarité exigeante

Le modèle des classes préparatoires¹⁵⁶, à travers leur pluridisciplinarité et leur réputation d'exigence, se retrouve dans nombre de licences « Humanités ». Ces dernières présentent toutefois une plus grande ouverture épistémologique que les classes préparatoires littéraires (A/L), puisqu'elles vont jusqu'à comprendre les sciences dites « exactes ».

¹⁵⁵ Voir les universités concernées dans le tableau 4 en ANNEXE 11.

¹⁵⁶ Mais avec un budget par étudiant bien moindre. L'observatoire des inégalités indique pour 2016 un coût annuel moyen par étudiant de 11480 euros à l'université et 15 110 euros en classe préparatoire, soit près d'un tiers de plus. Chiffres disponibles à l'adresse suivante : <https://www.inegalites.fr/Ecole-combien-coutent-les-eleves-2492> [consultés le 26 juillet 2022].

- *Une revalorisation par la rigueur et l'interdisciplinarité*

Le modèle de rigueur et d'exigence des classes préparatoires est mis en avant dans nombre de licences « Humanités ». Ainsi, celle de Nanterre est explicitement présentée comme « une formation pluridisciplinaire renforcée comparable à celle des classes préparatoires littéraires (CPGE A/L ou B/L) ». Ses différents parcours, « Humanités classiques, arts et patrimoine », « Humanités et sciences humaines », « Humanités, droit, économie / gestion », « Humanités et arts du spectacle », « Humanités et Danse » doivent permettre de « développer ses capacités de travail et d'organisation, d'acquérir une certaine agilité intellectuelle en mettant en relation des disciplines traitées séparément dans les licences monodisciplinaires : lettres et philosophie ; histoire et rhétorique ; langues anciennes et modernes, etc. ». La licence « mention Humanités, parcours Culture classique et modernités européennes » de Rennes 2 doit donner aux étudiants « une culture qui se caractérise par son ampleur, sa cohérence et sa profondeur historique, tout en leur permettant d'acquérir les compétences de plusieurs champs disciplinaires ». La licence « Humanités » de Lille propose « une formation pluridisciplinaire et exigeante », fournissant « une culture générale accompagnée des outils d'analyse (historiques, philosophiques, littéraires, linguistiques et artistiques) qui confèrent une rigueur intellectuelle ».

Cette conception pluridisciplinaire et rigoureuse s'étend souvent à des champs épistémologiques plus variés qu'en hypokhâgne et en khâgne. S'ouvrant aux disciplines des sciences sociales, la licence « Humanités » de Lorraine offre la « possibilité d'acquérir une solide formation intellectuelle, ancrée dans une culture générale approfondie et diversifiée », fondée sur des études en histoire, lettres, histoire des arts, philosophie, théologie, psychologie, sociologie et anthropologie. La licence « mention Humanités, parcours Culture européenne, classique et numérique » de Bretagne Occidentale s'ouvre à la fois aux sciences humaines et sociales et aux humanités numériques : « formation pluri- et interdisciplinaire [...] (Littérature française et européenne, Langue latine et cultures de l'Antiquité, Langue vivante, Histoire et Art de l'Antiquité à la période contemporaine, Philosophie, Géopolitique) », elle intègre « la culture numérique et le maniement des outils et ressources numériques ». La formation à une culture générale humaniste par le croisement des disciplines littéraires et des sciences sociales se retrouve dans d'autres instances qui se regroupent sous le terme d'« humanités ». L'UFR « Humanités et sciences sociales » de Caen-Normandie, née en septembre 2015 de la fusion de l'UFR des sciences de l'Homme et de l'UFR d'histoire regroupe huit départements : les arts

du spectacle, les humanités classiques et numériques, le département d'histoire, archéologie et patrimoines, le département de langue et littérature française et comparée, la philosophie, les sciences de l'éducation, les sciences du langage et la sociologie, qui sont susceptibles d'en faire « un espace de formation dans des champs spécialisés, mais aussi un espace d'ouverture et de dialogue entre différents domaines de la connaissance, un espace où l'on peut se forger une solide culture générale et humaniste ».

- *Une revalorisation par l'ouverture aux sciences « exactes »*

L'ouverture à de multiples champs épistémologiques comprend même parfois les disciplines des sciences dites exactes. Par exemple, la licence « Sciences et Humanités » d'Aix-Marseille, « formation organiquement transdisciplinaire », se développe autour de six grandes thématiques (« Nature et Culture / Systèmes du Monde / Vision, Lumière, Couleur / Figures du Pouvoir / Logique, Langage, Calcul / Approche critique de la Langue »), « aux antipodes de la juxtaposition classique des savoirs et des enseignements ». La licence « Humanités » d'Avignon, présentée comme « innovante » et « généraliste », comprend les domaines des langues, littératures et cultures françaises et étrangères, de l'histoire, mais aussi de la culture scientifique. Les croisements disciplinaires ont parfois lieu autour de la médecine, dans le domaine des « humanités médicales ». Le master « Philosophie, parcours Humanités bio-médicales » de la Sorbonne propose ainsi « des enseignements en binômes, approches croisées (littérature et médecine, philosophie et médecine, histoire et médecine) » dispensés par un enseignant dans la discipline des humanités et un médecin ou chercheur dans le champ de la médecine/biologie.

3.2.2 De nouveaux champs d'études et de nouvelles pratiques

Cette diversité épistémologique revendiquée par les formations en humanités recouvre également de nouvelles pratiques et de nouveaux champs d'étude. Le master « philosophie, parcours Humanités bio-médicales » de la Sorbonne mobilise ainsi « différents types d'outils (analyse de textes, d'images, de films ou représentations picturales, débat oral contradictoire) permettant de mieux analyser les questions contemporaines qui se posent dans le champ bio-médical ». La pratique de l'oral et du débat évoquée ici parmi d'autres pratiques qu'on n'associe pas nécessairement dans les représentations communes au champ scientifique et

médical se retrouve dans le descriptif de l'école doctorale « Montaigne-Humanités » de Bordeaux :

Il s'agit également, à travers une pratique partagée de la prise de parole et de la discussion, notamment dans les ateliers de lecture et les Initiatives doctorantes de favoriser l'émergence d'un esprit critique indispensable à la construction de tout objet de recherche en Sciences Humaines.

Dans le domaine des Humanités au sens large, les outils numériques, facilitant des approches transversales, sont sollicités pour renouveler les enseignements, tandis qu'un même souci d'innovation se retrouve dans les formations en « humanités » plus spécifiquement littéraires, du côté des approches théoriques privilégiées et des apports du numérique.

- *Les nouveaux enseignements liés au numérique*

L'usage de l'outil numérique, les méthodes et la culture afférentes sont à la source de nombre de nouveaux enseignements associés aux humanités numériques. Ainsi, le master « Humanités numériques (*Rare book and digital humanities*) » de l'université Franche-Comté, dont les enseignements se font à 80 % en anglais, comprend théorie et pratique des humanités numériques, *community management*, informatique (TEI, XML, base de données, traitement d'image, animation 3D), à côté d'enseignements plus traditionnels (la bibliographie matérielle – description des ouvrages rares et anciens –, l'histoire du livre et de l'écrit et une initiation aux langues anciennes : latin et grec). L'« Institut des Hautes Études de la transition numérique » de l'université technologique de Compiègne développe dans son descriptif les domaines épistémologiques que croisent les humanités numériques :

Les cinq thématiques du séminaire de recherche de l'IHETN ont l'ambition de couvrir de très larges aspects de la révolution et de la transition numérique. Seul leur croisement permet de construire méthodiquement une nouvelle culture générale du fait numérique. Les *digital humanities* (humanités numériques) ne seraient pas complètes si elles n'incluaient pas les axes 1 (juridique), 2 (économique), 3 (culturel), 4 (politique et social), 5 (géopolitique et stratégique). Et réciproquement, sans la prise en compte des cultures qui naissent des pratiques numériques, les imaginaires qui nourrissent les stratégies industrielles des GAFAMI [*Google, Apple, Facebook, Amazon, Microsoft, IBM*] ne sont pas déchiffrables.

- *Des approches transversales facilitées*

Les innovations de ces formations peuvent donc aussi tenir de leur approche transversale des objets d'étude. Ainsi, le master « Humanités et industries créatives, parcours Production, usages et interprétation des fictions » de Nîmes forme des professionnels des

industries créatives dans le domaine de la fiction et de la narration à travers un tronc commun de séminaires de recherche et d'ateliers d'écriture et de création qui « explorent de manière interdisciplinaire tous les aspects des productions contemporaines (circuits économiques, dimension juridique, fonctionnement narratif et esthétique, contexte idéologique, effets de réception) ». Le master « Anthropologie, parcours Humanités environnementales » de Montpellier 3 affirme « renverse[r] la perspective dominante en matière d'étude des interactions que les sociétés humaines construisent avec le milieu biophysique. Habituellement interrogé à partir des sciences du vivant, l'environnement est ici d'abord appréhendé à travers le prisme de l'anthropologie et plus largement des sciences sociales ». Il s'agit de répondre, par ces approches multidimensionnelles, à une complexification et une accélération des mutations du monde du travail et de la société. Les débouchés professionnels cités pour le master « Humanités numériques » de Lyon 2 témoignent ainsi de l'apparition de nouveaux métiers liés au numérique (chargé de production ou de valorisation des données et des usages numériques ; chef de projet numérique ; chargé de valorisation de la recherche ; chargé de développement numérique, culturel et patrimonial ; médiateur numérique ; responsable de communication numérique ; responsable d'un *fab-lab* ; *webmaster* éditorial ; *data scientist* ; chargé d'études statistiques, etc.) qui « s'exercent dans le domaine de la culture et du patrimoine (archiviste, documentaliste, gestionnaire de patrimoine, etc.), de la médiation de l'information (data journaliste, infographiste, etc.), juridique (droit, propriété intellectuelle, protection des données), de la science des données (associée à une réflexion sociétale), etc. ».

- *Un renouvellement des enseignements en lettres*

Mais les aspects novateurs des formations en humanités concernent également le domaine des lettres, par une approche globalisante, mais aussi du côté de l'actualisation et de la réception des textes, ainsi que de leur numérisation. La licence « Humanités, parcours Mondes antiques et médiévaux » de Montpellier 3 propose ainsi de « prendre en compte, dans un même mouvement, toutes les facettes d'une société, ce que les filières "traditionnelles" n'appréhendent que partiellement, soit par la langue et la littérature, soit par l'histoire, soit par l'archéologie et l'histoire de l'art ». La licence 2 « Humanités (lettres classiques) » de Lyon 2 s'intéresse pour sa part à « la question de la réception moderne des cultures antiques », tandis

que le master « Mention Lettres et Humanités » de Rennes 2 propose une ouverture large des corpus incluant productions orales et cultures populaires, et attentives à la réception :

Les études conduites dans ce master peuvent s'étendre à tout fait de culture dans les aires linguistiques considérées, dès lors qu'il entre en rapport avec une pratique élaborée de la langue, orale ou écrite. À côté de la littérature au sens strict, on pourra ainsi s'intéresser à la chanson, à la traduction ou aux adaptations, à la littérature populaire ou à la littérature de jeunesse, aux relations entre la littérature et les autres arts, à l'écriture de l'histoire ou de la science, à la rhétorique politique, etc. Cet intérêt pour la contextualisation culturelle des œuvres se traduit aussi par l'attention portée aux conditions de réception et de publication des œuvres, aux effets de sens qu'elles induisent et à l'usage des textes.

Enfin, la numérisation constitue une nouvelle dimension majeure de la redéfinition des humanités dans le domaine des lettres. Par exemple, le descriptif du master « Humanités (humanités classiques et humanités numériques) » de Lyon 2 insiste sur sa démarche originale, consistant à mêler deux conceptions des humanités, et à « articuler initiation à la recherche en philologie et *Digital Humanities* : l'étudiant apprend à maîtriser de nouvelles techniques d'investigation, d'édition et de production textuelle. Il participe également à la réflexion contemporaine sur le statut de l'écrit et du numérique qu'ouvrent les nouveaux domaines de recherche ».

Les finalités des humanités sont, on le voit dans les exemples présentés, souvent envisagées en lien avec les mutations sociales contemporaines. Au-delà d'une formation à l'analyse des phénomènes sociaux et culturels à travers les disciplines des sciences humaines et sociales et les disciplines littéraires et artistiques, les formations aux humanités s'avèrent tournées, dans une majorité des maquettes de diplômes consultés, vers l'insertion professionnelle des étudiants.

3.2.3 Des liens récurrents avec le milieu professionnel, des mises en situation variées

En effet, une autre caractéristique des formations universitaires aux humanités – qui participe en réalité d'une évolution plus globale de l'organisation des études universitaires françaises et internationales – s'éloigne de leurs définitions traditionnelles par la gratuité et la dimension désintéressée, c'est-à-dire non professionnalisante. Elle réside dans les liens établis avec le monde professionnel et les démarches de mise en situation professionnelle. Ainsi, la licence Humanités de Lorraine prévoit « de la pré-professionnalisation, avec un stage obligatoire (en L3) conçu comme une activité intégratrice mobilisant les compétences acquises ». Pour la licence « Mention Humanités, parcours Culture et médias » de l'université Littoral Côte d'Opale, anciennement « filière Info-Com (parcours Culture et Médias) », il est

précisé que le changement de nom « a pour but de s'adapter aux nouveaux parcours des Lycées, de mieux répondre aux attentes des milieux professionnels et enfin d'utiliser le vocabulaire international des universités étrangères ».

Les descriptifs des masters « Humanités » sont également tournés vers la professionnalisation de façon marquée. Le master « Humanités et Industries créatives » de l'université Côte d'Azur entend former les étudiants « à la création, la production et la commercialisation de contenus créatifs pour de nouveaux usages numériques. Il les prépare aux métiers des industries créatives, en les faisant notamment travailler en équipe et en mode projet. » L'existence même du master « Lettres et Humanités (Littérature de jeunesse et patrimoine littéraire) » de Franche-Comté est justifiée par les évolutions des secteurs professionnels visés :

Le parcours *Littérature de jeunesse* de ce master répond au développement de l'édition pour la jeunesse et des métiers du livre. Les secteurs de l'enseignement, de l'édition, de la librairie, de la bibliothèque, de l'animation périscolaire recherchent des étudiants chevronnés et des professionnels qui puissent associer une expertise intellectuelle à leur expérience de terrain.

La professionnalisation des formations peut même prendre la forme de l'apprentissage : le master « Lettres et humanités, parcours professionnels de l'écrit » de l'université de Paris est un master en alternance, avec des étudiants salariés sous le régime du contrat d'apprentissage ou de professionnalisation, et une équipe d'enseignement constituée de professionnels en activité qui « les initie et les entraîne à la production et à la maîtrise de tous les types d'écrits (web et print, interne et externe) nécessaires à l'activité des entreprises, des administrations et des associations ». La pédagogie mise en œuvre se fait « principalement sous forme d'ateliers de pratique, s'appuie sur l'expérience professionnelle acquise dans le cadre de l'alternance ».

3.2.4 Une éthique et des valeurs humanistes

Enfin, la dimension éthique de la notion d'humanités est présente, de façon récurrente, dans les formations à dominante scientifique au sens des sciences exactes, alors qu'elle n'est généralement pas mentionnée dans les descriptifs des formations littéraires ou de SHS. Quand les humanités ne sont pas le cœur de la formation en tant que champ disciplinaire, l'usage de la notion se justifie donc par l'attention aux valeurs qu'elles impliquent. Le master « Philosophie, parcours Humanités médicales » de l'université Gustave Eiffel de Paris est

ainsi tout entier tourné vers l'éthique comme champ philosophique, comme en témoignent les objectifs de la formation :

Assurer la formation philosophique de base pour la réflexion éthique.

Initier les étudiants aux grands textes de la réflexion éthique, de l'Antiquité à nos jours.

Leur fournir les moyens d'acquérir leur autonomie personnelle dans la lecture et l'exploitation des livres et autres documents concernant l'éthique.

Leur permettre de penser leur pratique de terrain, d'exercer leur vigilance, de prendre des décisions éthiques à partir d'un travail des concepts et auteurs philosophiques majeurs.

Dans le champ médical toujours, le diplôme universitaire « Humanités médicales » de la Sorbonne Nouvelle se place « dans la perspective d'une médecine moderne plus consciente de ses démarches et plus attentive à la condition des patients ».

Les universités technologiques mettent elles aussi l'accent sur cette dimension des humanités. Le descriptif du pôle « Humanités » de l'université de technologie de Belfort-Montbéliard explique que les enseignements en humanités « contribuent à former des ingénieurs aux valeurs humanistes, ouverts sur le monde, attentifs aux hommes et à l'environnement, capables de donner un sens à la technologie ». L'unité d'enseignement « Humanités » de l'université technologique de Troyes doit doter les futurs ingénieurs « d'une solide culture générale, [les] initi[er] à penser la technologie en prenant en compte des enjeux éthiques et en ayant un esprit critique y compris sur [leurs] pratiques, et [leur] apprendront à développer [leur] créativité ». Le descriptif de la composante « Tech / Humanités et Design » de l'université de Cergy rappelle que « les transitions digitale (avenir des data), écologique (avenir de la planète) et sociétale (dimension éthique) sont aujourd'hui des préoccupations fortes dans le monde industriel et le monde socio-économique ».

Enfin, les humanités numériques sont parfois également rattachées aux valeurs éthiques : le master « Humanités numériques » de l'université Polytechnique Hauts-de-France annonce que « les étudiants seront, par exemple, sensibilisés aux questions éthiques liées aux usages et à la culture du numérique », et le master « Humanités numériques : *Political Ideas in a Digital Age* » (« Conceptions politiques à l'ère numérique ») de Cergy affiche des objectifs centrés sur l'analyse politique et éthique :

The aim of the MA is : 1/ To study the ways in which political ideas have been transformed by scientific progress since the 17th up to the digital age in the 21st century ; 2/ To understand the nature of politics and democracy and their changes in the digital age ; 3/ To teach a new generation of students coming

*from all fields ethics and responsibility in the digital age ; 4/ To teach thinking skills (critical thinking, problem-solving, creativity, originality, strategizing) for the digital age*¹⁵⁷.

Si une partie des objectifs éthiques présentés par les formations scientifiques peut sembler relever davantage de la rhétorique convenue dans un champ universitaire concurrentiel, ou encore de l'ornement de bonne conscience étant donné la réalité de certains milieux professionnels soumis à des logiques de rentabilité peu compatibles avec le souci de l'autre et la protection du vivant, les humanités peuvent aussi correspondre, notamment dans le domaine de la santé, à une approche qui s'attache à faire dialoguer les points de vue des différents acteurs d'une situation ou d'un milieu et à favoriser le respect mutuel et la prise en compte des subjectivités (ressentis, besoins, désirs, volontés) des patients et des professionnels mis en relation¹⁵⁸.

Les humanités à l'université se caractérisent donc par une démarche pluridisciplinaire (dans le sens où ces enseignements impliquent la coopération de plusieurs approches disciplinaires de façon conjointe) et interdisciplinaire (dans le sens où ces approches sont appelées à se nourrir les unes les autres et à croiser leurs corpus et leurs méthodes) et, soit réunissent autour des disciplines littéraires d'autres disciplines (notamment l'histoire, les sciences sociales, les arts), soit croisent différentes disciplines autour d'objets d'étude communs – allant parfois jusqu'à y associer les sciences dites exactes –, soit proposent d'aborder ces dernières au prisme des disciplines littéraires, de la philosophie, des sciences humaines et sociales. Le numérique, souvent rattaché au champ des humanités numériques, que nous étudierons plus spécifiquement dans le chapitre suivant, y joue un rôle d'outil, de support et de milieu intégrateur pour les différents champs sollicités.

Pour compléter cette étude de la place des humanités dans l'enseignement supérieur, nous voulons maintenant l'analyser telle qu'elle apparaît dans un numéro spécial de la revue *L'Archicube* de l'École normale supérieure de la rue d'Ulm¹⁵⁹, qui forme les étudiants ayant

¹⁵⁷ « L'objectif du master est : 1/ D'étudier les façons dont les idées politiques ont été transformées par le progrès scientifique du 17^e siècle jusqu'à l'ère numérique de notre 21^e siècle ; 2/ De comprendre la nature du champ politique et de la démocratie et leur modification à l'ère numérique ; 3/ D'enseigner à une nouvelle génération d'étudiants issue de tous les champs disciplinaires l'éthique et la responsabilité à l'ère numérique ; 4/ De leur enseigner les compétences (pensée critique, résolution de problèmes, créativité, originalité, élaboration de stratégies) adaptées à l'ère numérique. » Nous traduisons.

¹⁵⁸ Nous reprendrons ce point en lien avec l'enseignement du français dans la conclusion de ce chapitre.

¹⁵⁹ Il faut souligner toutefois que le questionnement de la notion d'humanités dans le cadre des écoles normales supérieures correspond à une réorientation de la formation vers d'autres domaines que l'enseignement alors que

réussi le concours d'entrée à l'issue des classes préparatoires littéraires, concours qui réunit les disciplines traditionnellement attachées aux humanités : les lettres, les langues anciennes, la philosophie, l'histoire, les langues vivantes, auxquelles s'ajoutent les sciences sociales et les mathématiques dans le 2^e concours (B/L) ouvert en 1983.

3.3 Une approche pluridisciplinaire dans la revue des anciens étudiants de l'ENS

Les anciens élèves de l'École normale supérieure de la rue d'Ulm ont pris acte de cette prolifération (ou indétermination) sémantique et épistémologique pour l'interroger de façon pluridisciplinaire dans un numéro de *L'Archicube* (revue de l'association des anciens élèves, élèves et amis de l'École normale supérieure) de juin 2018¹⁶⁰. Y interviennent des agrégés de lettres (lettres modernes, lettres classiques, grammaire), d'histoire, de philosophie, mais aussi de mathématiques et de physique, des professeurs d'université, des hauts fonctionnaires (à l'échelle nationale et internationale) et des dirigeants d'entreprise, un sociologue éminent et une directrice des bibliothèques, mais aussi un neurologue et un professeur de médecine et chercheur en biologie médicale, des spécialistes de la littérature au Moyen Âge, de la littérature latine, d'assyriologie, des sources chrétiennes grecques, de théologie, de l'humanisme italien, de la didactique du français, ou encore des experts de science-fiction spatiale, de littérature russe ou d'histoire intellectuelle chinoise et indienne.

On peut distinguer dans ces contributions quatre angles principaux adoptés pour circonscrire la notion : de l'approche la plus restreinte à la plus générale, il s'agit des questions des corpus, des méthodes, des finalités, et des frontières épistémologiques des disciplines. Cette distinction est bien sûr artificielle, puisque les définitions proposées dans les articles mêlent toujours au moins deux des aspects cités, mais elle permettra de mieux faire apparaître les diverses problématiques propres à notre objet.

La définition par les corpus, d'abord, n'est pas la plus courante. On la trouve notamment dans l'article de Blanche Lochmann (titulaire de l'agrégation de lettres classiques et d'un master de droit des affaires, présidente de la Société des agrégés de 2012 à 2020), pour qui « [r]efonder l'enseignement des lettres, de l'histoire, des langues anciennes et vivantes,

les candidats sont toujours nombreux, plutôt qu'à des problématiques de réorganisation de filières devenues moins attractives du fait de l'évolution de la société et de la massification de l'accès aux études supérieures, comme c'est davantage le cas à l'université.

¹⁶⁰ Violaine Anger, Marianne Laigneau (dir.), *L'Archicube*, n°24, « Quel avenir pour les humanités ? », Paris, ENS, 2018.

c'est retrouver la noblesse des grands récits, qui parlent à tous¹⁶¹ », réaffirmant une hiérarchisation entre la littérature antique et les autres littératures. Cet angle d'approche du corpus et des objets d'étude est également convoqué par l'helléniste Catherine Broc-Schmezer pour défendre la place, au sein des humanités, de l'enseignement du fait religieux. Pour cette dernière en effet, de nombreuses tensions sociales proviennent d'une ignorance largement partagée dans le domaine, productrice d'à priori et de peurs. Faire de ces questions vives des objets d'étude permettrait d'éviter une « opposition frontale entre les groupes¹⁶² » par une mise à distance propre à temporiser les conflits. Enfin, le transfert notionnel opéré par Nicolas Chapuis, diplomate spécialiste de poésie chinoise, pour s'interroger sur les humanités en Chine le conduit à caractériser les humanités, d'une part, par une langue – le wenyan, langue classique chinoise qu'il définit, à l'image de l'arabe coranique, comme « un registre linguistique¹⁶³ » qui ne diffère du chinois vernaculaire que par une économie de moyens (monosyllabique plutôt que bisyllabique) et une syntaxe spécifique ; d'autre part, par un ensemble de textes canoniques.

La définition par les méthodes s'avère beaucoup plus présente. Le philosophe Mourtaza Chopra pose ainsi que « [p]ratiquement les humanités sont l'étude, faite avec un maître, de certains textes écrits, et leur méditation en commun¹⁶⁴ ». La dimension collective et dialogale est soulignée pour caractériser cette « appropriation et [...] interprétation du monde faite en commun par l'interprétation disputée de grands textes¹⁶⁵ ». Michel Zink, membre de l'Académie française et spécialiste de littérature médiévale, au contraire, insiste sur la dimension individuelle, et définit les humanités comme une « confrontation personnelle » avec les grands textes du passé, « en les lisant, en les traduisant, en les comprenant, en les commentant, en les imitant par soi-même », pour affirmer que cette « conception de l'éducation¹⁶⁶ » a disparu. L'historien F. Hartog rappelle en effet qu'en un sens étroit et restreint, « faire ses humanités », c'était passer par la classe de rhétorique, après avoir fait du latin, qui était tenu pour la « colonne vertébrale » de l'éducation, mais que la montée en

¹⁶¹ Blanche Lochmann, « Dans l'enseignement secondaire français, renouveau ou déclin des disciplines littéraires ? », dans *L'Archicube*, *op. cit.*, p. 13-18, p. 17.

¹⁶² Catherine Broc-Schmezer, « L'enseignement du fait religieux fait-il partie des humanités ? », dans *L'Archicube*, *op. cit.*, p. 150-153, p. 151.

¹⁶³ Nicolas Chapuis, « Les humanités en Chine », dans *L'Archicube*, *op. cit.*, p. 120-125, p. 120.

¹⁶⁴ Mourtaza Chopra, « Dans un lieu où il n'y a pas d'homme, efforce-toi d'être un homme », dans *L'Archicube*, *op. cit.*, p. 153-156, p. 153.

¹⁶⁵ *Ibidem*, p. 155.

¹⁶⁶ Michel Zink, « Les humanités et la formation de l'esprit », dans *L'Archicube*, *op. cit.*, p. 39-48, p. 40.

puissance au cours du XX^e siècle du baccalauréat moderne et de la filière scientifique a « grignoté l'espace du classique, le renvoyant du côté de la culture générale et des belles-lettres¹⁶⁷ ». Toutefois, pour lui, les humanités caractérisent aussi un rapport aux Anciens, que l'on peut définir par deux gestes, la *restitutio*, notion latine, à laquelle se rattachent « les pratiques savantes, érudites, cumulatives », et la *renovatio*, qui ne « prend son sens plein de renaissance que dans l'univers chrétien¹⁶⁸ ». L'helléniste P. Charvet, de son côté, met l'accent sur une autre forme de rapport aux Anciens : l'accès qu'apportent les langues anciennes à des modèles, non au sens moral mais au « "sens expérimental" de modèles de laboratoire¹⁶⁹ », dans la mesure où, par le latin et le grec, langues qui n'existent plus que dans les textes, et envisagées « dans leurs éléments et leurs productions », il est possible d'appréhender l'ensemble d'un « système de conceptualisation et de formalisation du monde et de ses constructions culturelles ». L'universitaire Jacques Neefs, spécialiste de littérature française, maintient également la définition classique et humaniste d'une « forme d'éducation par la lecture et l'interprétation des textes anciens pour un savoir renouvelé, actualisé par leur compréhension et leur confrontation¹⁷⁰ », mais pour montrer la possibilité d'une actualisation des humanités par les moyens techniques contemporains, à travers le programme « Les humanités dans le texte » mis en œuvre à l'ENS. Les humanités s'y font en même temps numériques, ce qu'il définit comme une « modalité nouvelle des sciences », plutôt qu'une méthode à proprement parler, qui tient au « développement et à l'usage des outils informatiques et des grandes bases de données, de calcul ou d'interrogation¹⁷¹ ».

Sur cette question des humanités numériques, l'historienne des arts Béatrice Joyeux-Prunel s'en tient également à une définition limitée, qui reste contenue dans les champs scientifiques traditionnels, mais intègre un questionnement épistémologique de ces derniers, puisque, pour elle, les humanités numériques désignent les travaux des chercheurs « insérés dans leur discipline », et qui choisissent « *en plus ou à la place* des méthodes ou *points de vue* disciplinaires traditionnels, des protocoles utilisant l'informatique¹⁷² ». La conservatrice

¹⁶⁷ François Hartog, « Humanités et passé antique : résurgence, reconstitution, modèle ? (propos recueillis par Jean Hartweg) », dans *L'Archicube*, *op. cit.*, p. 53-58, p. 53.

¹⁶⁸ *Ibidem*, p. 55.

¹⁶⁹ Robert Cabane, Pascal Charvet, « Enseigner les humanités au XXI^e siècle », dans *L'Archicube* ; *op. cit.*, p. 25-35, p. 30.

¹⁷⁰ Jacques Neefs, « Humanités et *humanities* », dans *L'Archicube*, *op. cit.*, p. 106-109, p. 107.

¹⁷¹ *Ibidem*, p. 108.

¹⁷² Béatrice Joyeux-Prunel, « Humaniser le numérique : du kit de survie académique aux enjeux sociétaux », dans *L'Archicube*, *op. cit.*, p. 84-91, p. 85. C'est l'auteure qui souligne.

Emmanuelle Sordet en propose quant à elle une définition plus large, comme « un ensemble d'outils, de méthodes et de protocoles » applicable en lettres et en sciences sociales, à même de transformer les savoirs auxquels on les applique, puisqu'elles permettraient « d'enrichir les objets d'étude, d'en faciliter la diffusion et l'analyse et d'ouvrir de nouveaux champs¹⁷³ ».

La notion d'humanités numériques ouvre ainsi sur les questions étroitement liées des finalités et des limites épistémologiques des savoirs. Pour ce qui regarde les finalités, Michel Zink se dit frappé par cette impression que « personne ne sait plus à quoi servent [les humanités] et que personne pourtant ne veut y renoncer¹⁷⁴ ». Ne les séparant pas des humanités classiques, et s'interrogeant alors sur leur valeur formatrice, il souligne leur rôle comme « formation intellectuelle, faite de rigueur, mais aussi de souplesse au sein de cette rigueur¹⁷⁵ », puisqu'il s'agit d'atteindre, « à travers l'austérité rigide des lois grammaticales [...] la variété de l'humain et les vibrations de la beauté ». Si la finalité esthétique est ici évoquée, c'est sur la « formation morale » que l'auteur insiste, d'abord parce que, dans l'exercice de la traduction du grec et du latin, « l'effort pour masquer élégamment le flou d'une construction incertaine [était] immanquablement sanctionn[é] par un contresens », et aussi parce qu'il voit dans la compréhension « de cet étranger radical, le mort », ce qui constitue peut-être la « meilleure initiation à la compréhension de ce qui nous est étranger ». Frédéric Worms, le directeur adjoint des lettres de l'ENS, explique cet attachement persistant aux humanités par les profonds changements que vivent les sociétés contemporaines, l'humanité éprouvant le besoin, « au moment d'un tournant anthropologique inédit, d'un retour sur la façon dont elle a pu se définir, s'étudier, se questionner elle-même¹⁷⁶ ». On retrouve ici, comme le rappelle F. Hartog, le projet humaniste, d'emblée « intellectuel, culturel et politique¹⁷⁷ », d'agir sur le présent. Pour lui, la leçon des humanités, indéniablement encore interrogées aujourd'hui, est bien là, dans la possibilité même d'une actualisation comme le prouve la réinvention permanente de l'humanité par elle-même : « à nous d'inventer le geste qui convient à notre propre temps, comme ont su le faire les siècles

¹⁷³ Emmanuelle Sordet, « La coordination des outils numériques à l'ENS », dans *L'Archicube*, *op. cit.*, p. 91-93, p. 91.

¹⁷⁴ Michel Zink, « Les humanités et la formation de l'esprit », *art. cité*, p. 40.

¹⁷⁵ *Ibidem*, p. 44. Même référence pour les citations suivantes.

¹⁷⁶ Marc Mézard, Frédéric Worms, « Lettres et humanités à l'École », dans *L'Archicube*, *op. cit.*, p. 18-20, p. 18.

¹⁷⁷ François Hartog, « Humanités et passé antique : résurgence, reconstitution, modèle ? (propos recueillis par Jean Hartweg) », *art. cit.*, p. 54.

antérieurs ». D'ailleurs, Michel Zink le souligne, il faut débarrasser les humanités classiques des préjugés qui les encombrant :

[...] les humanités classiques bien comprises ne visent pas à enfermer l'esprit dans le passé, à l'abstraire du présent, à le cantonner dans la fadeur désuète et la fausse élégance d'une culture anachronique, mais tout au contraire à l'armer pour le présent en lui permettant, par un retournement audacieux, de jeter sur lui ce fameux « regard éloigné » et en lui évitant d'en être la dupe¹⁷⁸.

L'esprit critique forgé par les humanités, qu'on les entende au sens classique ou au sens moderne, répond donc à une double finalité, à la fois épistémologique et éthique, comme le montre aussi, à une échelle plus réduite, Nicolas Wanlin, professeur de littérature française à l'École polytechnique. Son « utilité épistémologique¹⁷⁹ » réside, selon lui, notamment dans le cadre des formations scientifiques (entendues ici au sens des sciences « dures »), dans la confrontation « à d'autres pratiques, à une autre manière de penser, à d'autres méthodes », de manière à réaliser que la pensée « est relative et que sa validité n'est pas universelle ». Son « utilité éthique » est mise en lien avec le progrès technique et scientifique. Cette double finalité épistémologique et éthique se retrouve dans l'introduction de la revue, sous la plume de littéraires cette fois : le sens des humanités aujourd'hui serait de « *nous mettre à l'écoute des textes et des paroles d'autrui, de respecter l'originalité d'une pensée*¹⁸⁰ ». C'est un neurologue enfin qui, dans cette même idée de respect de l'altérité, suggère que les humanités « permettraient ainsi de ne pas vouloir dépasser sa condition humaine¹⁸¹ », concluant par un appel démocratique à la tempérance en un temps d'emballement technologique :

Il vaut mieux être avec les autres que de chercher à tout prix à être au-dessus des autres. Faire de l'éthique, c'est la manière la plus efficace de faire de la politique.

Cette ouverture épistémologique qui semble bien finalement caractériser les humanités pose intrinsèquement la question de leur définition comme discipline en même temps que de leurs frontières avec les autres disciplines. Si elles sont, sans grande polémique dans le cadre de l'institution d'excellence à la fois littéraire et scientifique qu'est l'ENS, proposées par Nicolas Wanlin comme contrepoint aux sciences dans les écoles d'ingénieur, leur rapport aux sciences sociales se révèle bien plus complexe, parce que les champs disciplinaires sont plus

¹⁷⁸ Michel Zink, « Les humanités et la formation de l'esprit », *art. cit.*, p. 43.

¹⁷⁹ Nicolas Wanlin, « Humanités pour tous », dans *L'Archicube*, *op. cit.*, p. 35-38, p. 36-37. Même référence pour les citations suivantes.

¹⁸⁰ Violaine Anger, Jean Hartweg, « Introduction », dans *L'Archicube*, *op. cit.*, p. 11-12, p. 11. Nous soulignons.

¹⁸¹ Hervé Chneiweiss, « Neurosciences, humanités, humanité », dans *L'Archicube*, *op. cit.*, p. 93-98, p. 98.

proches, voire se croisent ou se chevauchent. Jacques Neefs rappelle ainsi que le terme d'humanités utilisé aujourd'hui en France correspond à deux traditions distinctes, l'une héritée des humanités classiques et l'autre traduisant les *humanities* anglo-saxonnes :

Ce sont bien des traditions intellectuelles, éducatives et, d'une certaine manière, administratives différentes, en ce sens qu'il s'agit d'organisation et de représentation des savoirs et des recherches, dans des univers relativement divergents, qui sont pourtant évidemment appelés à construire des champs de connaissance susceptibles de dialoguer et d'élaborer des formes de savoirs échangeables¹⁸².

C'est sous l'influence des *humanities* que les sciences sociales se trouvent souvent mêlées, dans nos usages de la notion, aux humanités. Pour le sociologue Michel Wieviorka, l'articulation des deux domaines est nécessaire aux sciences sociales, car la « clarté et la qualité de l'écriture doivent s'opposer au jargon¹⁸³ » qui à ses yeux est aux sciences sociales « ce que le sectarisme est à la religion¹⁸⁴ », les éloignant du débat public. Il voit donc dans la littérature une clé pour ouvrir son champ disciplinaire aux échanges démocratiques, ne plaidant « ni pour la fusion¹⁸⁵ », « ni pour la dissolution des unes dans les autres », mais pour une « irrigation » des sciences sociales par les humanités littéraires. P. Charvet, qui s'interroge quant à lui sur la place à attribuer dans l'enseignement secondaire¹⁸⁶ à ce qu'il désigne comme les « sciences humaines », suggère d'« intégrer¹⁸⁷ » ces approches, jugées nécessaires – anthropologie, sociologie, psychologie, linguistique, sciences de la communication – dans la formation intellectuelle des enseignants et des élèves, afin de faire comprendre à ces derniers « comment des structures naturelles, sociales et psychologiques s'articulent pour constituer la complexité du réel ». Mais le flou demeure sur les critères à retenir pour choisir tel ou tel champ des sciences humaines et sociales dans ceux qui doivent être intégrés à une formation aux humanités, et sur les modalités du dosage à effectuer et des liens à établir entre ces disciplines. La didacticienne du français Nathalie Denizot reste ainsi circonspecte devant la fragmentation des humanités – humanités classiques, modernes,

¹⁸² Jacques Neefs, « Humanités et *humanities* », *art. cit.*, p. 106.

¹⁸³ Michel Wieviorka, « Pour l'irrigation des sciences sociales par les humanités : entretien avec Michel Wieviorka (propos recueillis par Claudine Serre-Monteil) », dans *L'Archicube, op. cit.*, p. 136-141, p. 136.

¹⁸⁴ *Ibidem*, p. 137.

¹⁸⁵ *Ibid.*, p. 135. Même référence pour les citations suivantes.

¹⁸⁶ Comme nous l'avons vu plus haut, il remet, avec D. Bauduin, son rapport sur la valorisation des humanités au ministre au mois de janvier 2018.

¹⁸⁷ Robert Cabane, Pascal Charvet, « Enseigner les humanités au XXI^e siècle », *art. cit.*, p. 32. Même référence pour la citation suivante.

scientifiques, techniques, professionnelles, numériques – initiée dès le début du siècle dernier :

S'agit-il d'une dilution de la notion, ou au contraire d'une extension de la notion ? Il est souvent difficile de trancher, d'autant qu'il n'est pas toujours clair non plus de savoir si ces nouveaux emplois sont simplement métaphoriques ou s'ils reconstruisent véritablement la notion. En tout cas, ce n'est qu'en déplaçant son champ de légitimité que les humanités survivent¹⁸⁸.

Cette synthèse de différents points de vue qui ont cours aujourd'hui à propos des humanités, des multiples angles d'approches possibles soulevant autant de problématiques autour de la notion, montre combien la définition posée par les auteurs – passage obligé pour une notion si polysémique ou multiréférentielle – détermine leur propos, combien finalement leur propos réside dans la proposition même d'une définition des humanités, et combien, par conséquent, définir les humanités revient à définir des finalités, et donc des contenus – valeurs et corpus, des méthodes et des limites épistémologiques. Cette fragmentation ou cette prolifération notionnelle explique et légitime notre approche à la fois diachronique et synchronique pour, selon un geste humaniste, revenir aux sources de la notion que l'on veut ressaisir, avant de s'interroger en synchronie sur sa place dans l'institution scolaire et universitaire et sur ses formes possibles au sein du cours de français.

*

Dans l'enseignement supérieur aujourd'hui, les humanités désignent majoritairement les sciences humaines et sociales, les lettres, les arts et les langues. Elles se limitent parfois à inscrire des enseignements disciplinaires sous une étiquette attractive, mais motivent également des renouvellements épistémologiques et méthodologiques de fond, selon des démarches interdisciplinaires. Elles questionnent ainsi les corpus et les finalités des enseignements dispensés. Quelles spécificités des humanités pouvons-nous retenir concernant l'enseignement du français ?

¹⁸⁸ Nathalie Denizot, « Le retour des humanités ? », dans *L'Archicube, op. cit.*, p. 65-69, p. 67.

4) Synthèse : humanités et enseignement du français au XXI^e siècle

La diversité impressionnante des référents de l'expression fait apparaître, dans l'organisation institutionnelle universitaire, une conception élargie de la notion d'humanités, qui se pose pour de multiples disciplines et trouve des résonances particulièrement vives dans l'enseignement du français, à laquelle les travaux d'Yves Citton notamment font référence. Ce dernier met en effet au jour un nœud conceptuel : une double tradition définitionnelle de la notion d'« humanités », en France d'un côté, où elles désignent des études tournées vers les civilisations antiques, et dans le monde anglo-saxon de l'autre, qui, sous la bannière des « *Humanities* », regroupe « les études portant sur les lettres, les arts, la philosophie et les plus "molles" des sciences humaines et sociales (comme l'histoire, l'anthropologie ou la sociologie)¹⁸⁹ ». L'auteur propose, au lieu de les opposer, d'en montrer la dynamique commune, d'en rechercher les gestes fondamentaux susceptibles de guider un renouvellement par hybridation de ces conceptions concurrentes ; il les situe pour sa part dans la démarche herméneutique, dans le geste interprétatif actualisant¹⁹⁰. Pour la didacticienne de la littérature Marie-José Fourtanier également, il est aujourd'hui important de reconsidérer le rôle des humanités en tenant compte des deux acceptions, études classiques et sciences humaines. En effet, le contexte est celui d'une « période de mondialisation, marquée par un double mouvement contradictoire de crise des idéologies, des valeurs et du rationalisme, d'effacement des repères temporels et spatiaux, et parallèlement d'inflation de l'information¹⁹¹ ». Dans ce contexte, ces humanités reconfigurées, comprenant « les études de langue, de littérature et d'arts, et plus largement, d'histoire, d'ethnologie ou de sociologie », ont une fonction sociale et épistémologique cruciale, de « distanciation historique et critique, de réflexion sur la politique et la société, de mise en forme de l'imaginaire, de vecteur de communication et d'échange ». Elles se distinguent par la « maturité intellectuelle, psychologique et émotionnelle » qu'elles sont susceptibles de faire acquérir à leurs étudiants. Pour Marie-France Rossignol, dont la thèse en sciences de l'éducation porte sur le « cours d'humanités » dans le secondaire, sur la « culture humaniste » pour les élèves de lycée

¹⁸⁹ Yves Citton, *Assises de lettres à l'université de Toulouse-2 Le Mirail*, 2010 ; cité par Marie-José Fourtanier, « Humanités ? Quelles humanités ? Le rôle de la lecture littéraire dans la construction d'une culture humaniste », dans *Tréma*, n°43, *op. cit.*, p. 35.

¹⁹⁰ Voir chapitre 2, sous-section 2.2.

¹⁹¹ Marie-José Fourtanier, « Humanités ? Quelles humanités ? Le rôle de la lecture littéraire dans la construction d'une culture humaniste », *art. cit.*, p. 35.

professionnel, si l'héritage des humanités est à chercher, reconfigurer, didactiser dans le cadre d'une interdisciplinarité lettres-histoire, le lien entre ces deux champs se trouve du côté de la sociologie, la psychologie cognitive ou l'anthropologie, dès lors qu'il s'agit de « rendre ces savoirs enseignables¹⁹² », c'est-à-dire dès lors que l'on se situe dans le champ de la didactique. L'ouverture aux sciences sociales est donc vue ici comme un lien, un liant, un moyen de « régénérer » ces deux disciplines (français et histoire), auquel elles « s'adossent de plus en plus volontiers ». Deux évolutions qui entretiennent un lien étroit entre elles se distinguent donc dans les redéfinitions de la notion d'humanités en lien avec la didactique du français, répondant aux évolutions que l'on constate à l'université : l'influence des *humanities* anglo-saxonnes pour redéfinir les finalités de l'enseignement et l'interprétation littéraire d'une part, le renouvellement des critères de choix et des modalités axiologiques du questionnement des corpus d'autre part.

4.1 Humanités et « humanities » : de la notion au concept ?

Les problématiques soulevées par la redéfinition actuelle des humanités sont de plusieurs ordres : quelle est la visée d'une telle reconfiguration et quel est l'intérêt de maintenir ce terme commun ? Quelles disciplines en font partie et quels critères permettent de le déclarer ? Comment éviter d'instaurer entre celles-ci de nouvelles hiérarchies, ou, selon les contextes scolaires et universitaires, comment instaurer des hiérarchies entre elles, et lesquelles ? L'ouverture des humanités à l'ensemble des disciplines littéraires et artistiques et des sciences humaines pose en effet problème pour certains chercheurs, comme N. Denizot, qui s'interroge sur la légitimité d'une « étiquette » dont les référents semblent échapper à toute saisie stable :

[L]es humanités sont-elles un champ de recomposition de disciplines non « scientifiques », et qui permettrait d'effacer ou de subsumer les tensions et/ou distinctions entre, par exemple, linguistique et littérature, histoire et économie, littérature et philosophie, etc. ? S'agit-il d'intégrer les arts – au risque d'une disciplinarisation des arts dans la forme scripturoscolaire des savoirs que décrit Lahire (2008), et aux dépens des pratiques (les pratiques artistiques restant par exemple du côté des écoles d'art) ? Et enfin, quelle articulation de ce champ avec celui des « sciences humaines », qui regroupe des disciplines (comme l'histoire) parfois annexées par les humanités¹⁹³ ?

¹⁹² Marie-France Rossignol, *Le cours d'humanités dans l'enseignement secondaire contemporain : Scolarisation et disciplinarisation de la culture humaniste en français et en histoire pour les élèves de milieu populaire*, *op. cit.*, p. 142. Même référence pour les citations suivantes.

¹⁹³ Nathalie Denizot, « Les humanités, la culture humaniste et la culture scolaire », *art. cit.*, p. 46.

Des réponses sont apportées par M. Nussbaum, qui propose une conception de l'éducation aux humanités comme formation, par le jeu et en lien étroit avec les arts, à l'esprit critique et à l'empathie nécessaires au fonctionnement démocratique. Elle réfléchit à un « paradigme de développement humain » comme perspective d'une « éducation adéquate pour vivre dans une démocratie pluraliste¹⁹⁴ », propre à empêcher les États du monde entier de produire bientôt « des générations de machines efficaces, mais non des citoyens complets capables de penser par eux-mêmes, de critiquer la tradition et de comprendre ce que signifient les souffrances et les succès d'autrui¹⁹⁵ ». La définition d'une telle éducation suppose donc un enjeu international et urgent engageant l'avenir des démocraties, quelles qu'en soient les cultures nationales. Les capacités démocratiques développées par l'enseignement des humanités sont en effet de trois ordres selon la philosophe américaine :

Ces capacités – la pensée critique ; la capacité à dépasser les intérêts locaux pour affronter les problèmes mondiaux en "citoyen du monde" ; enfin la capacité à imaginer avec empathie les difficultés d'autrui – dépendent de l'étude des humanités et des arts¹⁹⁶.

Une telle éducation, visant à former des citoyens empathiques et autonomes dans leurs évaluations, suit des logiques d'intercompréhension linguistique et culturelle entre les cultures locales, entre les groupes socioculturels qui composent les populations d'un même pays, entre les cultures dominantes des différents pays. Elle doit être multiculturelle à l'image des sociétés occidentales démocratiques d'aujourd'hui, elle doit « familiariser les élèves avec certains faits fondamentaux de l'histoire et de la culture de nombreux groupes différents¹⁹⁷ » – groupes religieux, ethniques, économiques, sociaux, sexuels –, dont la compréhension est facilitée par l'apprentissage des langues, l'histoire, l'économie et la science politique. Aux capacités logiques et aux connaissances formelles apportées par les sciences humaines et sociales, doit s'ajouter la formation à « l'imagination narrative », comme formation à l'empathie :

J'entends par là la capacité à imaginer l'effet que cela fait d'être à la place d'un autre, à interpréter intelligemment l'histoire de cette personne, à comprendre les émotions, les souhaits et les désirs qu'elle peut avoir¹⁹⁸.

¹⁹⁴ Martha Nussbaum, *Les Émotions démocratiques*, op. cit., p. 116.

¹⁹⁵ *Ibidem*, p. 10.

¹⁹⁶ *Ibid.*, p. 15-16.

¹⁹⁷ *Ibid.*, p. 116. Même référence pour les citations suivantes.

¹⁹⁸ *Ibid.*, p. 122.

La capacité à se décentrer, à se mettre à la place des autres, à imaginer d'autres subjectivités possibles et légitimes, à apprécier la valeur de l'autre et des autres en soi, ouvre la possibilité d'une construction socioéconomique et culturelle commune. L'art et le jeu, comme lieux de polyphonie émotionnelle, sémantique, axiologique, permettent de travailler et développer, dans l'espace protégé du cours, ces capacités démocratiques propres aux humanités.

La logique de ce type de formation s'oppose aux logiques comptables, régissant les vies humaines selon la loi du marché et les considérant comme des instruments de profit, qui tendent à s'imposer dans la gestion des universités. Ainsi M. Nussbaum évoque-t-elle la nécessité pour les départements anglais d'humanités de se justifier, depuis l'ère Thatcher, de leurs dépenses, en démontrant que leurs travaux de recherche et leur enseignement « contribuent au profit économique¹⁹⁹ », alors que la valeur des recherches en humanités consiste en « un ensemble de manières de recueillir l'activité humaine dans toute sa richesse et sa diversité ». Mais alors que l'analyse de M. Nussbaum, au sein d'une société américaine dont le libéralisme économique est fort peu régulé par l'État, la conduit à promouvoir le recours à des fonds privés et à des mécènes convaincus de la nécessité des humanités, une critique similaire amène Y. Citton à rappeler, sur un ton polémique en réaction aux réorganisations actuelles de l'enseignement supérieur, le rôle essentiel des services publics contre la binarité de l'alternative profitable/non profitable à court terme importée de la sphère de la marchandisation :

Ce sont les énarques zélés s'ingéniant à « moderniser le service public », c'est-à-dire à privatiser les biens communs au nom de la « productivité », qui ont une guerre de retard, en espérant appliquer à la sphère du cognitif des recettes empruntées à une cuisine industrielle qui ne lui convient nullement. En calibrant la viabilité de la recherche sur ses seuls profits attestables en termes de productivité marchande, de telles politiques s'appliquent à reformater les icebergs en ne voulant compter que leur seule masse de surface, sans se rendre compte que cela conduit à décapiter l'activité intellectuelle de tout le corps immergé des pratiques qui la nourrissent²⁰⁰.

Ainsi, la multiplication récente des UFR d'« humanités » que nous avons constatée dans la section précédente, selon des configurations variables d'une université à l'autre, peut-elle correspondre, avant ou en même temps que des considérations épistémologiques, à des impératifs économiques, dus au déclin de certaines filières et à la limitation des budgets dans ces disciplines. Le flou attaché à cette notion renouvelée peut donc trouver là des causes très

¹⁹⁹ *Ibid.*, p. 162-164. Même référence pour la citation suivante.

²⁰⁰ Yves Citton, *L'Avenir des humanités*, *op. cit.*, p. 115.

concrètes et matérielles, sans invalider pour autant les interprétations épistémologiques du phénomène.

Dans une perspective historique, au-delà ou en parallèle des questions économiques et financières, il est également possible, sans en passer par les cultures anglo-saxonnes, de retrouver et de légitimer, en France même, les sources d'une évolution de la notion d'humanités vers une ouverture aux sciences humaines et sociales et aux arts non littéraires, suivant une conception qui ne soit pas coupée de la béance et de l'imprévu du monde contemporain. On peut en effet considérer les bouleversements épistémologiques du XX^e siècle, en particulier des années 1960-1970, et l'affirmation de la sociologie, de l'anthropologie, de la linguistique, de la psychanalyse, disciplines qui se sont construites et imposées en partie contre les « humanités » et la pensée humaniste²⁰¹, comme des élargissements conceptuels de la notion. Si ces champs disciplinaires se sont affirmés pour partie en opposition à l'héritage classique – on pense aux *Héritiers* de P. Bourdieu et J.-C. Passeron, à la critique nouvelle – elles rejoignent pourtant les humanités traditionnelles, et l'humanisme de la Renaissance, dans leur tentative de saisir le monde par le biais de l'humain, et d'assumer la nécessaire relativité du savoir pour tendre à une forme d'objectivité qui inclue la subjectivité propre à l'humain. Y. Citton rappelle ainsi que, selon la linguistique saussurienne, « toute connaissance dépend du point de vue à partir duquel on aborde l'objet à connaître, lequel point de vue est déterminé lui-même par les pratiques dans lesquelles est impliqué le "sujet connaissant"²⁰² ». On peut donc voir, dans le développement des sciences humaines, la condition de possibilité d'humanités plus lucides, capables de critiquer leurs propres conditions de possibilité, capables par conséquent de réflexivité. Si l'on est passé, au cours de la deuxième moitié du XX^e siècle, « d'une conception de la culture conçue comme imprégnation à celle de la culture comme apprentissage de la distance critique et de l'autonomie²⁰³ », selon les termes de V. Houdart-Merot, pourquoi dissocier les humanités de la distance critique, pourquoi les identifier entièrement à l'imitation des modèles, qui n'est pourtant qu'une des modalités – socio-historiquement située²⁰⁴ – de l'éducation humaniste ? Faire l'histoire des humanités, c'est donc aussi rappeler les circonstances où s'inscrivent le

²⁰¹ Voir première partie, chapitre 3, section 3.

²⁰² Yves Citton, *L'Avenir des humanités*, op. cit., p. 29.

²⁰³ Violaine Houdart-Merot, *La culture littéraire au lycée depuis 1880*, op. cit., p. 237.

²⁰⁴ Celle des collèges jésuites et des cours d'humanités au lycée au XIX^e siècle, remise en cause à partir des années 1870 (voir première partie, chapitre 2, section 2).

flux et le reflux du recours explicite à la notion et faire ainsi la différence entre des ruptures pour des raisons contingentes, stratégiques, idéologiques, et des continuités d'ordre conceptuel.

4.2 Choisir et questionner autrement les corpus

Des antagonismes forts au sein des disciplines des sciences humaines et sociales et des disciplines littéraires et artistiques et entre elles semblent persister aujourd'hui autour de la question des distinctions et des hiérarchies à établir ou non entre le fond et la forme, entre le message et les manières de formuler et de recevoir les messages²⁰⁵, à l'image des tiraillements épistémologiques entre les conceptions attribuées aux humanités jusqu'au milieu du XX^e siècle et celles que portent les nouvelles disciplines universitaires des années 1960. Dans le champ de la littérature, si l'on considère, avec V. Houdart-Merot, « l'idée propre à l'esthétique classique que la pensée est antérieure à l'expression²⁰⁶ », on comprend les fondements théoriques et idéologiques qui expliquent la méfiance des humanités classiques (de leurs défenseurs et des structures intellectuelles et sociales auxquelles elles ont donné lieu) à l'égard des arts de l'imagination, de la fiction et du roman en particulier. S'explique aussi le maintien, jusqu'à la seconde moitié du XX^e siècle au moins, de la domination d'une conception de la littérature comme produit des intentions de l'auteur, et de la lecture comme recherche de ces intentions. Cette idée est refusée à partir des années 1960 dans les milieux universitaires, où s'affirme « le caractère indissociable de la forme et du sens » : la notion même de littérature devient problématique, le statut de l'auteur est remis en question (par Todorov, Barthes, Genette, Foucault), l'idée émerge que la forme, loin d'être un ornement de la pensée, produit du sens (Jakobson, Rousset, Meschonnic)²⁰⁷.

On retrouve, à la veille du XXI^e siècle, les marques visibles de cet antagonisme dans l'enquête dirigée par B. Veck pour l'INRP. Dans les représentations des enseignants telles qu'elles apparaissent après analyse des questionnaires, le statut du texte étudié en cours de français reste celui des humanités classiques :

²⁰⁵ Pour ce qui concerne la discipline du français, on peut penser par exemple aux désaccords sur la place à ménager aux neurosciences et à la psychologie cognitive dans la théorisation des processus d'apprentissage, sur la priorisation de l'étude de la langue, de l'écriture ou de la lecture dans les démarches didactiques, sur la focalisation sur la création artistique ou sur la réception esthétique dans l'étude de la littérature.

²⁰⁶ Violaine Houdart-Merot, *La culture littéraire au lycée depuis 1880, op. cit.*, p. 164. Même référence pour la citation suivante.

²⁰⁷ *Idem.* Voir 1^e partie, chapitre 3, sous-section 3.3.

[P]atrimonial, il porte un sens stable et univoque, celui qu'a voulu son auteur, et qui doit être transmis aux élèves appelés à devenir membres d'une communauté culturelle dont les valeurs (vrai, beau et bien, par exemple) sont inscrites dans les œuvres du patrimoine²⁰⁸.

Cependant, dans le même temps, l'influence des années 1960-1970 est sensible, et les réponses des enseignants laissent entrevoir que « le sens de l'œuvre n'est plus considéré comme déposé d'avance en elle, mais comme sens à construire après exploration réglée (et on retrouve là les outils et la technicité de la lecture) ». Cela remet en cause « la stabilité des valeurs qui justifiaient comme classiques les œuvres reconnues du patrimoine », mais rencontre une double réticence, qui concerne la place et le rôle du professeur comme « spécialiste détenant la maîtrise des interrogations à adresser à un texte » et « conseiller en lectures ». En effet, en cette période de tiraillements de la culture disciplinaire, les enseignants se trouvent dans une situation intermédiaire : en tant qu'« éducateurs²⁰⁹ », ils s'attachent d'abord à transmettre des savoirs et des savoir-faire, attentifs à la qualité du « loisir culturel » que constitue la lecture ; en tant que « spécialistes », ils visent la « transmission de valeurs formatrices et humanistes ». Pour B. Veck, la dimension humaniste de l'enseignement du français (au lycée) se trouve donc encore, en 1994, du côté de la transmission (et non de la discussion) des valeurs et n'inclut pas le travail sur la langue ni sur l'histoire littéraire :

[Les savoirs produits par le professeur permettent] tantôt d'élucider et d'explicitier le texte en utilisant la grammaire et la stylistique, tantôt de l'interpréter en référence à l'histoire ou à l'histoire littéraire, tantôt de l'évaluer en l'inscrivant dans la tradition humaniste²¹⁰.

Tout l'enjeu d'une reconfiguration de la discipline du français réside donc, pour le chercheur, dans l'articulation entre ces différentes dimensions de la lecture grâce à l'approfondissement de la réflexion sur les valeurs morales et esthétiques, « si l'on veut éviter (au mieux) la juxtaposition de lectures "techniques", menées de façon réglée, et de lectures axiologiques, pratiquées, faute de définition précise, en toute immédiateté²¹¹ ». Il identifie en effet ces variations dans la conception de la culture disciplinaire comme « un moment de l'histoire disciplinaire qui hésite entre valeurs anciennes et nouvelles²¹² », une « oscillation [...] entre

²⁰⁸ Bernard Veck, *La culture littéraire au lycée : des humanités aux méthodes ? Op. cit.*, p. 90. Même référence pour les citations suivantes.

²⁰⁹ *Ibidem*, p. 91. Même référence pour les citations suivantes.

²¹⁰ *Ibid.*, p. 199.

²¹¹ *Ibid.*, p. 208.

²¹² *Ibid.*, p. 186.

des valeurs traditionnelles et un humanisme revisité, teinté de relativisme²¹³ », qui s'accompagne d'une hésitation sur le statut de la subjectivité, du « passage d'une conception du sens esthétique comme sens à éduquer, universel d'une certaine manière, à l'idée d'une réaction individuelle à l'œuvre d'art selon des critères personnels », « de la notion de goût à celle du plaisir ». Lui aussi, comme V. Houdart-Merot à la même période, appelle de ses vœux une cohérence disciplinaire renouvelée autour de la formation à la distance critique par la remise en cause des valeurs axiologiques (esthétiques, éthiques, philosophiques) transmises à travers les œuvres étudiées :

Il y va d'une redéfinition des « classiques », qui ne pourraient plus se contenter d'accéder à ce statut du seul fait d'une supériorité esthétique et morale reconnue le plus souvent de façon implicite. C'est à penser ce déplacement et cette conversion que nous voudrions contribuer : on ne peut que souhaiter des avancées dans ce sens, qui conforteraient la cohérence disciplinaire, et viseraient à doter l'« honnête homme » du XXI^e siècle (encore à venir), non plus seulement d'une élégance et d'une sociabilité de bon goût, parfois superficielle, ou d'une érudition solide et limitée, mais aussi d'un discernement critique plus que jamais nécessaire²¹⁴.

La remise en cause du corpus étudié, propre à reconfigurer les humanités, doit, selon certains chercheurs, s'étendre à celle du règne de l'écrit²¹⁵. V. Houdart-Merot montre ainsi qu'après les années 1960 et l'essor des théories du texte, l'art n'est plus défini comme « imitation de la nature » mais comme « système de signes²¹⁶ », et que l'idée du modèle à reproduire, caractéristique de l'esthétique classique, disparaît avec l'affirmation de l'individu, instaurant d'autres rapports entre auteur, texte et lecteur. Elle conclut son ouvrage sur la proposition de réconcilier deux rapports à la littérature, « culture du commentaire » et « culture rhétorique », pour s'interroger sur les nouvelles formes que pourrait prendre un art du discours, dans une perspective politique et citoyenne, dans la mesure où « l'art de la parole et du débat est un des fondements d'une société démocratique²¹⁷ » : on retrouve ici les préoccupations formulées par M. Nussbaum près de quinze ans plus tard autour de la notion d'humanités. Ces remises en question, formulées par B. Veck et V. Houdart-Merot, des finalités et des démarches de l'enseignement du français dans le secondaire sont toujours

²¹³ *Ibid.*, p. 183.

²¹⁴ Violaine Houdart-Merot, *La culture littéraire au lycée depuis 1880*, op. cit., p. 209.

²¹⁵ Et cette direction est affirmée notamment dans les programmes de collège de 2015, qui fixent des objectifs de maîtrise de l'oral à côté de celle de la lecture et de l'écriture, et l'introduction du Grand Oral à la session du baccalauréat de 2021.

²¹⁶ Violaine Houdart-Merot, « Une histoire ancienne, de nouveaux défis : L'enseignement de la littérature en France », art. cit., p. 64. Même référence pour les citations suivantes.

²¹⁷ Violaine Houdart-Merot, *La culture littéraire au lycée depuis 1880*, op. cit., p. 145.

d'actualité plus de vingt après, comme le montrent les travaux récents des chercheurs en didactique de la littérature sur la question des valeurs²¹⁸.

De telles tensions dans la redéfinition de l'enseignement du français, laquelle peut s'ancrer de façon fructueuse dans une conception des humanités comme enseignement qui suit une démarche actualisante visant à apprendre aux lecteurs à évaluer les textes selon leurs pertinences, inscrivent la recherche d'un équilibre entre expression des subjectivités et construction de sens et de significations institutionnalisables et partageables, et entre transmission des connaissances et appropriation personnelle. Les philosophes M.-C. Blais, M. Gauchet, et D. Ottavi soulignent ainsi que l'institution scolaire depuis la Renaissance trouvait sa légitimité, jusqu'au XX^e siècle, dans le « truchement avec une antériorité modèle, exemplifiée par la culture antique²¹⁹ » reposant sur des « techniques d'incorporation de ce qui vous précède et vous surplombe », tandis que la démarche pédagogique de « l'école moderne²²⁰ », qui s'impose à la fin du XX^e siècle, met l'élève au centre et suppose « le concours actif de celui qui apprend, dans la mesure où sa progression est suspendue à la maîtrise des principes rationnels de la connaissance et non au détail de celle-ci ». Le risque est alors de glisser de la valorisation de l'expression de la subjectivité dans les processus d'apprentissage vers un « subjectivisme généralisé²²¹ » qui empêche de construire des savoirs et des savoir-faire et d'apprendre à remettre en cause son point de vue. Les auteurs insistent en effet sur une définition de la notion d'appropriation comme effort, comme nécessaire « imprégnation de mots et de phénomènes incompréhensibles²²² » suivant une temporalité qui semble en contradiction avec le règne contemporain du « temps réel ». Dressant un constat similaire, celui d'un « refus [contemporain] de considérer les êtres humains comme des êtres historiques²²³ », P. Judet de la Combe réaffirme à son tour le besoin de réfléchir sur le rapport au temps tel qu'il doit s'inscrire dans l'enseignement des lettres, pour former des individus qui construisent une relation dynamique et créative avec le passé, « non pas seulement déterminés par [lui], mais en relation potentiellement innovante avec lui, parce qu'ils tentent

²¹⁸ Voir notamment la thèse de Chloé Gabathuler, *Apprécier la littérature, La relation esthétique dans l'enseignement de la lecture de textes littéraires*, Rennes, PUR, 2016 et l'ouvrage dirigé par Nicolas Rouvière, *Enseigner la littérature en questionnant les valeurs*, Berlin, Peter Lang, 2018.

²¹⁹ Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet, Dominique Ottavi, *Conditions de l'éducation*, op. cit., p. 71. Même référence pour la citation suivante.

²²⁰ *Ibidem*, p. 72. Même référence pour la citation suivante.

²²¹ *Ibid.*, p. 128.

²²² *Ibid.*, p. 130.

²²³ Pierre Judet de la Combe, *L'Avenir des Anciens*, op. cit., p. 63.

de transformer la condition dont ils héritent ». Or ce rapport culturel au passé antique est celui qui caractérise « le geste renaissant²²⁴ », que P. Judet de la Combe et H. Wismann considèrent comme constitutif des cultures européennes, qui confère au passé le double statut de source de la culture contemporaine et d'espace d'altérité culturelle. Il s'agit en effet à la fois de lui conserver un statut d'origine grâce à laquelle le présent prend sens, et de se rappeler la distance qui nous en sépare et implique de l'étudier longuement pour en percer les secrets à jour, l'opacité se faisant le moteur de la reconstruction d'un sens selon une méthode nécessairement nouvelle, moderne. Le geste renaissant se situe donc dans la créativité méthodique par laquelle les lecteurs peuvent élaborer de nouvelles significations. Le geste renaissant, le geste humaniste, est par conséquent conceptualisable pour les auteurs selon un double mouvement de défamiliarisation et de reconfiguration du familier qui reproduit, par l'immersion dans un texte insaisissable de manière immédiate, les « expériences d'arrachements qui ont été fécondes dans l'histoire²²⁵ » :

[...] ce double mouvement d'éloignement nécessaire pour rejoindre un univers de sens devenu étranger, en raison de sa distance dans le temps ou de sa formalisation, et de reconstruction, comme moyen d'un retour vers soi, vers un soi transformé par l'ensemble de ce processus. Il est en fait synonyme de réflexion, et recèle, pour un projet éducatif, une grande potentialité à la fois critique et formatrice²²⁶.

Cette conception, qui vise à justifier la nécessité de maintenir l'étude du corpus antique, maintient une solidarité entre l'objet étudié (l'éloignement des textes antiques) et les démarches mises en œuvre pour l'étudier (la défamiliarisation et la reconfiguration). Or il est possible d'appliquer à des objets culturellement et temporellement éloignés des démarches qui privilégient l'appui sur le commun, le familier, le sensible pour aller vers l'inconnu et construire de nouveaux apprentissages. Ces dernières correspondent davantage à celles que nous développons dans la 3^e partie en nous fondant notamment sur l'idée, d'une part, qu'une contextualisation trop rapide entrave la réception effective du texte selon ses références expérientielles et culturelles par l'élève lecteur, et, d'autre part, que l'analogie est un processus de développement cognitif particulièrement efficient pour aborder les œuvres littéraires²²⁷.

²²⁴ Pierre Judet de la Combe, Heinz Wismann, *L'avenir des langues. Repenser les humanités*, op. cit., p. 188-189. Même référence pour les citations suivantes.

²²⁵ *Ibid.*, p. 192.

²²⁶ *Ibid.*, p. 189. On pense notamment aux travaux menés par Marion Sauvare sur le rôle de la réflexivité dans l'apprentissage de la lecture subjective.

²²⁷ Voir notamment troisième partie, chapitre 1, section 3.

À la lumière de ces différents questionnements sur les humanités et l'enseignement de la littérature, trois axes majeurs de problématiques apparaissent : la question des corpus, la question des méthodes et démarches, la question des valeurs en lien avec les finalités de l'enseignement. Le XXI^e siècle, qui voit réapparaître les humanités dans les questions vives de l'enseignement secondaire et supérieur, et dans les textes officiels régissant le cours de français, témoigne de cette triple interrogation. La multiplication des combinaisons possibles de ces trois dimensions explique d'ailleurs sans doute en partie la multiplication des paradigmes regroupés sous le terme d'« humanités ». Au XXI^e siècle, les *humanities* et les humanités traditionnelles, les sciences sociales, la philosophie, la littérature et les arts se cherchent, s'affirment et s'enseignent de concert, de façon de plus en plus appuyée, et cette pluridisciplinarité se fait omniprésente dans les « humanités numériques », que nous nous proposons d'étudier plus spécifiquement au chapitre 2.

Conclusion du chapitre 1

Les humanités au XXI^e siècle connaissent à la fois un retour marqué dans les textes officiels et l'organisation institutionnelle de l'enseignement secondaire et supérieur, ainsi que dans les réflexions et les recherches universitaires, *et* un manque ou une profusion définitionnels profonds et récurrents. Alors que les humanités classiques survivent à l'état de trace pour désigner l'enseignement des langues anciennes, et portent le souvenir d'un système scolaire élitiste contre lequel s'est construit l'enseignement secondaire de masse au cours du XX^e siècle, des débats de fond sur la place des disciplines littéraires et des sciences humaines et sociales dans un monde désormais dominé par la technologie, les algorithmes et la marchandisation expliquent le retour de la notion, notamment à travers les expressions de « culture humaniste » dans le secondaire, d'« humanités » et d'« humanités numériques » dans le supérieur. Leur principal point commun réside dans une dynamique de décroisement, qui est à relier, d'un côté, à des conceptions d'enseignement intégré sur le modèle de l'école primaire, et de l'autre à une large tendance à la remise en question des frontières disciplinaires à l'université. Cette double tension agit, par le bas et par le haut, par le début et par la fin du temps de la scolarité et des études, sur les textes officiels et certains travaux de recherche concernant l'enseignement au collège et au lycée. Mais les référents et les frontières épistémologiques de ces termes fluctuent d'un emploi à l'autre, d'un contexte à l'autre, d'un moment à l'autre. Ils semblent parfois davantage servir d'étiquettes et de caution

intellectuelle et didactique à des réorganisations de nature économique et financière, alors que le chantier est d'envergure pour repenser la place des disciplines qui ne font pas partie du champ des sciences « dures » et accompagner leur reconfiguration à l'aune des enjeux contemporains et des bouleversements socio-économiques, politiques et environnementaux actuels.

En ce qui concerne l'enseignement du français, nous rejoignons M. Nussbaum et Y. Citton – et nombre de didacticiens du français et de la littérature – lorsqu'ils soulignent les enjeux d'une formation à l'interprétation que la prolifération inédite des discours dans le contexte contemporain – notamment via le développement d'Internet – rendent primordiale dans nos sociétés démocratiques. La finalité en est l'émancipation individuelle et collective, en tant que personne, que sujet singulier, et en tant que partie de la collectivité, c'est-à-dire en tant que citoyen responsable vis-à-vis des autres (donc également vis-à-vis du milieu de vie, du vivant en général) et capable de faire preuve d'empathie, de se décentrer, de ne pas se penser comme centre. Cette formation ne doit donc pas à nos yeux limiter à priori ses corpus, ni à la littérature récente, ni à la littérature patrimoniale, ni à la littérature française, ni nécessairement aux textes reconnus par les institutions littéraires, ni même à l'écrit, étant donné le développement de modes d'expression plurisémiotiques (textes en diverses langues, images – fixes et en mouvement, sons, code informatique) qui s'imposent dans nos vies quotidiennes avec le numérique et à partir du moment où l'on possède un téléphone portable « intelligent »²²⁸. Les démarches d'une telle formation doivent viser à favoriser la lecture subjective et le partage des interprétations, c'est-à-dire la formulation et la confrontation des réceptions effectives des œuvres par les élèves, pour comprendre comment se construisent leurs évaluations sensibles et axiologiques (esthétiques, éthiques, philosophiques), et former ainsi leur esprit critique, c'est-à-dire leur capacité à prendre du recul vis-à-vis de leurs critères implicites ou explicites, conscients ou inconscients et vis-à-vis des différents systèmes de valeur.

²²⁸ Le baromètre du numérique de 2021 de l'ARCEP (Autorité de régulation des communications électroniques, des postes et de distribution de la presse) fait état d'une accélération de la digitalisation de la société française, due aux conséquences de la Covid. Rapport en ligne à l'adresse suivante : <https://www.arcep.fr/cartes-et-donnees/nos-publications-chiffrees/barometre-du-numerique/le-barometre-du-numerique.html> [consulté le 10 août 2022]. Voir un résumé en ANNEXE 12.

En ce qui concerne les modalités d'enseignement et la posture enseignante, la réflexion sur la relation d'autorité entre patients et experts dans le cadre des humanités médicales²²⁹ nous paraît heuristique. Il n'est pas dans les missions de l'enseignement de remédier²³⁰ aux souffrances ou à la fragilisation du corps ou de l'esprit des élèves, même si ces cas de figure se présentent aussi aux enseignants et peuvent avoir un écho dans le contenu et les modalités des apprentissages. L'idée nous semble cependant primordiale, pour les finalités définies ci-dessus, d'une déontologie qui consiste à permettre à la voix des élèves de s'exprimer dans le cadre du cours, de lui reconnaître un statut à part entière qui ne soit pas celui d'un sujet scolaire tâtonnant vers la réponse éclairée de l'enseignant expert de la littérature, de la langue et de leur enseignement, mais qui soit celui d'un sujet scolaire et social, singulier et sensible, intrinsèquement en évolution, tout comme l'est le professeur lui-même, transformés, les uns et les autres, tout au long de la vie, par les rencontres, les expériences et les apprentissages. Il s'agit de faire en sorte que les élèves se sentent libres de s'exprimer sans chercher à proposer « la bonne réponse » aux questions implicites ou explicites de l'enseignant, et qu'ils puissent ainsi faire l'expérience constructive de la confrontation à la collectivité pour élaborer des significations en commun et mieux se comprendre. Là réside à nos yeux la condition didactique première pour mettre en œuvre un enseignement de la littérature qui vise à former des lecteurs capables de tenir un discours critique et autonome sur la lecture des textes.

Pour compléter notre étude des humanités au XXI^e siècle, notion à la fois historique et contemporaine, multidimensionnelle et complexe, il paraît enfin incontournable de nous

²²⁹ Telles que Cynthia Fleury notamment, philosophe et psychanalyste, titulaire de la chaire « Humanités et santé » au Conservatoire national des arts et métiers, les définit : « Le soin n'appartient pas à une caste de soignants qui distribueraient leurs soins, comme d'autres les bonnes paroles, à des patients incapables d'être eux-mêmes actifs dans la démarche du soin. Le soin est une fonction en partage, relevant de l'alliance dialectique, créative, des soignants et des soignés, qui, ensemble, font éclore une dynamique singulière, notamment tissée grâce à la spécificité des sujets qu'ils sont. Il ne s'agit pas de dire que la seule subjectivité fait l'affaire, mais qu'elle est partie prenante de la réussite du soin, de son caractère opérationnel. », dans *Le Soin est un humanisme*, Paris, Gallimard, collection « Tracts », 2019, p. 20.

²³⁰ « Médiatiser » ou « remédier » les affects serait plus pertinent pour le cours de français, mais un des effets possibles de ce processus est bien de remédier à des difficultés psycho-sociales. On ne peut en effet, à côté des finalités de développement de la personnalité individuelle (qui passe notamment par l'expression du sensible, la confrontation avec d'autres subjectivités, l'enrichissement du répertoire culturel et littéraire) et de formation du citoyen et de la citoyenne (par l'apprentissage de l'argumentation, l'acquisition de connaissances communes et de capacités à prendre en compte et respecter d'autres points de vue et d'autres cultures, à questionner les limites de la liberté individuelle à l'aune de celle d'autrui et dans le cadre de l'intérêt général, à prendre conscience de ses droits et de ses devoirs), évacuer du cadre scolaire toute vision de la culture littéraire et artistique comme médiation entre les diverses couches psychiques de chacun, et entre ces couches et le milieu environnant, et comme façon de donner forme et sens aux expériences vécues, y compris douloureuses ou traumatiques.

interroger plus en détail sur les caractéristiques des « humanités numériques » et leurs implications pour le cours de français.

CHAPITRE 2 : *Quid* des humanités numériques ?

Le retour de la question des humanités, via l'expression de « culture humaniste » dans le socle commun de 2006, est contemporaine de l'apparition du syntagme d'« humanités numériques » (« *digital humanities* ») à l'échelle nationale et internationale, et du développement massif et exponentiel des outils informatiques et de l'environnement numérique dans les vies personnelles et professionnelles d'une quantité de plus en plus grande d'individus et de collectivités. Nous formulons l'hypothèse, que la richesse et la vigueur des réflexions et des débats autour des « humanités numériques » dont nous aurons ici une présentation tendent à confirmer, que le retour des « humanités » dans la sphère scolaire est – bien que ce ne soit pas explicite dans les textes officiels²³¹ – indissociablement lié à la question numérique, et que les problématiques des « humanités numériques » redéfinissent en profondeur les « humanités » au sens large, tout en se nourrissant des questionnements historiques propres à ces dernières. Ainsi, les humanités comme ensemble de disciplines regroupant littérature, philosophie, langues, arts, sciences humaines et sociales, se voient interrogées de façon nouvelle par la reconfiguration numérique. En quoi les « humanités » sont-elles transformées par les bouleversements épistémologiques, socio-économiques, philosophiques, politiques, culturelles et esthétiques (comme rapports à la création artistique et à sa réception) provoqués par la « révolution » numérique ? En quoi les nouvelles démarches, les nouvelles méthodes, les nouveaux rapports à soi et au monde apparus avec l'explosion d'Internet reconfigurent-ils conceptuellement les « humanités » au sens large, ainsi que leur place et leur rôle dans le cours de français ?

²³¹ Voir le chapitre précédent. La disparition de l'expression de « culture humaniste » dans le socle de 2015 et l'augmentation à la même période des occurrences de « numérique » et de « culture numérique » que nous évoquions (dans cette partie, chapitre 1, sous-section 1.1.2) nous paraissent aller dans ce sens.

1) Que désigne-t-on par ce syntagme ?

À cette hypothèse d'un lien de cause à effet entre développement du numérique et retour des humanités, les rappels historiques de Pierre Mounier, dans un ouvrage de 2018 consacré aux humanités numériques, apportent un éclairage déterminant. En effet, le XX^e siècle, montre-t-il, voit apparaître et se développer des expérimentations associant étude des textes et des documents et outil informatique, notamment celle du père jésuite Roberto Busa sur l'œuvre de Thomas d'Aquin :

Allier les humanités à l'informatique et aux technologies numériques. Cette idée a une histoire bien plus ancienne que la proposition assez superficielle du Conseil national du numérique. On en place quelque fois l'origine au sortir de la Seconde Guerre mondiale lorsqu'un père jésuite de retour d'un voyage d'études aux États-Unis eut l'idée de mettre la puissance de calcul des machines construites par IBM au service de son étude de *La somme théologique* de Thomas d'Aquin. C'est en fait surtout à partir des années 1960 et 1970 que le mouvement a pris de l'ampleur, essentiellement en linguistique, mais aussi en histoire ou en anthropologie. [...] Le terme d'humanités numériques naît assez tardivement, en 2008, dans un ouvrage collectif édité par Susan Schreibman, Ray Siemens et John Unsworth : *A companion to Digital Humanities*. Il fut précédé, dans le monde anglophone où ce domaine connaît depuis longtemps une structuration et un développement bien plus important qu'ailleurs, d'autres expressions plus ou moins équivalentes comme « *literary and linguistic computing* » ou « *humanities computing* » qui désignent globalement le même type d'activités²³².

Que les humanités numériques soit critiquées en raison d'un flou voire d'une vacuité conceptuelle, ou pour la menace qu'elles peuvent représenter pour les disciplines associées aux humanités, leur apport est incontestable, selon cet ingénieur de recherche de l'EHESS et directeur adjoint d'*OpenEdition*²³³. En effet, elles ont la capacité de remettre en cause épistémologiquement les disciplines des humanités traditionnelles, et de les interroger sur la place qu'elles doivent tenir dans une société où relations sociales, modes d'organisation du travail, conceptions scientifiques se voient bouleversés par la technologie numérique. Ainsi, chercher à définir les humanités numériques, c'est aussi s'attacher à « [d]éfinir la place que les humanités doivent tenir dans notre époque [et cela] implique d'en redéfinir le contrat social et épistémique²³⁴ ». Pour mieux cerner les contours de ces nouvelles « humanités numériques » ainsi que les problématiques qui leur sont liées, il convient de nous interroger sur la place et le rôle qu'y occupe et joue l'outil informatique, sur les champs disciplinaires concernés, et sur les enjeux politiques qui en découlent.

²³² Pierre Mounier, *Les humanités numériques*, Éditions Fondation maison des sciences de l'homme, 2018, p. 11-12.

²³³ Plateforme de ressources numériques et de communication scientifique libre et gratuite : <https://www.openedition.org/>.

²³⁴ Pierre Mounier, *Les humanités numériques*, op. cit., p. 18.

1.1 Les définitions par l'outil

La première caractéristique qui justifie l'invention d'un nouveau syntagme pour cette forme d'« humanités » à définir est leur lien intrinsèque à l'outil informatique et à l'environnement numérique. P. Mounier le souligne, l'informatique est un domaine ambigu qui peut être défini soit comme « discipline scientifique », soit comme « technologie relevant de l'ingénierie²³⁵ » ; cette seconde acception est celle qui a d'abord justifié la naissance des « humanités numériques » comme usage de l'outil informatique dans les disciplines traditionnelles des humanités pour différentes opérations de calcul et de visualisation des données. Mais progressivement, l'utilisation de l'outil numérique s'est étendue à toutes les dimensions de la recherche en sciences humaines et sociales, comme le rappelle l'auteur :

Le travail de recherche en sciences humaines comme en d'autres disciplines est très varié : il va de la collecte de matériaux à la direction d'équipes de recherche en passant par l'analyse de données, la compilation bibliographique, la rédaction de publications scientifiques, la communication orale dans des colloques et séminaires, sans compter les charges d'enseignement, d'encadrement, d'évaluation et d'administration qui font le quotidien des chercheurs. Aujourd'hui, les humanités numériques conçues comme la mobilisation des technologies numériques dans la recherche en sciences humaines s'appliquent à quasiment toutes les facettes de cette activité multiforme²³⁶.

Précisant l'extension progressive de l'usage du numérique à tous les domaines de la recherche universitaire, deux ou trois grandes phases sont identifiées entre l'après-guerre et les années 2010 par les spécialistes des humanités numériques, strates apparues successivement et qui se superposent, et correspondent à des rapports à l'outil numérique et à des problématiques sensiblement différentes. Ces dernières sont présentées par exemple par Y. Citton dans un article portant plus spécifiquement sur la dimension politique de la notion²³⁷. On distingue ainsi une première strate, qu'il nomme « *humanités numériques 1.0* », qui va des humanités vers le numérique et qui s'attache à « explorer et expérimenter comment des moyens de traitement numériques peuvent enrichir notre accès, nos connaissances et notre

²³⁵ *Ibidem*, p. 13.

²³⁶ *Ibid.*, p. 21.

²³⁷ Voir aussi Marin Dacos, Pierre Mounier, *Humanités numériques – État des lieux et positionnement de la recherche française dans le contexte international*, Institut français-Ministère des Affaires Étrangères, 2015, p. 10, qui présentent un découpage sensiblement différent issu du travail de Lou Burnard, chercheur de l'Université d'Oxford et cofondateur de la *Text Encoding Initiative*, distinguant : la linguistique computationnelle ou informatique linguistique (« *Literary and Linguistic Computing* ») à partir de l'après guerre et de l'entreprise de Roberto Busa ; les « *Humanities computing* » à partir des années 1980 ; et les humanités numériques (« *Digital Humanities* ») avec l'arrivée du *Web* au milieu des années 1990. On est ainsi passé, selon cette conception, de « l'informatique (*computing*), outil au service de la recherche » au « numérique (*digital*), véritable environnement global au sein duquel la recherche est effectuée » (p. 13).

compréhension de corpus (littéraires, artistiques, historiques) déjà constitués comme tels²³⁸ ». Apparaissent ensuite, au début du XXI^e siècle, des « *humanités numériques 2.0* » reconnaissables à leur caractère « *qualitatif* », « *interprétatif* », « *expérientiel* », « *affectif* » et « *génératif*²³⁹ ». Il s'agit alors d'une forme de mouvement de retour des humanités numériques aux humanités, dans le sens où la dimension connectée de l'outil numérique, ses « propriétés connectives » permettent de « pluraliser et redynamiser les interprétations créatives qui font le mérite des humanités ». Enfin, Y. Citton appelle de ses vœux des « *humanités numériques 3.0* » centrées sur l'étude des modalités nouvelles de la subjectivité et de la sociabilité produites par l'environnement numérique, dans le but d'« *humaniser le numérique* » :

[Elles] mériteraient de prendre pour objet central la question de la subjectivation computationnelle – c'est-à-dire la façon dont des corps humains éduqués au sein d'institutions sociales et d'appareils computationnels mis en réseau sont conduits à se bricoler des subjectivités capables simultanément de fonctionner envers l'extérieur et de faire sens depuis l'intérieur²⁴⁰.

Ces formes de subjectivités *en interface* et *exposées* supposent de réfléchir de front aux aspects individuels et collectifs de toute perception, comme deux dimensions inextricablement entremêlées.

Ces nouvelles formes de sociabilité produites par le développement d'Internet sont également mises en avant par M. Doueïhi dans son travail sur l'« humanisme numérique », qu'il définit comme « le résultat d'une convergence entre notre héritage culturel complexe et une technique devenue un lieu de sociabilité sans précédent²⁴¹ », parallèlement à une transformation en profondeur de notre rapport à la culture, dans la mesure où les usages et outils numériques sont en train de refaçonner la production, l'évaluation, la réception et la

²³⁸ Yves Citton, « Humanités numériques. Une médiapolitique des savoirs encore à inventer », dans *Multitudes*, n° 59, 2015, p. 174. Dans les citations qui suivent, c'est toujours l'auteur qui souligne.

²³⁹ *Ibidem*, p. 175. Même référence pour la citation suivante. Voici les précisions apportées dans l'article quant à ces caractéristiques: « leur caractère *qualitatif* (allant bien au-delà du seul traitement automatique de grandes quantités de données), *interprétatif* (inscrivant le travail d'archivage, de description ou de mise en forme au sein d'une réflexion où l'heuristique n'est jamais dénuée de questionnements herméneutiques), *expérientiel* (impliquant le chercheur ou la chercheuse comme sujets socio-politiques agissant à partir de modes cognitifs, de sensibilités, de besoins et de solidarités multiples et parfois contradictoires), *affectif* (incluant les dimensions de désirs, de peurs et d'espoirs qui animent nos agendas de recherche) et *génératif* (ne se contentant pas de « numériser » des corpus préexistants, mais profitant de la puissance du numérique pour découvrir, explorer, constituer, composer, créer des corpus inédits, voire impensables auparavant) ». Voir aussi le « Manifeste pour des humanités numériques 2.0 » (2008), traduit par Quentin Julien et Yves Citton, *Multitudes*, n° 59, 2015, p. 181-195, p. 183.

²⁴⁰ *Ibid.*, p. 176.

²⁴¹ Milad Doueïhi, *Pour un humanisme numérique*, *op. cit.*, p. 9.

transmission de l'activité culturelle. Le chercheur affirme enfin la forme d'« impératif philologique²⁴² » impliqué par la numérisation massive des archives. En effet, la révolution numérique est en premier lieu une révolution linguistique, une révolution du code, induite par l'usage de la machine informatique. Or un nouveau code suppose une transformation des formes du message en même temps que des modalités (en termes de supports, de temporalité et de spatialité) de sa production et de sa réception. Il permet ainsi une relecture des œuvres passées, et rend les « humanités numériques [...] synonymes d'une redécouverte des sources » selon l'expression de P. Mounier, par la « reprise à neuf des matériaux déjà connus²⁴³ », possibilité particulièrement précieuse pour des disciplines dont les objets d'étude appartiennent au passé (par exemple l'histoire ancienne et patrimoniale, la philologie, l'histoire de la littérature). Mais le code informatique lui-même, comme invention et véhicule d'un système de pensée scientifique, est aussi à la source de l'invention de nouvelles formes d'échanges socioculturels et de nouveaux contenus, comme le souligne M. Doueïhi :

Souvenons-nous que le code n'est pas simplement et exclusivement normatif : c'est un être culturel qui véhicule des présupposés et des préjugés et qui, dans son déploiement, concrétise des imaginaires et produit des espaces habitables et habités, peuplés par nos concitoyens et leurs doubles, dans des mondes inventés et modifiés par les usages effectifs²⁴⁴.

Le code mathématique se fait ainsi vecteur et agent de culture et de savoirs dans tous les domaines. De nouvelles formes de croisements disciplinaires et de rencontres épistémologiques sont facilitées, ou permises de façon inédite.

1.2 Une coopération disciplinaire inédite

Les humanités numériques, plus encore que les humanités, se caractérisent en effet par un croisement disciplinaire systématique, ne serait-ce qu'entre les configurations mathématiques propres à l'outil informatique et à l'environnement numérique, et la discipline qui les utilise. Mais elles permettent aussi, grâce aux transcriptions du code – langage qui peut se faire mathématique, visuel, sonore et verbal, sur le même support et de façon simultanée –, une coopération disciplinaire et épistémologique multiple. M. Dacos et P. Mounier donnent

²⁴² *Ibidem*, p. 26.

²⁴³ Pierre Mounier, *Les humanités numériques*, op. cit., p. 45.

²⁴⁴ Milad Doueïhi, *Qu'est-ce que le numérique ?* Paris, Presses Universitaires de France, 2013, p. 13.

ainsi des « humanités numériques », dans leur rapport pour l’Institut français, une définition qui met en avant cette dimension :

Au plus haut niveau de généralité, on pourrait dire que les humanités numériques désignent *un dialogue interdisciplinaire* sur la dimension numérique des recherches en sciences humaines et sociales, au niveau des outils, des méthodes, des objets d’études et des modes de communication²⁴⁵.

Une telle coopération disciplinaire apparaît dans les deux manifestes européens anglophone et francophone de 2008 et 2010 sur les humanités numériques. Dans le premier, dont la rédaction a été dirigée par un groupe de chercheurs en langue et littérature, en design, arts et média, ces dernières sont définies comme « une mosaïque de pratiques convergentes²⁴⁶ », qui visent à une forme de coopération entre spécialités et non à une abolition holistique des frontières disciplinaires, l’accès démocratique aux savoirs devant se trouver vivifiée par le numérique conçu comme contre-pouvoir :

Les humanités numériques ne prônent pas l’émergence d’une nouvelle culture générale, d’un nouvel humanisme de la Renaissance ou d’une nouvelle littéracie universelle. Au contraire, elles promeuvent la collaboration et la création entre les domaines spécialisés. Il y aura toujours des experts mais :

- il n’y a aucune raison que leur habitat naturel soit exclusivement contenu dans les murs des campus universitaires et des *think tanks* ;
- la demande de spécialisations toujours plus étroites doit être mise sous la pression constante de la nécessité de développer une pensée transversale, transdisciplinaire et innovante²⁴⁷.

Le manifeste francophone de 2010, produit collectif de la conférence (*THATCamp*) annuelle sur les humanités numériques rassemblant des chercheurs et des ingénieurs et qui s’est tenue cette année-là à Paris, définit également les humanités numériques comme l’ensemble des sciences humaines et sociales, des arts et des lettres²⁴⁸, dans un même souci de respect des savoirs et des savoir-faire disciplinaires : « Elles s’appuient [...] sur l’ensemble des paradigmes, savoir-faire et connaissances propres à ces disciplines, tout en mobilisant les outils et les perspectives singulières du champ du numérique ». La coopération visée semble ici plus étroite encore, puisqu’elles sont désignées comme « une transdiscipline, porteuse des méthodes, des dispositifs et des perspectives heuristiques liés au numérique ».

²⁴⁵ Marin Dacos, Pierre Mounier, *Humanités numériques – État des lieux et positionnement de la recherche française dans le contexte international*, op. cit., p. 15. Nous soulignons.

²⁴⁶ Jeffrey Schnapp, Todd Presner, Peter Lunenfeld, Johanna Drucker, « Manifeste pour des humanités numériques 2.0 », traduit par Quentin Julien, dans *Multitudes*, n° 59, 2008, p. 182.

²⁴⁷ *Ibidem*, p. 185.

²⁴⁸ *Manifeste des Digital Humanities*, THATCamp Paris, 2010. Texte consultable à l’adresse suivante : <https://tcp.hypotheses.org/318> [consulté le 28 juillet 2022]. Même référence pour les citations suivantes.

À travers la pensée que développe Willard McCarthy, professeur au King's College de Londres, dans son ouvrage *Humanities Computing* (2005) en appui notamment sur son travail d'analyse des *Métamorphoses* d'Ovide, P. Mounier insiste sur cette acception des humanités numériques comme méthodes expérimentales abolissant les frontières disciplinaires :

Les humanités numériques telles que McCarthy les conçoit peuvent être considérées comme des sciences expérimentales, à condition de comprendre que ce qui est important dans la démarche expérimentale, ce n'est pas tant la validation d'hypothèses par des résultats positifs que la génération de nouvelles questions par des résultats négatifs. En cela, l'argumentation développée tout au long du livre conduit à remettre en cause la perception des « deux cultures » mise en évidence par Charles Percy Snow, mais surtout la vulgate qui oppose « sciences dures » et « sciences molles ». La séparation, explique McCarthy, si jamais elle eut lieu, a de moins en moins raison d'être, parce que les disciplines des deux blocs supposés partagent aujourd'hui des bases de plus en plus importantes, et convergent dans la mise en œuvre de « méthodes expérimentales de production de connaissances » par l'usage croissant qu'elles font, d'un côté comme de l'autre, de l'ordinateur²⁴⁹.

L'outil numérique agit comme un milieu au sein duquel peuvent s'exercer de façon concomitante des savoirs et des savoir-faire issus de diverses traditions épistémologiques et scientifiques, de sorte que non seulement les frontières entre les disciplines, mais aussi entre théorie et pratique, s'effacent, dans la mesure où l'expérimentation se fait dans et par la représentation permise par le langage du code, dans un milieu et via des modalités qui laissent ainsi place à l'erreur et au tâtonnement. La représentation sur l'écran crée un tiers-lieu à la fois distant et ouvert, partageable, permettant la visualisation des effets des savoirs et des savoir-faire mis en œuvre. L'action guidée par les savoirs et les savoir-faire est traduite et représentée en temps réel, facilitant l'essai et la correction, la simulation et la variation des critères, de façon parfois spectaculairement plus rapide et plus efficace que selon les méthodes et les outils non numériques.

Sont ainsi remises en cause les spécialisations construites notamment au cours du XX^e siècle, distinguant « sciences exactes » et humanités (comprises alors comme champs de la littérature, des arts, des langues, de la philosophie), mais aussi sciences sociales et humanités²⁵⁰. Ce qui caractérise la transversalité des humanités numériques, c'est donc, suivant P. Mounier, la réflexion critique et épistémologique et l'*aggiornamento* qu'elles induisent :

²⁴⁹ Pierre Mounier, *Les Humanités numériques*, op. cit., p. 63.

²⁵⁰ Voir première partie, chapitre 3, section 3. Cette distinction se voit abolie dans la conception anglo-saxonne des *humanities*.

[...] s'interroger sur ce qui fonde les humanités comme ensemble de disciplines particulières, non pas par leur objet d'étude (tantôt les textes, tantôt les cultures), ni par leur rejet (depuis Émile Durkheim et Auguste Comte jusqu'à Moretti, en passant par l'école des Annales et le structuralisme d'obédience marxiste ou non), mais de manière positive, par la représentation particulière du monde qu'elles proposent, obtenue à partir de la mise en œuvre de méthodes qui n'appartiennent qu'à elles²⁵¹.

On retrouve finalement au sein des réflexions sur les humanités numériques les débats traditionnels quant à la délimitation des champs disciplinaires, à la place du chercheur vis-à-vis de ses objets d'étude, et aux critères susceptibles de valider les savoirs construits.

1.3 La question structurelle et organisationnelle des enjeux de pouvoir autour du rapport au savoir : des enjeux politiques

La théorisation des « humanités numériques » constitue, comme toute entreprise de caractérisation épistémologique, et de façon d'autant plus aigüe qu'elles s'inscrivent dans des structures qui sont pleinement parties prenantes du fonctionnement économique et social contemporain, une démarche qui mêle étroitement enjeux épistémologiques et enjeux politiques. Une partie de leurs représentants nourrissent des visées démocratiques et opposent à l'utilisation commerciale d'Internet un objectif d'accès libre et gratuit à l'information, aux savoirs, à la création. Face à l'idéologie libérale portée par la *Silicon Valley* et le modèle des *start-ups*, ces tenants des humanités numériques, qu'ils marquent leur attachement au service public ou témoignent d'aspirations libertaires, développent une réflexion sur la démocratisation des savoirs via des structurations propres à relier l'institution universitaire et la société contemporaine, « pour que la numérisation en cours de nos processus sociaux et mentaux bénéficie des dynamiques d'ouverture et de critique développés par les humanités²⁵² », écrit par exemple Y. Citton. Les humanités sont en effet, selon le chercheur, les disciplines les mieux à même d'humaniser le numérique, c'est-à-dire d'accompagner l'explosion de la sociabilité interactive dont Internet est le théâtre, en apportant leur éclairage sur les « questions de subjectivation computationnelle, d'écologies de l'attention et de l'expression²⁵³ ». M. Dacos et P. Mounier décrivent en détail, dans leur rapport pour l'Institut français, les organisations institutionnelles et les infrastructures qui accompagnent, à l'étranger et en France, l'essor des humanités numériques, et interrogent les principes qui doivent guider leur mise en place :

²⁵¹ Pierre Mounier, *Les Humanités numériques*, op. cit., p. 72.

²⁵² Yves Citton, « Humanités numériques. Une médiapolitique des savoirs encore à inventer », art. cit., p. 173.

²⁵³ *Ibidem*, p. 180.

Des projets, des équipes, des centres, des laboratoires et des départements, des associations et des sociétés savantes. Le tableau ne serait pas complet s'il y manquait les infrastructures. [...] La pièce manquante du dispositif, c'est ce que l'*American Council For Learned Societies* a théorisé en 2006 dans son rapport *Our Cultural Commonwealth*, sous le nom de « cyberinfrastructure ». [...] Pour l'ACLS, une cyberinfrastructure doit être : • publique • pérenne • interopérable • encourageant la collaboration entre chercheurs • prenant en charge l'expérimentation²⁵⁴.

Ils citent également les nouvelles pratiques venues des cultures du *web* et des médias sociaux, importées à l'université par une nouvelle génération de chercheurs, comme les « THATCamps », formes de colloques inventées par des doctorants américains, qui « fonctionnent sur des modes de communication horizontaux, décentralisés, auto-organisés [et qui] suspendent provisoirement les hiérarchies et favorisent l'échange réciproque²⁵⁵ ». L'usage quasi systématique du blog par les acteurs des humanités numériques est une autre façon de publier et discuter leurs travaux sans passer par les voies traditionnelles des revues scientifiques et des colloques, en proposant un accès ouvert hors les murs universitaires. Ces principes devant guider les modalités de la production, de la circulation et de la discussion des savoirs correspondent à ceux que l'on retrouve dans les deux manifestes de 2008 et 2010. Pour le manifeste anglais, les humanités numériques doivent « inventer les modèles propres au numérique pour que les discours savants puissent s'adresser aux sphères publiques émergentes de l'époque actuelle (le *world wide web*, la blogosphère, les bibliothèques numériques, etc.)²⁵⁶ », et les médias sociaux y sont présentés comme « de nouveaux laboratoires de culture et de fabrication de savoir²⁵⁷ ». Le manifeste français parle d'une « communauté de pratique solidaire, ouverte, accueillante et libre d'accès²⁵⁸ », « multilingue et multidisciplinaire », qui se donne pour objectif « l'enrichissement du savoir et du patrimoine collectif, au-delà de la seule sphère académique ».

Ces enjeux organisationnels sont profondément politiques, et engagent des conceptions de la culture et de la démocratie. P. Mounier souligne ainsi que la « dimension critique que portent les humanités » est susceptible de se voir « asservi[e] à des logiques de contrôle social

²⁵⁴ Marin Dacos, Pierre Mounier, *Humanités numériques – État des lieux et positionnement de la recherche française dans le contexte international*, op. cit., p. 31-32.

²⁵⁵ *Ibidem*, p. 38.

²⁵⁶ Jeffrey Schnapp, Todd Presner, Peter Lunenfeld, Johanna Drucker, « Manifeste pour des humanités numériques 2.0 », art. cit., p. 182.

²⁵⁷ *Ibidem*, p. 187.

²⁵⁸ *Manifeste des Digital Humanities*, art. cit.

ou d'industrialisation des pratiques culturelles²⁵⁹ », et appelle de ses vœux une réflexion sur le rôle et la place de l'université face à la révolution numérique qui soit centrée sur et structurée par la question des humanités :

Est-il possible d'imaginer ce que pourrait être une troisième voie qui ne prendrait la forme ni d'un maintien des structures en l'état ni d'une absorption de la cité académique par le modèle du libre marché, mais qui permettrait à celle-ci de se reconfigurer sur des bases différentes et de redéfinir ainsi son autonomie ? C'est très exactement la nature du défi que les humanités numériques posent aux humanités classiques. Ce défi est politique, parce qu'en définitive, l'enjeu est celui de l'articulation des humanités à l'ensemble de la société. Si la position classique et hautaine de la « tour d'ivoire » n'est aujourd'hui plus tenable, celle d'une activité de recherche asservie aux objectifs de court terme de ses financeurs, politiques et industriels, ne l'est pas non plus. Dès lors, ce qui doit être renégocié, c'est le contrat social que les humanités établissent avec leur environnement²⁶⁰.

*

À la lumière de cette définition des humanités numériques par l'outil, par la coopération disciplinaire et par les modifications organisationnelles de production et de circulation des savoirs savants, on peut donc conclure que les humanités numériques sont susceptibles de modifier l'enseignement de la littérature de bien des manières potentielles, tant au regard des possibilités techniques nouvelles d'accès au savoir et de production de travaux, que des modalités d'organisation entre élèves, et entre élèves et professeur : sont concernés les modes d'accès aux œuvres existantes (accès facilité au corpus ancien et patrimonial, accès à de nouveaux corpus) ; les modes de lecture des œuvres qui peuvent se rapprocher d'un travail éditorial (utilisation de tables de fréquences, recherches par mots-clés, créations d'hyperliens, copier-coller d'extraits, ajouts d'illustrations visuelles ou sonores) ; les modes de productions d'analyses de textes (de métatextes) ou de travaux d'expression créative (commentaires de blogs, écriture collaborative, formes hybrides mêlant texte, son, images) ; les modalités de partage et de confrontation des lectures et des productions (utilisation de réseaux sociaux, de blogs, de forums, de pages collaboratives synchrones ou asynchrones, de classes virtuelles) ; les rapports entre professeur et élèves vis-à-vis de l'accès aux savoirs, qui tendent à se faire plus horizontaux par le biais des possibilités fournies par le numérique. Mais ces logiques sont également transposables hors écran, ou susceptibles d'un aménagement autre que des dispositifs laissant l'élève seul face à l'ordinateur, et correspondent en partie pour certaines à

²⁵⁹ Pierre Mounier, *Les Humanités numériques*, op. cit., p. 14. Voir par exemple la décision du Conseil d'État du 21 avril 2021, autorisant la conservation généralisée des données de connexion en dehors des situations exceptionnelles d'état d'urgence sécuritaire.

²⁶⁰ *Ibidem*, p. 15.

des traditions scolaires déjà existantes, notamment issues des écoles nouvelles ou des pédagogies dites actives : pratiques collaboratives, activités de simulation, activités de partage et de débats entre pairs, recherches en autonomie, projets par groupe, etc. Elles sont enfin susceptibles de renforcer l'orientation de l'enseignement du français vers l'herméneutique, comme capacité à interpréter, c'est-à-dire à élaborer des significations, capacité qu'il apparaît indispensable de développer face au foisonnement, à l'ère numérique, des documents et des fictions accessibles à tous, souvent sans hiérarchisation ni catégorisation ou classement préalable.

2) Une reconfiguration de l'humanisme ?

Les humanités numériques se définissent par de nouvelles méthodes et modalités de rapport aux savoirs et aux savoir-faire nés des techniques nouvelles, qui permettent la mise en œuvre d'une pluridisciplinarité et d'une sociabilité inédites et qu'il s'agit d'organiser et de structurer pour en garantir le caractère démocratique. Il y a lieu de se demander plus précisément en quoi les humanités numériques sont porteuses d'une nouvelle vision de l'humain susceptible de reconfigurer les finalités de l'enseignement du français. Nous verrons, à la suite de M. Doueïhi, que la capacité évaluative est essentielle dans ce qu'il nomme le « quatrième humanisme », situation qui rend la formation aux humanités, et le geste interprétatif qui leur est constitutif, indispensable à développer, comme le montre Y. Citton.

2.1 Une nouvelle nécessité évaluative à l'ère numérique

Pour le philosophe et historien des religions M. Doueïhi, le numérique constitue bien une nouvelle culture en ce qu'il modifie notre paysage social et intellectuel ainsi que nos rapports à la spatialité et à la temporalité²⁶¹. Le chercheur situe le principal apport de cette culture dans le fait qu'elle met en lumière la dimension de partage essentielle à toute culture²⁶². Ce nouveau système culturel, qui « met en place un nouveau contexte, à l'échelle mondiale²⁶³ » et « modifie nos regards sur les objets, les relations et les valeurs », représente à ses yeux un « humanisme numérique », qui nous fait entrer dans une « spatialité élargie,

²⁶¹ Voir Milad Doueïhi, *Qu'est-ce que le numérique ? Op. cit.*, p. 13.

²⁶² *Ibidem*, p. 9.

²⁶³ *Ibid.*, p. 33.

hybride et en mouvement²⁶⁴ » et qui porte le défi de nous faire « travailler ensemble sur les modalités d'une nouvelle forme de gestion de la mémoire, de l'identité et du savoir, et d'élaborer une éthique²⁶⁵ ». Il fait de l'humanisme numérique un « quatrième humanisme », humanisme du « document vivant²⁶⁶ » (dont on peut penser qu'il retrouve la « jeunesse du dire » mise en valeur par E. Levinas²⁶⁷), à la suite des trois humanismes identifiés par C. Lévi-Strauss dont il synthétise ainsi les caractéristiques :

[...] l'humanisme aristocratique de la Renaissance, ancré dans la redécouverte des textes de l'Antiquité classique ; l'humanisme bourgeois de l'exotisme, associé à la découverte des cultures de l'Orient et de l'Extrême-Orient ; enfin, l'humanisme démocratique du XX^e siècle, celui de l'anthropologue, qui fait appel à la totalité des activités des sociétés humaines. [...] Chaque fois, les nouveaux objets ont donné lieu à de nouvelles méthodes et à des mises en question de valeurs associées à des documents ou à des pratiques culturelles²⁶⁸.

Objets, méthodes, valeurs sont donc, selon le chercheur, les trois dimensions solidaires de chaque système culturel humaniste identifié. Les objets de l'humanisme numérique s'incarnent dans un espace hybride, et supposent un « passage continu entre le réel et le virtuel, entre le concret et l'imaginaire modifié par les évolutions de l'environnement numérique²⁶⁹ ». Cet espace d'un genre nouveau implique une complexification sans précédent de la communication et de la nature des messages échangés, puisque ce « nouveau Babel » est « un pays habité par une véritable confusion des langues (langues de programmation, formats multiples, modèles divers d'interopérabilité, plates-formes, etc...)²⁷⁰ ». La forme du fragment – « fragments d'anthologie et "fragments de personnalité"²⁷¹ » – domine au sein de l'environnement numérique et implique une « transformation déterminante de nos rapports avec les objets culturels de tous les genres et le savoir tout court ». La multiplication exponentielle des archives (archives institutionnelles, archives personnelles), résultant de démarches volontaires ou de fonctionnements techniques et économiques propres aux

²⁶⁴ *Ibid.*, p. 35.

²⁶⁵ *Ibid.*, p. 54.

²⁶⁶ Milad Doueïhi, *Pour un humanisme numérique*, op. cit., p. 165.

²⁶⁷ Voir plus haut, 1^e partie, chapitre 3, sous-section 3.2.

²⁶⁸ Milad Doueïhi, *Pour un humanisme numérique*, op. cit., p. 34.

²⁶⁹ *Ibidem*, p. 16.

²⁷⁰ *Ibid.*, p. 29.

²⁷¹ Définis comme rassemblant les signes de l'identité en ligne d'une personne (on pense aux noms ou pseudonymes, aux photos ou icônes des profils et des bannières), les différents messages publiés par cette personne et les processus qui produisent les interactions de cette personne avec l'environnement numérique via ses publications, à savoir les autres utilisateurs et les publications de ces utilisateurs (avec lesquelles ses publications entrent en contact sur les réseaux, les plateformes, les forums, les blogs, les articles, etc., soit par le biais d'une démarche volontaire de réponse adressée soit par le fruit du hasard des affichages) mais aussi les liens suggérés par les algorithmes. *Ibid.*, p. 107. Même référence pour la citation suivante.

fournisseurs d'accès, bouleverse quant à elle nos rapports à la mémoire : « [l]a mémoire se matérialise, et, se numérisant, elle semble vouloir oublier une fois pour toutes l'oubli lui-même²⁷² », et, se faisant, devenir aveugle aux intentions et subjectivités humaines qui président à toute forme de tri, y compris quand elle est programmée dans des algorithmes.

Les méthodes qui se développent dans un tel environnement sont de double nature. En effet, l'espace numérique est double, situé à la fois dans le « réel », selon des coordonnées géographiques et culturelles traditionnelles, et dans le « virtuel », dans l'espace transnational, transculturel et interactif d'Internet. Se rassemblent donc en ce lieu duel des modalités de production, de circulation et de diffusion liées à la technique propre au support numérique d'un côté, et aux instances humaines de production ou de réception de l'autre : se croisent et s'entremêlent ainsi « les composantes internes de la technique (l'impératif technique, avec sa matérialité, ses incontournables et ses oublis) dans son état actuel, représenté par les plateformes comme par l'imaginaire de la technique²⁷³ » et « des usages modulables souvent façonnés par des spécificités locales et qui sont de nature culturelle ». L'humanisme numérique se caractérise par conséquent par une forme de décentrement, au sens d'une abolition du centre, d'un dédoublement inévitable, qui lui est inhérent et interroge dès lors de l'intérieur de chaque culture le rapport à l'autre. De ce fait, le questionnement des valeurs – comme critères évaluatifs de la différence – apparaît bien comme une dimension essentielle de l'humanisme numérique plus encore peut-être que pour les humanismes précédents.

2.2 Une culture de l'interprétation

L'environnement culturel numérique fait se côtoyer de façon inédite des messages documentaires et des formes fictionnelles, mais aussi des pratiques individuelles artisanales, qui se rapprochent d'une forme de bricolage culturel, des pratiques artistiques amateurs et professionnelles, et des productions artistiques commerciales et industrielles. Non seulement le rôle primordial de la formation à l'interprétation se justifie par la polyphonie linguistique et culturelle portée par le numérique, mais les énoncés polysémiques qui caractérisent l'art et se multiplient dans l'environnement numérique sont particulièrement propices à exercer la

²⁷² *Ibid.*, p. 153.

²⁷³ *Ibid.*, p. 37. Même référence pour la citation suivante.

lecture interprétative²⁷⁴. Les humanités se redéfinissent donc aujourd'hui à partir des bouleversements socio-culturels et économiques à la fois hérités des mouvements globaux de décolonisation, de démocratisation et de mondialisation du XX^e siècle, et indissociables de la numérisation généralisée des sociétés contemporaines. Elles induisent subséquemment, dans le champ didactique, implicitement ou explicitement, des prises de position politiques, philosophiques, idéologiques ancrées dans les problématiques qui se posent au sein des structures publiques et privées actuelles et guidant les conceptions de l'école et de l'enseignement sous-jacentes aux analyses et aux choix didactiques et pédagogiques des enseignants, des formateurs et des chercheurs. En cela, une réflexion didactique centrée sur les humanités implique, plus qu'une autre sans doute, et même constitue en soi, une redéfinition des finalités et des enjeux de l'enseignement de la discipline considérée, ici du français. Une telle explicitation relève de surcroît de la démarche des humanités en ce qu'elle vise à rendre visible et consciente la subjectivité à l'œuvre dans la recherche, et donc à adopter une démarche scientifique réflexive à même d'affronter et de désamorcer certains biais et d'énoncer les conditions de possibilités de ses analyses et de ses propositions.

Y. Citton, théoricien de la littérature et philosophe, réfléchissant en 2011 à l'*Avenir des humanités*, s'inscrit ainsi dans une démarche militante, qui valorise une conception émancipatrice, égalitaire et écologique du savoir et de l'éducation ancrée dans une analyse économique, quand il établit comme central le rôle des humanités dans les sociétés contemporaines par le biais du concept de « culture de l'interprétation ». Le but est de combattre l'extension d'une « économie de la connaissance²⁷⁵ » à l'œuvre dans les médias et

²⁷⁴ Voir la distinction que formule Erick Falardeau entre compréhension (qui recherche le sens consensuel) et interprétation (qui recherche les significations légitimées au sein de la communauté de lecteurs), et sur laquelle s'appuient les travaux sur le sujet lecteur et la lecture subjective qui se sont développés depuis le milieu des années 2000 dans le champ de la didactique de la littérature (3^e partie, chapitre 1, section 3).

²⁷⁵ Yves Citton, *L'Avenir des humanités, Economie de la connaissance ou cultures de l'interprétation*, op. cit., p. 19 : « Les penseurs regroupés autour de Toni Negri et de la revue *Multitudes* proposent une conceptualisation plus précise et plus politiquement tranchante de la "société de la connaissance" en parlant de *capitalisme cognitif*. Ils désignent sous ce terme une série de transformations économico-anthropologiques en cours, intimement liées entre elles, qui nous font passer d'un mode de productions de richesses centré sur la fabrication de biens *matériels* (caractéristique de l'époque du capitalisme industriel) à un mode de production de richesses centré sur l'émergence et la circulation de biens *immatériels*, globalement identifiés à la notion de "connaissance". » Rosi Braidotti le définit, à la suite d'Yvan Moulner Boutang (*Cognitive Capitalism*, Cambridge, Polity Press, 2012), comme système qui « repose sur les technologies avancées, la financiarisation de l'économie et le pouvoir immense des secteurs des médias et de la culture. En pratique, le travail, dans un tel système, est à la fois très sophistiqué, dans la mesure où il nécessite une grande maîtrise culturelle et algorithmique, et aussi très peu réglementé et, partant, exposé aux risques d'exploitation. » (Nous traduisons : « *This system rests on advanced technologies, the financialization of the economy and the overwhelming power of the media and cultural sectors. The practice of labour in such a system is simultaneously highly sophisticated,*

le numérique. Selon ces conceptions, les humanités ne se définissent pas en-dehors des enjeux socio-économiques contemporains, dans une posture qui correspondrait non pas à un projet de préservation d'une culture et de valeurs non marchandes, de contre-poids ou d'opposition marginalisée aux évolutions de la société, mais en se voyant attribuer au contraire un rôle majeur et salvateur.

Partant du constat d'une société contemporaine dans laquelle ne cesse de grandir la place des médias numériques, le chercheur oppose d'abord la vision d'une « société de l'information [...] pensée avant tout comme la société des *machines* qui traitent l'information²⁷⁶ » et existent en-dehors des individus, à celle d'une économie de la connaissance, reposant sur la subjectivité individuelle, et qui implique « une activité cognitive de la part de l'agent [...] consist[ant] à sélectionner, traiter et interpréter des messages pour en produire de nouveaux²⁷⁷ ». Selon cette grille d'analyse, la nouvelle rareté économique se situe dans le « temps d'attention » des individus, confrontés à une masse pléthorique de biens immatériels. Cette nouvelle configuration de l'offre et de la demande, ainsi que des modes de production, d'édition et de circulation des productions culturelles, implique l'évolution vers un nouveau modèle économique des productions culturelles. Or cette évolution, cette réinvention, si elle se veut démocratique, a besoin des humanités – Y. Citton se réfère ici à M. Nussbaum²⁷⁸ –, dans la mesure où « notre destin collectif est intimement lié à notre capacité à réinterpréter les interprétations sur lesquelles reposent nos habitudes quotidiennes²⁷⁹ ». Cette conception repose en effet sur une vision du monde contemporain comme foisonnement de signes (dans la multiplication des discours sur Internet, mais aussi via les autres médias et la publicité) parmi lesquels les humanités peuvent permettre de s'orienter au quotidien.

as it requires cultural and algorithmic fluency, and also highly unregulated and hence open to exploitation. », Rosi Braidotti, « A Theoretical Framework for the Critical Posthumanities », dans *Theory, Culture & Society* n°36(6), University of London, 2019, p. 31-61, p. 41).

²⁷⁶ Yves Citton, *L'Avenir des humanités, Economie de la connaissance ou cultures de l'interprétation*, op. cit., p. 10.

²⁷⁷ *Ibidem*, p. 13.

²⁷⁸ Voir chapitre précédent, sous-section 4.1.

²⁷⁹ Yves Citton, *L'Avenir des humanités, Economie de la connaissance ou cultures de l'interprétation*, op. cit., p. 24.

2.2.1 Une conception du savoir qui s'appuie sur la capacité interprétative et s'oppose au simple traitement des informations

Apparaissent ainsi autour du développement du numérique des postures et des relations au savoir opposées : s'affrontent, en grossissant le trait, d'une part, une vision qui se veut objective en traitant et produisant des informations via des algorithmes et des dénombrements, et, d'autre part, une vision qui conçoit les données de divers ordres (mathématiques, linguistiques, visuelles, sonores) comme des éléments à mettre en rapport et à interpréter pour construire des significations subjectives²⁸⁰ permettant leur appropriation et leur transformation en connaissance. L'enjeu est, pour Y. Citton, de contrer les conceptions qui tendent à faire du monde économique, productif et marchand, le monde réel et primordial, et de la culture un ornement ou un loisir virtuel ou secondaire. Il faut donc superposer, à la science économique des données, « les arts politiques de l'interprétation²⁸¹ ». La pensée du philosophe est pragmatique, considérant que ce qui crée les savoirs²⁸², y compris dans le domaine des humanités, ce qui leur donne place et forme, ce qui constitue leur condition de possibilité, réside dans leur visée sociale pratique, définie par le biais de la notion de *pertinence* :

Le fait qu'une connaissance ait été développée dans le cadre d'une procédure « scientifique » (ou non) ne change rien au fait que sa pertinence dépend de certaines pratiques (sociales) qui ont conditionné sa formation et qui conditionneront son utilisation. D'autres pratiques sociales auraient conduit à produire d'autres connaissances possibles des *mêmes* parties de la nature. [...] On n'est donc jamais vraiment sorti de l'*épistémè* dominante au XVI^e siècle, aux yeux de laquelle « le propre du savoir n'est ni de voir ni de démontrer, mais d'interpréter²⁸³ ».

Une telle conception suppose la nécessité d'un rapport à la fois synchronique et diachronique au contemporain. L'interprétation permet de se situer dans son contexte propre grâce à la confrontation permanente au passé :

L'interprétation (littéraire) est l'agir même de la *tradition*, soit de ce qui porte et rapporte (*tradere*) l'héritage passé au sein du présent. Il ne s'agit en effet pas tant de « retrouver » de l'ancien que de faire résonner cet ancien dans un nouveau contexte, qui lui fasse dire *autre chose* que ce (qu'on avait cru) qu'il disait. [...] [L]a vertu d'un tel exercice : commencer par se dépayser d'une époque afin de pouvoir porter

²⁸⁰ C'est-à-dire mis en rapport par un sujet singulier depuis un point de vue et un contexte singuliers (ce qui implique une configuration psycho-affective, sociale, culturelle, unique, dépendant à la fois de la situation propre de l'individu et du cadre dans lequel il se trouve), dont la prise en compte consciente doit permettre des processus de catégorisation et de généralisation.

²⁸¹ Yves Citton, *L'Avenir des humanités, Economie de la connaissance ou cultures de l'interprétation*, op. cit., p. 135.

²⁸² Il distingue plus loin les « connaissances » (informationnelles) et les « savoirs » (interprétatifs), p. 120.

²⁸³ *Ibid.*, p. 29. Citation de Michel Foucault, *Les Mots et les choses*, Gallimard, Paris, 1966, p. 55.

sur elle un regard renouvelé grâce au détour par les littératures du passé²⁸⁴.

Le rapport à la tradition comme renouvellement d'un geste fait écho à l'imitation conçue par les humanistes comme phase nécessaire au processus créatif : l'imitation de fragments culturels variés, passés et présents, permet aussi de construire l'individuation subjective : « *plus j'imite (de modèles hétérogènes), plus je deviens original (puisque je suis alors le seul à imiter cet ensemble-là de modèles)*²⁸⁵ ».

La culture de l'interprétation que promeut le chercheur, régie par la conception que les savoirs se créent parce qu'ils prennent sens dans un contexte singulier, est donc une culture présentée comme fondamentalement humaniste. Elle se caractérise par des errances et des erreurs, par une vulnérabilité proprement humaine, par une irrégularité, une « asystématicité » intrinsèques, qu'il lui faut revendiquer :

Alors que le discours du savoir fait (nécessairement) mine de s'imposer en force, le discours de l'interprétation n'affiche d'emblée sa faiblesse que pour mieux convoquer la puissance finale d'une évidence construite au cours de son fragile déploiement²⁸⁶.

Contre la rigueur scientifique conçue comme garante de vérité, conservatrice en ce qu'elle limite les savoirs à ce qu'elle considère comme scientifiquement prouvé et disqualifie les pratiques tant qu'elle ne peut les expliquer théoriquement et mesurer « leur effectivité²⁸⁷ », il s'agit de réhabiliter une forme renaissante « d'intuition interprétative » et de « *mett[re] en tension les disciplines scientifiques avec l'indiscipline propre aux Humanités (et reconnaissant à chaque pôle un poids égal)*²⁸⁸ ».

La vulnérabilité propre à l'approche humaniste tient à l'interactivité qui la caractérise, à l'intersubjectivité qui met en lien deux ou plusieurs sources mouvantes et pluridimensionnelles d'élaboration de sens et de significations : « L'interprétation consiste précisément en un échange de projections et d'impressions, en un *inter-prêt* de sensations et de manipulations à travers lesquelles l'objet et le sujet *s'actualisent* réciproquement²⁸⁹ ». Or, cette pluridimensionnalité subjective constitue la spécificité de l'environnement numérique, environnement connecté, par lequel un cerveau n'est jamais solitaire, mais « *immergé dans, et*

²⁸⁴ *Ibid.*, p. 89.

²⁸⁵ *Ibid.*, p. 107. C'est l'auteur qui souligne.

²⁸⁶ Yves Citton, *L'Avenir des humanités, Economie de la connaissance ou cultures de l'interprétation*, op. cit., p. 39.

²⁸⁷ *Ibidem*, p. 64.

²⁸⁸ *Ibid.*, p. 125.

²⁸⁹ *Ibid.*, p. 52. Voir nos analyses sur l'humanisme de la Renaissance, première partie, chapitre 1, section 2.

*branché sur, une culture commune*²⁹⁰ ». Ce que la révolution numérique représente, dans cette perspective, c'est en effet la potentialité d'une version très amplifiée et démocratisée de la République des Lettres, par une « participation sans précédent à une intellectualité diffuse mondialisée²⁹¹ ». Un des déplacements produits par cette conception de la culture de l'interprétation consiste donc à organiser l'articulation et la hiérarchisation entre le *partage* et la *transmission* des savoirs : « [p]artager le geste d'interprétation inventrice dans la présence interactive, plutôt que communiquer des contenus figés²⁹² ». L'entreprise de défense des humanités poursuivie par Y. Citton le conduit ici à mettre en exergue la première modalité, insuffisamment promue à ses yeux dans les processus contemporains de construction des connaissances scientifiques.

En cela, la formation aux humanités s'avère primordiale, urgente, voire vitale pour les démocraties comme pour les individus. Il s'agit de faire face aux risques que représente une conception des interprétations qui ne se fonderait plus sur la mise en rapports de faits sociaux, historiques, culturels associée à l'analyse critique des facteurs contingents qui les orientent et les guident. Pareilles modalités interprétatives se saisissent de la subjectivité comme argument d'autorité pour imposer son agenda, ses volontés et ses désirs, en écartant l'esprit critique vécu comme agression contre la liberté individuelle. La formation aux humanités se révèle également primordiale pour faire face aux formes de savoirs qui cherchent à s'imposer comme vérités universelles, sans tenir compte des contextes collectifs et individuels dans lesquels ils sont produits. Ces conceptions partent du postulat qu'il existe des informations objectives, alors même que toute opération de sélection d'une information est déjà une forme d'interprétation du réel. En ce qui concerne la discipline du français, la démarche du débat interprétatif notamment, mise en avant par certains chercheurs en didactique autour des questions du sujet lecteur et de la lecture subjective depuis le début des années 2000²⁹³, en classe ou via un blog de classe, fait écho dans le cours de français à la généralisation des pratiques en ligne d'échange, de discussion et d'évaluation. Il nous semble un moyen particulièrement efficient pour former les élèves à l'interprétation telle qu'Y. Citton la conçoit. En posant le geste interprétatif comme geste essentiel des humanités, le chercheur fait

²⁹⁰ *Ibid.*, p. 111. C'est l'auteur qui souligne.

²⁹¹ *Ibid.*, p. 120.

²⁹² *Ibid.*, p. 125.

²⁹³ Voir par exemple les travaux de Manon Hébert, Patrick Joole et Sylviane Ahr, Marion Sauvaire, Chloé Gabathuler, Pierre Moinard.

en effet de l'autonomie évaluative, formée par l'interaction, la finalité de la culture de l'interprétation, l'apprentissage herméneutique représentant la meilleure voie de formation démocratique.

2.2.2 Des démarches propres aux humanités induites par ces postulats

Ce type de formation implique des conditions particulières nécessaires à la création interprétative, ce que le chercheur nomme des « vacuoles protectrices », assurant un temps et un espace de la suspension : « Il faut avoir de la place (vide) et du temps (disponible) pour se livrer au travail d'interprétation inventrice qui est au cœur de la production de nouveau²⁹⁴. » On ne modifie les habitus, on ne rend visibles et intelligibles de nouvelles significations, qu'en créant un hiatus dans la chaîne de causalité liant perceptions et actions²⁹⁵, en ménageant des « oasis de décélération où puissent se distendre et se recomposer sous une forme inédite nos enchaînements sensori-moteurs²⁹⁶ », en créant une disponibilité permettant de réorienter les schémas antérieurement acquis. Y. Citton précise :

Au lieu que la réaction (répondre) s'enchaîne immédiatement à l'action (lire), instaurer un *écart*, faire que *ça ne s'enchaîne pas*, afin que la réaction puisse être *nouvelle* et *imprévisible*. Se conditionner de façon à être un centre d'indétermination qui augmente le caractère indéterminé de sa réaction²⁹⁷.

Si l'espace protégé de la classe de français est propre à jouer un tel rôle, les méthodes adoptées pour former les élèves à la lecture peuvent favoriser ou empêcher de telles conditions, sans oublier toutefois qu'elles dépendent aussi des contraintes de gestion du temps scolaire et de préparation aux examens notamment. Dans un article de 2015 sur la formation des enseignants, Y. Citton, se focalisant sur les pratiques permettant d'assimiler les savoirs, détaille ainsi les gestes cultivés par les humanités :

Ces gestes sont de natures très variées (affectifs, relationnels, immersifs, critiques, reconfigurants), mais ils partagent une même posture faite à la fois d'un effort pour suspendre l'effet de nos préjugés et d'un effort pour accueillir l'étrangeté dans ce qu'elle a de plus dérangeant pour nos habitudes mentales²⁹⁸.

²⁹⁴ Yves Citton, *L'Avenir des humanités*, op. cit., p. 75.

²⁹⁵ Voir aussi la troisième partie, chapitre 1, section 3, à propos des « enclaves dépragmatisées » (Jean-Marie Schaeffer, *L'expérience esthétique*, Paris, Gallimard, 2015).

²⁹⁶ Yves Citton, *L'Avenir des humanités*, op. cit., p. 77.

²⁹⁷ *Ibidem*, p. 76.

²⁹⁸ Yves Citton, « Pourquoi et comment ne pas former des maîtres ? », dans *Tréma*, n°43, op. cit., p. 14. L'auteur renvoie à Yves Citton, *Gestes d'humanités. Anthropologie sauvage de nos expériences esthétiques*, Paris, Armand Colin, 2012.

C'est donc la pratique réfléchie de l'activité interprétative qui définit les humanités selon le chercheur. Il décrit cette activité comme un apprentissage de l'évaluation en tant que remise en question de soi et de l'objet étudié, processus par lequel les jugements sont reconfigurés. L'objectif est de développer chez les élèves l'autonomie et l'émancipation, l'esprit critique et la capacité à remettre en cause les autorités héritées afin de « *briser le cercle vicieux de la maîtrise*²⁹⁹ ». En cela, les démarches didactiques qui combinent avec les débats interprétatifs entre pairs l'usage des cahiers de lecture nous semblent répondre de façon particulièrement adaptée aux gestes identifiés : ils permettent aux élèves, par le biais de questions jouant sur les détours analogiques, identificatoires, ou axiologiques, de créer des significations qu'ils confrontent à celles de leurs camarades lors de débats prenant parfois la forme de jeux de rôle, avant de retravailler de façon réflexive leurs réceptions premières³⁰⁰. Elles nous semblent ainsi, de façon *pertinente* (au sens où une pratique fait naître et se développer des savoirs et des savoir-faire scolaires) – qu'elles impliquent ou non l'utilisation des outils numériques³⁰¹ – former aux compétences et aux capacités nécessitées par les pratiques d'échange en ligne – qu'ils portent ou non sur des objets culturels – et par la multiplication des discours produits sur Internet et par les médias.

*

Pour conclure, une reconfiguration de l'humanisme est à l'œuvre à travers les approches de M. Doueïhi et Y. Citton, en lien avec le numérique. Or l'environnement numérique, par l'absence de maîtrise que les internautes en ont, ne pouvant contrôler la myriade d'interactions humaines et algorithmiques qui s'y nouent et dénouent constamment, inscrit une forme de décentration radicale, qui s'opère à la fois par rapport aux autres utilisateurs et par rapport à la technique. Structuré en réseaux, en rhizomes, permettant une horizontalité des relations interdite dans bien des structures traditionnelles, il constitue un moyen de se faire entendre pour des personnes ou des groupes culturels et sociaux jusqu'ici tenus au silence et ignorant parfois qu'elles pouvaient trouver des formulations pour leur expérience³⁰². Le numérique peut ainsi apparaître comme une formalisation de la décentration pensée à partir des traumatismes internationaux de la première moitié du XX^e siècle et du rejet de

²⁹⁹ Yves Citton, « Pourquoi et comment ne pas former des maîtres ? », *art. cit.*, p. 13. C'est l'auteur qui souligne.

³⁰⁰ Voir, pour des descriptions détaillées et variées de ce type de démarche, Sylviane Ahr, *Former à la lecture littéraire*, *op. cit.*

³⁰¹ Tableau Interactif Numérique, blog de classe, versions pédagogiques des réseaux sociaux. Pour des exemples plus précis, voir, dans ce chapitre, section 3.2.

³⁰² Nous pensons par exemple au mouvement #Metoo.

l'humanisme en tant que culture occidentale dominante et oppressive, à partir des années 1960. La notion d'humanités numériques viendrait donc donner forme à un renouveau de l'humanisme qui aurait tiré les leçons du siècle dernier et inclurait les technologies contemporaines au centre de ses réflexions.

3) Caractéristiques de l'environnement numérique : la littératie multimodale

De cette reconfiguration des humanités et de l'humanisme et, partant, du projet d'une éducation humaniste renouvelée par les humanités contemporaines, naissent de nouvelles problématiques concernant les corpus, les méthodes et les finalités de leur enseignement. Le didacticien du français Jean-François Boutin insiste ainsi sur la nécessité d'orienter les recherches en éducation francophone vers des corpus nouveaux, ceux de « la littératie contemporaine, donc multimodale et (multi)médiatique³⁰³ ». Une telle ouverture des objets de l'enseignement du français nous semble devoir, non seulement maintenir une hybridation des formes des corpus anciens et contemporains, sur divers supports, mais aussi s'accompagner d'une réflexion sur les modifications des conceptions des subjectivités lectrices provoquées par les nouveaux rapports aux textes et aux savoirs construits par le numérique.

Différentes littératies coexistent aujourd'hui, auxquelles sont confrontés les élèves dans leur vie quotidienne, à l'école et hors de l'école, ce qui complexifie la définition de la lecture : la coexistence, l'action réciproque, l'articulation des unes et des autres sur la formation de la subjectivité des lecteurs doit être l'objet des nouvelles humanités, pas uniquement l'avènement des nouvelles modalités de production, de diffusion et de réception des littératies multimodales, d'autant plus que l'accès aux outils et aux machines, et surtout l'accompagnement des familles dans leurs usages, demeure marqué par les inégalités culturelles et sociales, ce que les classes virtuelles mises en place au moment de l'épidémie de la Covid ont particulièrement mis en évidence. Sont donc à prendre en compte au nombre des sujets concernés par les démarches d'affirmation individuelle et sociale de soi, les élèves qui ont peu accès à l'environnement numérique, de même que ceux qui ne sont pas guidés par leurs parents dans leur appréhension de l'univers « virtuel » et de ses contenus, pour diverses

³⁰³ Jean-François Boutin, « Posthumanisme, éducation et littératie multimodale et médiatique : une injonction », dans *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale* [En ligne], vol. 10, Université du Québec, 2019, p. 9. Article disponible à l'adresse suivante : <https://litmedmod.ca/posthumanisme-education-et-litteratie-multimodale-et-mediatique-une-injonction> [consulté le 28 juillet 2022].

raisons qui, pour le coup, transcendent les inégalités socio-économiques (familiarisation des parents avec l'univers numérique, degré de contrôle parental sur les sites consultés par leurs enfants, nombre et répartition des appareils disponibles dans la famille, etc.).

Le développement du numérique en classe pose également la question de ses finalités didactiques et de leur articulation avec les moyens matériels et les méthodes pédagogiques et didactiques engagés. Encouragé par les textes officiels³⁰⁴, le numérique doit, comme l'avance le chercheur en sciences de l'éducation André Tricot, demeurer au service de la pédagogie et de la didactique. Dans une conférence de 2013, celui-ci rappelle que la priorité pour l'enseignant est de mettre en œuvre un scénario pédagogique clair et bien conçu, et d'y distinguer les moyens et les buts, c'est-à-dire l'outil numérique comme motivation pour se mettre au travail et comme ressource pour la métacognition³⁰⁵.

Une autre question qui se pose de façon aigüe est celle de la conduite à tenir et des choix à effectuer, en tant qu'enseignants et chercheurs du service public, vis-à-vis des systèmes d'exploitation, moteurs de recherche, logiciels, réseaux sociaux privés, c'est-à-dire répondant à une logique de rentabilité et conçus pour générer des profits, dans un contexte de rareté des services informatiques publics et « ouverts » (les licences libres sont loin d'être systématiquement utilisées dans les établissements scolaires français). Certains choix relèvent des structures locales, départementales, académiques, régionales, nationales ; d'autres relèvent des individus. Il nous semble indispensable de tenir compte de ces paramètres dans le cadre d'une éthique du numérique, et d'opter chaque fois que possible pour les moteurs de recherche, les réseaux, les logiciels institutionnels ou libres et gratuits. Enfin, les répercussions sur la santé des adolescents (addictions aux écrans, problèmes de vue, nervosité, prise de poids liée à la sédentarité, etc.) questionnent également les pratiques numériques en classe : ne pas les systématiser – et les accompagner d'une éducation à leurs usages et aux risques qu'ils représentent pour la santé – semblent un minimum. Certaines préoccupations

³⁰⁴ Voir dans ce chapitre, la sous-partie 4.

³⁰⁵ André Tricot, « L'innovation technologique au service de la pédagogie : oui, mais comment ? », Colloque « PédagoTICE 2013 » organisé par la direction des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (DTICE) de l'Université Toulouse II-Le Mirail et le service interuniversitaire de pédagogie (SiUP) de l'Université de Toulouse, le 13 juin 2013. Conférence disponible à cette adresse : https://www.canal-u.tv/video/universite_toulouse_ii_le_mirail/l_innovation_technologique_au_service_de_la_pedagogie_oui_mais_comment_andre_tricot.12889 [consulté le 11 août 2021].

sur la protection des données et le harcèlement en ligne figurent dans les textes officiels, mais les effets sur la santé – sans parler des répercussions écologiques – d'un usage intensif des écrans en classe nous semblent encore peu souvent interrogés.

Une fois posées ces considérations pratiques relatives aux questionnements et aux exigences éthiques que suppose une approche critique de l'innovation technologique et des bouleversements conceptuels qui s'en suivent, comment peut-on définir la littératie multimodale, et problématiser son usage et son apprentissage en cours de français, et plus spécifiquement pour l'enseignement de la littérature ?

3.1 Définitions

Définir la littératie³⁰⁶ (ou littéracie) multimodale suppose d'abord de s'interroger sur le premier terme du syntagme. Marielle Rispail, dans un article consacré aux enjeux sociaux et scientifiques de la notion, rappelle que le mot traduit un terme anglosaxon, « *literacy* » dont l'orthographe renvoie à une opposition à « *orality* », ou « *litteracy* », qui partage le radical de « *litterature* ». Cette ambivalence originelle explique les diverses orthographes françaises (« littéracie », « littératie », voire « litéracie »). Le mot, courant en Amérique du Nord à la fin du XX^e siècle, apparaît dans les années 1990 dans la presse et les textes des chercheurs européens³⁰⁷. Étudier la littéracie³⁰⁸ revient, selon la sociolinguiste et didacticienne des langues et cultures, à envisager la complexité, la diversité des « différents usages, privés et sociaux, quotidiens et exceptionnels, intellectuels et artistiques de l'écrit³⁰⁹ ». Cette orientation sociolinguistique de la définition de l'apprentissage des langages écrits implique une conception qui prend en compte les contextes d'usage et les compétences acquises hors de la classe, dans différentes langues (dont la langue maternelle quand elle n'est pas le français). Elle s'oppose à l'idée d'ignorance et d'illettrisme, pour considérer l'apprentissage langagier comme un apprentissage toujours contextualisé et jamais définitivement acquis,

³⁰⁶ Voir Marielle Rispail, « Littéracie : Une notion entre didactique et sociolinguistique – enjeux sociaux et scientifiques », dans *forumlecture.ch*, n°1, 2011, p. 2 : « Dans sa première acception, la littéracie englobe donc tous les besoins que produit une société donnée, dans les domaines de la lecture et de l'écriture, et leur maîtrise : c'est ainsi qu'on peut parler de "besoins littéraciques" ou de "compétences littéraciques" ». Article consultable à l'adresse suivante : https://www.leseforum.ch/fr/myUploadData/files/2011_1_Rispail.pdf [consulté le 28 juillet 2022].

³⁰⁷ *Ibidem*, p. 3.

³⁰⁸ Selon l'orthographe privilégiée par M. Rispail. Nous emploierons plutôt « littératie », orthographe plus courante en didactique de la littérature, dans la suite des développements.

³⁰⁹ *Ibid.*, p. 4.

« un processus infini vers une adaptation toujours plus pointue et efficace à une situation donnée, elle-même en évolution constante³¹⁰ ». Cette primauté du contexte implique une considération centrale pour les locuteurs, dont on a besoin de recueillir les représentations. L'enjeu socio-politique de la notion est fondamentalement démocratique : elle vise à l'inclusion de tous, à la participation généralisée à « des postures langagières plurielles³¹¹ » et aux « positions de pouvoirs partagés » qui en découlent.

Des formes spécifiques de littératie sont mobilisées par les chercheurs pour désigner des corpus particuliers. Ainsi, M.-F. Rossignol parle de « *littératie humaniste*³¹² » à propos de « la part de culture écrite qui coïncide le plus fondamentalement avec la tradition scolaire, qui recouvre un socle de savoirs et de compétences scripturales hérité des humanités modernes³¹³ ». Dans l'ouvrage sur la littératie multimodale dirigé par trois spécialistes du domaine, Nathalie Lacelle, Monique Lebrun et J.-F. Boutin, un article s'intéresse à la « *littératie numérique*³¹⁴ », définie comme « la capacité à utiliser les logiciels, les outils de communication ou les réseaux de manière à accéder, à gérer, à intégrer, à évaluer ou à créer l'information³¹⁵ ». Par ailleurs, en référence à la « transdiscipline » des humanités numériques évoquée dans le manifeste francophone de 2010³¹⁶, M. Lebrun utilise le terme de « *translittératie*³¹⁷ » définie, non comme corpus, mais comme ensemble de compétences générées par le numérique. À la différence de ces trois définitions, la notion de « littératie multimodale », ou « littératie médiatique multimodale », dépasse les définitions par l'écrit sans se limiter non plus au support numérique. M. Lebrun précise ainsi que la littératie multimodale appartient à « un environnement médiatique qui intègre divers supports d'expression, dont l'imprimé, l'audiovisuel, la téléphonie et l'ordinateur. Le document de

³¹⁰ *Ibid.*, p. 2.

³¹¹ *Ibid.*, p. 9.

³¹² Nous soulignons.

³¹³ Marie-France Rossignol, « Les pratiques littéraciées bidisciplinaires lettres-histoire dans le secondaire : vers la construction d'une *culture humaniste* moins différenciatrice pour les élèves de milieu populaire ? », dans *SHS Web of conferences*, vol. 16, EDP sciences, 2015, p. 3. Article disponible à l'adresse suivante : https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/abs/2015/03/shsconf_iaimte2013_02009.pdf [consulté le 28 juillet 2022].

³¹⁴ Nous soulignons.

³¹⁵ Sonia Lefebvre, Joanie Melançon, Émilie Lefrançois, « Le *Technological Pedagogical Content Knowledge* (TPCK), Un cadre pour aborder la littératie numérique d'enseignants du primaire en situation d'intégration des TIC », dans Monique Lebrun, Nathalie Lacelle, Jean-François Boutin, *La littératie médiatique multimodale : de nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*, Québec, Presse de l'Université de Québec, 2012, p. 61-75, p. 63.

³¹⁶ Voir ci-dessus, dans ce chapitre, section 1.2.

³¹⁷ Nous soulignons.

type numérique (*digital document*) y est prédominant³¹⁸ ». Le document multimodal, ou « multitexte », combine plusieurs modes d'expression (mots, images, sons, gestes, fixes ou en mouvement), suivant une forme linéaire (par exemple la bande dessinée sur papier) ou non linéaire (par exemple un texte numérique contenant des hyperliens)³¹⁹. La littératie multimodale implique donc des modifications dans les représentations sémiotiques, dans la mesure où les relations textes/images/sons ne se résument pas à la somme de l'analyse sémiotique de chacun de ces modes : ainsi les relations texte-image peuvent être « de concurrence (ou équivalence texte/image), de complémentarité ou de divergence, comme le remarque Gill (2002)³²⁰ ». Elle suppose également une prise en compte accrue du contexte de production, de transmission et de réception, puisqu'elle peut correspondre à une circulation synchrone ou asynchrone dans un milieu non dédié originellement à la publication littéraire ou artistique. Dans le cadre d'Internet, elle participe de surcroît d'une « culture numérique³²¹ », que M. Lebrun définit par des valeurs propres (par exemple l'expression de soi et le désir de partage de documents et de « trouvailles »), des connaissances (par exemple celle des « meilleurs sites d'échange de photos, techniques pour construire des multitextes »), des pratiques (par exemple l'« usage du blog et des abréviations, [la] création de contenus nouveaux par remixage ou hybridation – appelée aussi "redocumentarisation" »).

Penser la littératie (médiatique) multimodale, c'est donc à la fois penser les modes sémiotiques (niveau du signe) et sémantiques (niveau du discours) et leurs relations (l'articulation de ces modes dans des énoncés multimodaux), et penser leur contexte de production, de publication et de réception (les situations d'énonciation), impliquant une herméneutique complexe (des interprétations attentives aux différents modes et aux contextes d'énonciation variés et variables dans le temps et sur les différents supports).

³¹⁸ Monique Lebrun, « Le développement des compétences multimodales en préparant une exposition virtuelle en français », dans Monique Lebrun, Nathalie Lacelle, Jean-François Boutin, *La littératie médiatique multimodale : de nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*, op. cit., p. 141-156, p. 142.

³¹⁹ Monique Lebrun, Nathalie Lacelle, « Le document multimodal : le comprendre et le produire en classe de français », dans *Repères*, n°45, Lyon, ENS éditions, 2012, § 3. Article disponible à l'adresse suivante : <https://journals.openedition.org/reperes/141#ftn1> [consulté le 28 juillet 2022].

³²⁰ *Ibidem*, § 4.

³²¹ Monique Lebrun, « Former des enseignants de français pour les nouvelles humanités numériques : enjeux épistémologiques et empiriques », dans *Tréma*, n°43, op. cit., 2015, p. 71. Même référence pour les citations suivantes.

3.2 Enjeux didactiques

La variabilité des contenus et des contextes de la littératie multimodale, la multiplication des niveaux d'analyse et d'interprétation, impliquent des modifications de l'activité de lecture et d'expression, en dehors de l'école et dans la classe. Cette reconfiguration ne peut être comprise que si l'on se penche sur les nouvelles pratiques liées à la familiarité d'une partie des élèves avec l'environnement numérique comme amplificateur de transmission des littératies multimodales (la bande dessinée – dont les mangas –, les jeux vidéo, les séries, les films, les clips, etc.). La question des corpus, plus ou moins quotidiens, plus ou moins littéraires et artistiques, à étudier en classe, question récurrente dans les problématiques de la didactique du français, se trouve ainsi posée de façon renouvelée depuis une quinzaine d'années. N. Lacelle fait en 2012 le constat, toujours d'actualité, que les multitextes ne font pas l'objet d'un enseignement systématique à l'école, ce qu'elle attribue à une formation universitaire lacunaire³²². Or, elle souligne, avec M. Lebrun, qu'on ne connaît encore que très peu la façon dont les élèves traitent les relations texte-image, utilisent leur compréhension intertextuelle, se situent dans des contextes culturels³²³, capacités particulièrement sollicitées par la littératie multimodale. On le voit, les reconfigurations de l'enseignement de la lecture et de l'écriture sont envisagées dans une logique de continuité, et non de rupture, avec les formes traditionnelles, ces dernières devant permettre d'élémenter et de développer les savoirs et les savoir-faire visés : « Il faut partir des processus de compréhension/production classiques pour aider les élèves à construire/enrichir leurs processus de compréhension/production multimodale³²⁴ ». Les didacticiennes appellent ainsi à une multiplication des expérimentations visant à développer la « compétence multimodale³²⁵ » dans les classes de français. Elles soulignent en parallèle, avec J.-F. Boutin, le besoin d'« assises conceptuelles³²⁶ » sur lesquelles fonder ces recherches³²⁷.

³²² Nathalie Lacelle, « La déconstruction et la reconstruction des œuvres multimodales, Une expérience vécue en classe à partir des bandes dessinées *Paul* et *Persépolis* », dans Monique Lebrun, Nathalie Lacelle, Jean-François Boutin, *La littératie médiatique multimodale*, op. cit., p. 126-140, p. 128.

³²³ Monique Lebrun, Nathalie Lacelle, « Le document multimodal : le comprendre et le produire en classe de français », art. cit., § 5.

³²⁴ *Ibid.*, § 10.

³²⁵ *Ibid.*, § 9.

³²⁶ Monique Lebrun, Nathalie Lacelle, Jean-François Boutin, « Introduction », dans *La littératie médiatique multimodale*, op. cit., p. 8.

³²⁷ En France, deux thèses récentes en didactique de la littérature portent sur ces sujets, ainsi qu'un ouvrage correspondant à une soutenance d'habilitation à diriger des recherches (HDR) : la thèse de Pierre Moinard,

Il apparaît nécessaire, pour s'inscrire dans un enseignement des humanités qui prenne en compte la dimension numérique, de circonscrire ce que sont les compétences ou capacités multimodales visées ici, de préciser en quoi le numérique implique de nouvelles façons de lire et d'écrire et de se pencher sur des exemples de démarches et d'analyses proposées par des chercheurs en didactique du français et de la littérature.

3.2.1 Compétences et capacités multimodales

M. Lebrun et N. Lacelle proposent, en 2012, une définition du concept de « *compétence multimodale* » qui prend en compte les modes sémiotiques et les modalités de production, de transmission et de réception des multitextes :

[...] celle-ci vise la capacité à lire et à communiquer en combinant efficacement l'écrit, l'image et l'audio sur des supports médiatiques variés. Pour nous, la compétence multimodale générale doit mettre en jeu au moins deux médias, nouveaux ou traditionnels, utilisés ensemble. Cette compétence exige la lecture d'au moins deux modes combinés (ex : image + texte)³²⁸.

Cette compétence voisine avec deux autres types de compétences liées à l'usage du numérique : la *compétence informationnelle*, « visant la capacité d'utiliser des stratégies de recherche efficaces, d'analyser, d'organiser et de critiquer les sources d'information sur le Web³²⁹ » et la *compétence technologique*, « centrée sur l'appropriation du fonctionnement et des usages des outils technologiques ».

Ces trois types de compétences ne sont pas sans rappeler trois pôles différents des finalités de l'enseignement du français qui nourrissent les débats professionnels et non professionnels : comprendre le fonctionnement de la langue et du discours (approche linguistique) ; savoir (s')informer sur la société, exercer son esprit critique et communiquer (approche sociale) ; apprendre la littérature et la lecture de textes littéraires (approche

Partage des lectures entre pairs et apprentissages collaboratifs de la lecture littéraire sur des forums et des blogs, sous la direction de Sylviane Ahr et Jean-Louis Dufays, soutenue en 2018, et disponible à l'adresse suivante : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02012735> [consulté le 28 juillet 2022] ; celle de Claire Augé, *Jeu de rôle et "cercles de personnage" : l'immersion fictionnelle pour engager dans la lecture de l'œuvre racinienne en lycée général aujourd'hui*, sous la direction de Jean-François Massol et Magali Brunel, soutenue en 2020 et disponible à l'adresse suivante : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-03102700> [consulté le 28 juillet 2022]. Enfin l'ouvrage de Magali Brunel, *L'Enseignement de la littérature à l'ère du numérique, Études empiriques au collège et au lycée*, Rennes, PUR, 2021. Nous évoquons leurs travaux dans la suite de cette sous-partie.

³²⁸ Monique Lebrun, Nathalie Lacelle, « Le document multimodal : le comprendre et le produire en classe de français », *art. cit.*, § 9.

³²⁹ Monique Lebrun, Nathalie Lacelle, Jean-François Boutin, « Introduction », dans *La littératie médiatique multimodale*, *op. cit.*, p. 9. Même référence pour la citation suivante.

littéraire). L'enseignement de la littérature est lui-même l'enjeu de débats sur la valeur éducative à lui attribuer, résumés par exemple par J.-L. Dufays en 2007, qui distingue trois conceptions : « celle qui considère la littérature comme un jeu avec les formes³³⁰ », celle qui privilégie l'utilité sociale de son apprentissage (apprendre à parler et écrire pour informer et pour convaincre), celle qui estime que la littérature permet « de mieux comprendre le monde et de mieux vivre ». La compétence numérique qui concerne le cours de français, selon les chercheuses canadiennes, c'est-à-dire la compétence multimodale, correspond à une conception de l'enseignement de la littérature comme discours (les approches sociale et linguistique sont donc privilégiées), dans la lignée de T. Todorov³³¹, plutôt que comme lecture d'œuvres littéraires ou artistiques multimodales, sur support papier ou numérique. Le manque de reconnaissance académique des multitextes multimodaux, souvent associés à la culture populaire, ainsi que la contemporanéité des multitextes numériques, qui ne sont pas encore entrés dans une tradition culturelle et scolaire³³², peuvent expliquer ce choix d'une remise en cause des critères de littérarité traditionnels, et l'ouverture large des corpus considérés.

Le débat demeure, nous semble-t-il, celui de savoir quel degré de pratiques non scolaires et personnelles, voire intimes, doit intégrer explicitement l'école dans ses enseignements : où situer la limite éthique entre inclusion et intrusion dans la sphère privée ? Comment généraliser un apprentissage de la sociabilité et de la citoyenneté, en tenant compte des diversités subjectives, personnelles et culturelles des élèves, sans les exposer à titre

³³⁰ Jean-Louis Dufays, « Du sens à l'évaluation, en passant par l'utilité – Actualité et enjeux d'une problématique de recherche », dans Jean-Louis Dufays (dir.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? – Sens, utilité, évaluation*, Actes du colloque des 8^e Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, Louvain-la-Neuve, Presses Universitaires de Louvain, 2007, p. 7-15 ; cité par Sylviane Ahr, *Enseigner la littérature aujourd'hui : « disputes » françaises*, op. cit., p. 101.

³³¹ *Ibid.*, p. 159-160 : « Pour Gérard Langlade, par exemple, [la reconfiguration de la discipline du français] "prend largement appui sur les réflexions de Todorov des années 1970 au sujet de la littérarité" et elle intervient "en réponse à la rupture épistémologique de la discipline" à un moment où de nouveaux médias la concurrencent. Cette refondation de la discipline autour de la notion de discours, amorcée par Tzvetan Todorov dans *La notion de littérature*, dans la mesure où il "renonce à toute définition structurale de la littérature au profit d'une typologie du discours indifférente au partage littéraire / non littéraire", et développée par Dominique Maingueneau, "conduit à appréhender les œuvres littéraires comme des manifestations discursives non spécifiques" et fait dès lors "entrer dans le champ de la discipline des objets nouveaux et variés (cinéma, bande dessinée, image, théâtre...)". [Gérard Langlade, « La lecture littéraire au risque de la maîtrise des discours », dans *Actes du 9^e colloque de l'AIRDF*, 2004, p. 1-2.] »

³³² Notre analyse peut être ici nuancée par celles d'Anne-Marie Petitjean, qui replace la littérature numérique (et non la littérature multimodale) dans une histoire, une filiation, qui date des années 1960, ce qui « permet d'appréhender la littérature numérique comme une des avant-gardes littéraires, patente dans les années 1980 et qui a ses racines dans la littérature combinatoire des années 1960. » (Anne-Marie Petitjean, « Cours de littérature ou cours de littérature numérique ? Éléments de cadrage disciplinaire à partir de pratiques universitaires », dans *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, vol. 11, 2020, p. 5 ; article consultable à l'adresse suivante : <https://id.erudit.org/iderudit/1071478ar> [consulté le 29 juillet 2022]).

individuel (notamment avec les risques de stigmatisation que cela comporte) ? L'autre pôle de questionnement est celui de la part d'enseignement technique qu'implique l'usage du numérique dans l'apprentissage de la lecture et de l'« écriture » multimodales : comme pour le rapport entre enseignement de la grammaire et enseignement de la lecture et de l'écriture, faut-il concevoir un apprentissage décloisonné des technologies de l'information et de la communication (TIC) ainsi que des modes sémiotiques en jeu dans les discours multimodaux, ou au contraire construire des progressions curriculaires coordonnées ? La complexification des multitextes considérés induit une stratification de plus en plus dense des composantes et des objectifs du cours de français, et la nécessité, à nos yeux, de faire de la notion d'*articulation* la perspective prioritaire des réflexions didactiques.

3.2.2 De nouvelles façons de lire et d'écrire

Comment articuler les modalités de lecture et l'écriture de textes mono- ou multimodaux, l'usage des supports papier ou numérique, les activités individuelles et interactives de réception et de production de textes ? La numérisation remet radicalement en question, d'abord matériellement, le rapport à la lecture et à l'écriture. Ces dernières ne concernent plus nécessairement l'objet clos, fini, sous l'autorité d'un auteur et d'une maison d'édition et assorti d'un appareil critique déterminé, que constitue le livre depuis le XVI^e siècle, et même depuis l'Antiquité si l'on considère que le codex possède certaines de ces caractéristiques. La lecture sur écran se fait sur le mode du furetage³³³, de la discontinuité, de la fragmentation, en lien avec une multiplication des signes et des actions dans la navigation sur Internet ainsi qu'avec une délinéarisation du récit³³⁴. Lecture et écriture s'envisagent

³³³ Sur le furetage, voir Monique Lebrun, « Lire des textes littéraires à l'ère des humanités numériques », dans *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, vol. 1, p. 7. Article disponible à l'adresse suivante : <https://id.erudit.org/iderudit/1047789ar> [consulté le 29 juillet 2022] : « Le furetage semble être une caractéristique de la lecture à l'écran, ainsi que l'ont remarqué presque tous les chercheurs. Wolf (2007) dit que la lecture à l'écran entraîne le lecteur à gérer la surcharge informationnelle en écrémant ; c'est ce que l'on appelle le « *browsing* », également désigné par les termes de « furetage » ou « écrémage », ou encore « picorage ». Pour Gervais (2008), le furetage est aussi de la « lecture », alors que Vandendorpe (2008) est plus réticent à en accepter l'idée. En fait, tout dépend de la conception que l'on se fait de la « lecture », qui réunit trois concepts selon Gervais (2008), soit la manipulation, la compréhension et l'interprétation, quelles que soient les caractéristiques matérielles du support. »

³³⁴ Sur la délinéarisation du récit et sa filiation avec la littérature combinatoire et hypertextuelle, voir Anne-Marie Petitjean, « Cours de littérature ou cours de littérature numérique ? Éléments de cadrage disciplinaire à partir de pratiques universitaires », *art. cit.*, p. 5

également désormais dans le cadre d'une réversibilité de la communication culturelle³³⁵, comme le souligne Emmanuel Fraisse, entre auteurs et lecteurs. Les échanges directs entre eux se trouvent facilités par les moyens de communication numérique, et par une accessibilité envisagée hors de l'ancrage géographique, phénomènes qui provoquent une remise en cause de l'ordre traditionnel de l'institution et de la communication littéraire et culturelle. Non seulement certains textes sont plus facilement accessibles, mais les lecteurs ont la possibilité d'interagir avec les auteurs et avec d'autres lecteurs et de produire des discours, à leur tour publiés, sur les textes lus. Ceux-là peuvent tenir de la forme critique ou de l'écriture d'invention (comme les *fanfictions*). Tendent ainsi à s'« abolir la barrière entre émission et réception³³⁶ ». La réception littéraire, voire artistique, acquiert par conséquent une dimension générative, créative, d'une ampleur inédite en termes de diversité des publics concernés et de masse de textes et de multitextes partagés. Les textes et les savoirs et savoir-faire sur les textes circulent et s'échangent de façon accélérée et plus horizontale. Comment et dans quelle proportion inscrire ces modifications de paradigmes et de modalités pratiques dans le cours de français ?

La question se pose principalement, pour l'enseignement de la lecture, sous une double perspective, celle du choix des corpus et celle des modalités d'expression de la réception des textes : d'une part, une réflexion est à développer sur la place à laisser aux corpus numérisés, aux textes publiés directement sur Internet et à la littérature numérique contemporaine, plus ou moins expérimentale, à côté des œuvres et textes sur support papier, et sur les points de convergence et de divergence entre ces différentes modalités de création, de diffusion et de réception ; d'autre part, les modalités d'articulation entre lecture participative et lecture distanciée³³⁷ et réflexive³³⁸ sont à interroger en lien avec les propriétés et les usages des outils

³³⁵ Emmanuel Fraisse, « Lecture, littérature, apprentissages : les effets de la numérisation », dans *Le Français aujourd'hui*, n°178, 2012, p. 31. Article consultable à l'adresse suivante : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-3-page-27.htm> [consulté le 29 juillet 2022].

³³⁶ *Ibidem*, p. 35.

³³⁷ P. Moinard synthétise ainsi le « paradigme dialectique de la "lecture littéraire" (Dufays, Gemenne & Ledur, 2015 [1996]) » : « Ce paradigme envisage l'alternance de deux modalités complémentaires de lecture, la "participation" centrée sur les représentations mentales du lecteur (ses imaginations et émotions) et la "distanciation" qui correspond à la fois à l'interprétation du texte et à "la réflexivité du lecteur dans l'activité singulière du "sujet lecteur". (Sauvaire & Dufays, 2020, p. 239) » ; dans Pierre Moinard, « Les forums scolaires de lecteurs au service des approches analytiques des textes littéraires : intérêts et limites », dans *Pratiques*, n°187-188, Centre de recherche sur les médiations (Crem) - Université de Lorraine, 2020, p. 4. Article disponible à l'adresse suivante : <https://journals.openedition.org/pratiques/9072> [consulté le 29 juillet 2017].

³³⁸ M. Sauvaire synthétise ainsi la réflexivité en didactique du français : « La recension des définitions de la réflexivité présentées dans cet article nous a permis d'identifier trois dimensions récurrentes (la mise à distance

numériques (fonctionnement des logiciels, plateformes et réseaux sociaux ; mise en œuvre de pratiques hybrides à distance et en présence ; alternance entre activités individuelles et collectives sur écran et hors écrans).

En ce qui concerne les corpus, A.-M. Petitjean place la problématique sous un angle littéraire, en prenant pour objet de sa réflexion la littérature numérique et non la littératie multimodale. Elle inscrit d'abord cette littérature dans une histoire littéraire, en lien avec les avant-gardes des années 1960, et souligne ensuite son intrication avec les pratiques d'atelier d'écriture, notamment à travers quelques figures françaises – François Bon et son site *Le tiers livre*³³⁹, Pierre Ménard et son site *liminaire*³⁴⁰, Cécile Portier et son site *Petite racine*³⁴¹ – et des sites de publication numérique comme *remue.net*³⁴². On retrouve ici l'effacement des frontières entre composition, émission et réception souligné plus haut, et l'affirmation d'une conception de la littérature comme pratique artisanale, accessible, comme une forme de bricolage individuel et collectif, ou de *bricolage* pour user d'un néologisme qui inscrive à la fois cette esthétique du fragment et de l'assemblage. L'activité littéraire, comme lecture et comme écriture, comme lecture pour écrire et écriture pour lire, s'en trouve résolument désacralisée. La littérature telle qu'elle s'affiche sur ces réseaux est conceptualisée et actualisée comme une littérature en acte, c'est-à-dire comme une expérience qui entremêle création et réception. Les textes des participants de tous âges aux différents ateliers, tout comme ceux des écrivains, circulent publiquement « comme des témoignages d'un processus en cours, des archives ouvertes et sans doute éternellement en construction³⁴³ ». Entre ces productions inabouties mais encadrées par des professionnels, et des pratiques spontanées sur des sites dédiés ou des profils personnels, où situer dès lors la limite entre littéraire et non

des savoirs et des pratiques, le retour sur soi et la construction d'un espace intersubjectif) du processus réflexif de subjectivation, qui se manifeste au travers de modalités créatives, critiques et éthiques », dans Marion Sauvaire, « La notion de réflexivité en didactique de la littérature », dans Nathalie Denizot, Jean-Louis Dufays, Brigitte Louichon, *Approches didactiques de la littérature*, Namur, Presses Universitaires de Namur, 2019, p. 116. La conception qu'elle établit, inspirée notamment de l'herméneutique de Paul Ricoeur, comprend quatre dimensions : la mise à distance des pratiques langagières, la mise à distance et l'appropriation des interprétations, le retour sur soi-même comme lecteur, la mise en relation des discours d'autrui (dimension intersubjective et interdiscursive) (p. 117). Voir aussi plus bas dans ce chapitre, sous-section 3.3. On peut en résumer le dénominateur commun par une conscientisation de l'existence de plusieurs évaluations axiologiques (esthétiques, éthiques, philosophiques) possibles d'un texte et une recherche des critères permettant de les confronter ou les articuler.

³³⁹ <https://www.tierslivre.net/>

³⁴⁰ <https://www.liminaire.fr/>

³⁴¹ <https://petiteracine.net/wordpress/>

³⁴² <https://remue.net/> ; on peut citer aussi <https://www.publie.net/>.

³⁴³ Anne-Marie Petitjean, « Cours de littérature ou cours de littérature numérique ? Éléments de cadrage disciplinaire à partir de pratiques universitaires », *art. cit.*, p. 11.

littéraire ? Si le critère n'est plus celui de la publication par une maison d'édition, ni la reconnaissance des critiques, ni l'inscription aux programmes scolaires, la question de la littérarité se voit posée d'une manière complètement inédite. Il nous apparaît ainsi que, si l'on veut aller au bout de la logique des ateliers d'écriture telle qu'exposée par A.-M. Petitjean, tout texte qui inscrit une recherche de poéticité relève d'une tentative, sinon d'une activité, littéraire. C'est peut-être ici que se dessine une ligne de démarcation avec la conception élargie portée par l'expression de « littératie multimodale » : le critère de littérarité résiderait, d'une part, du côté de la création, dans la recherche poétique³⁴⁴ et l'affirmation d'une auctorialité individuelle ou collective, d'autre part, du côté de la réception, dans la lecture interprétative et générative (au sens où elle se prolonge et s'actualise dans des textes ou des multitextes de réception/recréation). Cette dualité création-réception de l'expérience littéraire trouve une résolution possible dans l'expérience esthétique comme phénomène de saturation attentionnelle ainsi que la définit J.-M. Schaeffer. Pour le philosophe, il n'existe pas de rupture entre expérience quotidienne et expérience esthétique :

[...] l'expérience esthétique fait partie des modalités de base de l'expérience commune du monde et [...] elle exploite le répertoire commun de nos ressources attentionnelles, émotives et hédoniques, mais en leur donnant une inflexion non seulement particulière, mais bien singulière³⁴⁵.

Ce qui distingue les deux expériences, c'est la densification propre à l'attention esthétique, et sa « recombinaison³⁴⁶ » avec l'émotion et le plaisir. La modalité spécifique de l'attention esthétique est celle de la « saturation³⁴⁷ », c'est-à-dire une forme de désactivation des schèmes perceptifs et conceptuels préconçus, qui permet de multiplier les différenciations significatives potentielles. Les émotions sont le facteur principal de cette intensification. Une telle exploration esthétique du monde suppose une forme d'expérience dépragmatisée, sans tâche spécifique assignée, une suspension de l'agir. Les émotions ressenties via l'expérience esthétique sont dépragmatisées mais réelles : elles correspondent à un type d'émotion « "produite par médiation représentationnelle" (*mediated emotion*)³⁴⁸ ».

Ces transformations contemporaines du rapport à l'expression littéraire, voire artistique, sous l'angle de l'expérience esthétique peuvent donc avoir pour conséquence didactique un

³⁴⁴ Au sens d'un travail de la langue pour fabriquer des formes-sens nouvelles, originales, inattendues ou simplement personnelles.

³⁴⁵ Jean-Marie Schaeffer, *L'expérience esthétique*, op. cit., p. 12.

³⁴⁶ *Ibidem*, p. 12.

³⁴⁷ *Ibid.*, p. 56.

³⁴⁸ *Ibid.*, p. 160.

glissement classificatoire et structurel de la notion de genre vers celle de *média*, défini dans le *CNRTL* comme « ce qui sert de support et de véhicule à un élément de connaissance ; ce qui sert d'intermédiaire, ce qui produit une médiation entre émetteur et récepteur³⁴⁹ ». Les travaux de J.-M. Schaeffer nous dirigent davantage vers la définition de la médiatisation comme processus attentionnel et émotionnel que comme processus de transmission. Or, cette définition tend à effacer toute spécificité des supports d'expression et de diffusion pour se concentrer sur les processus expérientiels. La notion d'*environnement* nous semble alors pouvoir constituer une médiation entre une conception focalisée sur les moyens et une conception focalisée sur la réception. Y. Citton conclut ainsi un article de 2019 sur « Valeurs et prix des humanités » par cette suggestion d'approche des objets de la discipline au niveau universitaire, s'appuyant sur la définition donnée par Jussi Parikka, historien de l'art finlandais, spécialiste des médias :

Les media consistent en une action de plier le temps, l'espace et les agentivités ; ils ne sont pas la substance ou la forme à travers lesquelles des actions prennent place, mais un environnement de relations dans lequel le temps, l'espace et les capacités d'action émergent³⁵⁰.

Une telle définition se révèle particulièrement efficiente pour permettre de penser l'*hybridité* comme la nouvelle dimension de l'environnement médiatique contemporain, et non comme l'articulation de moments d'utilisation des outils numériques et de moments d'utilisation d'outils « traditionnels ». Cela implique notamment que les gestes, les capacités, les démarches qui se développent ou se révèlent dans et/ou par l'environnement numérique existent en dehors de ce cadre, sont susceptibles d'un apprentissage prolongé, préparé, complémentaire, combiné, en dehors de la manipulation des outils et des technologies numériques.

Ainsi, M. Doueïhi définit la « culture numérique » en recourant à des pratiques et des formes anciennes et traditionnelles. Il identifie sa dimension principale comme celle de l'anthologie, impliquant en contexte numérique une littératie numérique (« *digital literacy*³⁵¹ ») caractérisée par « des formes denses de savoir-lire et savoir-écrire numérique »

³⁴⁹ Voir <https://cnrtl.fr/definition/médium>

³⁵⁰ Jussi Parikka, « Media Ecologies and Imaginary Media : Transversal Expansions, Contractions, and Foldings », dans *The Fibreculture Journal*, n° 17, p. 35 ; cité par Yves Citton, « Valeur et prix des humanités », dans *Recherches & Travaux*, n°94, Grenoble, UGA éditions, 2019, § 36. Article consultable à l'adresse suivante : <http://journals.openedition.org/recherchestravaux/1548> [consulté le 29 juillet 2022].

³⁵¹ Milad Doueïhi, *Pour un humanisme numérique*, op. cit., p. 111. Même référence pour la citation suivante.

et inaugurant « la renaissance du lecteur³⁵² ». Sur les réseaux sociaux, ce dernier se fait en effet auteur de sa lecture par le biais de la « collection³⁵³ » ou de l'assemblage multimodal de citations et de fragments : la sélection est le geste par lequel se crée un nouveau discours, assorti de commentaires de l'auteur, d'autres membres de sa communauté ou de passants, ou livré tel quel, avec pour seul ordre apparent la chronologie de publication. Les critères de pertinence et les liens logiques entre les *posts* (publications) se trouvent ainsi plus ou moins explicités. De cette manière, la conversation, en tant qu'interaction multimodale, y prend la double forme de la « curation (le choix et la sélection par des humains) » et de sa « transformation en récit ». Chacun est donc à la fois lecteur des autres et auteur de soi, ou d'un personnage, d'une *persona*, plus ou moins tissée de fiction. Christian Vanderdorpe note ainsi que l'idée qu'Internet fasse émerger « "une nouvelle conscience dramaturgique", nécessaire dans une civilisation complexe³⁵⁴ » fait écho au concept d'*ethos* de la rhétorique antique. Suivant cette approche, le didacticien propose de prendre pour corpus les commentaires de blogs ou d'articles en ligne, et de les faire classer aux élèves « par degré d'intérêt et de pertinence³⁵⁵ ». Il en conçoit une étude linguistique et sémantique fine pour les sensibiliser au concept :

Dans ces textes souvent très courts, l'*ethos* est créé à la fois par la qualité de la langue, le bon sens, l'objectivité apparente, l'emploi de nuances et de modalisateurs, ainsi que par le degré de connaissances du domaine dont témoigne le commentateur.

Ce n'est donc pas l'expérience esthétique qui est ici considérée et travaillée, mais les outils techniques – informatiques et linguistiques, comme constituants combinés d'*une nouvelle rhétorique* – susceptibles d'en rendre compte, ainsi que d'autres types d'expériences.

Nous privilégierons, dans la suite de notre travail, suivant l'angle d'approche des humanités qui est le nôtre, l'analyse des démarches susceptibles de former les élèves à l'interprétation par la lecture actualisante et réflexive ; la question des corpus reste pour nous ouverte, pour les raisons développées ci-dessus.

³⁵² *Ibidem*, p. 110.

³⁵³ *Ibid.*, p. 114. Même référence pour les citations suivantes.

³⁵⁴ Jeremy Rifkin, *The Empathic Civilization*, New York, Jeremy Tarcher/Penguin, 2009 ; cité par Christian Vanderdorpe, « De nouveaux horizons de lecture et leurs implications pour l'école », dans M. Lebrun, N. Nacelle, J.-F. Boutin, *La littératie médiatique multimodale*, *op. cit.*, p. 17-32, p. 27.

³⁵⁵ Christian Vanderdorpe, « De nouveaux horizons de lecture et leurs implications pour l'école », *art. cit.*, p. 27. Même référence pour la citation suivante.

3.3.3 Exemples comparés

L'étude de quelques exemples d'expérimentations de chercheurs sur les littératies multimodales permettra de préciser les enjeux didactiques d'un nouvel environnement hybride renouvelant la littérature scolaire, du côté des corpus comme du côté des productions d'élèves, et les modalités didactiques permettant de développer leurs capacités interprétatives dans le cadre d'un projet éducatif s'efforçant de s'inscrire dans un nouvel humanisme, tel que nous en avons tracé les contours dans les sections 2 et 3. Ces exemples se caractérisent par la production d'écrits de réception mono- ou multimodaux fictionnels ou métatextuels à partir de textes littéraires ou à partir de textes littéraires et d'œuvres ou de réalisations non littéraires, assortis ou non d'une démarche de transposition transmédiatique. Ils visent à développer l'apprentissage de la lecture interprétative.

Nous analyserons les quatre expériences à partir d'articles publiés récemment par les enseignants-chercheurs³⁵⁶, dont deux sont aussi les enseignantes qui ont mis en œuvre au sein de leurs cours la démarche analysée (Hella Feki et Claire Augé). Trois expérimentations ont été réalisées dans des établissements accueillant des élèves défavorisés, la quatrième auprès d'élèves déscolarisés et hospitalisés pour maladie psychique. Le contexte est donc celui d'une concentration de difficultés scolaires, où l'outil numérique constitue un levier de motivation des élèves, en créant un lien avec leur univers quotidien, ce qui permet de désacraliser le rapport à la littérature. Nous présentons dans le tableau ci-dessous (tableau 1) une

³⁵⁶ Dans l'ordre chronologique de publication des articles consultés : Marie-Laure Elalouf, Hella Feki, « Faire évoluer les écrits d'élèves de 1^{re} STMG en décrochage scolaire : quelle possible utilisation d'un éditeur de textes ? », dans Julie André, Olivier Bertrand, Isabelle Schaffner (dir.), *Le Français écrit au siècle du numérique : enseignement et apprentissage*, Palaiseau, Les éditions de l'École polytechnique, 2017 ; Magali Brunel, « Tentative d'épuisement d'un lieu : éduquer à l'expérience esthétique par le dialogue entre arts de l'espace et récit littéraire », dans *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale* [En ligne], vol. 6, 2017. Article disponible à l'adresse suivante : <https://id.erudit.org/iderudit/1043746ar> [consulté le 29 juillet 2022] ; Pierre Moinard, « Les forums scolaires de lecteurs au service des approches analytiques des textes littéraires : intérêts et limites », *art. cit.* ; Claire Augé, « Iphigénie sur facebook : portraits numériques et lecture d'une œuvre patrimoniale », dans *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, vol. 12, 2020. Article disponible à l'adresse suivante : <https://id.erudit.org/iderudit/1073684ar> [consulté le 29 juillet 2022].

comparaison synthétique des expérimentations (les articles consultés sont classés par ordre chronologique de publication), suivant les informations données par les chercheurs dans leurs articles :

	Elalouf/Feki	Brunel	Moinard	Augé
Classes concernées	1 ^e STMG (Groupe de 5 élèves hospitalisés, présence aléatoire)	3 ^e REP+	3 ^e (défavorisée) 2 ^e (classes moyennes) 1 ^e technologique (défavorisée)	2 ^e (une majorité d'élèves en grande difficulté)
Corpus des cours	<u>Extraits</u> : <i>Gargantua</i> de Rabelais, « l'Abbaye de Thélème » ; <i>Les Aventures de Télémaque</i> de Fénelon ; <i>Supplément au voyage de Bougainville</i> de Diderot ; lettre XII des <i>Lettres Persanes</i> de Montesquieu, suivi d'un extrait de <i>Candide</i> (Chapitre XXX) de Voltaire ; <i>Aurélien</i> d'Aragon	<u>Extraits</u> : <i>Tentative</i> <i>d'épuisement d'un lieu parisien</i> de Perec / usine Lepoutre de Tourcoing / extraits de <i>La Curée</i> , Zola ; <i>Là-bas</i> , Huysmans ; <i>Journal du dehors</i> , Ernaux / De Jonkheere, <i>Tentative d'épuisement d'un lieu parisien</i> de G. Perec / travaux d'artistes plasticiens (Charles Sandison, Fabien Zocco)	<u>Extraits ou poèmes</u> : Aimé Césaire, <i>Cahier d'un retour au pays natal</i> (3 ^e) / Victor Hugo « Sultan Mourad », <i>La légende des Siècles</i> (2 ^e) / Paul Éluard, « Notre vie »	<u>Œuvre intégrale</u> : <i>Iphigénie</i> de Racine
Modalité de découverte du corpus par les élèves	En autonomie ou avec l'enseignante	En classe/en sortie scolaire (usine)	En autonomie	En autonomie (répliques d'un seul personnage)
Outils numériques utilisés	Plateforme d'écriture collaborative	Appareils photo / Micros / Blog de classe /	<i>Padlet</i> configuré en forum (3 ^e) / Forum (2 ^e) /	<i>Fakebook</i> (imitation de <i>Facebook</i> à visée

	<i>Etherpad</i>	Plateforme d'écriture collaborative <i>Framapad</i> / Logiciel de création de POMS (petites œuvres multimédias)	Blog de classe (1°)	pédagogique)
Questions préalables posées aux élèves hors du support numérique	Non	Non	Non (3°) / Non (2°) / Oui (1°) : devoir sur table	Oui : fiche préparatoire individuelle + cercles de lecteurs
Retours/synthèses individuels	Non	Non	Non	Non
Caractéristiques des écrits de réception	Lecture participative et distanciée, à la 1 ^e personne, individuelle dans un cadre collectif, non fictionnelle, monomodale (phrases)	Lecture participative et distanciée, à la 1 ^e personne, individuelle dans un cadre collectif, non fictionnelle, monomodale (phrases)	Lecture participative et distanciée, à la 1 ^e personne, individuelle dans un cadre collectif, non fictionnelle, monomodale (phrases)	Lecture participative, à la 1 ^e personne, individuelle puis collective, par immersion fictionnelle, multimodale (phrases, musiques, images, liens vers des articles)
Moments réflexifs	Oui : dans le <i>tchat</i> (informel) et dans le fil des réponses (aspect formalisé)	Oui : dans les comparaisons des textes supports / dans les comptes-rendus de rencontre avec le plasticien	Oui : dans le fil des réponses / dans les débats oraux	Non (mais peut-être lors des débats oraux par groupes de personnages)
Écriture créative	Non (mais un texte donne lieu à une écriture d'invention,	Oui (mono- et multimodale) : écriture collective d'un poème à la	Non	Oui (multimodale) : invention de réactions des

	exercice du baccalauréat)	manière de Perec à partir des notes individuelles prises lors de la visite / création multimodale sur le même thème par groupe		personnages dans le contexte contemporain, évoquant les <i>fanfictions</i>

Tableau 1 : Présentation des conditions et des modalités des expérimentations analysées par les chercheurs dans leurs articles respectifs

Ces expérimentations présentent des modalités variées d'articulation entre lecture et formulation des réceptions subjectives, ainsi qu'entre écriture de la réception et écriture créative, et entre lecture de corpus mono- ou multimodaux et écritures mono- ou multimodales. Trois de ces articles (ceux de M.-L. Elalouf et H. Fekki, P. Moinard, C. Augé) s'appuient explicitement sur la recherche-action menée par S. Ahr sur les cahiers de lecture et les débats interprétatifs³⁵⁷, à laquelle nous avons pris part³⁵⁸ ainsi que deux des auteurs cités : H. Feki et P. Moinard. L'équipe a travaillé à articuler écritures individuelles et échanges collectifs oraux ou écrits (pour les blogs). Trois phases ont semblé favoriser la formation à la lecture interprétative par le passage d'une lecture subjective personnelle à une lecture plus distanciée : des questions individuelles favorisant l'expression d'une lecture participative et actualisée ; des échanges oraux (ou écrits, synchrones ou asynchrones, pour les blogs et forums) entre pairs confrontant les lectures subjectives ; puis un retour individuel écrit, sous forme de question synthétique à dimension réflexive³⁵⁹.

La comparaison entre ces quatre articles nous permet d'opérer une élémentation des types d'écritures de réception mis en œuvre, articulant diverses dimensions (voir la 7^e ligne du tableau, « Caractéristiques des écrits de réception »). Ces derniers peuvent témoigner ainsi d'une distance plus ou moins grande de l'élève par rapport à sa lecture d'un texte particulier et des textes en général (*lecture participative ou distanciée*) ; ces différents degrés

³⁵⁷ Sylviane Ahr, *Vers un enseignement de la lecture littéraire au lycée – Expérimentations et réflexions*. Grenoble, CRPD de Grenoble, 2013 / Réédition : Sylviane Ahr, *Former à la lecture littéraire*, op. cit.

³⁵⁸ Voir Cécile Couteaux, « La recherche de type collaboratif : un espace de formation à et par la recherche », *Transpositio*, n°3, 2021. Article disponible à l'adresse suivante : <https://www.transpositio.org/articles/view/la-recherche-de-type-collaboratif-un-espace-de-formation-a-et-par-la-recherche> [consulté le 29 juillet 2022].

³⁵⁹ Voir Sylviane Ahr, *Former à la lecture littéraire*, op. cit., p. 38 ; voir aussi troisième partie, chapitre 1, sous-section 3.3.

d'empathie et d'immersion fictionnelle ou au contraire de posture plus analytique et réflexive peuvent notamment s'observer par le biais du *système énonciatif* privilégié (présence de la 1^e personne ou énonciation généralisante à la 3^e personne), ainsi que par le choix ou non de la *forme fictionnelle* (explicitement requise par la consigne ou non) ; enfin, ces écrits de réception adoptent des *modes sémiotiques mono- ou multimodaux*, dans le cadre de dispositifs *individuels ou collectifs*, régis par divers degrés d'interactivité. Une convergence notée dans les quatre expérimentations nous interroge (mais cela peut aussi tenir aux choix réalisés par les chercheurs pour la rédaction de leur article) : l'absence de moment de retour individuel écrit aux lectures subjectives antérieures, ainsi que de moments de retour individuel écrit après les échanges collectifs. H. Feki et M.-L. Elalouf font toutefois état d'entretiens d'explicitation mis en place avec trois élèves pour recueillir leur point de vue sur la démarche suivie ; M. Brunel suggère la solution des entretiens à chaque étape du projet pour mieux évaluer l'expérience esthétique des élèves ; P. Moinard n'évoque pas dans cet article les entretiens néanmoins réalisés auprès de certains élèves.

Par ailleurs, les quatre articles mettent en évidence plusieurs avantages à utiliser les outils numériques pour les écrits de réception, outre la dimension motivationnelle et ludique.

- Ils permettent une implication plus grande qu'à l'oral des élèves présentant des difficultés de sociabilité ou d'expression orale (Elalouf et Feki : p. 200).
- Ils offrent une possibilité plus grande qu'à l'oral de bénéficier à la fois d'un étayage professoral personnalisé et d'une dynamique de groupe, notamment avec la fonction *tchat* des plateformes d'écriture collaborative (Elalouf et Feki : p. 200, Brunel : p. 8).
- Les élèves sont en situation de mieux identifier – parce qu'ils peuvent les lire et les relire – les gestes professoraux d'étayage, et de les reproduire pour s'entraider (Elalouf et Feki : p. 201).
- Le changement de posture professorale – le retrait des débats, au sens où l'enseignant n'est plus l'instance centralisatrice, et les possibilités de réajustements des gestes pédagogiques – sont facilités par la visualisation des situations pédagogiques et didactiques sur l'écran, qui permet d'en garder la trace (Elalouf et Feki : p. 4 et 9 ; Brunel : p. 15).
- La simplification linguistique autorisée explicitement ou implicitement par la transposition scolaire de l'usage des réseaux sociaux (le *tchat*, les forums, l'écriture

multimodale) s'avère propre à décomplexer les élèves et à les engager dans le travail (Elalouf et Feki : p. 200 ; Brunel : p. 15 ; Augé : p. 12).

- Les élèves peuvent faire évoluer leur réception subjective des textes par et dans l'écriture elle-même : ils mettent en œuvre dans leurs écrits l'inter-, l'intra-, l'hypertextualité qu'ils apprennent en même temps à analyser dans les textes lus (Elalouf et Feki : p. 205).
- Les démarches d'autocorrection sont facilitées (Brunel : « le caractère écrit du blogue permet la stabilisation des idées, leur correction, et il facilite les relectures, y compris celles des interventions précédentes » : p. 15 ; Elalouf et Feki : p. 204).
- Les possibilités de relecture permettent aussi de se nourrir plus profondément des interactions avec les autres (Moinard : p. 8³⁶⁰).
- L'actualisation est facilitée par le recours aux hyperliens multimodaux sur Internet (Augé : « la transposition transmédiatique associe l'univers fictionnel du texte source aux univers des élèves et au monde qui leur est contemporain » : p. 7).
- La transposition artistique offre la possibilité aux élèves, par les outils numériques facilitant l'écriture multimodale, d'exprimer leur sensibilité sans passer par la verbalisation (Brunel : p. 5).
- Le maniement de la multimodalité facilité par les outils numériques constitue une formation à la réception des œuvres contemporaines (Brunel : p. 21³⁶¹).
- Le site Internet crée un tiers-lieu accessible aux élèves absents (Elalouf et Feki : p. 200) et fonctionnant comme une interface entre le travail en classe et le travail hors-classe, comme la sortie scolaire ou la rencontre avec un artiste (Brunel : p. 15).
- La projection des *posts* des élèves fait de leurs écrits, et donc de leurs lectures, les points d'appui possibles des échanges en classe, en lieu et place du texte littéraire ou de l'œuvre artistique, ce qui paraît susceptible d'approfondir le travail réflexif (Brunel : p. 15).

³⁶⁰ À propos d'une élève qui fréquente pour son loisir les forums de lecteurs : « Cette habituée des forums de discussion thématique sur la toile décrit une procédure élaborée reposant sur une double lecture des billets d'autrui, une première fois pour situer son propos puis, après avoir posté, pour cartographier les différents points de vue exprimés en réaction au sien. Cette nouvelle lecture des posts plus précise et critique [...] nourrit un débat intériorisé à distance. »

³⁶¹ « [...] l'appréhension du dialogue entre la littérature et les autres arts devient une nécessité pour qui veut, aujourd'hui, lire et découvrir, faire lire et découvrir la création numérique contemporaine, une création qui se trouve façonnée dans l'hybridité artistique. »

Des limites sont toutefois exprimées par les chercheurs, touchant aux modalités d'encadrement de l'utilisation du numérique pour l'apprentissage de la lecture de textes littéraires.

- Le partage de la réception première sans remédiation collective par le débat tend à réduire la complexité du texte en écartant les aspects littéraires et les questions éthiques incomprises (Augé : p. 27).
- L'écriture de la réception sous forme d'écriture créative transmédiatique ne fait pas apparaître les tâtonnements et les hésitations de la réflexion (Augé : p. 27-28).
- Les outils numériques ne dispensent pas d'une réflexion et d'un travail professoraux sur la formulation des questions posées pour lancer et relancer les échanges (Moinard : p. 3³⁶²).
- Comme pour les débats oraux, se pose la question de l'évaluation du fond et de la forme des échanges interprétatifs : éviter d'évaluer semble favoriser l'engagement dans ces activités qui demandent des élèves une implication personnelle plus importante que pour les exercices normés traditionnels (Moinard : p. 6-7).
- La communication numérique complexifie la tâche scolaire que représente l'échange interprétatif, ce qui peut limiter la richesse des débats (Moinard : p. 7³⁶³).
- Elle peut également empêcher la réflexion personnelle, certains élèves se laissant influencer par les *posts* de leurs camarade (Moinard : p. 8).
- Elle est aussi susceptible de gommer l'expression des désaccords par souci d'harmonisation et d'« aménité » (Moinard : p. 8 et 9³⁶⁴).
- Enfin, se posent des difficultés d'articulation entre les échanges en ligne et le retour en classe (Moinard : p. 15³⁶⁵).

³⁶² « La nature et les évolutions des écrits asynchrones ne dépendent pas uniquement de fonctionnalités techniques. Elles sont largement déterminées par les consignes professorales et les explications dont elles font l'objet. »

³⁶³ « Cependant la diversification des significations et l'accès à des questionnements sur les textes sont souvent menacés par l'effort même que consentent les contributeurs pour maintenir la communication à distance. »

³⁶⁴ « [...] la diversification des lectures reste modeste et est due avant tout à l'investissement de quelques élèves soucieux de relancer la réflexion. Cette première limite à une pluralisation des lectures est liée à une atténuation des désaccords par l'écriture de billets cherchant à agréger plus qu'à discuter les différentes propositions – cette règle tacite étant acceptée par la grande majorité des élèves. »

³⁶⁵ « Les relectures collectives des billets montrent de forts risques de fléchissement réflexif surtout quand ces moments sont conduits dans le but de réunir des éléments d'analyses à institutionnaliser. »

D'autres limites, à dimension pratique, non exprimées par les chercheurs, sont tout de même à rappeler si l'on veut tenir compte des conditions effectives d'enseignement dans le secondaire : ces séances nécessitent une disponibilité des ordinateurs dans l'établissement (or le nombre de salles informatiques est réduit, et il n'est pas rare qu'une seule salle de ce type existe dans un même établissement pour toutes les matières) ; elles requièrent également un accès de tous les élèves à un ordinateur ou une tablette à la maison (or, le confinement l'a montré, ce n'est pas le cas, y compris dans des établissements identifiés comme favorisés, même si les foyers se sont davantage équipés du fait des différents confinements, comme le montre le *Baromètre du numérique 2021* de l'ARCEP³⁶⁶) ; enfin, on peut s'interroger sur les effets d'une neutralisation du langage infraverbal dans la communication de classe lors des échanges en ligne, du fait des écrans.

Finalement, pour revenir à notre interrogation initiale concernant l'absence de retour individuel et réflexif à la suite des échanges, commune à ces quatre articles, nous formulons deux hypothèses : d'une part, il est possible que le caractère individualisé des messages postés derrière l'écran permette de conserver la dimension personnelle de la réflexion sur la réception, davantage que lors des débats en classe, et fasse moins sentir ce besoin de retour à soi ; d'autre part, l'écriture multimodale mise en œuvre dans deux expérimentations (M. Brunel et C. Augé) prend une dimension créative enthousiasmante qui gomme peut-être soit l'expression des limites touchant au travail de réflexivité dans l'analyse du côté des chercheuses, soit le besoin de moments réflexifs dans le processus même d'apprentissage de la lecture interprétative du côté des enseignants et des élèves.

Il ressort de cette comparaison d'expérimentations plusieurs pistes à explorer ou à continuer d'explorer pour approfondir la réflexion sur l'intégration de l'environnement numérique multimodal dans la formation à l'interprétation de textes littéraires : le travail sur les questions à poser pour lancer les débats et les animer (en ligne et en classe) ; les moyens de préserver les conflits interprétatifs à même de nourrir les échanges intersubjectifs (en ligne et en classe) ; l'articulation entre écrits créatifs et écrits réflexifs (en ligne et en classe) ; l'articulation entre échanges en ligne et échanges hors écrans en classe.

*

En conclusion de cette troisième section, la réflexion didactique sur la littératie multimodale et la scolarisation des usages propres à l'environnement numérique dans le cours

³⁶⁶ Voir ANNEXE 12.

de français s'est développée au cours des années 2010, parfois selon une approche linguistique et sociale, parfois – en didactique de la littérature – en lien étroit avec les questions touchant à la formation des sujets lecteurs. Dans quelle mesure ces problématiques trouvent-elles un écho dans les textes officiels ?

4) Le numérique dans les textes officiels

Les grandes étapes du cadrage institutionnel des enjeux du numérique dans l'enseignement secondaire au XXI^e siècle sont les suivantes :

- la mise en place d'un « Brevet informatique et Internet » (B2I) en 2000 pour le primaire et le secondaire, revu en 2006 et en 2011, dont les approches visent la maîtrise technique des outils les plus usuels et leur usage responsable et réfléchi. Il est remplacé en 2020 par la certification PIX (présenté comme « service public en ligne pour évaluer, développer et certifier ses compétences numériques³⁶⁷ »), développant notamment un volet « création de contenus » et « communication en ligne »,
- l'introduction de la notion de « culture numérique³⁶⁸ » dans le pilier 4 du socle commun de 2006 portant sur « La maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication »,
- l'instauration annoncée d'un « service public du numérique³⁶⁹ » par la loi d'orientation de 2013 (voir le site PIX) et d'un nouvel enseignement interdisciplinaire : l'éducation aux médias et à l'information.

Pour déterminer les enjeux attachés au numérique dans les textes officiels régissant l'enseignement du français au XXI^e siècle, nous avons choisi d'étudier les occurrences des termes « multimédia » et « média(tique) », « informatique », « Internet » et « numérique » dans les textes officiels depuis 2000 : les trois lois d'orientation de 2005, 2013 et 2019 ; les socles communs de 2006 et 2015 ; les programmes de collège de 2008 et 2015 et les ajustements aux programmes de 2018 ; les programmes de lycée (2^e et 1^e) de 2000, 2007, 2010, 2019 ; les programmes de l'enseignement moral et civique (EMC) de 2015 et 2018 ; le

³⁶⁷ <https://pix.fr/>

³⁶⁸ Définie comme impliquant « l'usage sûr et critique des *techniques de la société de l'information*. Il s'agit de l'informatique, du multimédia et de l'internet, qui désormais irriguent tous les domaines économiques et sociaux », *Le Socle commun des connaissances et des compétences*, MEN, p. 15.

³⁶⁹ Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013, article 16, qui inscrit la mise à disposition des établissements et des enseignants d'une offre de services et de ressources numériques diversifiée, de supports numériques adaptés aux enfants non scolarisés dans un établissement, d'une aide aux expérimentations et aux projets innovants.

programme de l'éducation aux médias et à l'information (EMI) de 2015 (cycle 4). L'expression d'« humanités numériques », utilisée dans le supérieur, comme nous l'avons vu au chapitre précédent³⁷⁰, se trouve absente des programmes du secondaire. On peut dès lors s'interroger sur les conceptions du numérique qui s'y trouvent inscrites : est-il davantage vu comme un outil pour les activités du cours de français (pour faire de la recherche documentaire, pour écrire des textes, pour mutualiser les productions), comme un vecteur d'interdisciplinarité ou comme un environnement modifiant les approches de la discipline ? Pour le déterminer, l'analyse se fera d'abord quantitative, permettant de prendre la mesure de la place du numérique prescrite dans les textes officiels, puis qualitative, pour mieux cerner les enjeux qui lui sont attachés par l'institution.

4.1 Analyse quantitative

Si l'on considère l'évolution quantitative des occurrences³⁷¹, le seul point commun aux données comparables entre elles (le nombre d'occurrences dans les trois programmes de collège / dans les quatre programmes de lycée / dans les deux programmes de l'EMC / dans les deux socles) est la forte augmentation, à partir de 2015, de l'usage du terme « numérique », terme dont l'acception est la plus large parce qu'elle recouvre à la fois les notions d'outil (aspect technique et sémiotique) et d'environnement (conditions, contextes et modalités d'usage).

Si l'on calcule maintenant le ratio entre le nombre d'occurrences de ces termes dans les programmes de toutes les disciplines du collège (français compris) et dans les programmes de français, il ressort que si la matière n'était pas considérée comme susceptible de participer prioritairement à l'enseignement du numérique en 2008, en 2015 elle atteint ou dépasse, pour trois de ces termes, des valeurs supérieures à la moyenne pondérée par le nombre de disciplines (ces programmes présentent 13 disciplines ou enseignements interdisciplinaires : français, langues étrangères, histoire-géographie, EMC, histoire des arts, arts plastiques, éducation musicale, EPS, SVT, physique-chimie, technologie, mathématiques, EMI). En 2018, deux de ces termes (« numérique » et « média(tique) ») placent ensuite la discipline en position nettement majoritaire par rapport à l'ensemble des matières (tableau 2).

³⁷⁰ Voir chapitre 1, section 3.

³⁷¹ Nous avons cumulé les emplois des programmes des cycles 3 et 4. Voir les graphiques en ANNEXE 13.

	2008	2015	2018
« multimédia »/« média(tique) »	9 %	15,5 %	33 %
« informatique »	2,6 %	0 %	0 %
« Internet »	0 %	8,3 %	0 %
« numérique »	1,5 %	15,2 %	43,8 %

Tableau 2 : Ratio des emplois dans les programmes de français du collège par rapport aux emplois dans toutes les disciplines

Dans les ajustements des programmes de 2018, l'enseignement du français approche de la moitié des occurrences de « numérique », ce qui marque une nette volonté institutionnelle de lui attribuer une fonction d'enseignement transversal du numérique en tant que langage (technique), dans la même logique qui en faisait un enseignement de la langue au service de toutes les disciplines au collège à la fin du XX^e siècle (sans que l'un puisse toutefois se substituer à l'autre).

4.2 Analyse qualitative

Pour l'analyse qualitative, le contexte des occurrences a été étudié, pour déterminer si les emplois orientaient vers l'une ou l'autre des dimensions du numérique : les définitions par l'outil, les définitions valorisant l'interdisciplinarité, les définitions renouvelant les approches de la discipline du français. Les enjeux du numérique dans les programmes de français sont, dans un premier temps, essentiellement développés pour le collège plutôt que pour le lycée, mais les programmes de 2^e et de 1^e de 2019 intègrent la littératie multimodale dans les modalités de production des élèves et les corpus étudiés.

Pour ce qui est du collège, les occurrences de « multimédia » et « médiatique » (2), « informatique » (1), « Internet » (0) et « numérique » (2) sont très peu nombreuses dans les programmes de 2008, malgré les avancées en ce sens du socle de 2006 (et de son pilier 4). Elles se concentrent sur la recherche documentaire (« sur supports informatiques, audiovisuels et multimédias ») ou dans des dictionnaires « en version imprimée ou numérique ») et les

modes d'écriture et de diffusion de l'écriture (liées aux « technologies numériques »). Les lacunes possibles de la culture construite par « l'environnement social et médiatique » des élèves sont évoquées, quant à elles, sous l'entrée « lecture » pour justifier le besoin de « culture humaniste » que vise à fonder l'enseignement du français ; la culture médiatique multimodale doit donc être compensée par la culture humaniste, synonyme de culture générale scolaire permettant la « compréhension des œuvres littéraires, cinématographiques, musicales et plastiques ». Dans les programmes de 2015, la présence des termes « média » (12) et « numérique » (31) est nettement plus marquée. Le numérique est évoqué pour des enregistrements (audio ou vidéo) de travaux d'élèves, pour permettre la réécoute ou le visionnage, pour accompagner des présentations orales, pour stocker, partager et réviser des écrits, pour lire (supports de documents multimodaux), et pour le nouvel enseignement d'éducation aux médias et à l'information (EMI). Les productions numériques sont intégrées aux corpus étudiés : il est prescrit de faire lire des « images, des textes composites (y compris numériques) et des textes non littéraires » ; en 3^e, pour l'entrée « Vivre en société, participer à la société », on invite à exploiter des « productions numériques à caractère satirique », et pour les « questionnements complémentaires », à recourir à des articles tirés des « médias numériques ». Dans les ajustements de 2018, le nombre d'occurrences de « média(tique) » (9) et « numérique » (28) diminue un peu, mais la place du numérique demeure fortement affirmée, puisqu'est conservée la phrase précisant que « les ressources du numérique trouvent toute leur place au sein du cours de français et sont intégrées au travail ordinaire de la classe, de même que la réflexion sur leurs usages et sur les enjeux qu'ils comportent ».

Si les programmes du lycée de 2000 ne contiennent que 2 occurrences de « multimédia » et une d'« informatique », les accompagnements des programmes (2001) évoquent déjà, à plusieurs reprises, des usages possibles d'« Internet », limités toutefois aux recherches documentaires (bases de données d'images, visites virtuelles) et à l'étude des nouveaux modes de distribution des livres. Les programmes de 2^e et de 1^e de 2007 ne développent guère ce volet, malgré le pilier 4 du socle commun : on y trouve 6 occurrences de « multimédia » et « média(tique) » et 3 occurrences d'« Internet », toujours en lien avec les recherches documentaires. Les programmes de 2010 voient disparaître le terme de « multimédia », remplacé par « média » ou « médiatique » (6 occurrences). Le terme s'entend comme ensemble de supports multimodaux pour une pratique citoyenne et créative. « L'éducation aux médias » est introduite en 2^e, et s'intéresse aux questions d'énonciation,

sous un angle qui est donc sémiotique et sémantique, puisqu'il s'agit de comprendre des « procédures » à l'œuvre dans les textes en lien avec les conditions de production et de diffusion, mais aussi aux questions d'interprétation, dans une approche herméneutique. Les sens et enjeux du terme « numérique » se complexifient : il s'agit désormais de « connaître la nature et le fonctionnement des médias numériques, et les règles qui en régissent l'usage », d'acquérir une « utilisation pertinente des technologies numériques », de diversifier ses capacités numériques par un « usage régulier d'outils et de supports numériques pour chercher, organiser et produire de l'information ou pour communiquer dans le cadre de leur travail scolaire ». Dans les programmes de 2019, les occurrences de « média(s) » (6) montrent leur intégration à l'histoire littéraire. Elles apparaissent en effet, et uniquement, dans le cadre du nouvel objet d'étude sur la littérature d'idées et la presse du XIX^e siècle au XXI^e siècle, en 2^e ; la dimension sociale est centrale : on étudie « les médias de masse », mais aussi « la presse et les médias numériques », et on utilise les « médias locaux et/ou numériques » ; le lien est établi explicitement avec l'EMI au collège. Le terme « numérique » voit ses occurrences quadruplées (17) : une nouveauté réside dans l'invitation à élaborer « l'édition numérique enrichie d'un texte (notes, illustrations, images fixes ou animées, éléments d'interactivité, etc.) », comme exercice de littérature. Les œuvres multimodales (« écritures numériques contemporaines combinant texte, image et son ») sont intégrées au corpus de l'objet d'étude sur les romans et récits du XVIII^e au XIX^e siècle, en 1^e. Les « incrustations numériques » sont désormais comptées au nombre des techniques de mise en scène théâtrale étudiées.

*

Les usages scolaires des outils numériques se sont donc complexifiés dans les programmes au cours des années 2010. Après être restés cantonnés, pour ce qui concerne le français, à la recherche documentaire, ils ont été étendus aux modalités d'écriture et de partage des réalisations des élèves, et à la multimodalité, jusqu'à intégrer dans les corpus étudiés (au lycée) des œuvres ou des textes numériques, et non plus seulement numérisées. Le français s'est vu attribuer, à partir de 2015, une place centrale dans l'enseignement *avec* le numérique et *du* numérique. L'inscription de textes non littéraires dans les lectures conseillées, ainsi que des images et des documents composites, installe la littératie multimodale (qui n'est pas désignée ainsi) dans les objets et les méthodes de la discipline. Mais les activités centrées sur les réceptions subjectives et leur confrontation entre pairs, à

l'oral ou à l'écrit via les blogs ou les forums, demeurent peu évoquées au collège – une occurrence de « débats interprétatifs » (cycle 3) et une de « carnets de bord, cahiers de lecture cursive » (cycle 4), sans lien avec le numérique, et 3 occurrences de « blogs » (cycle 3 et 4) en 2015 – et de façon allusive au lycée – deux occurrences de « carnet de lecture » (2^e et 1^e) et aucune de « débats interprétatifs » et « blogs » en 2019. La dimension interdisciplinaire attachée aux humanités numériques s'inscrit dans le nouvel enseignement d'éducation aux médias et à l'information mais pas dans les programmes du français. Ces textes intègrent les pratiques liées à la culture numérique, mais pas la dimension interprétative mise en avant par Y. Citton notamment, ni le travail sur la lecture subjective. Le numérique est considéré comme un ensemble de supports et d'outils, comme un environnement où puiser des ressources, mais n'est pas évoquée la nécessité de nouvelles finalités et de nouveaux gestes didactiques pour apprendre à s'y orienter et à interpréter les multitextes qui y prolifèrent³⁷².

Conclusion du chapitre 2

Les humanités numériques nous semblent offrir de multiples perspectives pour penser et repenser un enseignement humaniste en cours de français, tant du point de vue de la place des élèves et de l'enseignant dans la classe et vis-à-vis des savoirs, qu'en ce qui regarde les finalités, les méthodes ou démarches et les corpus de la discipline. Elles offrent également les éléments d'une éthique propre à fournir aux élèves les moyens de développer une réflexion autonome et critique sur la société contemporaine : une éthique de la vulnérabilité, qui revendique l'incertitude et le tâtonnement interactif comme manières fortes de construire des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être.

Ainsi, les travaux d'Y. Citton en particulier vont dans le sens d'une prise en compte des élèves comme singularités complexes, comme sujets qui s'affirment et auxquels le cours de français peut offrir un espace d'expression émancipateur, notamment par l'activité interprétative actualisante, par le biais des écritures de la réception et des échanges entre pairs. Il s'agit d'accueillir leurs lectures personnelles et effectives et de les amener à construire

³⁷² Les *Rendez-vous des Lettres*, organisés par la DGESCO et le groupe des Lettres de l'inspection générale, s'attachent à développer ces dimensions : ceux de 2013 portent ainsi sur « Les métamorphoses du texte et de l'image à l'heure du numérique : quand la littérature se donne à voir », ceux de 2014 sur « Les métamorphoses de la parole à l'heure du numérique », ceux de 2015 sur « Les métamorphoses du récit à l'heure du numérique : récit et valeurs, valeurs de la fiction », ceux de 2016 sur « Les métamorphoses de l'apprentissage et de la transmission. Culture antique, culture numérique : d'une Renaissance à l'autre ? ».

collectivement des significations, générant à leur tour, grâce aux écrits réflexifs et aux écrits créatifs, et par l'articulation entre expression singulière et expression commune, de nouveaux textes et de nouvelles pensées. Cette dimension, peu développée dans les programmes, peut se voir favorisée par le biais des usages du numérique et de la littératie multimodale.

En effet, se pose la question des corpus : le développement rapide d'Internet et des réseaux sociaux depuis les années 2000 remet profondément en question les classifications littéraires traditionnelles, comme les critères de littérarité et le rapport à l'écrit littéraire et non littéraire. Que faut-il considérer comme littéraire, dans une société où la production, la circulation et la diffusion des œuvres, des textes et des multitextes se passe d'institutionnalisations légitimant et organisant la culture commune, et se trouve matériellement accessible à toutes et à tous ? Et comment articuler littératures du passé et formes d'écriture contemporaines ? La notion de littératie multimodale permet de transposer ces bouleversements au sein du cours de français, et fournit un cadre pour repenser, reconfigurer, redéfinir les finalités, les démarches et les corpus de la discipline. Elle permet, en lien avec une conception contemporaine des humanités, d'orienter les problématiques du cours de français vers l'expression subjective et la lecture interprétative, par la prise en compte et la mise en œuvre de pratiques mêlant lecture et écriture, réception et émission, voire usages artistiques et usages quotidiens. Elle invite, à nos yeux, à un rapport aux œuvres centré sur le concept d'expérience esthétique.

CONCLUSION DE LA DEUXIÈME PARTIE

Nous avons vu que les notions d'éducation humaniste (à travers celle de « culture humaniste » notamment) et d'humanités sont présentes dans les textes officiels de l'enseignement secondaire depuis 2006 de façon hétérogène et irrégulière, tant sur le plan quantitatif (leur nombre d'occurrences dans les textes) que sur le plan épistémologique. Elles se réfèrent à des disciplines et des groupes de disciplines différentes, selon des approches tantôt pluridisciplinaires tantôt transdisciplinaires, mais le français est inclus dans toutes ces occurrences, contrairement aux LCA. Elles sont parfois évoquées sans être explicitement citées, au sens où des éléments qui leur étaient historiquement ou conceptuellement rattachés dans les états anciens du système éducatif ou dans des textes antérieurs sont mentionnés. L'analyse du PAF de l'académie de Versailles a montré que peu de stages interrogent ces notions, notamment sous l'angle de l'histoire de l'éducation et de la discipline, ce qui permettrait de combiner et problématiser des approches à la fois disciplinaires et curriculaires ainsi que disciplinaires et interdisciplinaires. La demande institutionnelle existe donc en matière d'humanités et d'éducation humaniste, mais les contenus et les modalités prescrits demeurent relativement flous, ce qui contribue à motiver le présent travail de thèse.

Nous avons vu également que les humanités et les humanités numériques sont des notions récurrentes dans l'organisation, les contenus et les méthodes de l'enseignement supérieur actuel, dans des emplois également variés et plastiques, qui n'incluent pas toujours l'étude de la littérature et se situent parfois davantage du côté des sciences humaines et sociales. Outre le rôle qu'ont joué les *humanities* anglo-saxonnes pour renouveler la notion d'humanités, les milieux universitaires anglo-saxons ont donné naissance à la notion d'humanités numériques à la fin des années 2000. Cette dernière se trouve étroitement liée au renouvellement des disciplines rattachées aux humanités dans leurs acceptions traditionnelles et dans leurs acceptions modernes (principalement les sciences humaines et sociales, les lettres, les langues anciennes, les arts, les langues, la philosophie, les sciences de la communication). Le point commun de ces disciplines envisagées sous l'angle des humanités numériques réside dans l'importance en leur sein du processus interprétatif et de l'expression de la subjectivité pour construire des savoirs et des savoir-faire. Ce processus s'accompagne de l'introduction, via les outils et les supports de la technique numérique, de nouvelles

méthodes de travail et de recherche qui augmentent les possibilités de systématisation et de diffusion et transforment les modalités de production, de circulation et de réception des informations et des œuvres. En ce qui concerne l'enseignement du français, l'environnement numérique modifie en profondeur la composition sémiotique des messages et des œuvres, les modalités de lecture, les rapports entre production et réception, la définition des critères de littérarité. Ces mutations doivent être prises en compte dans la conception de finalités, de corpus et de démarches propres à inscrire de nouvelles humanités dans les pratiques de classe. Elles ont un rôle à jouer en formation, qui ne se limite pas à la découverte et la prise en main de logiciels utilisables en classe. Il touche à des questions de fond concernant la transformation des conceptions du littéraire, la remise en cause des codes de la communication écrite et orale, les nouvelles possibilités plurisémiotiques dans la création et la réception esthétique et quotidienne, le rapprochement inédit des sphères professionnelles et amateurs, les conséquences de la généralisation de la circulation publique d'objets de langage de nature et de statut très divers.

Dans la dernière partie, nous développerons les implications praxéologiques, pour l'enseignement du français, d'un enseignement humaniste du français au XXI^e siècle tel que nous en avons dessiné les contours dans ce chapitre, en nous attachant plus particulièrement à ce qui concerne la réception multimodale de textes « réputés littéraires³⁷³ », c'est-à-dire inscrits parmi les œuvres que l'institution scolaire et la société considèrent comme littéraires.

³⁷³ Voir Christophe Ronveaux, Bernard Schneuwly (dir.), *Lire des textes réputés littéraires : disciplinaton et sédimentation*, Berne, Peter Lang, 2018.

TROISIÈME PARTIE : LES HUMANITÉS DANS LE COURS DE FRANÇAIS – APPROCHE PRAXÉOLOGIQUE

Nous traitons un sujet notionnel dont la singularité tient à sa récurrence à travers les différents états de la société depuis la Renaissance. Cela implique de trouver les moyens de saisir l'existence d'une notion abstraite et en partie hétérogène¹ au sein des périodes historiques successives (définies par des organisations socio-économiques et politiques très diverses). De la part des acteurs et des penseurs politiques et éducatifs et à travers l'organisation du système éducatif lui-même, sont effectués des usages explicites et des références implicites plus ou moins précis et développés et plus ou moins idéologisés. Dans les deux premières parties, nous avons donc recherché et analysé, du point de vue de l'enseignement du français, l'inscription de ces notions dans les époques moderne et contemporaine à travers l'étude de textes et de faits sociaux relatifs au système scolaire et universitaire.

Notre troisième partie sera praxéologique, pour analyser les mises en œuvre possibles d'humanités renouvelées au sein du cours de français dans le secondaire. Il s'agit en effet de montrer en quoi le cours de français a aujourd'hui un rôle majeur à jouer pour répondre aux finalités de formation personnelle, sociale et civique des élèves à travers l'enseignement-apprentissage de la lecture des textes littéraires. Dans la société contemporaine, le rapport à la culture connaît de profondes transformations via le développement exponentiel de la mondialisation économique et les bouleversements des modes de production, de circulation et de diffusion des discours, des informations et des objets culturels au sein de l'environnement numérique. Il apparaît donc primordial d'apprendre aux élèves à s'orienter dans ce flux incessant, à interpréter les récits et les discours, à prendre conscience des critères et des pertinences de chacun, à confronter et articuler les différents systèmes de valeur dans lesquels s'inscrivent les productions culturelles

¹ Les différences de conceptions et de faits socio-éducatifs qu'elles désignent sont telles que nous avons conservé le terme de « notion » pour nos analyses diachronique et synchronique. Nous en proposons dans cette partie sans doute moins une conceptualisation qu'une forme de structuration conceptuelle appliquée à la didactique de la littérature, la description d'un système de démarches et de finalités propres à caractériser les humanités au sein du cours de français, comme configuration spécifique d'une forme scolaire transversale.

et les réceptions qui en sont faites. Pour répondre à de tels enjeux, il se révèle nécessaire de proposer d'abord une définition des humanités qui soit propre à la didactique de la littérature, selon les problématiques de ce champ disciplinaire². Il s'agit d'actualiser les notions transdisciplinaires et transhistoriques d'humanités et d'éducation humaniste qui ont contribué de façon centrale, par leur rôle dans les différents systèmes éducatifs qui se sont succédé, à la définition et à la transmission de la culture lettrée occidentale et à l'élaboration de canons littéraires et philosophiques. Quels corpus choisir, selon quels critères et pour quelles finalités ? Quelles démarches privilégier ? Comment articuler la formation à la compréhension de l'écrit et la formation à l'interprétation des textes littéraires ? Comment articuler les dimensions individuelles et collectives, écrites et orales, verbales et non-verbales (picturales, sonores, voire gestuelles), de l'apprentissage de la lecture ? Comment ménager des progressions dans l'expression de lectures de plus en plus outillées et complexes (en ce qu'elles sollicitent différentes postures de lecture) ? Comment, enfin, articuler les savoirs, savoir-faire et savoir-être appris et requis dans l'espace physique de la classe et leur mise en question du fait des déplacements induits par l'environnement numérique ? À partir des postulats élaborés dans le cadrage théorique initial du chapitre 1, nous proposerons dans le chapitre 2 – à travers des enquêtes auprès d'enseignants, des enregistrements de séances, l'étude de manuels et d'éditions scolaires de textes antiques – une analyse des conceptions et des pratiques de classe déclarées et observées. Cette dernière nous permettra à la fois d'interroger la présence ou l'absence des humanités dans les cours de français aujourd'hui, de préciser la caractérisation que nous en proposons et d'affiner les démarches envisagées pour les mettre en œuvre. Nous pourrions ensuite, dans le chapitre 3, proposer des expérimentations qui correspondent à un enseignement humaniste de la littérature selon les conceptions développées dans les deux chapitres précédents. À travers l'analyse des conceptions et des démarches évoquées, le point de vue des enseignants sera privilégié dans le chapitre 2 et celui des élèves dans le chapitre 3.

² Il ne s'agit pas d'en proposer une *transposition* en didactique de la littérature, ce qui supposerait que les humanités viennent du domaine social davantage que du domaine scolaire, ou d'autres disciplines que de la littérature, mais de reconstruire la notion en fonction des problématiques scientifiques du champ considéré.

CHAPITRE 1 : Les humanités en didactique de la littérature

Si nous posons que l'enseignement-apprentissage des humanités est à la fois une instruction et une éducation, il concerne le cours de français en tant que formation esthétique à la pensée, à la citoyenneté et à l'épanouissement de soi. Cette formation esthétique se définit par un apprentissage de la lecture qui s'ancre dans la réception sensible et effective des textes (et des images) par les élèves, dont nous examinerons dans ce chapitre les finalités, les corpus et les démarches.

1) Finalités

Les travaux des didacticiens de la littérature depuis le milieu des années 2000 sur la lecture subjective des textes littéraires et les problématiques attachées à la notion d'humanités telle que les définissent notamment Y. Citton et M. Nussbaum³ convergent vers la formation à l'interprétation, capacité centrale développée par les disciplines littéraires et artistiques et les sciences humaines et sociales. La finalité en est la formation à une autonomie critique émancipatrice, au sein de laquelle on apprend à élaborer et questionner ses critères d'évaluation des documents, des textes ou des œuvres en reconnaissant à la subjectivité un rôle nécessaire dans l'acquisition des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être et dans les processus d'objectivation qui permettent de construire et de stabiliser ces savoirs.

Au sein du cours de français, il s'agit de développer les modalités d'élaboration et d'expression individuelle et collective des réceptions effectives des textes (mais aussi des images ou des multitextes⁴) par les élèves, en articulant droits des lecteurs et droits du texte, en confrontant les interprétations de chacun à celles des autres et au texte étudié, ainsi qu'à celles d'autres lectures antérieures réalisées dans des contextes différents. Ce processus se fait réflexif en prenant appui sur les différentes phases de formulation écrites et orales, individuelles et collectives, de la réception⁵. L'évaluation est au cœur de la démarche, puisque

³ Voir deuxième partie, chapitre 1, sections 4, et chapitre 2, section 2.

⁴ Voir deuxième partie, chapitre 2, section 3.

⁵ Voir Sylviane Ahr, « Introduction », dans *Former à la lecture littéraire*, op. cit., p. 11-40.

la lecture se fait axiologique, au sens où elle évalue les textes sur les plans éthiques, philosophiques et esthétique, et évolue dans le temps.

S. Ahr, à propos des travaux des didacticiens sur le « texte du lecteur⁶ » à la fin des années 2000, souligne leur prise en compte de l'élève comme sujet lecteur dans ses multiples dimensions :

Le sujet lecteur est alors pris dans sa complexité la plus grande : sujet individuel au psychisme, aux affects, aux expériences singuliers ; sujet social, inscrit dans une culture particulière ; sujet cognitif ayant un rapport personnel aux savoirs⁷.

La dimension anthropologique de l'apprentissage de la lecture des textes littéraires à travers la notion de sujet lecteur, et l'ouverture épistémologique qu'il permet (à la psychologie des émotions, à la psychologie sociale, à la sociologie, à la philosophie esthétique notamment), témoignent des liens établis au cœur du cours de français entre disciplines associées aux humanités, par le biais de la valorisation de la lecture subjective. La didacticienne, citant les travaux de Geneviève Mathis, évoque ainsi le rôle de lien, de liant, de « reliance » entre disciplines, entre les époques et entre les pratiques que la discipline du français est susceptible de jouer à travers un enseignement de la littérature articulant les subjectivités :

En établissant des liens non seulement avec les autres disciplines artistiques et même scientifiques, mais aussi avec les pratiques sociales et culturelles des élèves, la discipline « littérature » s'ouvre selon un schéma horizontal. En établissant des liens intertextuels entre les œuvres d'aujourd'hui et celles d'hier, tout en favorisant en classe leur réception intersubjective, la discipline « renou[e] tous les liens qui sont constitutifs de [son] identité ». Geneviève Mathis propose de « refonder l'enseignement des lettres sur le "concept de reliance" », c'est-à-dire sur l'interdisciplinarité, l'intersubjectivité, l'intertextualité, l'interculturalité⁸.

Le philosophe J.-M. Schaeffer, dans sa *Petite écologie des études littéraires. Pourquoi et comment étudier la littérature ?*, pointe, en 2011, dans le même esprit, la double finalité de la discipline littéraire, à laquelle il revient de transmettre une culture patrimoniale, mais selon une démarche d'« activation de la littérature comme mode d'accès propre au monde⁹ » et de la lecture comme « expérience personnelle ». Par sa fonction sociale, l'enseignement de la

⁶ Lors du colloque de Toulouse de 2008, puis dans l'ouvrage de Catherine Mazauric, Marie-José Fourtanier, Gérard Langlade, *Le texte du lecteur*, Bruxelles, Peter Lang, coll. ThéoCrit, vol. 2, 2011.

⁷ Sylviane Ahr, *Enseigner la littérature aujourd'hui : « disputes » françaises*, op. cit., p. 136.

⁸ *Ibidem*, p. 199 ; Geneviève Mathis, « Une discipline de "reliance" », dans Anick Brillant-Annequin, Jean-François Massol (coord.), *Le Pari de la Littérature – Quelles littératures de l'école au lycée ?* Actes des troisièmes rencontres des chercheurs en didactique de la littérature organisées à l'Université Stendhal et à l'IUFM de Grenoble les 28 et 29 mars 2002, CRDP Grenoble, 2005, p. 46-50.

⁹ Jean-Marie Schaeffer, *Petite écologie des études littéraires, Pourquoi et comment étudier la littérature ?* op. cit., p. 117. Même référence pour la citation suivante. C'est l'auteur qui souligne.

littérature est donc à la fois « le lieu d'une transmission de savoir et celui d'une transmission (fût-elle transformatrice) de valeurs¹⁰ ».

Or une telle modalité correspond à un « usage esthétique¹¹ » des textes tel que le philosophe le conçoit : l'expérience esthétique se définit pour lui par une saturation attentionnelle face à un objet artistique ou non, dans un contexte dépragmatisé (sans tâche immédiate assignée), au cours de laquelle réactions émotives aux *stimuli* et traitement cognitif interagissent pour donner lieu à des évaluations tout au long du processus. S. Ahr souligne que, dans cette conception, les opérations de discrimination et de discernement (d'« appréciation ») guidées par le répertoire culturel et affectif du lecteur supposent qu'enrichir ce répertoire émotionnel et cognitif permet de multiplier les expériences esthétiques et donc de former à l'évaluation. Assigner une telle finalité d'ordre esthétique à l'enseignement du français suppose donc, selon la chercheuse, de « favoriser notamment la mise en mots et en mémoire de ces expériences esthétiques¹² », c'est-à-dire d'articuler « l'expérience subjective des élèves et leur maîtrise progressive des formes et des codes de la littérature ainsi que de l'histoire des faits littéraires¹³ ».

L'attention du sujet qui apprécie et évalue l'expérience esthétique pendant qu'elle a lieu, à partir de son répertoire d'expériences et de connaissances personnelles et culturelles, correspond donc à la capacité interprétative que chaque élève développe dans l'activité de lecture des textes littéraires. Y. Citton partage une telle vision active et personnelle de la formation à la lecture, qui vise à développer les « *pertinences* » des élèves :

Cela implique d'apprendre qu'en *interprétant* le monde, ils contribuent à *faire* ce monde. Cela implique aussi d'apprendre à interpréter *d'une façon qui nous émancipe*, c'est-à-dire d'une façon qui permette à *nos pertinences* d'investir les discours qui nous sont adressés¹⁴.

La finalité première d'une formation humaniste à la lecture dans le cours de français consiste donc à former les élèves à l'interprétation des textes dans le cadre de l'expérience esthétique

¹⁰ *Ibidem*, p. 120.

¹¹ *Ibid.*, p. 12.

¹² Sylviane Ahr, « L'enseignement de la littérature aux cycles 3 et 4 : quelles orientations pour quels enjeux ? » [En ligne], *Contributions des experts sollicités par les groupes chargés de l'élaboration d'un projet de programme pour les cycles 3 et 4*, MEN, 2014, p. 8. Article disponible en ligne : <https://www.education.gouv.fr/contributions-des-experts-sollicites-par-les-groupes-charges-de-l-elaboration-des-projets-de-6839> [consulté le 03 août 2022].

¹³ *Ibidem*, p. 8.

¹⁴ Yves Citton, *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires ?* Paris, Éditions Amsterdam, 2007, 2017, p. 351. C'est l'auteur qui souligne.

qu'ils en font, et donc à leur apprendre à élaborer et enrichir leurs évaluations axiologiques sur les textes, questionnant à la fois les valeurs esthétiques, les valeurs éthiques et les valeurs philosophiques.

Il est à noter que, selon la définition de J.-M. Schaeffer, l'attention en régime esthétique peut s'appliquer à des objets non artistiques, ce qui permet d'aborder la question des corpus sans s'attacher dans un premier temps aux critères de littérarité auxquels ils répondent.

2) Corpus

Textes ou multitextes (littérature multimodale), support papier ou numérique, oral ou écrit, textes patrimoniaux ou littérature contemporaine, littérature de jeunesse, genres littéraires divers¹⁵ : l'expérience esthétique comme l'interprétation peuvent s'appliquer à chacun de ces corpus. Or, comme le souligne S. Ahr, diversifier les corpus permet de diversifier les stratégies de lecture des élèves, et « d'améliore[r] ainsi leurs compétences en compréhension des écrits, par ailleurs transférables en situation de production¹⁶ ». En outre, comme le rappelle J.-M. Schaeffer, haute culture et culture vernaculaire sont aujourd'hui plus que jamais intimement liées :

[...] la dynamique de démocratisation, qui caractérise nos sociétés depuis le XIX^e siècle, n'a cessé de reconfigurer les relations entre haute culture et culture vernaculaire. Au fil du temps, celles-ci sont même devenues si perméables l'une à l'autre, et ce dans les deux sens, que, lorsqu'on s'interroge sur les modalités de création de la culture, et non pas seulement sur celles de sa transmission, une telle distinction devient inutilisable, si tant est qu'elle l'ait jamais été, pour décrire correctement les pratiques concernées. Culture savante et culture vernaculaire ne cessent de se nourrir l'une l'autre¹⁷.

Partageant ce postulat, nous avons choisi pour les expérimentations présentées dans cette partie de nous concentrer sur le corpus antique, par volonté de mettre en avant les potentialités, pour la formation à la lecture, de ces textes patrimoniaux, qui peuvent apparaître comme difficiles parce que trop éloignés de l'univers des élèves, et être perçus comme appartenant à une culture classique élitiste peu accessible¹⁸, difficultés qu'une approche

¹⁵ Voir par exemple les travaux d'Isabelle de Peretti sur le théâtre (*Scolarisation du théâtre et recherches didactiques 1970-2017*, Paris, Honoré Champion, 2021) et l'ouvrage de Nathalie Brillant Rannou, Christine Boutevin et Gersende Plissonneau (éd.), *À l'écoute des poèmes : enseigner des lectures créatives*, Berne, Peter Lang, « ThéoCrit », 2018.

¹⁶ Sylviane Ahr, « L'enseignement de la littérature aux cycles 3 et 4 : quelles orientations pour quels enjeux ? », *op. cit.*, p. 5.

¹⁷ Jean-Marie Schaeffer, *Petite écologie des études littéraires*, *op. cit.*, p. 11.

¹⁸ Enseignant les lettres classiques au collège, et notamment en 6^e, nos expérimentations concernent ce niveau, ainsi que le niveau de 5^e en latin.

actualisante favorisant la réception empirique des élèves permet de dépasser. Nous souhaitons montrer que ces textes donnent lieu à des interprétations et des expériences esthétiques riches et variées, pour lesquelles l'implication des élèves et leurs capacités à établir des liens avec leur expérience personnelle, à actualiser leur lecture, non seulement se révèlent tout aussi possibles qu'avec d'autres corpus mais permettent également aux élèves de s'approprier des références culturelles majeures dans la culture occidentale. Bénédicte Shawky-Milcent, dans l'ouvrage tiré de sa thèse sur l'appropriation des textes littéraires, rendant compte d'une enquête auprès d'anciens élèves (plus âgés que les nôtres, puisqu'il s'agit de lycéens), souligne ainsi que ces derniers mettent au même niveau, dans leurs souvenirs de lecture, les œuvres classiques et les œuvres contemporaines et n'établissent « pas de hiérarchie entre mémoire savante et mémoire affective¹⁹ ».

Ce corpus nourrit activement, aujourd'hui encore, la culture occidentale (la « haute culture » comme la culture populaire) et représente la source commune d'innombrables réécritures et réinterprétations. Il permet ainsi d'interroger le rapport entre passé et présent, entre ancien et moderne, entre littérature patrimoniale et littérature contemporaine, entre culture classique et culture populaire, entre réceptions d'hier et réceptions d'aujourd'hui. Comme le formulent P. Judet de la Combe et H. Wismann, le passé et le présent « existent par leur relation réciproque qui, à chaque moment de l'histoire, peut être redéfinie²⁰ » par un dialogue ouvert et dans « les approximations d'une discussion jamais sûre d'aboutir ». Les deux chercheurs voient dans cette conception du rapport entre passé et présent la perspective d'une modernisation prometteuse, parce qu'elle tend vers « un universel concret²¹ » qui se définit à partir de la comparaison des singularités historiques et de leurs contextes linguistique et culturel, posant les bases d'un nouvel humanisme non plus « porté par des contenus, par des valeurs, qui seraient toujours locales et partielles, mais par l'acte même de l'intercompréhension ». Les textes antiques permettent ainsi aux élèves de faire l'expérience de l'interculturalité d'une part, par la comparaison entre cultures antique et contemporaine, et celle « de la disparité interne à un état de civilisation²² » d'autre part, par la lecture de textes singuliers. P. Charvet, à propos des derniers programmes de lycée de « Littératures et LCA »,

¹⁹ Bénédicte Shawky-Milcent, *La lecture, ça ne sert à rien ! Op. cit.*, p. 174.

²⁰ Pierre Judet de la Combe, Heinz Wismann, *L'avenir des langues, op. cit.*, p. 56.

²¹ *Ibidem*, p. 78.

²² *Ibid.*, p. 231.

explique également les avantages d'une approche comparatiste et actualisante des corpus antiques :

Confronter des œuvres de la littérature grecque ou latine avec des œuvres modernes ou contemporaines, françaises ou étrangères, sans réduire les écarts historiques, conduit à développer *une conscience humaniste ouverte aux variables culturelles*²³.

La culture à laquelle forme l'enseignement des humanités doit ainsi articuler une connaissance des corpus, définis comme des ensembles d'œuvres produites dans un contexte historique et géographique donné, et les réceptions qui en sont faites à travers les âges et les communautés interprétatives. Les textes antiques sont particulièrement propres à apprendre ce qu'est une langue et une culture, « comment les textes se fabriquent les uns à partir des autres, comme un feuilletage et un palimpseste²⁴ », ainsi que le formule B. Cassin à la suite de Gérard Genette. Ils ont en effet donné lieu à une multitude de réécritures qui sont autant de réceptions construites par les sujets pluridimensionnels qui s'en sont saisis depuis la configuration inédite et à chaque fois singulière de leurs expériences personnelles et culturelles, de leur contexte historique et de leur milieu matériel, social et économique. Les travaux de Brigitte Louichon sur les objets sémiotiques secondaires (OSS) inscrivent une telle conception de la patrimonialité comme indissociablement liée à l'actualité :

Le patrimoine littéraire que l'école doit transmettre aux élèves et qui participe de la culture humaniste doit être considérée pour ce qu'elle est d'abord : une littérature habitant notre présent, nourrissant de manière toujours renouvelée les créations contemporaines les plus diverses, présente dans nos vies et sur les écrans de notre époque. [...] La didactisation du patrimoine littéraire doit relever d'une conception de l'œuvre comme machine à produire, dans le temps et dans l'espace, des lectures, des interprétations, des créations²⁵.

La littérature vit à travers ses diverses réceptions, auxquelles les réceptions scolaires (les supports comme les traductions et les adaptations éditoriales, mais aussi les cours des enseignants et les productions des élèves) participent pleinement.

Le programme de 6^e nous a amenée à choisir l'*Odyssée* d'Homère, qui appartient originellement au genre de l'épopée, et *Les Métamorphoses* d'Ovide, œuvre poétique. Les opérations de traduction, de réécriture et/ou de découpage de ces textes patrimoniaux dans le

²³ Pascal Charvet, « Les nouvelles humanités », dans *Administration & Éducation*, vol. 3, n° 167, Association Française des Acteurs de l'Éducation, 2020, p. 72.

²⁴ Barbara Cassin, *Éloge de la traduction*, *op. cit.*, p. 18-19.

²⁵ Brigitte Louichon, « Le patrimoine littéraire : un enjeu de formation », dans *Tréma*, n°43, *op. cit.*, p. 31.

but de les scolariser contribuent à transformer leurs assignations génériques²⁶. Nous les considérerons donc de façon large, pour la présente étude, comme des fictions narratives.

3) Démarches pour interpréter

Si un enseignement humaniste de la littérature se définit comme l'apprentissage de l'interprétation grâce aux expériences esthétiques au cours desquelles les élèves forment et formulent des évaluations, les opérations de discernement et d'appropriation décrites par J.-M. Schaeffer et réalisées à partir du répertoire sensible et culturel de chacun impliquent une actualisation au sens donné par Y. Citton :

Une interprétation littéraire d'un texte ancien est actualisante dès lors que a) elle s'attache à exploiter les virtualités connotatives des signes de ce texte, b) afin d'en tirer une modélisation capable de reconfigurer un problème propre à la situation historique de l'interprète, c) sans viser à correspondre à la réalité historique de l'auteur, mais d) en exploitant, lorsque cela est possible, la différence entre les deux époques (leur langue, leur outillage mental, leurs situations socio-politiques) pour apporter un éclairage dépaysant sur le présent²⁷.

S. Ahr affirme aussi le rôle primordial de l'actualisation dans le processus interprétatif, qui doit à ses yeux – point de vue auquel nous adhérons pleinement – prendre place avant la (re)contextualisation – au rebours de ce qui se fait habituellement dans le cours de français –, ce qu'ont confirmé les expérimentations menées pendant quatre ans dans divers établissements (collèges et lycées, des établissements de centre-ville à ceux des zones sensibles) autour de l'usage des cahiers de lecture et des débats interprétatifs pour enseigner la lecture littéraire :

Généralement, le professeur croit devoir, avant toute lecture, enrichir l'encyclopédie lacunaire des élèves. Or, de toute évidence, ce travail de « contextualisation », très souvent assuré par l'enseignant lui-même, parasite la « lecture actualisante » que les élèves lecteurs peuvent réaliser. On occulte alors leur réception effective et personnelle du texte et on leur ôte la possibilité d'interroger non seulement ces textes du passé à la lumière du présent, mais également leur présent à la lumière de ce que ces textes ont à leur dire des générations passées²⁸.

Une telle démarche prend appui sur une définition de l'interprétation telle que la synthétise le didacticien québécois E. Falardeau, comme processus exploratoire en partie extrinsèque au texte parce que poursuivi par un lecteur interprète :

²⁶ Voir chapitre 2, section 5.

²⁷ Yves Citton, *Lire, interpréter, actualiser*, op. cit., p. 385. C'est l'auteur qui souligne.

²⁸ Sylviane Ahr, *Former à la lecture littéraire*, op. cit., p. 30.

Si la compréhension est construction du sens à partir des éléments explicites et implicites du texte, l'interprétation sera spéculation sur le « pluriel du texte » (Canvat, 1999, p. 103), et exploration herméneutique. Et comme la spéculation et l'exploration n'appartiennent plus au domaine du consensus explicatif vers lequel tend la compréhension, l'interprétation poursuivra plutôt une « signification », qui renvoie étymologiquement à l'action d'« indiquer », de choisir parmi tous les possibles signifiants. Si le sens est en partie intrinsèque au texte, la signification en est extrinsèque, créée par un lecteur interprète qui cherche à produire de nouveaux signes à partir de ceux qu'il perçoit dans le texte. [...] L'interprétation passe obligatoirement par une confrontation sociale qui lui conférera sa légitimité. Elle est l'actualisation d'une signification par un sujet au sein d'une communauté, dans la mesure où elle participe à la *semiosis* ininterrompue²⁹.

J.-M. Schaeffer nomme « investissement polyphonique³⁰ » une telle propriété de l'attention en régime esthétique, qualifiant la relation alors établie avec les œuvres d'art comme avec tout autre objet ou événement ainsi investi comme objet esthétique, et « style divergent³¹ » le style d'attention ainsi engagé.

Pour former les élèves à la lecture des textes littéraires suivant ces conceptions, il nous faut donc rechercher les moyens de favoriser l'actualisation des textes par les élèves afin qu'ils s'approprient leurs virtualités connotatives et les reconfigurent à l'aune de leurs problématiques, grâce à une attention ouverte à visée exploratoire qui puisse s'exercer à la fois de façon subjective dans la relation individuelle au texte et de façon intersubjective au sein de la communauté de lecteurs que constitue la classe. Des processus spécifiques, des stratégies heuristiques, des postures et des outils nous paraissent répondre à de tels objectifs.

3.1 Des processus interprétatifs spécifiques

Les processus interprétatifs propres à la lecture des textes peuvent à nos yeux être regroupés en trois grands ensembles fortement corrélés les uns aux autres, et qu'il ne s'agit donc pas de hiérarchiser logiquement ni chronologiquement :

- sélectionner des fragments, ce qui, de Montaigne aux réseaux sociaux, caractérise un rapport ouvert et personnel aux objets de culture,
- recatégoriser, c'est-à-dire former de nouvelles configurations à partir des fragments collectés,
- se décentrer, remettre en question ses repères et ses catégories, par le dialogue des interprétations.

²⁹ Erick Falardeau, « Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire », dans *Revue des sciences de l'éducation*, n°29(3), 2003, p. 684. Article disponible à l'adresse suivante : <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2003-v29-n3-rse966/011409ar/> [consulté le 30 juillet 2022].

³⁰ Jean-Marie Schaeffer, *L'expérience esthétique*, op. cit., p. 99.

³¹ *Ibidem*, p. 104.

3.1.1 Sélectionner (fragments et anthologies)

Comme le souligne Y. Citton dans *L'avenir des humanités*, l'interprétation actualisante consiste d'abord en une opération de prélèvement guidé par les pertinences propres à chacun à un moment donné :

[...] alors que chacun de nous hérite de l'*ensemble coagulé* (indistinct et confus) de toute notre culture passée à travers le vocabulaire fourni par la langue commune, dans laquelle nous baignons depuis notre naissance, l'enjeu propre à l'interprétation (littéraire) consiste à isoler un *fragment* singulier de cette culture, afin de repérer dans les détails de ce fragment ce qui n'est pas passé dans notre conscience linguistique de façon explicite, mais qui contribue à jeter une lumière éclairante et nouvelle sur nos problèmes actuels³².

Ce geste de cueillette et de recueil est au centre d'un rapport actif et fertile à la culture en tant que « soin cultivateur d'un héritage commun » susceptible d'établir « une *culture diachronique de l'interprétation* ».

« Prélever³³ » est ainsi le premier geste appropriatif identifié par B. Shawky-Milcent, qui y adjoint « reformuler », « (se) raconter », « réécrire » et « analyser » :

Tout lecteur prélève des mots ou des expressions du texte, que ce soit dans son for intérieur – et l'acte de lecture est fondamentalement sélectif –, ou par le geste concret du surlignage, du découpage, du prélèvement de citations³⁴.

Ce geste, propre à la lecture, est humaniste en ce qu'il est aussi au cœur de notre rapport au monde, de notre condition humaine, et apprend donc à vivre autant qu'à lire. Vivre, comme lire, c'est opérer un tri dans le foisonnement des expériences, guidé par ses pertinences, ses problématiques, ses préoccupations à un moment donné et dans un contexte donné. La dimension ontologique et anthropologique de la sélection engage une conception écologique de la formation à la lecture interprétative, dont l'objectif est d'apprendre à se tenir ouvert à l'altérité dans le flux constant d'expériences et d'informations qui s'accélère et se densifie de façon particulière au XXI^e siècle, notamment via le rôle prépondérant qu'y jouent les médias et Internet, comme le souligne Y. Citton :

[...] il s'agirait de concevoir le vivant, non pas comme *un être entouré d'une membrane*, limitée par une frontière (semi perméable) qui nous distingue et nous unit à notre environnement – mais comme *un être dont l'essence singulière consiste en une membrane*, en une grille de *(se)lectio*. Concevoir l'être à partir

³² Yves Citton, *L'Avenir des humanités*, op. cit., p. 89. Même référence pour les citations suivantes. C'est l'auteur qui souligne.

³³ Bénédicte Shawky-Milcent, *La lecture, ça ne sert à rien !* Op. cit., p. 97.

³⁴ *Ibidem*, p. 93.

de l'activité de lecture conduit à reconnaître que *je* ne suis qu'un *filtre* : un filtre qui *affirme* la nécessité ou le désir de faire passer à travers lui tel ou tel élément du monde qui l'entoure (et dès lors le constitue) ; un filtre, aussi, qui *résiste* à tel ou tel flux que la pression de l'environnement semble devoir lui imposer³⁵.

Constituer un filtre, se constituer soi-même comme un filtre, revient à opérer sans cesse, depuis ses catégories, des recatégorisations des nouveaux éléments reçus pour former des anthologies personnelles dans sa « bibliothèque intérieure³⁶ » selon la célèbre expression de Pierre Bayard, les intégrer à son identité culturelle et la faire évoluer. La recatégorisation est donc indissociable de la sélection.

3.1.2 Recatégoriser

Comme le développe J.-M. Schaeffer, le mode d'attention en régime esthétique favorise l'ouverture évaluative et les processus de recatégorisation. Il se caractérise en effet par une attitude ouverte qui met en suspens le jugement, « accueillant de la même façon de nombreux points d'accroche potentiels qui deviennent autant de points de focalisation simultanés³⁷ », dont le surcôt attentionnel se traduit par « un retard dans l'intégration catégorielle de ce sur quoi porte l'attention ». Il suppose donc à la fois « un abaissement du seuil de sélectivité attentionnelle³⁸ », c'est-à-dire un élargissement des critères de sélection, et « une relance permanente de l'attention descendante et l'instauration d'une boucle de *feedback* » entre traitements ascendants guidés par les *stimuli* et traitements descendants guidés par l'attention. Le fonctionnement de ce mode attentionnel est dû au fait qu'il n'a d'autre objectif que sa propre reconduction dans une enclave dépragmatisée. Les objectifs de l'attention, détournés de l'action immédiate, peuvent alors se concentrer sur l'évaluation des signaux, et donc sur les processus de catégorisation à la fois émotionnels et cognitifs :

Les ressources et capacités mises en œuvre dans une relation attentionnelle et dans un faire sont très différentes, ne serait-ce que parce que, lorsque nous sommes engagés dans un processus d'attention, nous

³⁵ Yves Citton, *Lire, interpréter, actualiser*, op. cit., p. 376-377.

³⁶ « On pourrait nommer *bibliothèque intérieure* cet ensemble de livres – sous-ensemble de la bibliothèque collective que nous habitons tous – sur lequel toute personnalité se construit et qui organise ensuite son rapport au texte et aux autres. Une bibliothèque où figurent certes quelques titres précis, mais qui est surtout constituée, comme celle de Montaigne, de fragments de livres oubliés et de livres imaginaires à travers lesquels nous appréhendons le monde. », dans Pierre Bayard, *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ?* Paris, Éditions de Minuit, 2007, p. 74.

³⁷ Jean-Marie Schaeffer, *L'expérience esthétique*, op. cit., p. 71. Même référence pour la citation suivante.

³⁸ *Ibidem*, p. 91.

adaptons nos représentations du monde alors que lorsque nous sommes engagés dans un faire nous essayons d'adapter le monde à nos représentations³⁹.

De même, le discours évaluant l'œuvre littéraire doit, pour Y. Citton, non pas affirmer la justesse ou la fausseté de telle ou telle idée, mais « instaurer un nouveau plan de référence qui permette de relire un auteur en y découvrant des pertinences inédites⁴⁰ », c'est-à-dire recatégoriser les questions soulevées à la lecture d'une œuvre. Le « goût pour la reconfiguration⁴¹ » et la « souplesse des catégorisations » sont ainsi les capacités que développe « l'interlocution littéraire », qui met en dialogue et verbalise les évaluations interprétatives. Les deux moments de l'expérience esthétique des textes littéraires telles qu'elle a lieu dans le cours de français – leur réception individuelle et le partage de leur réception au sein d'une communauté interprétative – se caractérisent donc par une multiplicité de va-et-vient, par une interaction permanente, entre la perception sensible de l'objet et son évaluation cognitive.

3.1.3 *Se décentrer et habiter l'écart grâce au dialogue sur les œuvres*

Dans le dialogue sur les œuvres, le texte devient le lieu commun, la « terre commune⁴² » selon l'expression d'Y. Citton, qui accueille chacun et rend possible le décentrement, la « délocalisation propre au jeu littéraire », quels que soient les opinions, les présupposés et les valeurs des interlocuteurs. Il prend place au sein de dispositifs qui ouvrent des écarts, qui ménagent des entre-deux habitables – même brièvement – pour produire collectivement des significations. La posture interprétative littéraire se caractérise en effet par un mode d'énonciation indirect propre à faire cohabiter les altérités intersubjectives, « à habiter activement les *ambivalences* qui nous traversent, plutôt qu'à les subir comme autant de déchirements⁴³ » sur le plan psychologique et individuel comme sur le plan social et collectif :

L'interprétation littéraire offre donc un terrain d'expérience privilégié pour agencer la mise en dialogue des visions du monde potentiellement conflictuelles qui cohabitent dans une société multiculturelle. On voit s'esquisser ainsi *une multiculture synchronique de l'interprétation*⁴⁴.

³⁹ *Ibid.*, p. 41.

⁴⁰ Yves Citton, *Lire, interpréter, actualiser*, op. cit., p. 100.

⁴¹ *Ibidem*, p. 218.

⁴² *Ibid.*, p. 313.

⁴³ Yves Citton, *L'Avenir des humanités*, op. cit., p. 88.

⁴⁴ *Ibidem*, p. 87.

Le philosophe, helléniste et sinologue François Jullien a fait sienne cette approche en proposant de penser l'altérité à partir des notions de *l'écart et l'entre*. L'entre, sans détermination propre, ne pouvant posséder d'essence, rend en effet possible un « dialogue des cultures⁴⁵ » productif, et un humanisme réactivé :

En posant à la fois le *dia* de l'écart : un *dia*-logue est d'autant plus riche, nous montraient déjà les Grecs, qu'il met de l'écart en jeu et permet la confrontation ; et le *logos* de l'intelligible : il n'y pas d'ineffable culturel, d'« âme » indicible de quelque culture que ce soit, même de la « sinité », et toutes les cultures sont appelées non pas au compromis – je refuse cette façon timorée d'entendre la tolérance – mais à se comprendre. C'est-à-dire, au travers d'écarts qui ne cessent de se reconfigurer, à relancer l'intelligence du commun.

La période contemporaine doit donc être celle d'un humanisme de l'intersubjectivité qui sorte d'une conception « insulaire et solipsiste⁴⁶ » du sujet pour affirmer que « c'est de l'*entre* de l'entre-nous – celui de l'"intersubjectivité" – qu'il vient de la consistance aux sujets ».

Rapporté à la question de la lecture subjective des textes littéraires, l'intersubjectivité entre le lecteur et le texte et entre les lecteurs d'un même texte est donc ce qui permet à la fois la formation des significations et celle des sujets qui les élaborent. Or, une stratégie heuristique nous paraît particulièrement fructueuse pour donner forme et sens à ces trois objectifs de la sélection, de la recatégorisation et du décentrement via l'intersubjectivité pour former les sujets lecteurs à l'interprétation : il s'agit de l'analogie, comme processus, à la fois émotionnel, linguistique et conceptuel, de recatégorisation permanente et comme figure de l'écart, de l'entre, de l'altérité.

3.2 Une stratégie heuristique centrale : l'analogie

L'analogie, qui met en œuvre les recatégorisations en s'appuyant sur le familier pour appréhender l'inconnu, paraît particulièrement efficiente pour faciliter la formulation et la compréhension des actualisations et des déplacements de la lecture subjective. Après avoir détaillé ce processus linguistique et psychologique à partir des travaux en psychologie cognitive et sciences des apprentissages d'Emmanuel Sander et Douglas Hofstadter, nous nous demanderons dans quelle mesure il peut s'appliquer plus largement à des postures interprétatives de simulation et à la multimodalité des discours sur les œuvres. Nous orienterons la réflexion, qui s'applique à la lecture des textes littéraires en général, vers celle

⁴⁵ François Jullien, *Entrer dans une pensée*, suivi de *L'écart et l'entre*, Paris, Gallimard, 2012, p. 209.

⁴⁶ *Ibidem*, p. 224. Même référence pour les citations suivantes. C'est l'auteur qui souligne.

du corpus choisi pour les expérimentations, à savoir des textes antiques patrimoniaux et fictionnels.

3.2.1 *Que font les analogies ?*

Dans leur ouvrage sur *L'Analogie, Cœur de la pensée*, Douglas Hofstadter et Emmanuel Sander développent la thèse selon laquelle la catégorisation et l'analogie constituent un seul et même processus par lequel nous développons nos connaissances en « en liant [les catégories perceptuelles et conceptuelles] les unes aux autres et en les structurant par abstraction⁴⁷ », contre une conception qui prône la suprématie de la pensée logique sur une pensée analogique jugée intuitive et irrationnelle.

Pour ces deux chercheurs, la cognition se caractérise en effet par un « flux ininterrompu de catégorisations⁴⁸ », et la pensée repose donc non pas sur des classifications rigides mais sur des catégorisations-analogies d'une remarquable fluidité. Ils décrivent l'analogie comme un processus spontané et permanent tout au long de la vie : faire des analogies pour évaluer ce qui se présente à nous est donc pour eux une dimension primordiale de la condition humaine. Les analogies se traduisent notamment par des métaphores, et l'apprentissage du langage et de la pensée chez l'enfant repose en partie sur ce procédé : ainsi une assertion enfantine « il faut soigner le camion » témoigne-t-elle d'une analogie spontanée entre comparé machine, comparant humain et aspect blessé/endommagé, visant à pallier l'absence de « réparer » dans le répertoire lexical acquis jusque-là. Outre la présence de métaphores figées dans le langage commun, l'invention individuelle (usuelle également chez les adultes) de comparaisons et de métaphores rencontre le langage comme fait social et la création permanente de catégories résulte de cette interaction :

L'être humain repousse les frontières de tous les figements qui s'installent et fabrique de nouvelles métaphores afin de chercher à mieux comprendre ce qui l'entoure, de faire face aux changements et d'ajouter de la vivacité ainsi que de la nouveauté à la perception de son environnement⁴⁹.

Cette activité linguistique et psychique donne lieu à des glissements et des extensions catégoriels de façon soit horizontale, en ajoutant de nouveaux membres à une catégorie préexistante, ce qui permet d'affiner en retour « la prise de conscience de l'essence de cette

⁴⁷ Douglas Hofstadter, Emmanuel Sander, *L'Analogie, Cœur de la pensée*, Paris, Odile Jacob, 2013, p. 299.

⁴⁸ *Ibidem*, p. 28.

⁴⁹ *Ibid.*, p. 83.

catégorie⁵⁰ », soit verticale, en opérant des sauts catégoriels par abstraction et montée en généralité. Les opérations de distinction et de regroupement sont centrales dans ces processus⁵¹.

Cette activité d'encodage sémantique est à la fois physiologique et mentale :

D'un côté, nos conceptions dépendent de nos sens, car nos concepts seraient différents si notre appareil sensoriel était différent ; d'un autre côté, nos perceptions dépendent de nos concepts, car ceux-ci constituent les filtres à travers lesquels n'importe quel stimulus issu de notre environnement aboutit à notre conscience⁵².

On retrouve ici la conception d'une interdépendance entre sensations/émotions et cognition développée notamment par J.-M. Schaeffer et Y. Citton et partagée par les didacticiens (et certains théoriciens) de la littérature (et des arts). Il en résulte que modifier ses catégories revient à modifier sa perception des situations, et que multiplier les catégories permet de s'adapter en choisissant de façon pertinente celles que l'on peut appliquer à chaque situation. Il en résulte également que les catégories passées nous permettent de penser le présent, c'est-à-dire que « notre pensée est profondément ancrée dans nos expériences passées⁵³ ». La pensée humaine est donc « doublement ancrée⁵⁴ », dans le passé et dans le concret (« à travers ce que le corps a éprouvé »). Il n'y a pas de rupture entre le sensible et la pensée abstraite, puisque l'abstraction se forme et se développe en structurant des expériences concrètes : « Notre perception du monde est un compromis entre les sollicitations de l'environnement, nos catégories et nos préoccupations⁵⁵ ».

Dans le domaine de l'apprentissage, cela signifie que les difficultés cognitives résultent de « catégorisation[s] inappropriée[s]⁵⁶ » qui empêchent de « construire une interprétation suffisamment pertinente ». L'affinement de la pertinence par l'approfondissement des catégorisations grâce à la multiplication des analogies permet donc de combattre les difficultés cognitives. L'acquisition de catégorisations fondées « sur des connaissances abstraites⁵⁷ » à partir de catégories fondées sur « des informations spécifiques » donne la possibilité de transférer par analogie ces connaissances à des situations nouvelles. En résumé,

⁵⁰ *Ibid.*, p. 188.

⁵¹ *Ibid.*, p. 235.

⁵² *Ibid.*, p. 213.

⁵³ *Ibid.*, p. 317.

⁵⁴ *Ibid.*, p. 349.

⁵⁵ *Ibid.*, p. 363.

⁵⁶ *Ibid.*, p. 355. Même référence pour la citation suivante.

⁵⁷ *Ibid.*, p. 413.

« [a]cquérir des connaissances, c'est construire des catégories pertinentes⁵⁸ ». En effet, l'expert, par rapport au novice, perçoit des traits saillants pertinents dans une nouvelle situation qui lui donnent accès à une profondeur que le novice n'a pas encore construite.

Nous tirons deux conséquences majeures de ces analyses pour l'apprentissage de la lecture des textes littéraires : d'abord que l'utilité de multiplier les occasions de concevoir, formuler et confronter des analogies repose sur un processus psychologique universellement partagé et sur une manière active de prendre conscience de ce fonctionnement régissant notre perception du monde ; ensuite qu'utiliser les analogies permet à chaque élève de partir de ses familiarités singulières, idiosyncrasiques, et de ses pré-acquis cognitifs pour étendre ses catégories et construire de nouveaux savoirs. Les écarts qui pourront alors être constatés au sein de la classe entre les analogies créées par chaque élève doivent permettre d'ouvrir un espace de réflexivité qui fasse « paraître les cultures et les pensées comme autant de fécondités », comme le formule F. Jullien⁵⁹. Les analogies, par leur mobilité et leur vocation à l'extension catégorielle, se fondent en effet non sur la différence, « concept classificatoire⁶⁰ », mais sur l'écart, « concept exploratoire, à fonction heuristique », concept inventif, « *aventureux* ». Elles permettent de ne pas « sacraliser⁶¹ » l'altérité, ni la « standardise[r] », lui conservant ainsi toute son « opérativité ».

En outre, les analogies permettent de ne pas détruire le signal littéraire, comme « signal coûteux⁶² » selon les termes de J.-M. Schaeffer, en le remplaçant par un signal également coûteux, polyphonique, contrairement à des formes métatextuelles qui visent à les « réduire à leur teneur informative », par exemple le résumé ou la suppression des ambiguïtés (les explications littérales), le rendant ainsi « inopérant ». Elles permettent aussi de maintenir une réception du texte fondée sur les émotions, sur le ressenti, garantissant une recherche de signification plus personnelle et plus profonde :

[...] les émotions constituent sans doute le facteur d'intensification attentionnelle le plus central de la relation esthétique, à la fois parce qu'elles « lestent » nos représentations d'une signification directement existentielle qui les amarre à notre vie vécue et active des réseaux d'associations très complexes, mais

⁵⁸ *Ibid.*, p. 474.

⁵⁹ François Jullien, *Entrer dans une pensée*, suivi de *L'écart et l'entre*, *op. cit.*, p. 197. C'est l'auteur qui souligne.

⁶⁰ *Ibidem*, p. 200. Même référence pour les citations suivantes.

⁶¹ *Ibid.*, p. 233. Même référence pour les citations suivantes.

⁶² Jean-Marie Schaeffer, *L'expérience esthétique*, *op. cit.*, p. 303. Même référence pour les citations suivantes.

aussi parce qu'elles possèdent un contenu cognitif propre qui enrichit d'autant plus notre engagement attentionnel⁶³.

L'analogie permet donc de jouer avec les stéréotypes⁶⁴ en maintenant une curiosité née de la familiarité propre au jeu comparatif et en préservant une certaine complexité attentionnelle vis-à-vis de ses textes ou multitextes de lecteurs et de ceux des autres élèves, complexité qui est source de plaisir si l'impression d'accessibilité et de réussite possible de la tâche est préservée. J.-M. Schaeffer détaille, d'une façon qui entre fortement en écho avec les travaux des psychologues évoqués ci-dessus, les liens entre traitements physiologiques et cognitifs des *stimuli* en régime esthétique :

L'existence de voies ascendantes et descendantes entre cortex préfrontal et amygdale permet [...] de comprendre à la fois comment par exemple des états hédoniques sont capables de renforcer, d'inhiber ou de réorienter l'activité attentionnelle et comment des processus attentionnels peuvent donner naissance à des émotions. [...] L'existence de projections descendantes du cortex vers les centres hédoniques précorticaux permet notamment de comprendre comment des biais attentionnels (des préjugés, l'esprit de conformisme, etc.) peuvent influencer la manière dont nous vivons une relation esthétique. Plus fondamentalement, elle permet de comprendre comment la complexification des traitements proprement attentionnels peut induire des transformations dans les centres hédoniques⁶⁵.

Activité familière, partagée par tous, ludique, associant émotions et cognition, l'analogie peut constituer une stratégie heuristique particulièrement pertinente pour la lecture subjective des textes littéraires et le travail sur leur réception effective par les élèves. Il nous semble que ce paradigme du développement cognitif et sensible peut également servir de référence pour des configurations didactiques propres à favoriser l'activité interprétative : simulations et jeux de rôle peuvent en effet se concevoir comme des mises en scène de l'analogie.

3.2.2 Jeux de rôles et simulation : mettre en scène l'analogie

La lecture appréhendée dans une approche attentive à la réception du texte par un lecteur effectif se définit par ses propriétés projectives et immersives et donc par les jeux auxquels elle donne lieu et forme. Michel Picard, s'appuyant sur le concept de jeu comme « espace potentiel » ou « aire transitionnelle » emprunté à Winnicott⁶⁶ – qui définit la lecture comme espace de l'entre, de l'écart –, identifie ainsi trois instances lectorales, qui assurent à

⁶³ *Ibid.*, p. 61.

⁶⁴ Individuels et culturels. Voir à ce sujet les travaux de Jean-Louis Dufays, *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*, Berne, Peter Lang, 2011.

⁶⁵ Jean-Marie Schaeffer, *L'expérience esthétique*, *op. cit.*, p. 145.

⁶⁶ Michel Picard, *La lecture comme jeu*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1986/2017, p. 25.

la fois l'ancrage du lecteur dans un contexte concret, son immersion émotionnelle dans l'univers de l'œuvre et sa réflexion critique :

Ainsi *tout lecteur serait triple* (même si l'une ou l'autre de ses composantes est atrophiée) : le *liseur* maintient sourdement, par ses perceptions, son contact avec la vie physiologique, la présence liminaire mais constante du monde extérieur et de sa réalité ; le *lu* s'abandonne aux émotions modulées suscitées dans le Ça, jusqu'aux limites du fantasme ; le *lectant*, qui tient sans doute à la fois de l'Idéal du Moi et du Surmoi, fait entrer dans le jeu par plaisir la secondarité, attention, réflexion, mise en œuvre critique d'un savoir, etc⁶⁷.

Le jeu de la lecture fait se combiner, dans l'expérience esthétique garante d'un point de vue situé, des déplacements émotionnels et cognitifs par lesquels le lecteur construit des savoirs. Le processus de l'analogie-recatégorisation nous paraît ainsi tout à fait pertinent pour interpréter la figure triple du lecteur selon M. Picard.

Y. Citton, en 2007, de façon plus prosaïque, décrit la dimension immersive et empathique de l'activité de lecture interprétative comme une « cabine d'essayage » aux propriétés réflexives – jouant sur les sens propre et figuré –, et étend de façon plus affirmée ce processus aux œuvres non fictionnelles⁶⁸, ainsi qu'à toutes les formes de media (« théâtre, cinéma, marionnettes, BD, etc⁶⁹ »), donc aux récits multimodaux :

De l'*ethos* dont essaie de m'éblouir un rhétoricien jusqu'à la figure fictionnelle d'un protagoniste qui me fascine dans un roman, en passant par tous les gestes, toutes les postures et toutes les réactions que le texte peut générer en moi, la lecture s'apparenterait ainsi à l'expérience d'*une cabine d'essayage*, dans le miroir duquel chacun serait amené à se contempler sous la robe d'un juge, sous l'habit d'un mineur de fond, sous l'uniforme d'un officier aux Gardes wallonnes, sous les traits d'un forçat poursuivi par l'acharnement d'un policier, sous ceux d'une épouse dépressive, etc⁷⁰.

Ces *essais* – clin d'œil à l'humanisme de Montaigne – de styles, de formes de pensée, de structures poétiques et génériques, de vies, qu'on les nomme « imitation⁷¹ », « immersion », « identification » ou « transfert affectif », sont pour le philosophe les moteurs de l'« édification éthique » que constitue la lecture interprétative actualisante. Sous les atours de

⁶⁷ *Ibidem*, p. 214. C'est l'auteur qui souligne.

⁶⁸ On peut remplacer la notion de fiction par celle d'imagination, et englober ainsi dans les œuvres engageant des modalités empathiques de lecture les œuvres non fictionnelles. J.-M. Schaeffer, dans *L'Expérience esthétique* (*op. cit.*, p. 152), propose cette substitution conceptuelle : « [...] on admet souvent que toute expérience esthétique a une dimension, sinon fictionnelle, du moins imaginative. Si on entend par "imaginatif" tout processus qui comporte une dimension endogène, c'est-à-dire qui n'est pas totalement sous la dépendance du stimulus, je ne vois pas d'objection à cette catégorisation. »

⁶⁹ Yves Citton, *Lire interpréter actualiser*, *op. cit.*, p. 228.

⁷⁰ *Ibidem*, p. 227.

⁷¹ *Ibid.*, p. 228. Même référence pour les citations suivantes.

l'analogie, il s'agit donc d'essayer diverses catégorisations pour multiplier et affiner les siennes.

La même année, G. Langlade et M.-J. Fourtanier, dans leur article sur le sujet lecteur, décrivent l'activité de lecture comme un ensemble de « multiples déplacements de fictionnalité dus à l'implication des lecteurs⁷² ». L'« activité fictionnalisante » du lecteur reconfigurant l'œuvre par des déplacements psychiques évoque là encore fortement l'action recatégorisante des analogies, des plus spécifiques, concrètes, familières (la « concrétisation imageante et auditive », la « cohérence mimétique » qui s'appuie sur la compréhension logique du monde, « l'activité fantasmatique » qui fait appel aux expériences culturelles et imaginatives) aux plus générales et abstraites (« l'impact esthétique » des formes et des genres littéraires, la « réaction axiologique » qui interroge les valeurs). Ils appellent alors à imaginer des « dispositif[s] de lecteur⁷³ » qui permettent aux élèves, sous des formes textuelles ou multimodales (« dans des productions discursives, physiologiques ou iconiques variées »), d'exprimer « tout ce qui révèle et supporte l'imaginaire *métissé et mobile* de l'œuvre singularisée par une expérience de lecture » :

Nous définissons un dispositif de lecteur comme un espace de représentation, un lieu figurable, où *entrent en coalescence* – où s'agrègent, se soudent – les éléments stables et structurés d'une œuvre (personnage, intrigue, motifs, ancrages génériques, etc.) et les inférences conjoncturelles (et souvent immaîtrisables) de l'activité fictionnalisante des lecteurs. Un dispositif constitue donc la *stabilisation*, certes *toujours mouvante, lacunaire, provisoire et incertaine*, des déclenchements d'imaginaires produits par la rencontre d'une œuvre et d'un lecteur.

On ne saurait donner meilleure définition didactique de l'analogie, comme figure de la reconfiguration, donnant forme et lieu, depuis l'écart entre l'œuvre et soi, au travail recatégorisant engagé grâce à l'intersubjectivité.

J.-M. Schaeffer, en 2011, décrit la « compétence fictionnelle⁷⁴ » consistant à « neutraliser [l]es prétentions dénotatives littérales [d'une fiction] et l'aborder selon la modalité du "faire comme si" » comme un « universel psychologique » organisant l'agencement de trois processus : « la feintise ludique⁷⁵, l'immersion mimétique et la

⁷² Marie-José Fourtanier, Gérard Langlade, « La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire » dans Erick Falardeau, Carole Fisher, Claude Simard *et al.*, *La didactique du français, Les voies actuelles de la recherche*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2007, p. 104.

⁷³ *Ibidem*, p. 113. Même référence pour les citations suivantes. Nous soulignons.

⁷⁴ Jean-Marie Schaeffer, *Petite écologie des études littéraires*, *op. cit.*, p. 108-109.

⁷⁵ Définie comme se traduisant « par la fabrication d'amorces mimétiques, qui reproduisent telle ou telle modalité selon laquelle nous accédons au réel. Elle propose, par exemple, des semblants quasi perceptifs dans le domaine des fictions visuelles, des semblants d'actes de langage dans le cas des fictions verbales, des semblants

modélisation analogique », avant d'établir une hiérarchie du premier au troisième dans la mesure où la feintise a pour finalité, via l'immersion mimétique, de donner accès aux univers fictionnels qui sont des « modèles cognitifs analogiques ». La boucle attentionnelle dépragmatisée en régime esthétique est ainsi bouclée : la lecture n'est pas la réception passive d'une représentation du réel mais l'activation actualisante, par la densification des processus analogiques au sein de l'expérience esthétique, de l'« exemplification virtuelle d'un être-dans-le-monde possible⁷⁶ », c'est-à-dire d'une forme d'hyper-analogie. Il y a continuité structurelle entre les analogies les plus spécifiques, locales, idiosyncrasiques, facilitant l'appréhension de l'altérité et de la nouveauté, et l'analogie globale que constitue le texte ou l'œuvre dans son ensemble quand il est abordé dans la perspective d'une lecture subjective actualisante. Au sein de ces processus analogiques, les émotions, moteur de l'expérience esthétique, jouent un rôle central dans l'apprentissage, ce qui fait de la littérature un champ particulièrement efficient du point de vue cognitif. Les émotions ressenties et exprimées par la lecture subjective, en effet, sont des émotions réelles – et non des « pseudo-émotions⁷⁷ » ou des « quasi-émotions » – qui, coupées de la nécessité d'une action sociale immédiate, favorisent une densification de l'attention et donc de la réflexion. Les jeux de rôle propres à la lecture, qui s'appuient sur la densification des échanges entre émotions et cognition, permettent ainsi de façon privilégiée un travail axiologique sur les stéréotypes – qu'ils soient d'ordre esthétique, éthique ou philosophique.

Véronique Larrivé, dont le travail de thèse date de 2014 et s'appuie sur les avancées de la neurologie pour travailler sur l'empathie fictionnelle comme forme, non simplement de feintise mentale et émotionnelle, de « faire semblant », de « faire comme si », mais de « simulation incarnée⁷⁸ », insiste quant à elle davantage encore sur la dimension physique, corporelle, de l'expérience de lecture. Outre les travaux d'Antonio Damasio⁷⁹ qui, dès 1995, établissent les liens indissociables entre émotion et cognition⁸⁰, elle prend appui sur la

d'actions combinés à des semblants d'actes de langage dans le cadre de la fiction théâtrale. Ces amorces amènent le récepteur (lecteur, spectateur) à traiter la représentation fictionnelle "comme si" elle était une représentation "factuelle" (la confusion des deux domaines étant empêchée par le contrat de feintise ludique) et facilitent l'enclenchement d'un processus d'immersion mimétique dans l'univers fictif. » (p. 109)

⁷⁶ *Ibidem*, p. 110.

⁷⁷ Jean-Marie Schaeffer, *L'expérience esthétique*, op. cit., p. 161.

⁷⁸ Véronique Larrivé, « Empathie fictionnelle et écriture en "je" fictif », *Repères* [En ligne], n°51, 2015, § 2. Article en ligne à l'adresse suivante : <http://journals.openedition.org/reperes/913> [consulté le 31 juillet 2022].

⁷⁹ Professeur en neurosciences, neurologie, psychologie.

⁸⁰ Voir Antonio Rosa Damasio, *L'erreur de Descartes : La raison des émotions*, traduit de l'anglais par Marcel Blanc, Paris, Odile Jacob, 1995.

découverte du rôle des neurones miroirs⁸¹ par l'équipe des professeurs Giacomo Rizzolatti et Corrado Sinigaglia, qui, en 2006, « a révolutionné la compréhension des relations intersubjectives ». L'analogie voit donc ici son fonctionnement universel trouver une nouvelle explication, d'ordre neurologique. La chercheuse ajoute ainsi au triptyque de M. Picard une quatrième instance, le « *lisart* » :

Le *lisart* serait donc le « corps ému » du lecteur tel qu'il le ressent dans l'expérience intime de la lecture de fiction, un corps de chair installé dans le réel mais animé par les émotions vécues en simulation incarnée dans l'univers fictionnel⁸².

Ces analyses permettent de recatégoriser la lecture subjective en ancrant dans le corps l'activité empathique. Il s'agit ainsi pour les enseignants de faire parler les élèves de leur lecture en se fondant sur leurs émotions présentes, et non de mettre à nu leurs blessures psychiques intimes et leurs mécanismes de défense. Suivant cette conception plus incarnée, la lecture se focalise sur les relations empathiques des lecteurs avec les personnages et avec l'auteur. Les expérimentations de la chercheuse se concentrent ainsi sur l'écriture à la première personne de journaux de personnage, et mettent au second plan – du moins dans le temps de la réception première – d'autres dimensions de l'expérience esthétique, plus en lien avec la forme et la structure des textes et des œuvres. Cette focalisation met l'accent de façon privilégiée sur le développement de compétences éthiques et sociales :

[...] tout exercice sollicitant la communication empathique avec les personnages de la fiction permet de développer non seulement l'aptitude à l'empathie fictionnelle des lecteurs-scripteurs, mais aussi l'aptitude sociale de ces élèves à la communication empathique avec leurs pairs. Or, il s'agit bien d'une des finalités psychoaffectives de l'enseignement de la littérature⁸³.

Il ressort de ces deux sous-parties sur les analogies et leurs mises en jeu dans la lecture et dans la classe que l'enseignement de la littérature peut trouver une forme particulièrement appropriée dans les analogies, des plus concrètes aux plus abstraites, que ce soit sur des éléments précis des textes ou sur des dimensions plus globales et structurelles. En outre, une mise en scène didactique de l'analogie s'annonce fructueuse pour faciliter l'empathie et

⁸¹ Ces derniers « s'activent de la même façon lorsque nous faisons une action, lorsque nous observons quelqu'un faire cette action et lorsque nous imaginons cette action, il est prouvé que les humains sont doués d'un "système de résonance" corporelle, à la fois motrice et émotionnelle, qui leur permet de comprendre ce que fait ou ressent autrui », dans Véronique Larrivé, « *Empathie fictionnelle et écriture en "je" fictif* », *art. cit.*, § 6. Même référence pour la citation suivante.

⁸² *Ibidem*, § 25.

⁸³ *Ibid.*, § 60.

l'implication des élèves : les modalités énonciatives à la 1^e personne en sont un exemple, mais on peut penser également aux situations de jeux de rôle, comme par exemple faire construire la page d'un personnage de tragédie sur les réseaux sociaux, comme l'a expérimenté C. Augé⁸⁴, ou faire débattre les élèves comme s'ils étaient une équipe préparant l'adaptation cinématographique d'une œuvre littéraire, ou les auteurs d'un site Internet publiant des textes agrémentés d'œuvres picturales ou musicales. Ces trois derniers exemples introduisent une nouvelle dimension possible de l'analogie appliquée à l'apprentissage de la lecture : l'analogie sémiotique (ou traduction multimodale, ou encore transposition transmédiatique⁸⁵) permettant l'expression par les élèves de leur réception sous la forme de productions multimodales (ou multitextes).

3.2.3 Multimodalité : analogies sémiotiques et sémantiques

Le didacticien québécois Sébastien Ouellet propose la notion de « sujet multimodal », pour caractériser les élèves d'aujourd'hui, qui ont un répertoire de représentations mélangeant les cultures (souvent populaires), les modalités sémiotiques et les canaux de diffusion et de réception :

[Ils] constituent une génération de sujets postmodernes ou médiatiques, c'est-à-dire que leur répertoire de représentations est un amalgame composé à partir du cinéma, d'Internet, des images associées à la musique populaire et à la télévision. [...] Considérant que ce type de sujet mobilise une diversité de modes sémiotiques (trames narratives, images stéréotypées, personnages caricaturaux, dialogues, trames sonores), il se définit donc comme un sujet multimodal en interaction avec d'autres sujets dans la classe et en dehors de la classe⁸⁶.

Les élèves baignent dans un univers d'images et de sons omniprésents, et sont donc habitués aux passages de l'un à l'autre et à leur mélange, sans toutefois disposer des outils pour analyser ces messages et ces productions artistiques ou non artistiques sémiotiquement et sémantiquement complexes. Comme le soulignent N. Lacelle et M. Lebrun, la compétence multimodale, comme lecture et écriture qui combine au moins deux modes sémiotiques, doit faire l'objet d'un apprentissage au même titre que la lecture et l'écriture, qui prenne appui sur

⁸⁴ Voir plus haut, deuxième partie, chapitre 2, sous-section 3.3.3.

⁸⁵ La multimodalité introduit une dimension centripète par rapport à une traduction interlinguistique, ce qui met en question la notion même de traduction, et nous semble davantage rendu par le concept de « transposition ». Nous proposons tout de même ici le terme de « traduction », par analogie avec l'opération verbale, à côté de celui de « transposition », pour ouvrir une réflexion sur les écarts entre ces deux opérations.

⁸⁶ Sébastien Ouellet, « Le sujet multimodal et l'appropriation du littéraire », dans *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, vol. 1, 2015, p. 23. Article disponible en ligne à l'adresse suivante : <https://id.erudit.org/iderudit/1047794ar> [consulté le 31 juillet 2022].

les processus de « compréhension/production classiques » pour « construire/enrichir [ceux de la] compréhension/production multimodale⁸⁷ ».

C. Augé a ainsi choisi un support pédagogique simulant un réseau social bien connu pour faire travailler une œuvre classique à ses élèves à partir de la transposition transmédiatique⁸⁸, qui « associe l'univers fictionnel du texte source aux univers des élèves et au monde qui leur est contemporain⁸⁹ » par le biais de divers documents relevant de plusieurs modes sémiotiques. L'écriture plurisémiotique s'énonce à la 1^{re} personne suivant un double jeu de rôle, puisqu'un groupe d'élèves simule les publications d'un seul personnage fictif. L'analogie s'établit ici à la fois entre deux fictions (entre les paroles, les actions et les motivations du personnage tragique et celles du personnage fictif créé sur *Fakebook*), mais aussi entre plusieurs sociétés « réelles » (les références contextuelles implicites et explicites du texte de Racine – mêlant elles-mêmes période antique et XVII^e siècle – et celles du contexte contemporain des élèves, matérialisé par les ressorts psychologiques et sociaux mobilisés et par les publications sous forme de documents trouvés en ligne), ainsi qu'entre langage écrit et langages picturaux, sonores ou plurisémiotiques (articulant différents modes sémiotiques, dont le langage verbal). Les limites de l'expérimentation pointées par la chercheuse sont l'effacement des traces de tâtonnements, de réflexion collective et de réflexivité derrière la réalisation finale⁹⁰. L'analogie, aussi élaborée et stratifiée soit-elle, ne se suffit donc pas à elle-même pour former à la lecture littéraire : il faut en rendre le fonctionnement perceptible et analysable, c'est-à-dire adjoindre à l'écriture créative une forme d'analyse réflexive.

L'expérimentation menée par C. Augé se rapporte à la réalisation d'un « objet sémiotique secondaire » tel que le définit B. Louichon, en tant qu'ensemble « des textes et des discours » générés par une œuvre patrimoniale, qui « constituent les *preuves* de son actualité

⁸⁷ Monique Lebrun, Nathalie Lacelle, « Le document multimodal : le comprendre et le produire en classe de français », *art. cit.*, § 36. Article disponible à l'adresse suivante : <https://journals.openedition.org/reperes/141#ftn1> [consulté le 13 juillet 2022].

⁸⁸ Elle « consiste à étendre le monde fictionnel d'une œuvre littéraire, à l'étirer dans de multiples directions avec un ou plusieurs médias combinés interactifs » (Frédérique Longuet, « Développer des nouvelles pratiques pédagogiques par l'adaptation transmédiatique des œuvres littéraires en formation initiale des enseignants », dans Magali Brunel, François Quet et Jean-François Massol (dir.), *L'enseignement de la littérature avec le numérique*, Berne, Peter Lang, 2018, p. 79-97, p. 80.

⁸⁹ Claire Augé, « Iphigénie sur facebook : portraits numériques et lecture d'une œuvre patrimoniale », dans *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, vol. 12, *art. cit.*, p. 7.

⁹⁰ Voir aussi dans la deuxième partie, chapitre 2, sous-section 3.3.3.

et donc de sa patrimonialité⁹¹ ». Pour penser ce phénomène, la didacticienne affirme comme nécessaires « les concepts de multi-modalité ou de transfiction, parce qu'ils permettent de penser la relation entre œuvre et objets seconds comme excédant le texte⁹² », et évoque également celui de transmédiatité⁹³. De plus, selon B. Louichon, la puissance et la plasticité de l'œuvre patrimoniale elle-même lui confèrent certaines caractéristiques d'une œuvre transmédiatique. L'œuvre patrimoniale constitue donc un objet privilégié de la réception multimodale, par homologie structurelle d'une part, et du fait de l'existence des OSS au sein de la culture classique aussi bien que populaire d'autre part. B. Louichon considère ainsi qu'une solution pour réunir les modalités d'accès à la culture des élèves et celles de l'école réside dans l'association entre la littérature et le multimodal par le biais des écritures de la réception des œuvres patrimoniales :

L'œuvre seconde multimodale est alors appréhendée, non seulement comme une lecture/interprétation de l'œuvre première mais aussi comme une adaptation à un langage différent, comme une production multimodale⁹⁴.

Nous retenons de ces analyses la fécondité, dans l'expression de la réception des textes, d'une approche analogique couplée à une approche réflexive (par l'explication de ses choix, leur confrontation avec ceux des autres élèves, leur mise en perspective à l'issue du débat), qu'il s'agisse de demander aux élèves de choisir un son, une couleur ou encore un sport pour exprimer leur lecture du texte, ou de les inviter à transposer leurs impressions sous la forme d'analogies sémiotiques, par le biais de morceaux de musique, de dessins, d'œuvres d'art picturales, de choix ou de réalisation de séquences filmiques.

3.3 Postures et outils

Permettre à l'élève de rendre compte de sa lecture personnelle d'un texte en l'invitant à former des analogies à partir de son répertoire personnel, expérientiel et culturel suppose de

⁹¹ Brigitte Louichon, « Objets sémiotiques secondaires (OSS) », dans Nathalie Brillant Rannou, François Le Goff, Marie-José Fourtanier, Jean-François Massol (dir.), *Un dictionnaire de didactique de la littérature*, Paris, Honoré Champion, 2020, p. 169-172, p. 169. C'est l'auteure qui souligne.

⁹² Brigitte Louichon, « La réception scolaire des œuvres patrimoniales ou les Objets Sémiotiques Secondaires à l'école », dans François Le Goff, Marie-José Fourtanier (dir.), *Les Formes plurielles des écritures de la réception*, vol I : Genres, espaces et formes, Namur, Presses Universitaires de Namur, 2017, p. 29.

⁹³ « Jenkins (2013) [...] explique qu'aujourd'hui, l'industrie médiatique conçoit et met en œuvre des récits qui se déplacent et se développent par le biais de médias complémentaires. Un livre, un film, un blog, des applis permettent à une histoire de se dire, de se développer, de se complexifier, de changer de mains aussi, puisque les concepts de producteur et récepteur tendent à se brouiller... » (*Idem*).

⁹⁴ Brigitte Louichon, « Le patrimoine littéraire : un enjeu de formation », *art. cit.*, p. 29.

créer des conditions qui limitent autant que possible l'autocensure et la volonté de répondre aux attentes enseignantes et de jouer un rôle social auprès de ses camarades. Y. Citton insiste ainsi sur la nécessité de dispositifs et de postures laissant toute sa place à l'intuition :

[...] c'est une condition essentielle du jeu interprétatif que d'être autorisé à se fier à son intuition relativement à ce qui nous semble important. [...] Cela exige bien entendu, de la part des interlocuteurs de l'interprète, qu'ils se gardent de disqualifier l'intuition qui guide l'interprétation [...]⁹⁵.

Les postures de l'enseignant comme des élèves doivent donc éviter les jugements sur la pertinence, pour celui qui la formule, de telle ou telle analogie et de telle ou telle évaluation, mais se concentrer sur ce qu'elles sont susceptibles d'apporter à la coconstruction des significations du texte, y compris si elles donnent l'occasion de repérer un faux sens ou un contre-sens. Cela doit garantir à la fois la créativité des recatégorisations proposées, et l'adéquation des significations avec les problématiques des membres singuliers de la communauté de lecteurs singulière que constitue telle classe au moment où elle étudie et échange sur tel texte. Dans cet objectif, le concept de dévolution développé par Guy Brousseau pour la didactique des mathématiques présente une approche favorable à l'expression et à la confrontation des réceptions effectives des élèves, à condition de remplacer « connaissances » par « connaissances et capacités évaluatives fondées sur son répertoire d'expériences émotionnelles et culturelles » dans la définition suivante :

La dévolution consiste pour l'enseignant, non seulement, à proposer à l'élève une situation qui doit susciter chez lui une activité non convenue, mais aussi à faire en sorte qu'il se sente responsable de l'obtention du résultat proposé, et qu'il accepte l'idée que la solution ne dépend que de l'exercice des connaissances qu'il possède déjà⁹⁶.

G. Brousseau propose d'établir une distinction, dans les dispositifs didactiques, entre moments de dévolution et moments d'institutionnalisation : « La dévolution fait pendant à l'institutionnalisation. Ce sont les deux interventions didactiques du professeur sur la situation "élève-milieu-connaissance" ». Une telle distinction permet de faire advenir l'actualisation avant la (re)contextualisation⁹⁷ et la formalisation de nouveaux savoirs, c'est-à-dire

⁹⁵ Yves Citton, *L'Avenir des humanités*, op. cit., p. 85.

⁹⁶ Guy Brousseau, *Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques* [En ligne], 1998/2010, p. 5. Article disponible en ligne à l'adresse suivante : http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2010/09/Glossaire_V5.pdf [consulté le 31 juillet 2022]. Même référence pour la citation suivante.

⁹⁷ Voir plus haut cette problématique soulevée par S. Ahr dans l'introduction de cette section 3.

d'impliquer les élèves dans leurs apprentissages par l'affirmation de leurs pertinences pour leur faire prendre conscience de nouveaux besoins en termes de savoirs et de savoir-faire.

Une telle démarche est propre aux humanités, comme le souligne G. Siouffi, qui définit ces dernières comme ne se résumant « ni à du "contenu", ni à des savoirs, ou des savoir-faire, ni même à des méthodes ou des "outils" », mais comme étant « essentiellement une proposition de démarche » :

Dans le domaine des « humanités », l'essentiel du travail n'est pas fait par l'enseignant, mais par l'étudiant lui-même, qui se fera son chemin en empruntant beaucoup de détours et en changeant souvent d'avis, dans une mobilité qui n'est pas souvent sans nous désarçonner⁹⁸.

L'universitaire et critique littéraire américain Daniel Mendelsohn, dans son ouvrage autobiographique *Une Odyssée. Un père, un fils, une épopée*, raconte une séquence de cours universitaires qu'il a menée sur l'*Odyssée*, selon de tels principes. Il décrit à plusieurs reprises les remises en question des postures traditionnelles que cette situation (le principe du débat avec et entre les étudiants) provoque :

Et soudain, cela me sauta aux yeux. Encore et toujours j'avais été si décidé à transmettre aux étudiants ma façon de voir, si obsédé par un objectif : faire en sorte que les interprétations qu'on m'avait inculquées quand j'étais étudiant soit aussi le bagage avec lequel ils quitteraient mon cours, que j'avais considéré leurs résistances, leur incapacité à relever ce que je voulais qu'ils repèrent comme un problème plutôt que comme une solution – comme une occasion de voir quelque chose que je n'avais pas remarqué tout seul⁹⁹.

Cette exigence à la fois d'ouverture et de retrait de l'expertise enseignante, nécessitée par l'apprentissage de la réception littéraire, et plus largement artistique, est détaillée par l'artiste et enseignant-chercheur en didactique des arts André Scherb :

La médiation de la rencontre d'une œuvre nécessite de la part de l'intervenant, médiateur culturel ou professeur, des gestes professionnels spécifiques : *une rétention d'informations* pour laisser advenir une parole issue de perceptions, de ressentis, d'évocations culturelles ou personnelles, *une posture d'accueil* du sens naissant et *une capacité de mise en tension* des savoirs provisoires. Elle gagne à prendre en compte la totalité des modes d'échanges, impliquant le corps du regardeur dans toutes ses dimensions expressives, verbales et non verbales¹⁰⁰.

⁹⁸ Georges Siouffi, « Les humanités et les langues », dans Emmanuel Fraisse (dir.), *Les Études françaises et les humanités dans la mondialisation*, Paris, L'Harmattan, 2018, p. 54.

⁹⁹ Daniel Mendelsohn, *Une Odyssée. Un père, un fils, une épopée*, traduit de l'anglais par Clotilde Meyer et Isabelle D. Taudière, Paris, J'ai lu, 2017, p. 433-434.

¹⁰⁰ André Scherb, « Les interactions verbales et non verbales lors de la rencontre avec une œuvre », dans Jean-Charles Chabanne (dir.), *Enseigner la littérature en dialogue avec les arts – Confrontations, échanges et articulations entre approches didactiques*, Namur, Presses universitaires de Namur, 2018, p. 217. C'est l'auteur qui souligne.

Réduction du guidage enseignant et retardement de l'institutionnalisation des savoirs, accueil des évaluations balbutiantes, pointage des conflits interprétatifs caractérisent donc la posture favorisant l'expression par les élèves de leurs analogies et de leurs évaluations axiologiques personnelles. Le dernier facteur évoqué dans cette citation, l'utilité de la prise en compte du langage non verbal, implique à nos yeux le questionnement de l'usage des blogs¹⁰¹, et leur nécessaire couplage avec des débats en présence.

De telles démarches et postures ont pour objectif de garantir l'implication des élèves et leur prise en charge du processus interprétatif, sous-tendu par le plaisir propre à l'expérience esthétique. B. Shawky-Milcent rappelle ainsi les conditions pour favoriser chez les élèves une relation positive à la littérature :

La relation à la littérature est heureuse quand le lecteur intériorise l'idée qu'il est autorisé à exprimer des goûts singuliers et à donner son avis, quand il sait que le patrimoine littéraire lui appartient et lui offre potentiellement différentes formes d'épanouissement¹⁰².

J.-M. Schaeffer montre à ce sujet qu'une expérience esthétique réussie, du fait du rôle central qu'y tiennent les émotions, implique une sensation de plaisir, dans la mesure où « la valence hédonique (positive ou négative) est une composante de toute émotion¹⁰³ ». Le philosophe formule l'hypothèse que cette valence hédonique dépend de deux variables : la fluence¹⁰⁴ (dont la limite est l'ennui) et la curiosité¹⁰⁵. Selon ces principes, il s'agit donc de concevoir des situations didactiques favorisant à la fois un effet de familiarité pour les élèves – ce que permettent les analogies, par définition – et de stimuler leur curiosité – par le choix de textes polyphoniques, mais aussi par la confrontation aux analogies et aux évaluations des autres à propos du même texte, ce qui fait évoluer leurs propres évaluations et nourrit ainsi en retour une curiosité à l'égard de leurs propres ressentis.

¹⁰¹ Limite que nous avons soulevée plus haut, deuxième partie, chapitre 2, sous-section 3.3.3, et dont nous traitons dans la troisième expérimentation ci-dessous, chapitre 3, sous-section 3.4.2.

¹⁰² Bénédicte Shawky-Milcent, *La lecture, ça ne sert à rien ! Op. cit.*, p. 197-198.

¹⁰³ Jean-Marie Schaeffer, *L'expérience esthétique, op. cit.*, p. 164.

¹⁰⁴ « La "fluence" correspond à la facilité ou difficulté avec laquelle nous traitons le contenu informationnel d'un stimulus ou d'une représentation. [...] Les différences de "fluidité processuelle" sont liées à des différences de valence hédonique, qui sous une forme objectivée, se traduisent par une préférence pour les objets dont le traitement est le plus "fluent", le plus "facile". La fluence développe donc des préférences qui ne dépendent pas de l'évaluation des caractéristiques des objets. » *Ibidem*, p. 322.

¹⁰⁵ « La curiosité est en général définie comme un état ou une disposition affective en faveur de l'acquisition cognitive (perceptive ou autre) sans but autre que le processus même de cette acquisition. La curiosité est le seul état de manque d'information doté d'une valence hédonique positive. Celle-ci se manifeste principalement comme un biais en faveur de la continuation ou de l'approfondissement de l'activité attentionnelle en cours. » *Ibid.*, p. 319.

Une démarche en trois moments¹⁰⁶ favorise le développement de ces processus :

- d'abord la formulation, dans le cahier de lecture¹⁰⁷, de sa réception du texte par chaque élève, facilitée par des questions ou consignes qui privilégient les appréciations éthiques et esthétiques et la mobilisation de l'expérience affective et culturelle des élèves (les sensations éprouvées à la lecture, l'émergence d'images mentales, les processus identificatoires, les réminiscences). Nous avons montré combien le recours à l'analogie, de façon thématique (évoquer un son, une image, une activité, etc.) ou sémiotique (dessiner, associer une œuvre picturale, un morceau de musique, un film, etc.), si elle s'accompagne de justifications, est à nos yeux susceptible de donner lieu à l'expression d'une réception personnelle complexe et suggestive ;
- ensuite, le débat avec les pairs, qui est « à envisager comme un espace de partage et de tâtonnements collectifs mais aussi comme une situation de travail répondant à un enjeu cognitif précis¹⁰⁸ ». Le professeur a lu auparavant les cahiers de lecture des élèves pour repérer les points de divergence susceptibles de donner lieu à des conflits interprétatifs porteurs de négociations intersubjectives constructives ;
- enfin, le retour des élèves à leur cahier de lecture pour favoriser l'activité réflexive, « objectiver leur lecture empirique » et formuler une interprétation argumentée¹⁰⁹ suivant la posture de lecteur critique en cours d'acquisition.

Cette démarche s'accorde avec la position de B. Shawky-Milcent, qui met l'accent, pour ce qui est de la réception individuelle des textes par les élèves, sur la nécessaire diversité des modalités sensibles et sémiotiques de l'expression de leur appropriation :

Trois composantes caractérisent la retranscription de cette rencontre [avec un livre] : la variété des moyens d'expression, sa fonction heuristique pour le jeune lecteur, dévoilé et révélé à lui-même, et la diversité des facultés sollicitées : réactions intellectuelles, sensibles, affectives, imaginaires¹¹⁰...

Les composantes identifiées ici caractérisent l'analogie telle que nous l'avons définie plus haut¹¹¹.

¹⁰⁶ Voir Sylviane Ahr, *Former à la lecture littéraire*, op. cit., p. 38.

¹⁰⁷ « Le cahier est un outil scolaire qui vise non l'apprentissage de savoirs déclaratifs mais la formation de sujets lecteurs, capables d'envisager leur lecture empirique du texte avec réflexivité, raison pour laquelle les écrits attendus en amont et en aval du débat diffèrent. » *Idem*.

¹⁰⁸ Celui d'« apprendre à développer, enrichir et organiser sa pensée ainsi que sa lecture en interagissant avec ses pairs et avec l'enseignant ». *Idem*.

¹⁰⁹ *Ibid.*, p. 39.

¹¹⁰ Bénédicte Shawky-Milcent, *La lecture, ça ne sert à rien ! Op. cit.*, p. 87.

¹¹¹ Dans la sous-section 3.2 précédente.

Cette démarche permet aussi à la posture réflexive de se déployer tout au long du processus interprétatif. La didacticienne de la littérature Marion Sauvaire, s'inspirant de l'herméneutique de Paul Ricoeur, en propose une conception qui, appliquée à l'apprentissage de l'interprétation des textes littéraires, intègre quatre dimensions :

- *la mise à distance des pratiques langagières*, qui « concerne les pratiques de (re)lecture [...], de (ré)écriture [...] ainsi que les verbalisations métalinguistiques et les reformulations orales¹¹² [...] », et permet « d'explorer la créativité dans l'invention de formes orales ou écrites qui soutiennent l'expression de la diversité subjective, mais qui sont suffisamment souples pour ne pas la réduire »,
- *la mise à distance et l'appropriation des interprétations*, « qui intègrent la mobilisation des savoirs parmi d'autres ressources subjectives (cognitives, axiologiques, psychoaffectives, socioculturelles, etc.) »,
- *le retour sur soi-même comme lecteur*, dont les indicateurs sont « l'évocation de soi lisant, l'identification des ressources subjectives mobilisées, l'analyse rétrospective des moments clés du parcours de la compréhension, la constitution d'une représentation de soi comme lecteur »,
- *la mise en relation des discours d'autrui* (dimension intersubjective et interdiscursive).

On voit comme chacune de ces dimensions trouve sa place dans les étapes de la démarche décrite ci-dessus, qui articule formulations écrites et orales, subjectives et intersubjectives, créativité interprétative individuelle et collective et retour sur soi, chaque étape mobilisant plusieurs de ces dimensions. On voit aussi combien une telle définition de la réflexivité intègre la lecture subjective, participative, immersive, émotionnelle, idiosyncrasique comme une phase intrinsèque du processus de distanciation, d'objectivation des apprentissages et d'acquisition des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être¹¹³.

¹¹² Marion Sauvaire, « La notion de réflexivité en didactique de la littérature », *art. cit.*, p. 117-119. Même référence pour les citations suivantes. Nous soulignons.

¹¹³ C'est également la position de Jean-Louis Dufays, qui identifie trois orientations conceptuelles concernant la lecture littéraire :

- la première privilégie la distance critique, en étant respectueuse du droit des textes et de « certaines règles interprétatives communes » (il cite par exemple Mircea Marghescu, 1974/2009 ; Bertrand Gervais, 1993 ; Catherine Tauveron, 1999 ; Annie Rouxel, 1996),
- la deuxième privilégie la participation psycho-affective, qui donne la priorité aux émotions, aux processus d'identification et de reconfiguration subjective (par exemple Michel De Certeau, 1980 ; Christian Poslaniec, 1992, 2002 ; Bertrand Daunay, 1999, 2002 ; Pierre Bayard, 2007)

Par une telle démarche en trois moments, les élèves sont amenés à adopter successivement trois postures : une posture « d'investissement subjectif¹¹⁴ » dans les cahiers en amont du débat, une posture « de décentration cognitive » pendant les débats et une posture « d'implication distanciée » dans les cahiers en aval du débat. Ces déplacements contribuent à ce que J.-M. Schaeffer identifie comme le développement d'un savoir-faire dont une partie est mise au jour par le travail réflexif, et dont une autre peut rester pré-attentionnelle, selon le degré d'expertise atteint par les élèves :

[...] la dimension cognitive d'une expérience (quelle qu'elle soit) ne saurait être réduite aux connaissances explicites ou explicables auxquelles elle donne accès mais réside aussi dans l'affinement des capacités procédurales (ou implicites)¹¹⁵ [...].

Le fond d'implicite (d'inconscient ou d'informel) permet de laisser de l'espace pour le doute, le tâtonnement, le jeu du sens et des significations, et donc la progression.

Deux derniers points sont à mettre en exergue, liés à la conception de l'apprentissage de la lecture des textes littéraires comme processus de distanciation intégrant l'expression et la formulation intersubjective d'analogies et d'évaluations personnelles : la question de l'évaluation et celle de la gestion du temps. Pour ce qui est de l'évaluation, il apparaît nécessaire d'éviter d'évaluer – ou alors par compétences, dans une perspective formative – les contributions écrites et orales des élèves au cours des trois phases du cahier-débat-retour au cahier, pour ne pas inhiber l'implication et le dévoilement personnels, le plaisir de la créativité langagière et interprétative et la coopération entre pairs. P. Moinard souligne ainsi à propos de l'usage des blogs (qui peuvent être utilisés dans l'une ou l'autre, ou plusieurs, de ces étapes), que « les enseignants ont évité d'évaluer sommativement les écrits en ligne pour favoriser la collaboration. Aussi ont-ils choisi de limiter les conseils rhétoriques qui, à priori, risquaient de formater les billets¹¹⁶. » La demande scolaire nécessite pourtant des formes d'évaluations des savoirs, des compétences et des capacités. Nous en proposerons une

- la troisième conçoit la lecture littéraire comme le va-et-vient entre les deux approches précédentes, qui articule construction du sens et illusion référentielle, compréhension et progression (par exemple Michel Picard, 1986 ; Jean-Louis Dufays, 1996/2005, Annie Rouxel, 2004), dans « Sujet lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux ? », dans *Recherches & Travaux*, n°83, 2013, p. 78-79. Article disponible en ligne à l'adresse suivante : <http://journals.openedition.org/recherchestravaux/666> [consulté le 31 juillet 2022].

¹¹⁴ Sylviane Ahr, *Former à la lecture littéraire*, op. cit., p. 39. Même référence pour les citations suivantes.

¹¹⁵ Jean-Marie Schaeffer, *L'expérience esthétique*, op. cit., p. 65.

¹¹⁶ Pierre Moinard, « Les forums scolaires de lecteurs au service des approches analytiques des textes littéraires : intérêts et limites », art. cit., § 25.

modalité possible à la fin du chapitre 3. Pour ce qui est de la gestion du temps, la promotion du doute, de l'incertitude, des tâtonnements de la recherche sont au cœur de ces approches. Pour G. Langlade, le refus de la maîtrise est ainsi la condition sine qua non d'une expérience littéraire accomplie :

En se faisant fortuitement écho, tel détail d'une œuvre et tel éclat de vie du lecteur créent une connivence troublante entre l'œuvre lue et celui qui la lit que l'enseignement littéraire, même s'il ne saurait bâtir sur elle aucune perspective analytique sérieuse, se devrait de respecter. Pour qu'un livre nous touche personnellement, il semble en effet nécessaire que puisse s'établir entre notre expérience du monde et celle que met en scène la fiction *une relation où hasard et coïncidence ont toute leur place*¹¹⁷.

Créer les conditions d'avènement d'un doute constructif, d'une remise en question de ses critères d'évaluation comme de ceux des autres lecteurs, passés ou présents, suppose de valoriser une temporalité de la suspension, du ralentissement, aux antipodes des rythmes effrénés qui caractérisent souvent nos sociétés contemporaines, tendues vers la performance et la productivité. Y. Citton parle ainsi de « vacuoles protectrices¹¹⁸ » à aménager, propres à laisser « de la place (vide) et du temps (disponible) pour se livrer au travail d'interprétation inventrice qui est au cœur de la production de nouveau ». La possibilité de l'improvisation personnelle et collective génératrice de recatégorisations dépend en effet de « notre capacité à aménager des mécanismes de retard et de ralentissement, des "oasis de décélération" où puissent se distendre et se recomposer sous une forme inédite nos enchaînements sensori-moteurs¹¹⁹ ». On retrouve ici la description de l'enclave pragmatique propre à l'expérience esthétique telle que l'analyse J.-M. Schaeffer :

[...] la relation cognitive est dépragmatisée et encadrée temporellement par un sas d'entrée et un sas de sortie qui correspondent aux moments de changement de régime attentionnel. Les objets de l'attention qui sont inclus dans l'enclave pragmatique sont traités en mettant entre parenthèses toutes les boucles réactionnelles courtes qu'ils provoqueraient éventuellement s'ils étaient rencontrés hors de cette enclave : le spectateur de théâtre ne monte pas sur la scène pour défendre un personnage agressé¹²⁰.

B. Shawky-Milcent souligne elle aussi, en conclusion de son ouvrage, que « l'appropriation se nourrit de temps » :

¹¹⁷ Gérard Langlade, « La lecture subjective est-elle soluble dans l'enseignement de la littérature ? », dans *Études de lettres* [En ligne], n°1, 2014, p. 50. Article disponible en ligne à l'adresse suivante : <http://journals.openedition.org/edl/608> [consulté le 31 juillet 2022]. Nous soulignons.

¹¹⁸ Yves Citton, *L'Avenir des humanités*, op. cit., p. 74.

¹¹⁹ *Ibidem*, p. 77.

¹²⁰ Jean-Marie Schaeffer, *L'expérience esthétique*, op. cit., p. 264.

[...] le temps passé qui façonne toute découverte littéraire, le temps de la lecture, relié à un capital d'expériences et de connaissances, le temps de l'écoute des textes – qui se creuse d'un rapport particulier au temps phénoménologique – le temps réflexif nécessaire à la compréhension et à l'interprétation, et enfin le temps de la reprise par la mémoire, au cours duquel le lecteur fait véritablement sienne une œuvre rencontrée¹²¹.

Le temps de la lecture ne se limite donc pas à celui de la lecture du texte, ni à celui du travail interprétatif et réflexif en classe, mais il inclut aussi l'expérience passée du lecteur, et l'expérience future du souvenir de l'œuvre, qui sera réactivé de façon différente dans diverses situations. L'apprentissage de la lecture dilate le temps du lecteur, l'imbrique dans l'histoire collective de la communauté de lecteurs que constitue la classe et dans les histoires singulières de chaque membre de cette communauté. Il fait converger temps passé et temps présent, temps individuel et temps collectif, pour ouvrir des brèches créatrices de nouvelles catégories qui ouvriront à leur tour la possibilité de nouveaux souvenirs de lecture et de nouvelles capacités interprétatives et évaluatives, transposables à d'autres domaines que la littérature, grâce à la structure analogique de notre pensée. La gestion du temps implique toutefois des exigences institutionnelles (horaires alloués à la discipline, pression des examens) qui peuvent constituer, aux yeux des enseignants, des obstacles aux démarches présentées. Sans nier ces problématiques, nous montrerons que le temps requis est un temps d'apprentissage productif et qu'il est possible de l'articuler à d'autres modalités de travail.

Conclusion du chapitre 1

La lecture de textes littéraires envisagée comme expérience esthétique permet un enseignement humaniste de la littérature tenant à la fois de l'instruction et de l'éducation, c'est-à-dire de l'acquisition interdépendante – grâce à des démarches didactiques appropriées – de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être pour former l'individualité, la sociabilité et la citoyenneté des élèves :

- former l'individualité des élèves en développant leur personnalité, leur confiance en leurs capacités, leur autonomie critique en matières esthétique, éthique, philosophique,
- former la sociabilité des élèves et les préparer à la citoyenneté en développant leurs capacités sociales, c'est-à-dire leur capacité à écouter et comprendre le point de vue des autres par le développement de la sensibilité et de l'empathie, mais aussi en exprimant et confrontant leurs points de vue par l'apprentissage de la maîtrise des moyens langagiers pour partager

¹²¹ Bénédicte Shawky-Milcent, *La lecture, ça ne sert à rien ! Op. cit.*, p. 201.

leurs émotions et leur sensibilité, l'apprentissage des codes du dialogue selon les contextes, l'apprentissage des processus de négociation, de compromis, d'articulation des divergences.

Nous avons vu dans ce chapitre que traitement cognitif et traitement émotionnel sont les deux composantes qui fonctionnent en interaction, dans le processus de réception des textes et des œuvres par les élèves puis de partage et de structuration de ces réceptions au sein du collectif de la classe, pour l'élaboration d'évaluations esthétiques, éthiques, philosophiques. Les démarches didactiques mises en place dans cette perspective doivent donc veiller à créer des espaces-temps qui favorisent les réceptions sensibles et personnelles des textes et leur mise en réseaux intersubjectifs/interdiscursifs afin d'élaborer et d'affiner les évaluations axiologiques sur les œuvres, ainsi que le résume la figure 5.

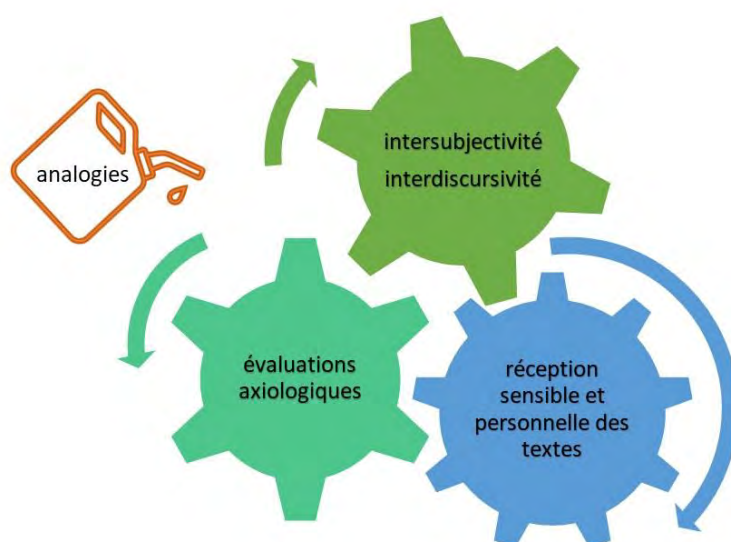


Figure 5 : Schéma des composantes de l'enseignement des humanités par la littérature

Nous postulons que les analogies sémantiques et sémiotiques – questions analogiques, jeux de rôle, transpositions multimodales – dans la réception individuelle des textes et dans la confrontation intersubjective des réceptions favorisent un apprentissage de la réflexivité sur sa propre subjectivité et sur celle des autres récepteurs. Elles nous paraissent constituer une stratégie heuristique particulièrement pertinente pour se former à la lecture axiologique des

textes littéraires, qui à la fois instruit et éduque, en construisant de nouveaux savoirs et savoir-faire sur la littérature, les discours, la langue et en construisant de nouveaux savoir-faire et savoir-être sur les critères évaluatifs susceptibles de guider les choix dans tous les domaines de la vie.

La conception d'un enseignement humaniste de la littérature que nous avons forgée au cours de ce chapitre fournit un cadrage théorique pour les deux chapitres qui suivent. Dans un premier temps, la définition d'un enseignement des humanités par la littérature présentée ci-dessus sera confrontée aux pratiques actuelles de l'enseignement de la littérature en France en classe de français, à travers plusieurs enquêtes. Ces dernières visent à étudier l'usage des notions d'humanités et d'humanisme – et de leurs composantes – par les enseignants : les conceptions des finalités de la discipline selon les enseignants, leurs démarches personnelles de lecture, la place des valeurs (des évaluations axiologiques) dans les classes, et enfin les démarches adoptées dans les manuels et les éditions scolaires. Dans un second temps, seront proposées et analysées des expérimentations de démarches conçues suivant nos postulats.

CHAPITRE 2 : Qu'en est-il sur le terrain ?

Quels écarts et quelles convergences se font jour entre la définition d'un enseignement humaniste du français proposée dans le chapitre 1 et les pratiques actuelles ? Quels gestes semble-t-il falloir privilégier pour le mettre en œuvre ? Pour le déterminer, seront d'abord interrogés les discours des acteurs que sont les enseignants sur la notion d'humanités et de culture humaniste (en tant que corpus antique et en tant que système de valeurs) puis sur les finalités de la discipline. Ensuite, leur rapport à la lecture des textes littéraires sera étudié pour mesurer le rôle, dans leurs conceptions personnelles et professionnelles, de l'interprétation actualisante au sein de l'expérience esthétique. La place des évaluations interprétatives, et donc d'une lecture axiologique, dans leurs conceptions et dans leurs pratiques sera alors plus précisément questionnée à partir de discours enseignants et d'analyses de séances enregistrées dans le cadre de la recherche PELAS¹²². Enfin, seront analysées les approches de lecture des corpus antiques dans les supports et les outils que représentent les manuels de latin et de français 6^e, ainsi que les éditions scolaires (à travers l'exemple de *L'Odyssée*). L'objectif est de préciser ainsi la conception exposée au chapitre 1, en la confrontant aux pratiques déclarées et observées, et de justifier les choix effectués lors des expérimentations qui seront présentées dans le chapitre 3.

1) Quelles conceptions enseignantes des humanités ?

L'analyse des notions d'« humanités classiques », d'« humanités » et de « culture humaniste » telles qu'elles sont comprises et employées (ou non) par les professeurs, sera menée, d'une part, à partir des réponses de trente enseignants à une enquête sur les humanités classiques, et d'autre part, à partir des occurrences de ces termes sur deux sites Internet professionnels non institutionnels. Ne disposant pas des moyens de services spécialisés dans l'établissement de statistiques à grande échelle (ceux de la DEPP par exemple), nous ne prétendons pas ici à l'exhaustivité. Notre objectif, à l'échelle qui nous est matériellement accessible, consiste donc davantage à récolter des échantillons précis pour un état des lieux certes limité mais qui nous permet de recueillir des témoignages d'enseignants en situation et

¹²² Groupe de recherche sur les pratiques effectives de la lecture analytique dans le secondaire.

de tirer des conclusions dont la validité reste encadrée par les conditions de réalisation des enquêtes et les critères d'analyse retenus, en fonction des problématiques qui sont les nôtres pour ces études. Nous les considérons comme des compléments aux enquêtes et rapports de plus grande échelle cités antérieurement¹²³, qui demeurent les repères de références.

1.1 Enquête sur la place des « humanités classiques » dans le discours d'enseignants sur leur pratique

Nous avons réalisé, en 2015-2016, une enquête sous la forme d'un questionnaire écrit intitulé « Enquête sur la place des humanités classiques dans votre pratique », soumis via *Weblettrés* et nos propres réseaux professionnels à des enseignants de français du secondaire, à laquelle 30 professeurs de collège et de lycée, exerçant dans diverses académies, ont répondu. Le questionnaire est centré sur la place des humanités classiques dans leur pratique en tant que professeurs de français.

Parmi les enseignants qui ont répondu à l'enquête, ceux de formation classique figurent dans une proportion presque trois fois supérieure à celle des enseignants de lettres modernes (22 enseignants de lettres classiques pour 8 de lettres modernes). Pour les autres critères, le panel est varié : 18 enseignants sont certifiés et 12 sont agrégés ; 16 exercent en collège et 19 en lycée (5 participants enseignent dans les deux niveaux) ; 9 décrivent leur établissement comme défavorisé, 3 comme moyen, 15 comme favorisé (3 ne se prononcent pas). Leur ancienneté se répartit de 1 à 40 ans.

Nous disposons ainsi d'un échantillon réduit mais diversifié, susceptible d'apporter des éclairages sur la manière dont les enseignants de lettres classiques et de lettres modernes, en collège et en lycée, réfléchissent aux enjeux de la place des humanités classiques dans les enseignements de français et les mettent en œuvre, ainsi que sur la façon dont ils s'approprient – ou non – les notions transversales d'« humanités » et de « culture humaniste » telles qu'elles sont mises en avant par les textes officiels à partir du socle commun de 2006¹²⁴.

¹²³ Voir notamment le rapport de l'IGEN (P. Soler et C. Klein) de 2011, le rapport de 2018 sur les humanités (P. Charvet et D. Bauduin) et les enquêtes de la DEPP cités plus haut dans la deuxième partie, chapitre 1, section 1.

¹²⁴ Le questionnaire d'enquête ainsi que l'analyse des résultats concernant les conditions d'enseignement figurent dans les points 1 et 2 de l'ANNEXE 14.

1.1.1 Dimensions littéraire et linguistique de la place des langues anciennes dans l'enseignement du français

En ce qui concerne les textes antiques étudiés en classe de français¹²⁵, tous les enseignants, lettres modernes comme lettres classiques, sauf deux (un de lettres classiques en lycée et un de lettres classiques en collège, estimant que le programme de 5^e où il enseigne cette année-là ne s'y prête pas), citent plusieurs œuvres. Ces dernières sont racontées (deux occurrences, pour les mythes), résumées (une occurrence), lues ou étudiées en classe, par extraits (modalité mentionnée par plus des deux tiers des sondés) ou en œuvre intégrale (deux occurrences, pour l'*Illiade* et l'*Odyssée*, et des pièces de Sophocle et Aristophane). Sont cités majoritairement, par plus des deux tiers des enquêtés, le théâtre (tragédies et comédies) et Homère (l'*Illiade* et l'*Odyssée*), au collège comme au lycée. Viennent ensuite, davantage au collège qu'au lycée, *Les Métamorphoses*, les fables d'Ésope et celles de Phèdre, et Virgile. Au lycée, un peu moins de la moitié des enseignants citent des philosophes (Platon, Aristote, Theophraste, Sénèque, Cicéron, Lucrèce) et un sur cinq de la poésie (Sappho, Theognis, Pindare, Catulle, Horace, Virgile, Juvenal). La Bible n'est citée qu'une fois, par un enseignant de lettres modernes en collège, dans le cadre du programme de 6^e.

Au collège comme au lycée, les deux tiers des enseignants citent des œuvres picturales antiques vues en classe (étudiées ou proposées comme illustrations), majoritairement des vases et des statues (10/22 enseignants de lettres classiques ne répondent pas ou disent ne pas en étudier en français, pour 1/8 enseignant de lettres modernes).

Pour ce qui est des œuvres littéraires inspirées de l'Antiquité, l'*Antigone* d'Anouilh arrive en tête, citée par un tiers des enseignants de collège et de lycée. Les autres réécritures de tragédies de la première moitié du XX^e siècle (celles de Cocteau, Giraudoux, Sartre) sont quasiment toujours réservées au lycée, ainsi que les tragédies de Racine. La littérature de jeunesse n'est mentionnée que par 2 enseignants de collège (série « Histoires noires de la mythologie » pour l'un, œuvres non précisées pour l'autre), et la littérature contemporaine (Pascal Quignard, Laurent Gaudé, Henri Bauchau, Michel Serres – davantage du côté de la philosophie) par trois enseignants de lycée.

¹²⁵ Voir les graphiques dans le point 3 de l'ANNEXE 14 concernant les textes antiques et inspirés de l'Antiquité ; les œuvres picturales antiques et inspirées de l'Antiquité étudiées en classe ; l'étude de la langue.

Pour ce qui est des œuvres picturales inspirées de l'Antiquité, 4 enseignants de collège et 4 enseignants de lycée en mentionnent, majoritairement de la peinture : Chagall et Picasso au collège ; Botticelli, Pinturicchio, Vinci, Raphaël, Poussin, Gellée, Jouvenet, et les néo-classiques, au lycée. Un enseignant de collège et un enseignant de lycée citent de la sculpture (Le Bernin, Ingres). Un enseignant de lycée cite du cinéma (*Le Nom de la Rose* de Jean-Jacques Annaud, *Gladiator* de Ridley Scott). Un enseignant de collège mentionne la publicité.

En ce qui concerne l'étude de la langue en lien avec le latin et le grec en cours de français, 23 enseignants sur 30 déclarent en faire plusieurs fois par séquence (81,8 % des lettres classiques et 62,5 % des lettres modernes). Les exemples donnés par les participants sont plus nombreux et plus variés pour le lycée (37 exemples ou précisions pour le lycée contre 26 pour le collège). Les liens établis concernent majoritairement l'étymologie, pour expliquer le sens des mots, mais divers domaines de l'étude de la langue sont cités : syntaxe (« ne » explétif, proposition infinitive ou participiale, etc.), classes grammaticales, histoire de la langue, conjugaison (morphologie du passé simple du verbe « être », valeurs du subjonctif, etc.), vocabulaire (expressions latines ou tirées de l'Antiquité comme « le chant des Sirènes »).

1.1.2 Intérêts de l'étude du corpus antique en cours de français

Les intérêts attribués à l'étude de ce corpus en cours de français¹²⁶ concernent majoritairement la notion d'acquisition d'un patrimoine culturel (pour 16 enseignants) et la perception d'une continuité et d'une universalité de la littérature et des thèmes qu'elle aborde (pour 16 enseignants également). Pour ce qui concerne la première notion, les syntagmes utilisés varient autour de l'idée d'un intérêt à connaître les textes antiques pour eux-mêmes et comme références partagées : il s'agit d'« acquérir de la culture générale », « une culture humaniste », de « façonner une culture littéraire indispensable », de « [prendre] conscience du patrimoine culturel », de « se rendre compte d'un héritage très lointain », de donner accès à « une ouverture culturelle, l'occasion de parler du latin et du grec », « un élargissement culturel », « un patrimoine culturel essentiel à connaître », de « montrer que toute notre culture, nos valeurs, etc. sont adossées à ces textes antiques », de « montrer [aux élèves] le

¹²⁶ Voir le graphique dans le point 4 de l'ANNEXE 14.

patrimoine, la culture dont sont issus nos textes de la littérature française », dans une « recherche de sources », donnant « accès concrètement à l'origine de certaines idées, de certains codes », construisant la « notion de textes fondateurs ». Le deuxième intérêt majeur que l'on trouve exprimé dans les réponses des enseignants est proche et peut se mêler parfois avec le premier, mais s'oriente de façon plus affirmée vers la mise en perspective des œuvres d'hier et d'aujourd'hui pour y discerner les permanences et les références intertextuelles : « montrer [aux élèves] que notre art dépend et vient de cette culture gréco-romaine, que nous en sommes nourris », « [leur] montrer la continuité littéraire (Grèce, Rome, France) », « leur faire saisir l'importance du passé dans la construction du présent et l'imaginaire collectif. [Ils] ignorent beaucoup des références qui sont à l'origine de ce qu'ils voient et connaissent dans les médias (ex : Midas, Électra, Médusa...) », établir « une chronologie de thèmes », mais « montrer aussi l'intemporalité de certains thèmes et de certaines valeurs humaines », leur montrer « la façon dont on modernise un mythe, dont les textes et les thèmes de l'Antiquité sont toujours d'actualité et au cœur de nos préoccupations », « travailler l'intertextualité pour mieux appréhender la spécificité des textes "modernes" », « mettre en évidence la continuité de la littérature française, leur montrer que des problématiques soulevées dans des textes anciens sont toujours parfaitement actuelles, leur montrer que tout texte est réécriture... », « qu'ils puissent décrypter, par eux-mêmes, les images qui structurent le propos de l'évolution artistique ».

Apparaissent ensuite le plaisir et l'intérêt des élèves (5 occurrences : 4 lettres classiques et 1 lettres modernes, 3 en collège et 2 en lycée) et du professeur (1 occurrence) ; l'acquisition de repères historiques (4 occurrences : 2 lettres classiques et 2 lettres modernes, 2 en collège et 2 en lycée) ; la possibilité de réfléchir à des questions d'ordre philosophique (4 occurrences : tous lettres modernes, 2 en collège et 2 en lycée), comme en témoigne l'exemple suivant :

Faire comprendre aussi l'évolution de valeurs comme le courage, le sens du sacrifice, l'héroïsme, l'hospitalité... Montrer aussi l'intemporalité de certains thèmes et de certaines valeurs humaines. Montrer que toute notre culture, nos valeurs, etc. sont adossées à ces textes antiques.

Cette dimension peut ainsi se situer davantage du côté de l'éthique, ou d'une réflexion plus générale sur la condition humaine : « prendre conscience d'une certaine permanence des préoccupations humaines ». Il s'agit enfin de développer des compétences herméneutiques transversales (4 occurrences) : déceler « un sens supplémentaire, [permettant] une

compréhension facilitée », développer ses capacités « de comparaison et d'esprit de synthèse », être capable de se décentrer, de « faire le petit pas de côté, l'ouverture du deuxième œil [...] [qui fait] sortir de l'ornière du quotidien, de l'habituel, du ressassé », s'éveiller « à une sensibilité esthétique ».

En conclusion, cette enquête révèle, parmi les enseignants de lettres classiques comme de lettres modernes qui ont fait la démarche de répondre à un questionnaire intitulé « la place des humanités classiques dans votre pratique », un usage installé de l'étude du corpus antique et de comparaisons linguistiques éclairantes, ainsi qu'un fort attachement à la transmission de l'héritage antique, comme formation littéraire et culturelle, et plus largement pour comprendre le monde contemporain et y réfléchir. La connaissance des textes patrimoniaux et celle d'une histoire littéraire et artistique permettant de saisir les références antiques dans les productions culturelles d'hier et d'aujourd'hui et de pouvoir repérer l'intertextualité sont les objectifs prédominants qui justifient l'étude, dans le cours de français, de textes antiques ou de textes littéraires inspirés de l'Antiquité.

Les termes d'« humanités », « humanisme » et « humaniste » sont très peu utilisés par ces enseignants (alors que le premier figurait dans le titre du questionnaire) : 3 occurrences du premier se retrouvent dans les expressions « défense des Humanités », « favoriser la diffusion des Humanités », et une « "culture" des humanités », dont les deux premières par le même professeur (les 2 sont enseignants de lettres classiques en lycée) ; le courant de l'« Humanisme » est cité une seule fois (pour la peinture, en 1^e littéraire) ; le syntagme « culture humaniste » n'apparaît qu'une fois aussi. Si les enseignements de langues et cultures de l'Antiquité, en tant qu'options et au sein du cours de français, sont considérés par ces professeurs comme importants, voire primordiaux, à maintenir dans la culture générale apportée par l'enseignement secondaire, les notions transversales d'« humanités » et de « culture humaniste » ne font donc pas partie de leurs repères théoriques ni de leur culture didactique, non plus que l'interdisciplinarité, qui apparaît très peu dans cette enquête (des liens sont toutefois établis avec les arts – mais deux questions portaient directement sur les liens établis avec les arts de l'Antiquité – et parfois avec l'histoire et la philosophie).

Une fois posé ce constat d'une appropriation limitée de la notion de « culture humaniste » et d'« humanités » quand il s'agit des corpus antiques, des démarches et des activités de classe qui lui sont associés, que peut-on inférer des discours enseignants sur les

valeurs de référence de l'enseignement du français de façon plus générale ? Quelle place et quels enjeux confèrent-ils aux valeurs humanistes ?

1.2 Enquête sur la place des valeurs humanistes dans les forums et listes de discussion¹²⁷

Apparue de façon affirmée dans le socle commun de 2006, avec dix occurrences du terme, la question des « valeurs », dans une perspective interdisciplinaire, se pose notamment en lien avec la « culture humaniste ». Dans les textes officiels de 2015, on assiste à la quasi-disparition de cette dernière expression¹²⁸, et à l'apparition du syntagme de « valeurs de la République ». Cette alternance illustre les tensions travaillant la configuration de la discipline du français au cours des cinquante dernières années, et la dualité propre à la discipline – entre héritage des humanités classiques et corpus national des humanités modernes, et entre un enseignement centré sur les textes littéraires et un enseignement organisé autour de la notion de discours – telles que les expose S. Ahr à propos des instructions officielles publiées successivement au cours du XX^e siècle :

L'École fait ainsi apparaître la littérature tantôt comme un ensemble de textes à interpréter et à transmettre, car ils sont garants des valeurs sur lesquelles se fondent notre société, auquel cas elle privilégie les humanités ; tantôt comme un ensemble de modèles discursifs et linguistiques à intégrer, auquel cas elle privilégie les méthodes¹²⁹.

Dans la dernière décennie¹³⁰, comme nous l'avons vu dans la partie précédente, des fluctuations importantes se sont fait jour d'un texte officiel à l'autre et parfois au sein d'un même texte autour des termes de « valeurs », « humanités », « humanisme », « culture humaniste », comme si les expressions étaient interchangeables, et sans que le virage pris depuis 2015 autour des principes républicains ne soit l'occasion d'une explicitation éclairant le changement axiologique et idéologique sous-jacent aux modifications lexicales, que le contexte politique contribue à expliquer.

Comment les enseignants appréhendent-ils ces questions ? Que mettent ces professionnels derrière les termes de « valeurs », d'« humaniste », d'« humanités » ? Des

¹²⁷ Voir aussi Cécile Couteaux, « Valeurs humanistes / valeurs républicaines dans l'enseignement du français depuis 2005 : regards sur deux réseaux non institutionnels d'enseignant-e-s sur Internet », dans Nicolas Rouvière (éd.), *Enseigner la littérature en questionnant les valeurs*, Bern, Peter Lang, 2018, p. 41-54.

¹²⁸ Voir plus haut dans la deuxième partie, chapitre 1, sous-section 1.1.2.

¹²⁹ Sylviane Ahr, *L'enseignement de la littérature au collège*, op. cit., p. 10.

¹³⁰ Voir plus haut dans la deuxième partie, chapitre 1, section 1.

évolutions conceptuelles sont-elles perceptibles dans leurs échanges, depuis que les textes officiels s'emparent à nouveau de la question ? Les ressources offertes par les archives des réseaux sociaux professionnels – les listes de discussion de *Weblettres*¹³¹ et le forum de *Neoprofs*¹³² – dont l'essor date du milieu des années 2000 (2006 pour les archives de *Weblettres* collège et 2008 pour celles de *Neoprofs*¹³³), nous permettent de mener en diachronie une analyse sur ces questions.

1.2.1 Les valeurs dans les programmes récents

Dans les programmes du collège de 2008, très peu de termes renvoient à la dimension axiologique de la discipline. Une seule occurrence du terme « valeurs » (au sens moral) concerne l'enseignement du français, et se réfère à l'étude de la langue (« le vocabulaire des valeurs »), tandis que l'adjectif « moral » apparaît une seule fois également à propos de l'étude du lexique (« le portrait physique et moral »). Dans les programmes de français du lycée de 2010, on trouve seulement quatre occurrences du mot « valeurs » : en classe de 1^e, au sens éthique, en lien avec l'étude du personnage dans les romans ; en classe de 1^e littéraire, à propos de l'humanisme de la Renaissance (sens non précisé), et en lien avec l'enseignement de l'histoire des arts, à propos des « valeurs humanistes » que doit transmettre l'école.

Dans les programmes de français des cycles 3 et 4 de 2015, la perspective axiologique est davantage présente. La visée éthique de l'enseignement de la lecture de la littérature est élargie et associée pour le cycle 3 aux enjeux d'ordre cognitif, esthétique et culturel assignés à cet enseignement. L'institution précise en effet :

[...] il s'agit également de développer au cours du cycle une posture de lecteur attentif au fonctionnement des textes, sensible à leurs effets esthétiques, conscient des valeurs qu'ils portent, et de structurer progressivement une culture littéraire¹³⁴.

Toutefois, les valeurs ne sont évoquées au cycle 4 que dans la présentation des objets d'étude par niveau, et selon l'acception éthique, par exemple en classe de 4^e pour l'entrée « Vivre en

¹³¹ <http://www.weblettres.net/>, rubrique « Travailler ensemble ; Listes généralistes ; Français-collège et Profs-L ».

¹³² <http://www.neoprofs.org/>

¹³³ Les archives commencent en mars 2006 pour la liste *Weblettres* « français-collège », mais en mars 1998 pour la liste « profs-L » de lycée. Les messages du forum *Neoprofs* remontent à l'année 2008.

¹³⁴ *Programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège*, BO spécial du 26 novembre 2015, MEN, p. 108. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.education.gouv.fr/au-bo-special-du-26-novembre-2015-programmes-d-enseignement-de-l-ecole-elementaire-et-du-college-3737> [consulté le 03 août 2022].

société : Individu et société : confrontations de valeurs ? », à propos des personnages et de l'intrigue. Et le terme « valeurs » n'apparaît pas dans les programmes de 3^e.

La prescription relative à l'enseignement moral et civique de 2015 apparaît plus précise sur la question, et inscrit pour le collège et le lycée les questions axiologiques dans une perspective pluridisciplinaire et humaniste :

Tous les enseignements à tous les degrés doivent [...] être articulés en sollicitant les dimensions émancipatrices et les dimensions sociales des apprentissages scolaires, tous portés par une même exigence d'humanisme¹³⁵.

La liste des valeurs à enseigner concerne les valeurs éthiques et philosophiques, et inclut en 2015 « la liberté, l'égalité, la fraternité, la laïcité, la solidarité, l'esprit de justice, le respect et l'absence de toute forme de discrimination ». Dans la liste établie en 2018 est également mentionnée « l'égalité entre les hommes et les femmes », alors que « l'esprit de justice » en est exclu.

Le traitement des valeurs en classe de français s'avère donc globalement peu caractérisé dans les programmes, bien que l'accent soit mis sur la formation du citoyen et la formation aux valeurs de la République dans les prescriptions transdisciplinaires. Il est question des valeurs éthiques et philosophico-politiques, et non des valeurs esthétiques (ou par le biais de la notion d'humanisme). Elles sont très rarement associées à l'adjectif « humaniste » et jamais au substantif « humanités ».

1.2.2 « Humanités », « humaniste(s) », « valeur(s) » : qu'en disent les enseignants sur Internet ?

- *Caractéristiques du terrain d'enquête*

Du point de vue méthodologique, ce champ d'observation présente quelques particularités. Dans le cadre de ces réseaux non institutionnels, en effet, les échanges préexistent à l'enquête des chercheurs, pour lesquels il s'agit donc d'observer l'état de la

¹³⁵ Programme d'enseignement moral et civique, BO spécial n° 6 du 25 juin 2015, MEN, p. 5. Disponible à l'adresse suivante : https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=32675 [consulté le 03 août 2022].

question dans des discussions professionnelles publiques (*Neoprofs*), semi-publiques (*Weblettres*, dont l'accès aux archives requiert d'être inscrit à la liste de diffusion) et spontanées. Les échanges considérés sont ceux d'enseignants qui s'inscrivent dans une démarche active d'échanges de points de vue, de conseils et de partage de ressources entre pairs. Ils se font sous pseudonyme pour *Neoprofs* et par le biais d'une adresse mail, souvent nominative, sur *Weblettres*. Enfin, les résultats mêlent tous les niveaux et toutes les disciplines sur *Neoprofs*, tandis que *Weblettres* est un site disciplinaire, dont les listes de discussion s'organisent par niveau enseigné¹³⁶.

Quel type de discussions la question des humanités et des valeurs humanistes ou républicaines y provoque-t-elle ? Pour y répondre, les recherches se sont faites par mots-clés, à partir de l'année 2008 sur le forum de *Neoprofs* et de l'année 2006 dans les archives des listes de discussion de *Weblettres*, et jusqu'en 2017, date de récolte des données¹³⁷. Pour ce dernier site, nous avons utilisé les échanges de la liste lycée en contrepoint de ceux de la liste collège, niveau plus directement concerné par les textes officiels considérés (le socle commun de 2006 et l'EMC de 2015). *Neoprofs* regroupe plus de 27 000 abonnés¹³⁸ de toutes disciplines, du secondaire et du supérieur. La liste collège de *Weblettres* comptait à l'automne 2017 1478 abonnés et la liste lycée 1733 abonnés¹³⁹.

L'approche quantitative des résultats mettra en évidence la présence limitée de ces questions dans les échanges, tandis que l'approche qualitative nous permettra d'esquisser une typologie des valeurs évoquées.

- *Approche quantitative : une présence limitée des échanges sur ces questions*

La recherche par mots-clés (« humanités », « humaniste(s) », « valeur(s) ») met en évidence la présence restreinte de ces questions dans les échanges en ligne entre enseignants. Sur *Neoprofs*, c'est paradoxalement le terme moins employé dans les textes officiels – « humanités » – qui est le plus présent. Il reste toutefois très rare sur le forum, en proportion

¹³⁶ Les archives des listes collège et lycée ont été consultées pour cet article.

¹³⁷ L'analyse menée ici pourrait être poursuivie pour les années 2019/2020, suite à la publication des nouveaux programmes du lycée. Toutefois, malheureusement, lors d'un incident informatique survenu en 2021, les archives de *Weblettres* ont disparu.

¹³⁸ 27 065 au 3 février 2017, selon le modérateur du forum, joint par courrier électronique.

¹³⁹ Chiffres affichés dans les archives des listes *Weblettres* en octobre 2017.

du nombre d'abonnés et de la période considérée (2008-2017) : quinze résultats seulement¹⁴⁰ apparaissent pour ce terme d'« humanités », tous groupes, toutes disciplines et tous niveaux confondus. Cinq fils de discussion concernent les humanités classiques ainsi que le sort du latin et du grec dans la réforme de 2015 ; deux concernent le baccalauréat, l'un assimilant les « humanités » à la philosophie, l'autre débattant de l'idée de la création d'une filière « humanités numériques » ; deux s'interrogent sur la place et le rôle des humanités numériques dans le secondaire ; six s'interrogent sur le champ épistémologique des « humanités » à l'université, en lien avec les sciences sociales et le numérique.

La recherche pour « humaniste(s) » dirige vers cinq fils de discussion¹⁴¹. Trois occurrences discutent le sens de la notion de « culture humaniste » telle qu'elle est employée dans le socle commun de 2006, et une, pour la formation professionnelle, pose comme équivalents les « Humanités » et la formation de professionnels « humanistes », c'est-à-dire formés aux disciplines littéraires et artistiques, mais aussi aux « humanités numériques » (sans que le syntagme soit explicite). Deux fils impliquent des associations disciplinaires actives, nationales ou internationales : ces notions sont donc considérées par les chercheurs et les enseignants impliqués dans la recherche comme porteurs d'enjeux pédagogiques, didactiques, éducatifs larges qui ne sont pas évoqués – en tout cas à travers ces termes-là – ou du moins pas discutés par une majorité des enseignants.

82 résultats s'affichent pour le terme « valeurs », dont 51 pour le français (les lettres), uniquement dans le groupe « collège », parmi lesquels 4 seulement se rapportent au sens moral¹⁴² et 47 à la valeur des temps ; 9 résultats concernent les « valeurs républicaines / de la

¹⁴⁰ À titre de comparaison, la recherche pour le terme « évaluation » donne 436 résultats, celle pour « grammaire », 446, et celle pour « lecture », 428. Tous ces chiffres ont été relevés en octobre 2017.

¹⁴¹ - Le premier (en avril 2011), partage la lettre de l'association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF) intitulée « Socle commun, orthographe et culture humaniste » ;

- un autre (même date) partage un billet d'une professeure de français, Dominique Seghetchian, militante de l'association française des enseignants de français (AFEF) et du cercle de recherche et d'action pédagogique (le CRAP, qui publie les *Cahiers Pédagogiques*), intitulé « Construire une CULTURE humaniste : la voie de la complexité » ;

- un troisième (en avril 2015) évoque la vocation des enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI) à « former des élèves humanistes » ;

- un quatrième (en mai 2015) partage un article en ligne intitulé « Plaidoyer pour des apprentis industriels humanistes », qui développe un argumentaire pour intégrer « les humanités » à la formation dispensée dans les centres d'apprentissage, et se réfère à la fois à la philosophie, à l'histoire, à l'art, et aux « humanités classiques ou numériques » ;

- le dernier fait référence au titre d'une nouvelle de Romain Gary, *Un humaniste*, suggestion répondant à une demande de « romans et nouvelles des XX^e et XXI^e siècles porteurs d'un regard sur l'histoire et le monde contemporain ».

¹⁴² Cet aspect est traité plus bas, dans le paragraphe sur l'approche qualitative.

République », toutes disciplines confondues, et aucun en lien avec l'enseignement du français. Les autres occurrences concernent des emplois larges, comme les « valeurs sûres » (des enseignants en littérature de jeunesse), les « valeurs de l'école » (sujet d'un écrit réflexif pour le CAPES), « partage tes valeurs » (libellé d'un stage), « Les valeurs des enseignants, ce n'est pas l'argent roi... » (citation de Vincent Peillon).

Sur *Weblettres*, les emplois du terme d'« humanités » sont rarissimes, tant sur la liste collège que sur la liste lycée (0,5 occurrences par an en moyenne en collège¹⁴³; 2,3 en lycée). L'adjectif « humaniste(s) » est rare sur la liste collège (7,3 occurrences par an en moyenne), davantage présent sur la liste lycée (22 occurrences en moyenne), différence qui s'explique par l'inscription au programme du lycée d'un mouvement littéraire et culturel européen jusqu'en 2010, puis de la question de l'Homme en seconde et de l'Humanisme en première depuis 2010. Les discussions sur les « valeurs¹⁴⁴ » sont plus nombreuses : 14,4 occurrences du terme au sens moral par an en moyenne sur la liste collège, et 28,5 occurrences en moyenne sur la liste lycée, dont 4 en tout seulement pour « valeurs républicaines / valeurs de la République » en collège et 6 en tout en lycée.

De quelles valeurs parlent les enseignants ? Sont-elles définies, et/ou rattachées à des systèmes de valeurs plus larges ?

- *Approche qualitative : esquisse d'une typologie des valeurs évoquées*

La référence aux humanités classiques ou modernes, qui aurait pu sous-tendre un système de valeurs humanistes revendiqué par les enseignants, ne constitue pas un repère théorique dans les discussions en ligne. La dernière occurrence de la notion d'« humanités » propre à l'histoire du système éducatif et de l'enseignement des lettres disparaît des échanges de *Weblettres* en 2011 ; le mot réapparaît sur la liste lycée en 2016 à propos des « humanités numériques », dans une synthèse rassemblant des ressources sur « Littérature et Internet », à propos d'un Master dont les documents ont été mis en ligne. Sur *Neoprofs*, les discussions autour du terme, qui remontent à 2012, sont nourries, de la même manière, par la notion

¹⁴³ Moyenne calculée en comptabilisant les occurrences par an entre 2006 et 2017 et en divisant par douze. Plusieurs occurrences dans un même message ont été comptées pour une seule.

¹⁴⁴ À titre de comparaison, pour janvier 2007, le pourcentage d'occurrences pour « valeur(s) » au sens moral est de 0,3% du nombre de messages postés, pour « évaluation » : de 2,5 %, pour « grammaire » : de 6,5 %, pour « lecture » : de 22 % ; pour janvier 2016, il est, pour « valeur(s) » : de 0,8 %, pour « évaluation » : de 2,5 %, pour « grammaire » : de 7,6 %, pour « lecture » : de 23 %.

d'« humanités numériques » et par les débats épistémologiques issus du supérieur autour de la définition de leur champ d'application, des langues anciennes aux matières littéraires et à la culture générale, en passant par les sciences humaines et sociales et les approches transdisciplinaires. Les liens avec les évolutions récentes de la recherche sur le sujet sont ici prégnants, notamment l'influence des *humanities* anglo-saxonnes qui renouvellent aujourd'hui la portée des « humanités », les tirant vers la philosophie et les sciences sociales¹⁴⁵.

De son côté, la notion d'humanisme, considérée au travers de son emploi adjectival, ne nourrit pas non plus de réflexions approfondies sur la question des références éthiques et morales à interroger à l'école.

Sur la liste *Weblettrés* collègue, l'usage de l'adjectif « humaniste(s) » suit deux tendances, caractérisées toutes deux par une quasi-absence de définition et de discussion de la notion. D'une part, les enseignants y ont recours comme argument d'autorité. Il peut souligner la valeur littéraire d'une œuvre, dans des expressions telles que « récente œuvre russe efficace au service d'une vision humaniste », « tragi-comédie de mariage finement humaniste », « une sorte de leçon de vie, une morale humaniste », « questionnements humanistes qui jalonnent toute l'œuvre de cet auteur », « éclairage humaniste de la mort de Jésus ». Il peut également être utilisé pour se défendre face aux remises en cause des familles, pour souligner les « valeurs "humanistes" et culturelles » d'une séquence sur la Bible, ou affirmer face à des propos racistes que « l'école est un lieu public et la loi concernant le respect d'autrui et la position humaniste s'y appliquent ».

D'autre part, l'adjectif est cité dans le syntagme issu du premier socle commun, accolé à « culture ». L'expression reçoit plusieurs acceptions : elle désigne la plupart du temps la connaissance du patrimoine littéraire et artistique, mais elle est aussi comprise de façon plus restreinte comme l'acquisition de repères historiques et spatiaux, ou la maîtrise des moyens d'expression littéraires. Une seule intervention discute la notion, mais en la comprenant à l'inverse des précédentes comme l'« enseignement du français et de la lecture analytique principalement fondés sur le ressenti et la "sensibilité" littéraire », estimant que « l'enseignement des lettres va se diluer et perdre ses spécificités ».

¹⁴⁵ Voir plus haut dans la deuxième partie, chapitre 1, section 4.

Au rebours des emplois du terme sur la liste collège, ceux de la liste lycée sont pour leur part majoritairement liés au mouvement de l'Humanisme de la Renaissance, et à son héritage philosophique et culturel.

Les occurrences du terme « valeur(s) » lui-même ne permettent guère de préciser davantage le cadre de référence axiologique qui est celui des enseignants dans ces échanges en ligne. Sur *Weblettrés*, une majorité des occurrences de « valeur(s) » concerne la lecture littéraire dans sa dimension axiologique, mais elles restent peu interrogées. Sur la liste collège, trois grands types d'intervention se dessinent – souvent plus courtes et moins problématisées que celles de la liste lycée (où l'intrigue est davantage évoquée pour illustrer une problématique éthique, philosophique et/ou esthétique). On trouve d'abord des citations de titres d'œuvres seuls, donnés pour une entrée « valeurs » peu précise, par exemple pour une recherche de corpus concernant un « défi lecture CM2-6^e [sur le] thème "valeurs de la République" » : « Nous avons déjà pensé au *Petit Prince*, à l'album *Yacouba*, mais je sèche un peu pour les autres titres, auriez-vous des idées ? ». Existente également des interventions descriptives, avec résumé rapide de l'œuvre, qui comportent une identification des valeurs mises en jeu dans le récit, mais les valeurs en question se rattachent parfois davantage à des composantes psychologiques qu'axiologiques, comme dans cet exemple concernant une séquence de 4^e sur « réalisme et fantastique » : « Claude Seignolle a écrit un roman dont le titre est *Les loups verts*. De la Sologne sauvage à l'Allemagne nazie, l'Europe, en 1944, n'est plus qu'un vaste champ de bataille, dévasté par la haine et la folie guerrière. Violence, cruauté et bestialité semblent les seules valeurs capables d'animer les hommes, transformés en hordes de loups ». Enfin, certains messages prennent la forme plus élaborée d'un résumé articulé à une rapide analyse éthique et philosophique de l'intrigue, et accompagné d'une évaluation esthétique :

Je viens de lire la pièce de théâtre *Le pont de pierres et la peau d'images* de Daniel Danis, éditions Théâtre, L'école des loisirs, 1996 (recommandé par le ministère de l'Éducation nationale). Le texte raconte le parcours d'enfants fuyant leur pays en guerre. Il aborde les thèmes de la souffrance, de la séparation, de l'exil, de l'esclavage (les enfants sont vendus par les passeurs), de l'errance de pays en pays jusqu'à l'arrivée dans une terre d'asile (Québec). Dans ce parcours chaotique, la solidarité, l'amitié, l'espoir et les rêves d'avenir permettent de survivre. Beau texte à portée universelle, détaché d'un contexte géopolitique précis.

Les autres occurrences de « valeurs » sont liées aux autres activités et objets du cours de français. Il est frappant de constater combien elles sont peu définies et peu discutées : ainsi à propos d'une correction de brevet blanc sur les œuvres d'art, une enseignante évoque-t-elle

les « notions de sensibilités, d'émotions, de créations [qui] émergeront... et celles des *valeurs universelles*¹⁴⁶ d'autant plus » ; l'argumentation, de son côté, est caractérisée comme « démarche intellectuelle pour faire triompher *les valeurs qu[e le locuteur] défend* » ; pour l'oral, à propos d'un atelier théâtre, il est conseillé que l'extrait soit « porteur de *valeurs discutables* » ; la littérature de jeunesse, quant à elle, « doit être *dépositaire de valeurs* », et il faut choisir « des textes qui ne défendent pas des *valeurs opposées à celles que porte l'école* ». L'étude du vocabulaire, en revanche, amène à davantage de précision quand elle est mise en lien avec le contexte socio-culturel, comme dans cette intervention concernant des exercices sur le vocabulaire des sentiments, où sont énumérées « les valeurs masculines du XVI^e siècle : la loyauté, la force, la virilité, la puissance, la sociabilité, la fidélité, la protection... ».

Enfin plusieurs messages associent les valeurs à la gestion de conflits avec les familles ou avec les élèves, dans la perspective de l'application d'une éthique professionnelle pour justifier les choix pédagogiques. Ainsi, suite à une altercation avec un parent d'élève, un enseignant s'exclame-t-il : « C'est sûr, c'est mieux quand c'est un plaisir, mais si ce n'en est pas un, ben faut lire quand même. La *valeur travail*, c'est bien aussi... ». Ailleurs, il est rappelé, pour des propos racistes d'élèves, que « cela remet en cause [...] *les valeurs qui sous-tendent les textes étudiés* avec vous, toutes celles de la communauté éducative et du pays dans lequel nous vivons ». Au sujet d'une séquence sur les migrants, une enseignante souligne, de son côté, « qu'il n'est pas toujours aisé d'aborder ce sujet car certains jeunes entendent des discours au sein de leurs familles qui relaient également ceux de politiques. Notre garde-fou est de toujours mettre en avant *les valeurs de la République, la citoyenneté ainsi que la pensée humaniste*. »

Les « valeurs » connaissent donc des acceptions très diverses dans ces échanges entre enseignants de collège. Elles sont rarement précisées ou explicitées. Ces variations et ces flous conceptuels peuvent s'expliquer par différents facteurs, qu'ils soient propres aux réseaux ou extérieurs à eux.

¹⁴⁶ Nous soulignons.

1.2.3 Analyse des variations dans le contenu des échanges

- *Influence de la structure du réseau sur la teneur des discussions*

Concernant ces questions des « valeurs », des « humanités » et des dimensions « humanistes » de l'enseignement, les différences sont marquées entre les deux réseaux. Sur *Neoprofs*, on relève très peu de discussions pédagogiques. En revanche, les réflexions d'ordre philologique, philosophique et politique sont souvent approfondies, ce qui peut s'expliquer par la présence mêlée, sur le forum, d'enseignants du secondaire et du supérieur, venant de toutes disciplines. Ces échanges, pluridisciplinaires, suivent l'actualité de l'éducation et sont lancés par la citation d'un extrait d'article de presse, de texte officiel ou d'intervention d'un responsable de l'Éducation nationale. Une pensée critique et collaborative s'y développe, avec discussion des sources, recherche des causes, argumentation construite, rappels à l'ordre si une intervention manque d'étayage. Le ton est plus polémique et relâché que sur *Weblettres*, alors même que les échanges sont visibles par tous, contrairement à ceux de *Weblettres*. L'usage des pseudonymes, masques qui préservent l'anonymat et libèrent des contraintes institutionnelles, et la forme même du débat d'idées, en sont deux facteurs plausibles.

À l'inverse, les listes de discussion de *Weblettres* sur ces sujets présentent presque exclusivement des échanges sur le contenu des cours (choix des corpus, description de séances et déroulés de séquences, modalités d'évaluation) auxquels s'ajoutent, comme nous l'avons vu, la gestion de certains conflits avec les parents d'élèves et les élèves.

- *Facteurs extérieurs : liens avec les textes officiels et l'actualité*

Sur *Neoprofs*, mis à part deux fils de discussion en 2014¹⁴⁷, le questionnement des valeurs au sens moral apparaît suite aux attentats de 2015, à propos des « valeurs de la République » uniquement, et donne lieu à des débats nourris¹⁴⁸ (trois fils de 2017 portent quant à eux sur l'entrée « confrontation de valeurs » des nouveaux programmes). Tous ces échanges sont initiés par une référence à une source officielle : discours de la ministre, interventions de l'universitaire Éric Debarbieux¹⁴⁹ et de Florence Robine, directrice de la

¹⁴⁷ 82 fils de discussions, tous groupes et disciplines confondus, sont référencés pour la requête « valeurs » (toutes significations confondues) dans le moteur de recherche du site en octobre 2017.

¹⁴⁸ 11 fils de discussions concernent ce sujet en 2015 et 2016.

¹⁴⁹ En sciences de l'éducation, spécialiste des questions d'égalité et de prévention des violences scolaires.

DGESCO, proposition de loi pour lutter contre les comportements « non respectueux des valeurs républicaines à l'école », annonce des Assises de l'École « pour les valeurs républicaines », rapport parlementaire sur les « pertes des valeurs républicaines à l'école », rapport de l'inspection générale à propos d'incidents au sein d'écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPÉ) décrits comme des « contestations plus ou moins explicites des valeurs de la République¹⁵⁰ ». Ils donnent lieu à des discussions approfondies sur le concept. Ainsi, le fil de discussion de décembre 2015 qui fait suite à un courrier électronique envoyé aux enseignants par F. Robine, pour défendre « les valeurs de la République » et les orienter vers le portail de ressources d'Eduscol, donne un bon aperçu des débats de fond – malgré une forme parfois relâchée ou vindicative – soulevés par l'apparition de cette notion dans le discours institutionnel :

- Ça ne veut rien dire, les "valeurs de la république". La république a des principes. Universels. [...]
- Le jour où une République quelconque aura des valeurs, je demanderai la nationalité bhoutanaise. Bon, sans grand espoir de l'obtenir, certes.
- J'avais tenté, de façon brouillonne, de formuler que le principe est une idée fondatrice à prétention universelle, [...] représente ce que chacun dans son coin estime bon. J'ai bien conscience que c'est maigre, mais bon...
- Une république peut-elle avoir des valeurs ? Une personne, oui, mais la république ? [...]
- Les valeurs de la République sont dans les programmes d'éducation civique depuis (au moins, pour ce que j'en sais) 1998. Donc on a vu mieux comme "invention" de Florence Robine. Pour le reste je suis d'accord avec tout ce qui a été dit, d'autant plus que (« si mes souvenirs sont bons ») seuls les principes de la République sont inscrits clairement dans la constitution. D'où le fouillis quand on parle. D'où la réduction (abusive ?) de ces valeurs à la liberté, l'égalité, et la fraternité (auxquelles on a adjoint la laïcité pour faire bonne mesure).

Sur *Weblettrés*, le graphique ci-dessous (figure 6), réalisé à partir du nombre d'occurrences des termes « valeurs » et « humanistes » dans les échanges, met en évidence deux pics au moment de la sortie des programmes de 2008 (pour « valeurs » et « humanistes »), puis suite aux attentats de 2015 et aux nouveaux programmes (uniquement pour le terme « valeurs »). La publication des textes officiels est en effet un autre facteur déterminant orientant les sujets abordés. D'ailleurs, quand aucune actualité ne les guide, les occurrences de « valeurs » sont significativement dominées par les « valeurs des temps » (2006-2007, puis 2012 à 2014).

¹⁵⁰ *Rapport d'activité de l'Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche*, n°2016-062, septembre 2016.

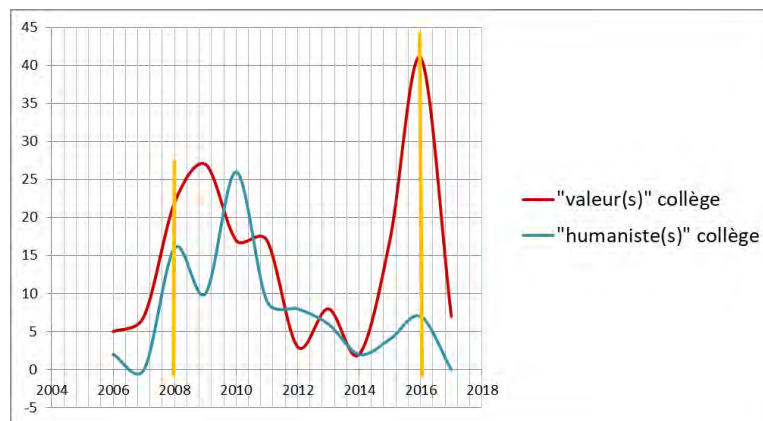


Figure 6 : Graphique des occurrences de « valeur(s) » (au sens moral) et « humaniste(s) » dans les échanges de Webletters collège (2006-2017)

L'influence de la publication des textes officiels est particulièrement visible si l'on observe les occurrences d'« humaniste(s) ». Elles inscrivent le rôle relativement circonscrit de la « culture humaniste » dans les programmes de 2008, comme formation « [du] jugement, [du] goût et [de] la sensibilité », sans visée axiologique explicite, l'expression de « culture humaniste » désignant principalement dans ces programmes l'acquisition de repères temporels et spatiaux. Les années 2009 à 2014, avec la mise en place et en application des livrets de compétences, sont donc dominées, pour cette entrée « humaniste(s) », par la question de la « culture humaniste » en lien avec l'étude des œuvres d'abord puis avec l'évaluation par compétences. La dimension éthique en est absente. Les échanges s'assèchent singulièrement, témoins sans doute d'un désarroi face à ces nouvelles modalités d'évaluation, et consistent souvent à citer les référentiels sans les commenter. Les occurrences de la notion suivent une courbe globalement descendante à partir de 2010, ce qui peut s'expliquer par la disparition de ses mentions dans le socle commun de 2015.

De la même manière que sur *Neoprofs*, l'expression « valeurs de la République » n'apparaît qu'en 2015, deux fois dans le cadre d'une discussion à propos d'une séquence sur les migrants, une fois pour un défi-lecture, et une fois pour signaler des ressources sur le site de la bibliothèque nationale de France (BNF). L'expression, absente des programmes de 2008 (sauf deux occurrences, en EPS, et en histoire-géographie pour la 2^e guerre mondiale), revient en effet plusieurs fois dans le programme d'enseignement moral et civique de 2015. Le concept est discuté seulement dans le premier échange sur les migrants, datant de novembre 2016, et met en scène deux positions souvent mises en concurrence et qui traversent la conception de l'enseignement de la littérature dans le secondaire : d'abord relié à « la

citoyenneté » et « la pensée humaniste » dans la perspective d'une éducation morale et civique pour justifier le choix du corpus et du thème dans une intervention, il est opposé, en réponse, à la littérature comme apprentissage de la sensibilité dans une autre :

- Cette séquence a beaucoup plu aux élèves qui ont pris plaisir à lire des textes contemporains évoquant un fait d'actualité. [...] Notre garde-fou est de toujours mettre en avant les valeurs de la République, la citoyenneté ainsi que la pensée humaniste.
- J'ai beau travailler sur la rationalité d'une argumentation, sur les valeurs d'une certaine morale républicaine, je trouve toujours difficile d'inclure l'actualité dans nos réflexions sur « l'individu et le pouvoir », pour reprendre une des nouvelles problématiques de 3^e... La littérature et son approche plus sensible me paraît être une meilleure manière d'aborder notre monde.

La définition des humanités dans le cours de français, ou d'un enseignement humaniste de la littérature en cours de français, proposée plus haut dans cette 3^e partie vise à (ré)concilier ces deux conceptions.

En conclusion, alors même que ces réseaux nous donnent accès à un échantillon de professionnels qui font la démarche active de s'informer, de s'entraider et de s'interroger entre pairs, la réflexion didactique autour de la question des valeurs au sens moral y reste rare ou implicite. Dans les textes officiels, la situation à partir du milieu des années 2010 est celle d'une montée de la notion de « valeurs républicaines », sans lien avec l'« humanisme » et les « humanités », tandis que les notions de culture humaniste et d'humanités telles qu'elles sont utilisées depuis le premier socle commun impliquent une éthique d'ouverture culturelle et épistémologique qui n'est pas seulement interdisciplinaire, mais aussi potentiellement interculturelle et internationale, contrairement à ce que peut évoquer leur association traditionnelle à une littérature patrimoniale antique (pour les humanités classiques) ou française (pour les humanités modernes) héritée des siècles précédents. La place prise aujourd'hui par les « valeurs de la République » fait suite aux attentats de 2015 et à l'insistance sur cette notion dans les textes et interventions officiels qui ont suivi ces événements, mais le manque de discussions de fond sur ce que doivent être ces valeurs communes dans un contexte socio-culturel plus hétérogène que par le passé en termes d'héritages et de milieux culturels des élèves, et sur la manière de les construire en classe avec les élèves, maintiennent un flou conceptuel sur le sujet, dans les instructions officielles

comme dans les échanges entre enseignants¹⁵¹. Le travail proposé dans cette thèse, par une approche diachronique puis synchronique, combinant analyses des cadres théoriques, analyses des cadres institutionnels et analyses praxéologiques, vise à contribuer à pallier ces manques.

*

Nous avons vu dans cette section que les textes antiques sont considérés majoritairement par les enseignants sondés comme un corpus nécessaire à la formation culturelle des élèves, leur donnant les moyens d'analyser les nombreuses références à cette période qui jalonnent l'histoire de la littérature jusqu'aux œuvres contemporaines, sans que les notions d'humanités ou de culture humaniste ne constituent un cadre théorique justifiant leurs positions. Nous avons vu ensuite que les « valeurs humanistes » dans l'enseignement du français ne constituent pas non plus pour les professeurs interrogés un cadre de référence théorique, et que la question des valeurs n'est associée à aucun corpus spécifique ; celle-ci donne lieu à des discours institutionnels et enseignants caractérisés par des cadres de références peu explicités et par des emplois souvent allusifs. Il apparaît donc à présent pertinent d'interroger plus en détails les finalités, les corpus, les démarches et les valeurs dans les discours et les pratiques enseignantes, en les confrontant à notre définition.

2) Quelles finalités pour l'enseignement du français selon les enseignants ?

Les finalités assignées à l'enseignement de la littérature, complexes et multiples, fruits de projets idéologiques et politiques successifs, sont définies par les textes officiels, mais également par l'état de la recherche en didactique et par les priorités des enseignants. Y. Reuter rappelle ainsi qu'« une discipline scolaire est une construction sociale organisant un ensemble de contenus, de dispositifs, de pratiques, d'outils... articulés à des *finalités éducatives*, en vue de leur enseignement et de leur apprentissage à l'école¹⁵² », et qu'elle « n'a rien de naturel – elle varie d'ailleurs historiquement et géographiquement – et est donc toujours en débat, en renégociation au sein de l'école et la société ».

On peut par conséquent se demander quelles sont actuellement les représentations dominantes des enseignants sur les finalités de leur discipline, ces dernières déterminant leurs

¹⁵¹ Voir aussi, dans ce chapitre, section 4, l'analyse du traitement des valeurs dans les séances des enseignants filmés dans le cadre de la recherche PELAS.

¹⁵² Yves Reuter (dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck, 2007, p. 86. Même référence pour la citation suivante.

choix professoraux et les savoirs, savoir-faire et savoir-être qu'ils enseignent aux élèves et qui orientent leurs gestes professionnels, et plus particulièrement quelle place ils assignent aux finalités humanistes de l'enseignement du français. C'est ce que nous chercherons à préciser à travers l'analyse des discours enseignants sur leurs approches analytiques des textes littéraires, recueillis dans le cadre de la recherche interuniversitaire sur les pratiques effectives de la lecture analytique¹⁵³ PELAS¹⁵⁴. Après une présentation du corpus et de la méthodologie suivie, sera présentée l'analyse des discours professoraux sur les finalités de l'enseignement de la littérature.

2.1 Corpus et repères théoriques

Le corpus analysé ici concerne 22 des 25 professeurs français impliqués dans la recherche PELAS¹⁵⁵, dont 12 enseignent en 3^e et 10 en 2^e. Ce corpus se compose de 20 questionnaires écrits et 18 entretiens semi-dirigés. Compte tenu des aléas pratiques de la récolte des données, nous disposons des deux documents pour 16 enseignants. Les entretiens visaient à revenir avec les enseignants sur leurs réponses écrites et à les approfondir avec eux ou leur faire reformuler certains aspects. En effet, les questions posées à l'écrit étaient des questions ouvertes, auxquelles certains avaient répondu de façon détaillée et d'autres plus succinctement. Les questions retenues pour cette étude concernent les finalités de l'enseignement du français et plus particulièrement de la lecture de textes littéraires¹⁵⁶. Les données analysées comprennent donc de l'écrit (laissant le temps de la réflexion) et de l'oral (donnant lieu à des réponses plus spontanées mais aussi souvent plus développées), avec des

¹⁵³ Les programmes du collège de 2008 définissent la lecture analytique (en la distinguant de la lecture cursive) comme « une lecture attentive et réfléchie, cherchant à éclairer le sens des textes et à construire chez l'élève des compétences d'analyse et d'interprétation. Elle permet de s'appuyer sur une approche intuitive, sur les réactions spontanées de la classe, pour aller vers une interprétation raisonnée » (*Programme d'enseignement des classes de sixième, cinquième, quatrième et troisième de collège, Français, op. cit.*, p. 2-3) ; dans les programmes de lycée de 2010, la lecture analytique « vise la construction progressive et précise de la signification d'un texte, quelle qu'en soit l'ampleur ; elle consiste donc en un travail d'interprétation que le professeur conduit avec ses élèves, à partir de leurs réactions et de leurs propositions » (*Programme de l'enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique et en classe de première des séries générales et programme de l'enseignement de littérature en classe de première littéraire, op. cit.*). Elle n'est citée qu'une fois, sans définition, dans les programmes du collège de 2015 et ne figure pas dans les programmes du lycée de 2019.

¹⁵⁴ Les entretiens réalisés dans le cadre de la recherche PELAS datent de 2015 à 2017. Voir Sylviane Ahr, Isabelle De Peretti (dir.), *Analyser des textes littéraires du collège au lycée : quelles pratiques, pour quels enjeux ?* Grenoble, UGA éditions, 2022.

¹⁵⁵ Nous ne disposons pas des documents pour trois d'entre eux.

¹⁵⁶ Le questionnaire écrit entier et la grille d'entretien semi-directif figurent en ANNEXE 15.

questions ouvertes sur les missions du professeur de français, les finalités de l'enseignement de la littérature, les enjeux de la lecture analytique.

Les conceptions enseignantes concernant les finalités de la discipline, et plus particulièrement celles des approches analytiques de la littérature, sont délicates à analyser dans la mesure où elles ont été forgées par de multiples facteurs difficilement quantifiables et souvent interdépendants : elles sont en effet le fruit de la formation universitaire des enseignants, de leur lecture des textes officiels, de leur formation professionnelle (initiale et continue), de leurs éventuelles lectures théoriques, pédagogiques et didactiques, de leur rapport personnel à la lecture, et de leurs expériences particulières d'enseignement. De plus, elles sont soumises à plusieurs biais : les réponses aux questionnaires et à l'entretien ont pu être influencées par leurs préoccupations du moment, ou la crainte d'être jugés par les chercheurs.

Pour pallier autant que possible ces biais et la taille restreinte du corpus, le travail publié en 2006 par Suzanne Richard constitue un appui précieux. Nous lui empruntons les finalités qu'elle a définies dans un article issu de sa recherche doctorale¹⁵⁷, qui visait à recenser, identifier et hiérarchiser les finalités attribuées à l'enseignement de la littérature au cours de la scolarité pré-universitaire des années 1970 au début des années 2000. Son étude, quantitative et qualitative, a consisté à analyser des périodiques spécialisés dans la recherche en didactique du français publiés au cours des trente années précédentes dans l'espace francophone : sur 1407 articles consacrés à l'enseignement de la littérature, elle en a retenu 269 traitant des finalités, soit 12 % du total des articles (5756). Elle distingue trois périodes marquées par des tendances différentes, trois couches sédimentées – avec une constante concernant l'aspect central des finalités d'ordre esthétique-culturel, définies comme regroupant les modes de lecture et d'écriture littéraires et le mode de représentation (les formes d'écriture) ainsi que la transmission du patrimoine littéraire (faire connaître les grandes œuvres et les grands auteurs et le fonctionnement social de la littérature)¹⁵⁸ :

¹⁵⁷ Elle précise les avoir elle-même élaborées à partir des travaux de Simard (2001), Thérien (1997) et Vanderdorpe (1992).

¹⁵⁸ Suzanne Richard, « Analyse des discours didactiques concernant les finalités de l'enseignement de la littérature au secondaire, de 1970 à 2004 », dans *Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale ?* (Actes du 9^e colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français, 26-28 août 2004), Québec, Université Laval, 2005, p. 9. Article disponible à l'adresse suivante : <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/Suzanne-Richard.pdf> [consulté le 03 août 2022].

- Dans les années 1970, s'imposent les finalités d'ordre psychoaffectif. Les recherches en psychopédagogie et sur la lecture influencent alors grandement les articles sur l'enseignement du français et sa rénovation. Il s'agit de développer le goût de lire, le plaisir de lire, puisque l'école accueille désormais tous les publics.
- Dans les années 1980, période marquée par les recherches sur la langue et sur la lecture, influencées par la psychologie cognitive et la linguistique pragmatique, les finalités d'ordre cognitivo-langagier dominant dans les articles de recherche. On ne vise plus seulement à faire en sorte que les élèves aiment lire, mais surtout à ce qu'ils fassent des apprentissages sur les textes et sur la langue (étude formelle), à ce qu'ils acquièrent des connaissances par la lecture.
- Enfin, de 1980 au début des années 2000, les textes faisant référence aux finalités d'ordre social et philosophique ont plus que doublé, passant de 12 % à 28 %. Après avoir été pratiquement les seules visées dans la première partie du siècle, ces finalités redeviennent une préoccupation majeure à la fin du XX^e siècle, ce que l'auteure explique par la perte de sens éprouvée dans les sociétés modernes, et l'avènement de sociétés pluralistes. La littérature est à nouveau considérée comme un moyen pour comprendre le monde et les humains, pour établir le dialogue avec l'autre et pour constituer une « culture commune » (qui n'est plus nécessairement construite à partir d'une culture dominante).

Dans sa contribution aux projets de programme de 2015 pour les cycles 3 et 4, S. Ahr réduit le classement à deux types de finalités : les finalités d'ordre cognitif et langagier d'une part, et les finalités d'ordre esthétique et culturel, philosophique et social, d'autre part. Les premières impliquent « un enseignement de la littérature qui privilégie les apprentissages langagiers, en réception (compréhension) et en production (écriture)¹⁵⁹ », appliqués à des textes littéraires et non littéraires. Cela inclut les inférences intratextuelles (pour un récit : identification et caractérisation des composantes de l'énonciation, du cadre spatio-temporel de l'histoire, des actants, de la logique d'enchaînement des actions) et extratextuelles (liens avec les lectures antérieures, avec les connaissances et expériences qu'a le lecteur de la vie et du monde). Les secondes finalités rappellent que la littérature est « un moyen de comprendre le monde, d'établir un dialogue entre les hommes d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs, et

¹⁵⁹ Sylviane Ahr, « L'enseignement de la littérature aux cycles 3 et 4 : quelles orientations pour quels enjeux ? » [En ligne], *Contributions des experts sollicités par les groupes chargés de l'élaboration d'un projet de programme pour les cycles 3 et 4*, op. cit., p. 3.

de constituer une "culture commune"¹⁶⁰ ». Elles associent les finalités d'ordre esthético-culturel et d'ordre social et philosophique dans la mesure où il s'agit de former des élèves qui soient à la fois des sujets lecteurs et des « sujets de culture », suivant la définition de François Jacquet-Francillon :

Un sujet de culture, c'est avant tout un individu exposé à des normes culturelles, des normes elles aussi différenciatrices et hiérarchisantes. Ce sujet est constitué, si l'on veut, par la confrontation à ces normes, et il est donc titulaire des valeurs qu'elles désignent : c'est un sujet « normalisé ». Voilà encore une banalité. Mais il est moins banal de préciser que l'intégration des normes engendre des formes de conscience de soi, autrement dit de l'identité¹⁶¹.

La réception subjective des élèves s'inscrit en effet dans diverses communautés culturelles – la classe au collège ou au lycée, la classe d'âge, la famille, le groupe socio-culturel, le pays, etc. Cette diversité explique les tensions qui traversent la discipline en termes de choix des corpus et de hiérarchisation des composantes. Ces finalités sont liées à la « culture humaniste » telle qu'elle est définie dans le socle commun de 2006 : « Elle enrichit la perception du réel, ouvre l'esprit à la diversité des situations humaines, invite à la réflexion sur ses propres opinions et sentiments et suscite des émotions esthétiques¹⁶² ». L'enseignement-apprentissage humaniste du français tel que nous l'avons défini dans le chapitre 1 tend à articuler les finalités cognitivo-langagières et les finalités d'ordre esthético-culturel, social et philosophique, en concevant des démarches qui développent les compétences d'expression écrite et orale, de compréhension et d'interprétation des textes, de façon verbale et multimodale, pour construire des évaluations axiologiques.

Pour étudier les finalités attribuées à l'enseignement de la littérature dans les discours enseignants sur leurs approches analytiques des textes littéraires, nous nous appuyons sur les catégories définies par S. Richard et par S. Ahr : aux finalités d'ordre cognitivo-langagier et d'ordre esthético-culturel, philosophique et social, nous ajoutons celle qui vise à développer le plaisir de la lecture, traitée comme finalité à part entière parce que le plaisir est cité de façon récurrente par les enseignants comme raison en soi motivant les choix didactiques et pédagogiques effectués, par souci de ménager l'intérêt et la motivation des élèves ; cette dernière finalité ressortit à des considérations pédagogiques et didactiques en lien direct avec

¹⁶⁰ *Ibidem*, p. 7.

¹⁶¹ Francis Jacquet-Francillon, « Le problème des déterminants socioculturels de la réussite scolaire : le cas français », dans Bertrand Daunay, Isabelle Delcambre, Yves Reuter (éds), *Didactique du français, le socioculturel en question*, op. cit., p. 48.

¹⁶² *Socle commun de connaissances et de compétences de 2006*, op. cit., p. 17.

la pratique du métier telle que décrite par les enseignants dans les questionnaires et les entretiens.

2.2 Finalités de l'enseignement de la littérature dans les discours enseignants

Le plaisir de la lecture est une visée de l'enseignement de la littérature pour les deux tiers des enseignants de collège et de lycée du corpus. Les finalités d'ordre cognitivo-langagier sont mentionnées de façon développée par tous les enseignants de collège et de lycée, ainsi que les visées d'ordre esthético-culturel, philosophique et social. Les trois finalités identifiées ci-dessus sont donc présentes, sans différences notables selon l'ancienneté des enseignants (de 1 à 24 ans en collège, et de 5 à 27 ans en lycée), et avec quelques disparités, que nous évoquerons, selon le palier d'enseignement (3^e ou 2^e)¹⁶³.

2.2.1 Plaisir de lire

La notion de plaisir dans l'enseignement de la lecture peut être évoquée seule ou corrélée à la liberté que procure l'interprétation, comme dans l'extrait suivant :

- C : Quelles sont, selon vous, les missions prioritaires du professeur de français dans le niveau de la classe observée ?
E : Selon moi, [elles] sont de permettre aux élèves d'assurer la transition 3^{ème}/2^{nde} en douceur, en approfondissant leur réflexion personnelle sur les textes et en essayant de leur faire maîtriser les outils de l'analyse littéraire (comment utiliser l'écriture du texte (procédés, etc.) pour en dégager le sens) ; il faut également selon moi *redonner à certains le goût de la lecture et une approche plus agréable des textes* [...] ; le professeur a également une mission de bienveillance en faisant prendre confiance en eux aux élèves pour franchir le cap de la 2^{nde}, et même essayer de leur montrer que *l'aspect agréable de l'étude des textes au lycée est la liberté d'écriture et d'interprétation* qui permet à chacun de trouver ses propres mécanismes de compréhension et d'analyse. (Q : P2/24)
- C : Quels sont, selon vous, les enjeux de la lecture analytique (LA) ?
E : Éprouver du plaisir à cette démarche interprétative. (Q : P2/26)

L'interprétation est entendue dans le premier exemple comme un niveau d'expertise plus poussé qu'au collège dans l'analyse des textes, qui laisse aux élèves une plus grande latitude dans leurs évaluations, en leur permettant d'explorer leurs propres démarches de lecteur. La

¹⁶³ Les citations qui suivent sont extraites soit des questionnaires écrits soit des *verbatim* (transcrits) tirés des enregistrements des entretiens. Le code utilisé pour identifier les enseignants précise le niveau enseigné. Nous coderons « C » les questions des chercheurs et « E » les réponses des enseignants ; « Q » les réponses aux questionnaires écrits et « V » les verbatim des entretiens oraux. Ainsi, le code (Q : P2/24) se lit : réponses au questionnaire écrit de l'enseignant de 2^e n° 24.

réception sensible et subjective n'est pas évoquée, mais plutôt la dimension de jeu cognitif que représente la maîtrise des techniques littéraires permettant la recherche de « ses propres mécanismes de compréhension ». La notion de réflexivité affleure toutefois, et un lien est établi entre cette dernière, le plaisir de lire et l'expression personnelle que permettent les démarches interprétatives. Dans d'autres cas, la prise en compte de l'expérience esthétique, et donc de la réception personnelle, sensible, des textes par les élèves, est identifiée comme la source du plaisir de lire et donc de l'implication des élèves dans le travail de la lecture des textes littéraires, ce qu'explicite le *verbatim* suivant :

C : actuellement les difficultés des élèves vous diriez que c'est quoi ?

E : par rapport à la lecture [...] ils commencent maintenant à s'exprimer un peu plus à l'oral mais ils restent un peu enfermés dans l'idée que j'attendrais une réponse toute faite [...] c'est pas la vie / puis c'est même pas de la littérature finalement / c'est même pas de la lecture / c'est même pas de l'étude de texte / [...] je fais très attention au choix des textes / j'essaie de leur proposer des textes qu'ils vont pouvoir prendre en pleine figure justement / qui vont forcément provoquer quelque chose chez eux [...] ça permet déjà de les dégeler un peu / et puis après petit à petit là ils commencent à concevoir que finalement c'est une enquête policière / pourquoi j'ai ressenti ça ? / [...] pourquoi est-ce qu'on a plusieurs réactions ? d'où ça vient ? l'auteur pourquoi il a dit ça et pas autrement ? et petit à petit on en arrive au cœur du texte [...] on va en arriver aux aspects techniques mais qui ne peuvent intervenir que quand on a réglé le problème du fonctionnement du texte / de son sens / de l'impact qu'il a [...] sinon ça n'a aucun intérêt parce qu'encore une fois *il faut qu'on y prenne du plaisir / c'est de la vie / de la passion* // (V : P3/16)

Pour certains, le plaisir naît donc de l'analyse elle-même, qui permet de mieux comprendre et interpréter le texte et nourrit l'envie d'approfondir les lectures et d'explorer la liberté qu'elles permettent. Pour d'autres, il survient d'abord grâce aux émotions transmises par le texte : ce type de rapport au plaisir littéraire est décrit de façon développée dans le dernier *verbatim*, et évoque les « événements de lecture » définis par G. Langlade, qu'il caractérise par « l'intensité des émotions qu'ils produisent, leur opacité initiale aux yeux du lecteur et leur importance dans la relation qu'instaure ce dernier avec l'œuvre lue et, au-delà, avec la littérature¹⁶⁴ ». Cette première phase est posée par l'enseignante comme une condition de possibilité pour mener ensuite une étude du texte en classe. Cette priorité accordée au ressenti des émotions de lecture pour éprouver le plaisir de lire justifie pour certains enseignants

¹⁶⁴ Gérard Langlade, « La lecture subjective est-elle soluble dans l'enseignement de la littérature ? », dans *Études de lettres*, n°1, Université de Lausanne, 2014, § 6. Article disponible à l'adresse suivante : <http://journals.openedition.org/edl/608> [consulté le 03 juillet 2022].

l'attention portée au choix des textes et les démarches entreprises pour diversifier et ouvrir les corpus :

C : qu'est-ce qui vous a incité à diversifier vos corpus [depuis dix ans que vous enseignez] / à proposer par exemple des livres de littérature de jeunesse ?

E : c'est toujours dans l'idée de *susciter le plaisir* et surtout de / chercher par la fiction / d'*attirer aussi des élèves qui ne sont pas des lecteurs* / ou qui n'aiment pas lire [...] susciter l'intérêt et aussi le plaisir // (V : P3/3)

2.2.2 Finalités d'ordre cognitivo-langagier

Les finalités d'ordre cognitivo-langagier sont les finalités les plus abondamment évoquées dans les discours enseignants : l'enseignement de la littérature doit d'abord apprendre aux élèves à être des lecteurs autonomes et critiques. Et cette prise de distance se fait majoritairement, selon les enseignants, grâce à l'acquisition de savoirs sur la langue et les notions et procédés littéraires – l'accent mis sur la technicité augmente avec le niveau évoqué, qu'ils soient produits lors de l'analyse littéraire et/ou réinvestis pour donner du sens, ainsi qu'en témoignent les extraits suivants :

- C : Quelles sont, selon vous, les finalités de l'enseignement de la littérature ?

E : En 3^e : Avoir des *connaissances sur l'histoire littéraire* et des œuvres dites majeures de la littérature française. En 2nde : Savoir formuler et développer une analyse littéraire en s'appuyant sur des *connaissances tant techniques que littéraires* (avoir des références). (Q : P3/2)

- C : Quels sont, selon vous, les enjeux de la LA ?

E : Entrer dans un texte avec plus de *technicité et d'outils*, dépasser une simple lecture fascinée ou tout simplement passive. (Q : P2/27)

- C : [même question]

E : Il s'agit d'apprendre à décortiquer un texte en passant d'un rapport personnel (purement subjectif) à celui-ci à une lecture plus distanciée. L'objectif est de *comprendre et analyser les mécanismes à l'œuvre dans un texte* pour voir comment ils sont producteurs de sens et comment ils guident la lecture. (Q : P3/7)

La réception subjective des textes est présentée tantôt comme un stade à dépasser grâce à l'analyse, une sorte de degré 0 de la lecture (2^e exemple), tantôt comme une phase nécessaire de l'apprentissage de la lecture (3^e exemple). Dans tous les cas, la finalité est l'acquisition de connaissances techniques orientée sur les procédés du texte et leurs effets.

En outre, l'acquisition de connaissances techniques et littéraires pour préparer les élèves aux examens est une préoccupation importante, comme en attestent ces exemples :

- C : Quelles sont les missions prioritaires du professeur de français en 3^e ?

E : Préparer les élèves à réussir leur DNB [Diplôme National du Brevet], contrôle continu et épreuve finale. Accompagner les faibles lecteurs qui s'orientent vers la voie professionnelle. Préparer ceux qui partent en seconde générale à lire des œuvres littéraires longues. (Q : P3/10)

- C : répondre à des questions c'est très sécurisant pour eux et on ne leur demande guère d'aller beaucoup plus loin [...] //

E : mais tant qu'on n'aura pas touché à l'exercice du Bac tel qu'il existe avec ce fameux commentaire ça ne bougera pas et il faut vraiment faire sauter tous ces verrous / parce que moi j'avoue que je suis prise entre deux feux j'ai envie d'aller dans le sens de « je pars vraiment de ce que considèrent les élèves etc. » mais je sais aussi que si je procède de la sorte l'an prochain les élèves se planteront / c'est une chape que je sens au-dessus de ma tête // (V : P2/17)

L'objectif de la préparation aux examens est donc parfois vécu comme un frein à un apprentissage de la lecture des textes littéraires centrée sur l'élève comme sujet lecteur. Mais cet objectif ne se révèle pas aussi systématiquement présent qu'on aurait pu le penser chez les enseignants de 3^e et de 2^e interrogés, puisque plus de la moitié (7 au collège et 6 au lycée) ne le cite pas.

2.2.3 Finalités d'ordre esthétique-culturel, philosophique et social

Les finalités d'ordre esthétique-culturel, philosophique et social, comme formation de la personne et du citoyen sont largement représentées dans les discours enseignants, mais elles sont plus rarement reliées à l'expression de la subjectivité lectrice et culturelle des élèves et aux démarches de confrontation intersubjective de leurs interprétations. La dimension subjective de la réception n'est en effet évoquée que par un peu plus de la moitié des enseignants de collège (7) et un peu moins de la moitié des enseignants de lycée (4). D'après les discours analysés, les enjeux assignés à la lecture des textes littéraires concourent à l'acquisition de deux groupes de capacités interdépendantes : s'ouvrir sur le monde et apprendre à vivre dans la société contemporaine d'une part, apprendre à penser, d'autre part.

L'ouverture au monde par les approches analytiques des textes littéraires se fait pour une partie des enseignants via le choix des corpus et des thèmes abordés :

- C : et quand vous parlez de littérature patrimoniale / est-ce qu'il vous arrive dans une même séquence / de mettre en écho / en dialogue des œuvres d'autrefois et des œuvres d'aujourd'hui / si votre entrée est d'ordre thématique / problématique ?

E : [...] par exemple là avec mes 3^e j'ai choisi un thème sur la guerre donc / là le corpus a été difficile à élaborer / justement ce matin c'était le *Journal d'Anne Franck* mon exemple / bon c'est pas un texte qui est littéraire au sens justement (*sic*) / mais je choisis parfois les textes par rapport à ce qui me semble être aussi du rôle de la littérature qui là pour le coup / au niveau culturel / me semble assez important // donc parfois avec les 3^e je choisis des œuvres qui vont peut-être les éclairer sur un fait historique etc. / c'est parfois aussi un des critères de mes choix // (V : P3/2)

- C : Quelles sont, selon vous, les finalités de l'enseignement de la littérature en 2^e ?

E : Comprendre ce monde dans lequel nous vivons, histoire des idées, des mouvements culturels. (Q : P2/17)

Pour quelques autres, cette ouverture au monde a lieu grâce à la démarche didactique actualisante mise en place par l'enseignant, favorisant l'élaboration de questionnements personnels sur le monde présent à partir des œuvres du passé :

- C : sur votre perception du métier de professeur de français / est-ce que spontanément vous souhaitez soulever certains thèmes ou certains éléments autour du métier ?

E : spontanément comme ça pour moi le métier c'est *transmettre un maximum de culture humaniste* à mes élèves / les faire évoluer le mieux possible dans le monde dans lequel ils vont avoir à vivre / avec les armes intellectuelles que je peux leur donner / pour moi la littérature c'est aussi ça / et *mon travail c'est passeur de texte dans l'objectif de réfléchir et de se construire* // entre passé et futur / je leur dis souvent que savoir d'où on vient c'est / petit à petit construire où on va // (V : P3/8)

- C : Quelles sont, selon vous, les finalités de l'enseignement de la littérature en 2^e ?

E : Montrer que la littérature a un rôle à jouer dans la *compréhension du monde d'aujourd'hui*.

C : Quelles satisfactions trouvez-vous dans l'enseignement de la LA ?

E : Le plaisir de les voir [...] *faire des ponts* avec d'autres textes ou avec le monde d'aujourd'hui. (Q : P2/28)

Pour ce qui est d'apprendre à penser, il s'agit pour certains enseignants d'inscrire les élèves dans une culture leur fournissant des références communes propres à nourrir leur réflexion :

- C : Quels sont, selon vous, les enjeux de la LA ?

E : Créer une culture chez les élèves qui leur permettent de *s'inscrire dans une tradition* et une transmission des valeurs. (Q : P3/3)

- C : Quelles sont, selon vous, les finalités de l'enseignement de la littérature ?

E : En 3^e : Entrer dans des textes du patrimoine dans le but de *se construire une culture personnelle*. En 2^e : Se constituer une culture littéraire qui permette de nourrir une pensée, une réflexion, d'ouvrir l'esprit. (Q : P3/9)

- C : y a-t-il eu des changements dans votre propre pratique ? [...]

E : il faut quand même qu'ils aient un minimum de *culture littéraire* et je me dis que si je n'aborde pas certains grands textes ici quand est-ce qu'ils le feront / du coup je n'ai pas envie de les priver de cette dimension // (V : P2/25)

Pour certains, cet apprentissage passe par les débats et échanges oraux intersubjectifs, par la confrontation à des points de vue différents permettant la formation de l'esprit critique, la mise à distance de sa propre subjectivité :

- C : Quels sont, selon vous, les enjeux de la LA ?

E : La construction personnelle : on prend le texte à bras-le-corps, on se l'approprie, on s'interroge dessus. L'écoute de l'autre, *la découverte d'autres perceptions*, et donc peut-être des réflexions ou des questions autres (mise à distance). (Q : P3/11)

- C : [même question]

E : 1. Construire collectivement du sens à partir d'un texte. Partir d'hypothèses puis chercher à les valider (ou non) en s'appuyant sur une analyse des procédés d'écriture. 2. Favoriser les *débats interprétatifs* en vue de la construction d'une culture commune. 3. *Partager* des émotions artistiques. (Q : P2/21)

La place laissée à la subjectivité des élèves, qui doit permettre à la fois, et de façon individuelle et collective, l'actualisation des lectures et l'expression des expériences

esthétiques, est très inégale dans les discours enseignants. Une partie en fait le point de départ du processus de distanciation, mais la mise en œuvre n'est pas toujours évidente, par « manque de temps » ou manque de savoir-faire pour poser des questions propices à l'expression de la subjectivité des élèves et aux débats interprétatifs. Ces difficultés sont davantage interrogées par les enseignants de collège, comme il apparaît dans les *verbatim* suivants :

- C : par rapport à la lecture analytique / est-ce que vous avez l'impression que vous laissez une place aux élèves ?

E : ça dépend / ça dépend des fois / c'est-à-dire qu'il y a des moments quand je sens que ça patine un peu / que ça va pas assez vite etc. bon j'ai tendance encore à *être assez dirigiste* ça c'est sûr [...] au niveau des hypothèses de lecture il y a toujours / assez de liberté / par contre non sur le questionnaire je reste assez dirigiste bien sûr / parce qu'il faut atteindre certains objectifs et que bon *l'heure tourne* aussi [...] il faudrait beaucoup beaucoup de temps / enfin j'ai l'impression // (V : P3/9)

- C : tout à l'heure en parlant de la réforme du collège et notamment des nouveaux programmes / vous avez évoqué la difficulté de partir finalement de leur lecture des textes // qu'est-ce qui vous semble compliqué dans ce que demande l'Institution de partir de la lecture des élèves ?

E : [...] j'ai l'impression que c'est ce que nous faisons déjà / c'est-à-dire que je leur livre un texte sans questions sans rien du tout et sans préparation et voilà / *qu'est-ce que tu as compris* ? (V : P3/4)

- C : est-ce que votre pratique a évolué ?

E : au départ j'arrivais j'avais trois pages de préparation [...] j'avais l'impression que si je ne maîtrisais pas totalement je n'étais pas légitime [...] j'essaie toujours de ne pas tout verrouiller pour qu'on puisse avoir des surprises interprétatives et puis *ne pas plaquer moi ce que j'y vois* sur eux donc c'est toujours une espèce de numéro de jonglage / d'équilibre / des fois il y a une balle qui tombe [...] *c'est toujours le deuil de quelque chose* // (V : P3/10)

Nous retrouvons ici les difficultés évoquées par D. Mendelsohn¹⁶⁵ à l'université, sur la difficile mise en retrait de l'expertise enseignante pour laisser de la place aux tâtonnements des élèves ou des étudiants et à l'émergence des interprétations depuis leurs pertinences propres.

La formulation des « impressions » est plus souvent cantonnée à une première réaction orale avant de passer à l'observation détaillée des procédés littéraires qu'approfondie pour nourrir des confrontations d'interprétations entre lecteurs. Le débat interprétatif entre pairs est donc peu évoqué, ou davantage à l'état d'ébauche ou d'événement spontané que de pratique bien installée, à quelques exceptions près :

- C : Quelles sont pour vous les principales difficultés dans la mise en œuvre de la LA dans cette classe ?

E : Ils sont peu habitués à exercer leur esprit critique. Ils ont *l'obsession du résultat juste*, du « est-ce qu'on a droit ? ».

¹⁶⁵ Voir plus haut, chapitre 1, sous-section 3.3.

C : Comment tentez-vous de les résoudre ?

E : En *favorisant les moments d'échanges à l'oral* ou en groupe. En les mettant face à des supports variés (texte, image, citation) avec une consigne assez large : « Que pouvez-vous en dire ? », « Comment comprenez-vous ce document ? », et en demandant chaque fois de *justifier. En ne répondant pas (tout de suite) à leur demande d'élucidation* (dans les réactions à l'oral, je les invite à dire ce qu'ils ne comprennent pas et c'est presque toujours le point de départ de la réflexion). (Q : P3/12)

- C : quels sont les outils que vous utilisez d'une part pour préparer une séance de lecture analytique et d'autre part pour la mettre en œuvre ?

E : [...] sur les démarches [...] il y a eu une période notamment quand j'étais au collège / je m'étais beaucoup aidée d'ouvrages à destination de la lecture littéraire à l'école élémentaire / des ouvrages de Catherine Tauveron par exemple [...] parce que moi j'ai eu la chance de commencer ma carrière en 2000 et il y a eu juste après les nouveaux programmes de 2002 / et du coup là il y avait à ce moment-là une effervescence sur la littérature à l'école //

C : d'accord donc vous avez fait des choses comme des [lectures en] réseau / des débats interprétatifs ?

E : oui [...] et du coup sur les débats interprétatifs je pense que c'est ce que je mets en place dans les travaux de groupe pour arriver à *susciter un conflit interprétatif* [...] c'est jubilatoire quand on arrive à susciter ça chez les élèves / qu'il y ait un conflit de lectures / c'est vraiment très intéressant // (V : P2/21)

Ces exemples évoquent les démarches développées dans le chapitre 1 pour permettre l'apprentissage de l'interprétation littéraire et la coconstruction de significations, en partant des réceptions empiriques des élèves et en s'appuyant sur les confrontations intersubjectives pour faire évoluer leurs évaluations axiologiques. La dimension réflexive n'est toutefois ni mentionnée ni décrite.

*

Pour conclure, les finalités liées au plaisir de lire, dans les discours enseignants, sont évoquées pour le collège et pour le lycée, tant dans une approche centrée sur les techniques littéraires que dans une approche centrée sur les émotions. Les finalités d'ordre cognitivo-langagier restent souvent prioritaires, et leur technicité est considérée comme devant se faire plus grande au lycée. Les finalités d'ordre esthétique-culturel, philosophique et social constituent également un enjeu récurrent pour les enseignants, notamment pour ce qui concerne l'acquisition d'une culture permettant de comprendre le monde d'aujourd'hui et d'apprendre à penser. Mais l'expression de la sensibilité des élèves, les échanges intersubjectifs et les retours réflexifs sont peu développés, voire absents. La définition de ces finalités comme primauté donnée, dans l'expérience esthétique, au geste interprétatif actualisant, pour créer des liens entre textes littéraires et monde d'aujourd'hui et former des

citoyens du monde et des sujets de culture autonomes, épanouis et critiques (répondant à la définition que nous avons développée dans le chapitre 1) ne rencontre donc que partiellement les conceptions des enseignants et les pratiques déclarées. On peut toutefois considérer le souci constant des professeurs d'entremêler les différentes finalités historiquement attribuées à la discipline comme le signe d'un temps de synthèse à l'œuvre entre les humanités et les méthodes. Une prise en compte plus efficiente de la complémentarité de ces diverses finalités nécessiterait cependant une plus grande reconnaissance, de la part des différents acteurs de l'institution scolaire en France, de la nécessité de partir de la subjectivité lectrice, des échanges intersubjectifs et des processus réflexifs pour l'apprentissage de la lecture des textes littéraires. De telles démarches sont essentielles pour un enseignement humaniste du français aujourd'hui. Du côté des enseignants, les obstacles rencontrés signalent un besoin d'accompagnement et de formation. Parmi ces obstacles, le rapport personnel des enseignants à la lecture est-il en cause ?

3) Quels corpus, quelles démarches de lecture pour les enseignants lecteurs¹⁶⁶ ?

Le rapport des enseignants à la lecture peut-elle expliquer les difficultés de mise en œuvre d'un apprentissage de la lecture des textes littéraires qui intègre la réception effective des textes par les élèves et les évaluations axiologiques subjectives et intersubjectives comme phase nécessaire du processus de distanciation et de construction des savoirs ? Quelle place l'expérience esthétique et l'interprétation actualisante, dimensions que nous avons posées aux fondements d'un enseignement humaniste de la littérature, ont-elles dans les pratiques de lecture des enseignants ?

L'analyse proposée dans cette section porte sur les objets et les modalités des lectures personnelles des enseignants tels qu'ils les évoquent dans deux contextes différents de collecte de données déjà évoqués dans cette troisième partie : le forum professionnel et non institutionnel en ligne *Neoprofs*¹⁶⁷ et les entretiens semi-dirigés avec des enseignants français

¹⁶⁶ Voir aussi Cécile Couteaux, « "Dis-moi ce que tu lis, je te dirai quel enseignant tu es." Discours d'enseignants sur leurs lectures personnelles : quelle expertise lectorale pour quelles conceptions professionnelles ? », *Enregistrements vidéo des 22^e rencontres internationales des chercheurs en didactique de la littérature* [En ligne]. Enregistrement consultable à l'adresse suivante : <https://22rdidalitt.hypotheses.org/intervenants-et-communications-2> [consulté le 11 août 2022].

¹⁶⁷ 21451 membres sont répertoriés à la date du 02 octobre 2021 dans la liste de l'onglet « Membres » du site *Neoprofs*, en ligne à l'adresse suivante : <https://www.neoprofs.org/memberlist?mode=joined&order=DESC&username>.

et belges dans le cadre de la recherche PELAS. Les discours enseignants seront interrogés dans le but de préciser quelles conceptions de la littérature et quels critères de littérarité leur servent de référence, d'une part, et quelles conceptions de l'enseignement de la littérature, de ses finalités et modalités peuvent s'y exprimer, d'autre part. Que lisent les professeurs ? Quels genres littéraires sont privilégiés, quelles époques ? Le corpus antique fait-il partie de leur bibliothèque intérieure ? En outre, comment et pourquoi lisent-ils : par immersion fictionnelle ou dans une démarche d'analyse distanciée ; dans le but de se faire plaisir, de se cultiver ou de préparer leurs cours ? Analysent-ils leurs lectures selon des démarches actualisantes¹⁶⁸ et/ou réflexives¹⁶⁹ ?

Une fois le corpus présenté, quelques repères théoriques seront posés, avant de développer une analyse quantitative de ce que lisent les enseignants et une analyse qualitative de la manière dont ils lisent, en interrogeant toujours le rapport exprimé entre conceptions de la lecture et conceptions de l'enseignement de la littérature.

3.1 Corpus analysé et repères théoriques

Les entretiens semi-dirigés effectués entre 2015 et 2017 dans le cadre de la recherche PELAS et analysés ici concernent 24 enseignants : 14 enseignants de collège et 10 de lycée¹⁷⁰ (21 enseignants français et 3 belges). Les questions posées par les chercheurs sont ouvertes :

- concernant votre propre rapport à la lecture [...] vous en tant que lecteur/lectrice comment choisissez-vous vos propres œuvres ? qu'est-ce qui vous permet finalement de déterminer vos choix et de privilégier plutôt tel type de lecture que tel autre ?
- pourriez-vous me dire quelles sont les 2-3 œuvres qui récemment vous ont vraiment marqué·e ?
- pourriez-vous décrire ce que la lecture vous apporte ?¹⁷¹

Les sujets abordés dans les fils de discussion de *Neoprofs*¹⁷² sont proposés par les utilisateurs du forum, et chacun peut y répondre, y compris sous un profil « invité ». Nous avons retenu quatre fils, pour leur caractère généralisant, trouvés dans la rubrique « Livres et lecture »

¹⁶⁸ Voir plus haut dans cette partie la définition qu'en propose Y. Citton, chapitre 1, introduction de la section 3.

¹⁶⁹ Voir plus haut dans cette partie la définition qu'en propose M. Sauvaire, chapitre 1, sous-section 3.3.

¹⁷⁰ Ancienneté de 1 à 24 ans en collège, et de 5 à 27 ans en lycée.

¹⁷¹ Nous avons sélectionné dans la grille utilisée par les chercheurs les réponses à ces trois questions, qui se référaient plus spécifiquement au sujet traité ici.

¹⁷² Données recueillies en mai 2021. Le forum est présenté sur la page d'accueil comme « s'adress[ant] aux professeurs et personnels de l'Éducation nationale. Ce forum permet de créer des contacts professionnels et amicaux entre collègues, et d'échanger sur le monde de l'éducation et la pédagogie. ». Il n'est donc pas réservé aux enseignants débutants, mais les informations renseignées ne permettent pas de connaître l'ancienneté ni l'affectation (collège/lycée/université, général et technologique/professionnel) des intervenants.

constituée de 1205 sujets de discussion : « Lectures des profs », « Que faites-vous de vos lectures ? », « Les livres qui vous ont marqués / ont changé votre vie », « Comment lisez-vous ?¹⁷³ ».

Croiser ces deux sources vise à permettre de pallier certains biais propres à chacune et de varier les modalités discursives et les contextes considérés, et donc les contenus exprimés. Outre les différences d'échelle quantitative, ces deux dispositifs présentent en effet des spécificités notables : les entretiens n'ont pas vocation à être publiés, et permettent aux chercheurs de faire préciser certains aspects aux enquêtés. Ils se situent à la croisée de la vie professionnelle et de la vie privée ; ils ont lieu dans un cadre institutionnel, ce qui peut représenter un facteur sécurisant ou stressant pour les enseignants interrogés. Les interventions en ligne sur le forum de *Neoprofs*¹⁷⁴ sont au contraire spontanées, et relèvent donc d'un degré d'adhésion à la démarche maximal ; elles sont du ressort de la vie privée, et se font dans un cadre non institutionnel et public (mais sous pseudonyme¹⁷⁵). Le choix d'une analyse de contenu à la fois quantitative et qualitative vise à réduire les biais de sélection dans l'analyse des discours, d'autant plus que ces contenus peuvent être explicites et/ou implicites¹⁷⁶.

Nous nous intéressons pour cette étude au « rapport à la littérature » des enseignants, défini par Judith Émery-Bruneau, dans le cadre des travaux de l'équipe RELIT, comme « *l'ensemble diversifié de relations dynamiques d'un sujet avec les productions littéraires et les pratiques de la littérature*¹⁷⁷. » Dans le cas des enseignants de lettres, sont considérés le plan personnel et le plan didactique, deux plans dont la pluridimensionnalité peut se décomposer en dimensions subjective, sociale, épistémique et praxéologique. Trois facteurs influençant les conceptions enseignantes de la littérature et de son enseignement sont pointés

¹⁷³ Les dates respectives et nombre de *posts* de ces quatre fils sont les suivants : mars 2009 (39 messages) ; octobre 2012 (20 messages) ; février 2014-juillet 2020 (270 messages) ; octobre 2014 (183 messages). Pour plus de précisions, voir le tableau récapitulatif dans le point 1 de l'ANNEXE 16.

¹⁷⁴ Nous nous sommes limitée aux messages postés par les enseignants de français pour éviter les variations dues au facteur disciplinaire.

¹⁷⁵ Le profil permet aux utilisateurs de préciser leur matière, leur zone géographique (champs obligatoires, mais les réponses peuvent contourner la demande) ; leur âge, leur sexe (champs facultatifs) ; leur date d'inscription et le nombre de messages publiés s'affichent automatiquement.

¹⁷⁶ Les deux modalités écrites et orales expliquent les différences de transcription qui suivent. Nous indiquerons l'ancienneté (pour PELAS) et l'âge des enseignants (pour *Neoprofs*), quand il a été précisé.

¹⁷⁷ Judith Émery-Bruneau, « La littérature au secondaire québécois : conceptions d'enseignants et pratiques déclarées en classe de français », *Lidil*, n°49, Grenoble, UGA éditions, 2014, § 4. C'est l'auteure qui souligne.

par la chercheuse : les pratiques personnelles de la littérature, la formation initiale et le contexte d'enseignement.

Il apparaît pertinent et nécessaire d'identifier et d'étudier le rapport à la littérature des enseignants dans la mesure où ces conceptions semblent influencer à leur tour les pratiques d'enseignement de la littérature, comme le suggère Christine Deronne à propos de la formation initiale universitaire reçue par les enseignants de français :

L'hypothèse selon laquelle les modélisations et représentations plus ou moins conscientisées de la lecture interprétative des textes à l'université infléchissent les dispositifs didactiques et les pratiques effectives de la littérature en classe est vraisemblable¹⁷⁸.

E. Falardeau et D. Simard parviennent, la même année, à une conclusion similaire à propos du rapport à la culture des professeurs de français : « Dans la classe, le rapport à la culture de l'enseignant semble avoir un impact sur le développement de la culture des élèves¹⁷⁹. »

Donnant accès à des conceptions enseignantes de la lecture et de son enseignement hors contexte de formation, les données considérées dans la présente étude se rapprochent du « texte de lecteur », mêlant à divers degrés implication subjective et distanciation analytique : certains messages tiennent plutôt du « texte de lecteur critique », pour lequel il s'agit, selon la définition de M.-J. Fourtanier, « d'accepter l'expertise [...] comme faisant intégralement partie de [la] subjectivité¹⁸⁰ » ; d'autres se rapprochent davantage du « texte de lecteur gigogne » alliant « lecture experte, interlectures¹⁸¹, imaginaire individuel et/ou collectif, souvenirs personnels¹⁸² » ; d'autres encore prennent la forme d'une autobiographie de lecteur¹⁸³. Les données analysées ont également la particularité de présenter, sur *Neoprofs* comme dans les entretiens semi-dirigés, une forme dialogique. Or, le fait même de répondre à

¹⁷⁸ Christine Deronne, « Former des enseignants à exprimer leur expérience singulière d'une œuvre littéraire ou plastique », dans *Repères*, n°43, 2011, § 1.

¹⁷⁹ Erick Falardeau, Denis Simard, « La prise en compte du rapport à la culture dans le discours des enseignants sur les œuvres littéraires », dans *Repères*, n°43, 2011, § 14.

¹⁸⁰ Marie-José Fourtanier, « "Sujet-lecteur", "texte du lecteur" : des concepts dynamiques pour la formation des enseignants ? », dans Jean-François Massol (dir.), *Le sujet lecteur-scripteur de l'école à l'université. Variété des dispositifs, diversité des élèves*, Grenoble, UGA Éditions, 2017, p. 85.

¹⁸¹ Ce terme est défini comme « une activité de lecteur déclenchée par des associations involontaires entre l'œuvre lue et des œuvres écrites postérieurement à celle-ci », dans Nathalie Brillant Rannou, François Le Goff, Marie-José Fourtanier, Jean-François Massol (éd.), *Un dictionnaire de didactique de la littérature*, Paris, Champion, 2020, p. 250 ; voir Jean Bellemain-Noël, *Plaisir de vampires*, Paris, PUF, 2001.

¹⁸² Marie-José Fourtanier, « "Sujet-lecteur", "texte du lecteur" : des concepts dynamiques pour la formation des enseignants ? », *art.cit.*, p. 86.

¹⁸³ Voir Annie Rouxel, « Autobiographies de lecteurs à l'entrée au lycée », dans *Le Français aujourd'hui*, n°147, 2004, p. 57-66.

des questions sur leur lecture et d'échanger avec des pairs est l'occasion pour les enseignants d'adopter une posture réflexive dynamique, personnelle et interpersonnelle.

La démarche de la présente analyse ne vise pas à figer des profils de lecteurs et d'enseignants de la littérature dont on s'attache au contraire à mettre en évidence la pluridimensionnalité, mais à mieux cerner les raisons susceptibles d'expliquer une prise en compte réduite des subjectivités lectrices et de la diversité des lectures effectives des élèves dans les pratiques de classe, telles qu'observées notamment, pour le secondaire, dans le cadre de la recherche PELAS¹⁸⁴. Ces causes doivent-elles être attribuées au rapport personnel à la littérature des enseignants ?

3.2 Des lectures éclectiques

3.2.1 Que lisent les enseignants ?

La grande diversité des livres essentiels de la bibliothèque intérieure des enseignants de ce corpus apparait dans le fil sur « Les lectures qui vous ont le plus marqués/ont changé votre vie¹⁸⁵ » de *Neoprofs* comme dans les entretiens PELAS (en réponse à la question sur les œuvres qui les ont « marqués récemment ») : 51 enseignants¹⁸⁶ citent 162 œuvres ou auteurs différents dans le fil de *Neoprofs*, et, dans la même proportion, 24 enseignants citent 73 œuvres ou auteurs différents dans les entretiens PELAS.

La grande majorité de ces références sont des récits de fiction, puis viennent la poésie, le théâtre et la philosophie¹⁸⁷. De plus, la littérature de jeunesse représente 8 % des œuvres citées dans le fil de *Neoprofs* et 5,5 % dans PELAS ; la littérature traduite (non francophone), 43 % et 30 %. Par ailleurs, une surreprésentation de la littérature des XX^e et XXI^e siècles se fait jour¹⁸⁸. Le XX^e siècle occupe plus de la moitié des lectures enseignantes. Le XXI^e, c'est-à-dire « l'extrême contemporain¹⁸⁹ » est cité à 41 % dans l'enquête PELAS – qui insiste

¹⁸⁴ Voir la sous-section précédente (2.2). Les discours enseignants témoignent d'une prise en compte de cet aspect, mais les pratiques révèlent des difficultés à articuler les réceptions des élèves à l'étude du texte prévue par le professeur. La recherche du groupe GARY (ouvrage sous presse) permettra de confronter ces résultats, pour le secondaire en France, à ceux d'une autre recherche descriptive portant sur un nombre important de classes et d'enseignants.

¹⁸⁵ <https://www.neoprofs.org/t71572-les-livres-qui-vous-ont-marques-ont-change-votre-vie>

¹⁸⁶ Enseignants de lettres, dont les messages ont répondu à la question posée.

¹⁸⁷ Voir les graphiques 2 en ANNEXE 16.

¹⁸⁸ Voir les graphiques 3 en ANNEXE 16.

¹⁸⁹ Voir Michel Chaillou, « L'extrême contemporain, journal d'une idée », dans *Po&sie*, n° 41, « L'extrême contemporain », Paris, Belin, 1987. Dominique Viart, quant à lui, récuse ce terme et fait remonter la littérature

sur les lectures récentes des enquêtés –, mais à 5 % seulement dans *Neoprofs*, soit autant que les œuvres de l'Antiquité. Enfin, les œuvres ou auteurs cités plusieurs fois¹⁹⁰ sont bien plus nombreuses dans le fil de *Neoprofs*, et le XIX^e siècle y est dominant, ce qui peut s'expliquer par la présence de nombreux « classiques » (la question initiale du fil invite à inclure toutes les périodes de la vie, dont les années d'école et d'études).

Il ressort de ces dernières observations l'hypothèse d'une partition, pour les enseignants de français du secondaire, entre des lectures scolaires et universitaires essentiellement consacrées aux classiques, et une ouverture à d'autres lectures à partir de l'entrée dans la vie active, ce que confirment plusieurs témoignages.

3.2.2 *Le métier comme déclencheur de nouvelles lectures*

Dans les récits des enseignants des fils retenus à propos de leurs parcours de lecteurs, l'obtention du concours et la confrontation aux situations effectives d'enseignement avec les adolescents peuvent apparaître comme des facteurs d'ouverture à d'autres lectures et à d'autres critères de littérarité, ainsi que le met en évidence l'exemple suivant, tiré du fil « Lectures des profs » de *Neoprofs* :

Après ma période *Babar*, *Emilie*, *Le club des cinq*, *L'Étalon noir* quand j'ai su lire... un peu de littérature jeunesse mais en fait surtout dans des revues pour pré-ado... quand on était plus jeune, il y avait aussi beaucoup de classiques (*Les Trois mousquetaires*, *20 000 lieues sous les mers*, *Salammbô*...) en version abrégée. Ça permettait déjà de se constituer une petite bibliothèque intérieure classique... tronquée, certes, mais rien ne nous empêche d'y revenir, maintenant. Après, de la fin collège à l'année du Capes, que des classiques : j'espérais y découvrir le « mode d'emploi » du monde, échec mais bon, j'ai eu le Capes. Ce n'est que depuis que je m'accorde des lectures plus légères : il y a de bonnes choses, en jeunesse comme chez les contemporains pour grands, reste à faire le tri...

- *Une ouverture à la littérature de jeunesse et aux genres populaires*

De nombreux enseignants, qu'ils aient été lecteurs de littérature de jeunesse dans leur enfance et leur adolescence ou non, la mentionnent comme lecture indispensable pour enseigner, du moins pour ce qui est du collège¹⁹¹. Cet élargissement du spectre des critères de choix de lecture peut alors conduire à une réévaluation des critères de littérarité, et à la remise

« contemporaine » aux années 1975-1984, théâtre d'une « mutation notable de la littérature », dans « Histoire littéraire et littérature contemporaine », dans *Tangence*, n°102, « L'histoire littéraire du contemporain », Rimouski, Trois-Rivières, Université du Québec, 2013, p. 113-130.

¹⁹⁰ Voir les graphiques 4 en ANNEXE 16.

¹⁹¹ Dans le cadre de l'enquête PELAS, cela représente deux tiers des enseignants de collège interrogés, et aucun de lycée.

en cause d'un certain formatage universitaire autour de la lecture de « classiques ». La littérature de jeunesse donnée dans les listes de lecture cursive peut alors être conçue comme manière de rendre la lecture accessible aux élèves, mais aussi de rendre les « classiques » moins impressionnants, ainsi que le montre la citation suivante :

J'ai préparé mon mémoire pro l'année de stage [...] sur la littérature de jeunesse [...] Je faisais des listes, dans lesquelles je mettais deux-tiers de littérature de jeunesse, et un tiers de classiques, et je leur laissais le choix. [...] [C]ertains se ruaient sur la littérature de jeunesse, mais les classiques étaient sélectionnés eux aussi. [Fil « Lectures des profs », *Neoprofs*, 28 ans].

D'autres formes littéraires peu valorisées à l'université apparaissent dans les lectures enseignantes :

Et je rajoute aussi, comme d'autres, *Harry Potter*, lu à l'âge adulte. [...] J'ai pris conscience qu'un livre jeunesse avait beaucoup de choses à dire et qu'on pouvait faire de la qualité tout en étant populaire. [...] J'ai, depuis ces bonnes lectures, une vision moins étroite de la Littérature. [...] C'est depuis cette époque que je lis des mangas, que je me suis mise à la BD hors franco-belge, que je regarde quelques séries, tout ce que je méprisais profondément auparavant. [Fil « Livres qui vous ont marqués/ont changé votre vie », *Neoprofs*].

De tels déplacements des conceptions enseignantes de la littérature concernent surtout les professeurs de collège dans l'enquête PELAS, et sont attribués à deux raisons majeures : outre la nécessité de trouver des œuvres qui attirent les adolescents, l'obtention des concours libère de l'injonction à lire des classiques pour se cultiver. Sont cités notamment les romans policiers (pour 1/3 des enseignants de collège) et la science-fiction ou l'*heroïc fantasy* (1/3 également). Ces observations peuvent être rattachées à un mouvement plus large de revendication des cultures populaires propre à notre période ou aux lectures des nouvelles générations¹⁹², puisque ces genres arrivent en 1^e et 3^e position dans un sondage *Neoprofs* intitulé « Que lisez-vous le plus ?¹⁹³ », impliquant des enseignants de toutes disciplines.

¹⁹² Le baromètre « Les Français et la lecture » de 2021 publié par le *Centre National du Livre* indique que les romans policiers ou d'espionnage sont les plus lus parmi les œuvres de fiction (43 %), suivis par la B.D. (34 %), la littérature classique (34 %), la littérature de jeunesse (29 %), puis la S-F, le fantastique, l'*heroïc-fantasy* (27 %), les mangas et *comics* (20 %) et les romans sentimentaux (16 %). Chez les 15-24 ans, parmi les œuvres de fiction : la S-F, le fantastique, l'*heroïc-fantasy* sont en 1^e position (47 %), puis les classiques (43 %), les policiers (41 %), les mangas et *comics* (40 %), la B.D. (38 %), les romans sentimentaux (24 %). Voir Armelle Vincent Gerard, Maëlle Lapointe, *Baromètre Ipsos « Les Français et la lecture »*, CNL, p. 20 et 24. Article consultable à l'adresse suivante : <https://centrenationaldulivre.fr/donnees-cles/les-francais-et-la-lecture-en-2021> [consulté le 03 août 2022].

¹⁹³ Le sondage date de 2009 et a rassemblé 122 votants. En 2^e position se trouvent les « grands classiques romanesques ». Il est en ligne à l'adresse suivante : <https://www.neoprofs.org/t5185-que-lisez-vous-le-plus> [consulté le 13 juillet 2022].

Ces évolutions génériques dans les goûts des lecteurs contemporains sont analysées par Olivier Millet et Philippe de Robert, dès 2001, dans leur ouvrage sur la culture biblique, comme un mouvement qui s'éloigne à la fois des sources littéraires antiques et des sources bibliques, c'est-à-dire qui prend ses distances avec la culture transmise par les humanités classiques traditionnelles, pour se rattacher aux sources médiévales :

À cet égard, nous assistons de nos jours, à travers l'irrésistible diffusion des thèmes et des structures narratives issus de cette veine romanesque, au triomphe de la source celtique de la culture européenne, telle que le Moyen Âge l'avait récupérée et mise au service de son besoin de raconter et de rêver. Le succès actuel des récits (littéraires ou en images) qui racontent une quête, celui des histoires fantastiques, de la science-fiction et de l'enquête policière sont la forme moderne de ce que les gens du Moyen Âge cherchaient déjà dans la matière de Bretagne. Cette dimension de la littérature européenne est donc étrangère, au moins dans ses sources, à la culture biblique, encore plus qu'à celle, classique, héritée de Rome. [...] De plus, l'imaginaire romanesque européen, dans la mesure où il a été influencé par la tradition classique, l'a été surtout par des genres non romanesques de celle-ci, comme l'épopée, notamment l'*Odyssée* d'Homère et l'*Énéide* de Virgile¹⁹⁴.

Ainsi, les goûts des lecteurs contemporains vont vers des codes littéraires romanesques étrangers aux sources culturelles classiques, ce qui peut renforcer une impression de difficulté ou d'étrangeté du corpus antique.

- *La place importance de la littérature contemporaine*

La littérature contemporaine, qu'elle soit pour la jeunesse ou pour adultes, jugée « facile » ou « résistante¹⁹⁵ », fait partie des habitudes lectorales des enseignants du corpus (69 % des enseignants citent des œuvres et auteurs des XX^e et XXI^e siècles dans le fil *Neoprofs* analysé plus haut et 92 % dans l'enquête PELAS) et s'intègre à leurs pratiques de classe. Ainsi, une participante de l'enquête PELAS relie sa démarche d'exploration de cette littérature à une recherche de nouvelles œuvres pour préparer ses cours :

[...] c'est vrai que je m'éloigne un petit peu plus là des grands classiques pour essayer de découvrir une littérature que je connais moins, plus contemporaine, pour forcément pouvoir enrichir mes cours de choses nouvelles, même en sixième hein // [2 ans d'ancienneté]

¹⁹⁴ Olivier Millet, Philippe de Robert, *Culture biblique, op. cit.*, p. 340-341.

¹⁹⁵ Catherine Tauveron (par exemple dans « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant », dans *Repères*, n°19, « Comprendre et interpréter les textes à l'école », 1999, p. 9-38) oppose aux textes « faciles » les textes « résistants », « qui ne se laissent pas résumer aisément et/ou qui ne livrent pas leur sens symbolique aisément » (p. 18). Elle distingue les textes *réticents*, qui enrayent les automatismes de compréhension (par les fausses-pistes et les énigmes imaginées par l'auteur), et les textes *proliférants* qui mènent à des interprétations multiples du fait de leur polysémie. Article disponible en ligne à l'adresse suivante : <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/RS019.pdf> [consulté le 04 août 2022].

La littérature de l'« extrême contemporain » est, quant à elle, souvent intégrée aux pratiques professionnelles via les prix littéraires (prix des Incorruptibles au collège, Goncourt des lycéens, divers prix de la rentrée littéraire) ; ces derniers sont cités par près d'un tiers des enseignants PELAS comme moyens de choisir ses lectures et de se tenir au courant de l'actualité littéraire et du goût des adolescents, ainsi que l'évoque cette enseignante à propos du Goncourt des Lycéens, témoignant à la fois de représentations du métier liées à la littérature classique et d'une démarche d'ouverture à d'autres corpus :

[...] c'est aussi pour lire ou me forcer à lire des romans plutôt actuels puisque certainement je sais que de par mon métier j'ai tendance à lire plutôt des classiques on va dire / plutôt donc qui ne sont pas contemporains voilà / voilà pour pouvoir avoir une sélection / et puis juste aussi pour voir quel est le goût des lycéens // [12 ans d'ancienneté]

Il semble donc exister un hiatus entre les pratiques professionnelles d'enseignement de la lecture, telles qu'observées par exemple dans le cadre du travail de l'équipe PELAS, et la diversité des corpus de lecture personnelle telle que décrite dans les discours enseignants¹⁹⁶. Ce phénomène peut s'expliquer par le poids de la tradition scolaire et des examens (et le souci de ne pas mettre les élèves en difficulté face à des épreuves ou un jury qui ne suivraient pas la même démarche), par la nécessité de traiter les programmes dans un horaire limité, parfois peut-être par une lecture réductrice de ces derniers, ou encore par une formation universitaire dont les corpus et les démarches ont peu légitimé ces aspects. Quant au corpus antique, il est présent quand on interroge les professeurs sur les lectures qui les ont marqués, mais absent de leurs lectures récentes. Il paraît donc surtout abordé dans le cadre des études scolaires et universitaires, et très peu dans celui de leurs lectures personnelles.

3.3 Des modalités de lecture personnelle riches et variées

La diversité des finalités attribuées à la lecture par les enseignants témoigne de conceptions proches de l'expérience esthétique telle que définie par J.-M. Schaeffer, et ouvertes à des modalités interprétatives actualisantes, visant à formuler des évaluations axiologiques sur le monde contemporain. En quoi ces pratiques effectives de lecture personnelle paraissent-elles transposables dans les pratiques professionnelles ?

¹⁹⁶ Qui s'exprime sans doute davantage dans les démarches d'accompagnement des lectures cursives, qui ne faisaient pas l'objet de l'étude PELAS.

3.3.1 Des finalités diverses et concomitantes

Les finalités de la lecture personnelle évoquées sur *Neoprofs* comme dans les entretiens PELAS s'avèrent variées, ainsi que le montre le graphique 7.

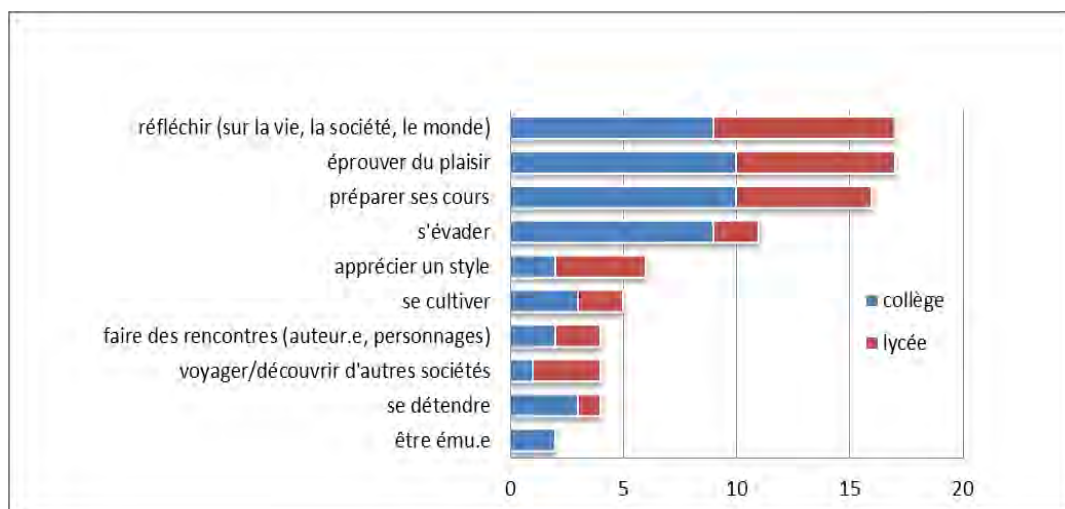


Figure 7 : Finalités de la lecture personnelle pour les enseignants (enquête PELAS)

L'entrée « réfléchir » arrive en tête et montre l'importance de la dimension axiologique de la lecture pour les enseignants, notamment en ce qui concerne les valeurs éthiques et philosophiques (tandis que l'entrée « apprécier un style » met davantage l'accent sur les évaluations esthétiques). La première entrée *ex aequo* est celle qui se rapporte à la lecture comme expérience esthétique visant à « éprouver du plaisir ». Ces finalités sont fréquemment décrites avec une forte implication émotionnelle, un intérêt et une passion préservés.

En outre, lectures personnelles et professionnelles apparaissent souvent comme inextricablement mêlées. Ainsi, les « seules récréations » qu'une enseignante explique s'octroyer pendant les vacances d'été se font « avec quand même une arrière-pensée pour préparer ses cours » [PELAS, 12 ans d'ancienneté] ; une autre enseignante affirme à la fois que pour elle, la lecture, « vu le peu de temps qu'[elle peut] lui consacrer c'est vraiment une évasion et le plaisir » et qu'« il faut que ça [la] fasse ou réfléchir sur le monde ou [s]'évader », ce qui la conduit à « alterner » ces deux modalités [PELAS, 15 ans d'ancienneté] ; une troisième associe étroitement lecture-plaisir et lecture-travail, à la fois côté enseignant et côté élèves :

[...] c'est pas grave si c'est dans le cadre d'une étude que j'ai faite avec les élèves aussi ? j'avais fait *La Mécanique du cœur* de Mathias Malzieu [...] / la première année je l'avais donnée en lecture cursive un peu comme ça dans une liste et ils avaient tous pris celui-là / je sais pas trop pourquoi ils avaient adoré /

et je l'avais du coup fait l'année d'après en lecture analytique avec les 1^e [...] ça leur avait beaucoup plu
// [PELAS, 5 ans d'ancienneté]

La relative liberté laissée aux élèves dans le geste de sélection de leurs lectures amène l'enseignante à identifier une œuvre (qu'elle n'avait pas spécialement repérée) comme favorisant la forte implication d'une majorité d'élèves dans le travail de lecture. L'importance du choix laissé aux élèves, du geste de sélection que nous avons défini comme un des fondements d'une conception humaniste de l'enseignement de la littérature¹⁹⁷, trouve ici une illustration.

3.3.2 Gestes de lecteurs experts : une didactisation envisageable ?

De l'amour des livres à la transmission didactique, le lien se fait-il aisément, comme il semble être le cas dans ce dernier *verbatim* ? Ou le fossé est-il trop grand, trop inévitablement déceptif du côté des enseignants comme du côté des élèves, ainsi que peut le suggérer le message suivant ?

Je n'ai pas l'impression qu'un livre ait changé ma vie. Je ne suis pas entièrement sûre de comprendre ce que ça veut dire, d'ailleurs. Mais je sais que vivre sans livre, pour moi, ce ne serait pas vivre. Et je trouve vos interventions très émouvantes. [Fil « Les livres qui vous ont marqués / ont changé votre vie », *Neoprofs*]

Une passion s'apprend-elle ? Est-ce l'objet de l'enseignement de la littérature ? Suffit-elle, et même joue-t-elle un rôle dans le processus d'apprentissage ? Ces questions sont ardues, tant mesurer la passion et ses effets semble bien relever d'une tentative paradoxale. En revanche, les gestes des lecteurs experts – leurs habitudes sociales, leurs méthodes de lecture, leurs démarches de lecture analytiques et créatives –, qui inscrivent dans une praxéologie les déplacements épistémiques et subjectifs à l'œuvre dans la réception des textes littéraires et caractérisent leur rapport à la littérature, constituent des éléments et des démarches qu'il s'avère possible et sans doute nécessaire de décomposer pour permettre leur didactisation.

¹⁹⁷ Voir plus haut, chapitre 1, sous-section 3.1.

- *Des pratiques sociales bien ancrées*

La dimension sociale du rapport à la littérature des lecteurs experts que sont les enseignants de français qui s'expriment dans *Neoprofs* et dans les entretiens PELAS consiste en des habitudes de conversation autour des livres entre amis ou en famille, comme rapporté dans le *verbatim* suivant :

[...] après on rediscute qu'est-ce que tu as aimé qu'est-ce que tu as pas aimé etc. etc. voilà donc / ça c'est un vrai plaisir [...] les amis qui me connaissent bien et qui vont savoir voilà ça ça va peut-être t'intéresser / ça je sais pas trop / qu'est-ce que tu en penses ? [PELAS, 20 ans d'ancienneté]

Cette dimension peut aussi prendre la forme de la lecture ou de l'écriture de blogs littéraires, comme prolongement d'habitudes de partage lectoral ancrées dans la vie quotidienne :

Mon blog était au départ un moyen de me souvenir de mes lectures, mais aussi un moyen de les partager... [...] Bon, mes lectures je les partage, j'en parle aux amis, collègues, je prête tous mes bouquins... La littérature adulte aux amis et collègues, la littérature jeunesse aux élèves, ou aux enfants des amis... [Fil « Que faites-vous de vos lectures ? », *Neoprofs*, 35 ans]

Elle se traduit enfin par la fréquentation ponctuelle ou assidue de librairies et de médiathèques, et l'écoute d'émissions littéraires, notamment à la radio.

- *Des méthodes de lecture variées*

Les discours enseignants analysés font également apparaître une multiplicité de méthodes personnelles de lecture. Il s'agit d'abord de méthodes pour découvrir et s'approprier le texte, correspondant au premier geste appropriatif identifié par B. Shawky-Milcent : prélever¹⁹⁸, tandis que les gestes suivants – reformuler, (se) raconter, réécrire, analyser – relèvent de la mise en mots des lectures à travers les échanges (avec les chercheurs de PELAS, les pairs enseignants sur *Neoprofs*, les collègues, familles, amis, élèves).

Les méthodes évoquées par les enseignants sont multiples et diversifiées, et s'inscrivent dans le quotidien personnel et professionnel ; elles comprennent la relecture, la prise de notes, le repérage de passages marquants et la sélection et la copie de citations, comme on le voit dans les exemples suivants :

¹⁹⁸ Bénédicte Shawky-Milcent, *La lecture, ça ne sert à rien ! Op. cit.*, p. 97. Voir plus haut, chapitre 1, sous-section 3.1.1.

- [...] je suis une grande relectrice moi j'adore relire les bouquins que j'aime / mais depuis toute gamine moi j'ai toujours aimé relire relire relire / [...] je vais relire mes amours d'autrefois / les livres qui m'ont fait aimer la littérature [PELAS, 20 ans d'ancienneté]
- Je tiens tout de même un petit journal de mes lectures, dans lequel je note quelques citations marquantes, des mots ou des faits inconnus. Par contre, j'essaie de lutter contre une tendance à tout analyser, à tout interpréter... déformation professionnelle qui dénaturait souvent le simple bonheur de lire. Finalement, je relis souvent mon petit carnet, pour des travaux d'écriture personnels, des cours ou pour le plaisir ! [Fil « Que faites-vous de vos lectures ? », *Neoprofs*]
- Je n'écris jamais dans un livre, je surligne encore moins (quelle horreur que le fluo !). En revanche, j'insère des marque-pages pour le plaisir de relire de beaux passages. [Fil « Comment lisez-vous ? », *Neoprofs*, 59 ans]
- [...] moi, je recopiais des pages entières de Proust [...] dans un cahier spécial (toute ma famille se moquait de moi d'ailleurs) [Fil « Les livres qui vous ont marqués », *Neoprofs*, 41 ans]

Il s'agit ensuite de mettre la lecture en scène, pour en faire un événement dans sa journée, en lisant à voix haute, en changeant de position, en changeant de cadre :

- J'ai toujours eu un problème de bougeotte, et puis rester assis ou allongé trop longtemps me donne vite l'impression d'être mort. Cette idée du corps totalement au repos m'effraie. Alors j'ai appris à lire en marchant, et de vive voix. [...] Je mets tout mon corps dans le texte, je l'incarne, je me fais autre. [Fil « Comment lisez-vous ? », *Neoprofs*, 26 ans]
- Sinon, je lis partout, j'ai toujours un livre sur moi ou dans le sac à dos. L'idéal étant bien entendu de lire de la poésie seul en montagne dans un bivouac avant que le soleil ne se couche. [Fil « Comment lisez-vous ? », *Neoprofs*, 37 ans]

Enfin, la multiplication des lectures et des expériences culturelles est une caractéristique récurrente dans les discours enseignants étudiés, que ce soit pour choisir ses lectures ou pour gérer ses temps de lecture :

- dans mes habitudes de lecture en fait ce que j'aime c'est que quand je découvre un auteur en fait je lis tout / je suis exhaustive / j'aime bien tout connaître // [PELAS]
- je suis allée voir la pièce *Ils vécurent heureux*¹⁹⁹ du collectif Crypsum et donc ils ont fait une adaptation du roman de Joyce Carol Oates et c'était vraiment un très beau spectacle et ça m'a donné / voilà j'avais très envie de le lire en entier // [PELAS]
- souvent je fonctionne sur une double lecture : une lecture détente où je vais aller chercher du polar, de la littérature contemporaine [...] des choses qui se lisent facilement dans l'idée aussi de m'endormir avec voilà / et souvent je prends un livre aussi plus difficile [...] que je lis à un autre moment / plutôt le matin // [PELAS, 15 ans d'ancienneté]

- *Des démarches interprétatives complexes*

Outre les aspects de la sociabilité structurée autour de la lecture et les diverses méthodes d'appropriation des œuvres lues, ces discours de lecteurs experts révèlent l'application,

¹⁹⁹ Lapsus optimiste : la pièce *Ils vécurent tous horriblement et eurent beaucoup de tourments* est une adaptation de *Petite sœur, mon amour* de Joyce Carol Oates.

conscientisée ou non, de démarches interprétatives complexes que les chercheurs en didactique s'attachent à identifier et caractériser, notamment dans les travaux en didactique de la littérature portant sur les modalités et les processus de la réception effective des textes littéraires par les sujets lecteurs.

Ainsi, l'intertextualité et l'interlecture sont deux processus récurrents dans les lectures des enseignants, comme il apparaît par exemple dans les témoignages suivants :

- j'ai l'impression qu'il n'y a plus vraiment de roman social comme on a pu avoir au XIX^e et début XX^e / et le polar j'ai l'impression a tendance à remplacer cette analyse de la société // [PELAS, 20 ans d'ancienneté]
- Oh *Le Petit Lion* [*Le Petit lion dans la tempête*, de Georges Cholet] ! Quand j'ai lu *Bérénice* de Racine (j'étais ado), j'ai eu en tête Titus le lion et Bérénice la souris pendant toute la lecture !!! [Fil « Les livres qui vous ont marqués », *Neoprofs*]

L'actualisation est également présente dans certaines explicitations de pratiques lectrices :

[...] essayer voilà d'en découvrir plus sur le personnage ou de découvrir des auteurs qui s'apparentent par exemple à Montaigne et de voir qu'il y aurait des ouvrages contemporains qui nous permettraient d'établir un pont entre ce qui se passait avant et ce qui se passe maintenant // [PELAS]

L'autolecture²⁰⁰ est aussi évoquée, même si la spécificité du dispositif caractérisé par Nathalie Brillant Rannou rend son identification plus rare :

La poésie de René Char. « Éclair de l'essence éprouvée » comme je l'ai écrit pour moi-même. Une puissance et une profondeur marquantes. [Fil « Les livres qui vous ont marqués », *Neoprofs*]

Enfin, les démarches réflexives sont bien représentées, et peuvent mener à repérer ses schémas récurrents, ses différentes modalités d'implication dans la lecture et d'empathie fictionnelle, ou encore l'évolution de ses interprétations :

- Et je me demande si j'ai le droit de dire que je ne me suis aperçu qu'assez tard, disons vers 15-16 ans, que je devorais tous les livres d'Enid Blyton parce que j'étais fasciné par les souterrains, qui sont omniprésents chez elle et qui sont paradoxalement ma terreur de claustrophobe. [Fil « Les livres qui vous ont marqués », *Neoprofs*, 48 ans]
- mon profil de lectrice / je dirais que je suis une lectrice d'un profil un peu atypique parce que je suis à la fois une lectrice déformée par ma formation et une lectrice qui peut avoir 15 ans dans sa tête [...] face au destin de certains personnages // [PELAS]
- *Enfance* la 1^e fois [...] ce que j'avais aimé moi à l'époque c'était je pense / enfin si je trahis pas ma pensée / l'espèce de rupture historique qu'il y avait entre cette Russie là qu'elle faisait revivre [...] et puis bon le monde moderne / et puis là peut-être parce que je vieillis je retrouve des choses [...] de ma

²⁰⁰ « L'autolecture laisse parler les formes non intentionnelles, elle n'est pas le compte rendu d'une expérience passée, mais le prolongement vivant de la lecture comme écho [...] » suivant N. Brillant Rannou, dans « L'autolecture : un ressort pour la recherche et la formation », dans Jean-François Massol (dir.), *Le sujet lecteur-scripteur de l'école à l'université. Variété des dispositifs, diversité des élèves*, Grenoble, UGA Éditions, 2017, p. 89-104, p. 93.

vie [...] cette espèce de nostalgie [...] de l'enfance [...] c'est tellement fascinant de se relire les mêmes livres et de pas y retrouver la même chose // [PELAS, 20 ans d'ancienneté]

La réflexivité est également due à la forme dialogique du forum et des entretiens, qui sont l'occasion, notamment sur *Neoprofs*, de faire et voir évoluer son propos (plusieurs messages se réfèrent explicitement à d'autres *posts*, pour souligner le souvenir d'une œuvre qui avait été oubliée, renchérir sur un point de vue, ou marquer un désaccord), mais donnent aussi, dans le cas des entretiens, l'opportunité de s'interroger sur ses pratiques, de les formuler et les expliciter, d'y réfléchir.

Repérer, expliciter, légitimer, en formation initiale et continue, les différentes démarches interprétatives complexes effectivement mises en œuvre, de façon plus ou moins explicite et conscientisée, par les enseignants dans leurs lectures privées apparaît donc comme un moyen accessible et susceptible de favoriser la transposition des pratiques personnelles aux pratiques enseignantes. De telles démarches supposent la comparaison et la confrontation des divers contextes institutionnels d'enseignement de la littérature, ainsi que des différentes expériences de lecture des enseignants et des futurs enseignants. Les pratiques de lecture extrascolaire des adolescents seraient aussi, dans cette perspective, à prendre en considération.

*

Pour conclure, il paraît donc exister un hiatus entre les pratiques personnelles de lecture et les pratiques de classe, que l'on peut sans doute en partie imputer au poids normatif des examens et des exercices scolaires tels que transmis par les traditions universitaire et professionnelle et par les textes officiels, et qu'il revient à la recherche et à la formation d'interroger. Les habitudes sociales, les gestes d'appropriation du texte, les postures de lecture que les enseignants adoptent dans le cadre de leurs lectures privées gagneraient en effet à être prises en compte dans le cadre des lectures scolaires auxquelles ils forment leurs élèves, au-delà de la lecture cursive, pour l'étude des textes en classe. Cela favoriserait une conception de la lecture du côté de la réception effective et personnelle des textes et donc faciliterait un accueil plus ouvert des réceptions effectives et personnelles des élèves. Les analogies multimodales, les débats interprétatifs, les blogs de classe visent à permettre la mise en œuvre de tels gestes de lecture socialisés.

Si la démarche humaniste telle que définie dans le chapitre 1 semble pouvoir caractériser en partie le rapport personnel des enseignants de cette enquête à la lecture des textes littéraires dans sa dimension d'expérience esthétique impliquée et empathique, et si certains ponts se créent par ce biais avec les pratiques professionnelles, qu'en est-il de la place

accordée à la formulation et à la confrontation des évaluations axiologiques en classe ? Dans la mesure où nous avons vu que l'attention en régime esthétique, par le biais des retards de catégorisation, et que l'intersubjectivité, par le biais des décentrement qu'elle implique, créent les conditions d'une formation des élèves à l'évaluation axiologique, il convient de s'interroger sur les démarches didactiques qui permettent ou ne permettent pas de travailler sur les valeurs lors des séances de littérature. À quels obstacles les enseignants semblent-ils confrontés dans la classe ? Les séances filmées dans le cadre de l'enquête PELAS nous offrent un corpus à interroger en ce sens.

4) Quelle place pour les valeurs dans l'enseignement de la littérature²⁰¹ ?

Pour étudier la place et les modalités de la lecture axiologique²⁰² aujourd'hui en France dans les séances de lecture des textes littéraires, nous analyserons des séances filmées en classe de 3^e et de 2^e dans le cadre de la recherche PELAS. Dans ce corpus, nous verrons que les valeurs éthiques et philosophico-politiques sont les plus présentes, mais leur questionnement débouche parfois vers une réflexion d'ordre esthétique.

Outre la question de la catégorisation des valeurs interrogées, nous nous attacherons à étudier les modalités de dialogue, de confrontation et d'articulation entre valeurs du texte et valeurs des lecteurs, pour déterminer en quoi la lecture de la littérature contribue à la formation des élèves du point de vue des valeurs dans les séances analysées, et pour identifier les obstacles qui s'y font jour à l'enseignement de la lecture axiologique et donc à un enseignement humaniste de la lecture des textes littéraires. Après une présentation du cadrage théorique et du corpus concerné, seront étudiées les manières, présentes dans les séances filmées, d'interroger les valeurs du texte, de confronter les valeurs de chacun à celles du texte et d'y faire réfléchir les élèves au sein du collectif de la classe.

²⁰¹ Voir aussi Cécile Couteaux, « Quelle place pour les valeurs axiologiques dans les approches analytiques des textes littéraires ? », dans Sylviane Ahr, Isabelle de Peretti (dir.), *Analyser des textes littéraires du collège au lycée : quelles pratiques, pour quels enjeux ? Op. cit.*, Chapitre 10.

²⁰² Nous réserverons dans ce chapitre le terme d'« éthique » au sens moral, et celui d'« axiologique » au sens élargi utilisé tout au long de ce travail de thèse. La lecture axiologique d'un texte est pour nous une lecture qui interroge les valeurs éthiques, mais aussi esthétiques et philosophiques (ou philosophico-politiques). Nous emploierons dans nos développements le terme de « valeurs » au sens de « valeurs axiologiques », et le préciserons s'il s'agit plus spécifiquement des valeurs éthiques.

4.1 Repères théoriques

Si les textes officiels restent peu loquaces sur la question des modalités d'enseignement des valeurs dans l'enseignement secondaire²⁰³, quel cadre les recherches en linguistique, en théorie littéraire et en didactique de la littérature peuvent-elles offrir concernant ces questions ? Tout d'abord, rappelons que la notion de « valeurs » elle-même est anachronique quand elle s'applique à des textes antérieurs au XX^e siècle, comme le souligne Jean-Claude Guerrini :

Le vocabulaire des Idées platoniciennes, des vertus (païennes, puis chrétiennes), l'usage de ces « grands mots » (souvent à majuscules au XIX^e siècle) que nous appellerons les maîtres-mots ont précédé l'apparition du terme *valeurs* dont on voit qu'il fournit un instrument commode pour caractériser des convictions ou des familles de jugements partagés par un groupe ou une communauté (valeurs classiques, valeurs romantiques, valeurs de la Résistance, valeurs européennes, valeurs de la droite, valeurs de la gauche, valeurs du sport, etc.). [...] On doit remarquer, par ailleurs, que ce terme est devenu d'un usage courant dans les relations interculturelles, pour désigner des motivations autres que les seuls intérêts²⁰⁴.

Le terme est donc d'un usage plutôt récent, et tient souvent lieu d'étiquette ou de bannière sous laquelle peuvent se regrouper des individus formant une communauté plus ou moins spontanée et informelle. Dans le cadre scolaire, plusieurs écueils s'ajoutent à cette indétermination première : non seulement un certain flou institutionnel, que l'on peut expliquer par le potentiel fortement idéologique et politique de la question, mais aussi, comme le rappelle Nicolas Rouvière, le fait que la classe se situe au croisement de plusieurs systèmes de valeurs auxquels se trouvent confrontés, à différents degrés de conscientisation, élèves et professeurs :

[...] l'École et la classe constituent un espace complexe de rencontre et d'articulation des systèmes de valeurs, en même temps qu'une chambre d'écho au centre de toutes les attentions. Il y a les valeurs de la République, les valeurs de l'École, les valeurs du professeur (idéologiques mais aussi éducatives), les valeurs du groupe classe, les valeurs des groupes sociaux extra-scolaires auxquels appartiennent les élèves (parmi lesquels la famille), à quoi s'ajoute la valeur que chacun de ces acteurs confère à la littérature en général : la nature des profits symboliques que l'on postule ou pas à travers la lecture. Et au centre du cours de français se trouvent les textes, avec les valeurs qu'ils mettent au travail et celles que les élèves projettent dans la lecture²⁰⁵.

²⁰³ Voir plus haut dans ce chapitre, sous-section 1.2.1.

²⁰⁴ Jean-Claude Guerrini, « Les valeurs au cœur du langage », dans *Recherches & Travaux*, n°94, 2019, Grenoble, UGA éditions, § 7. Article disponible à l'adresse suivante : <https://journals.openedition.org/recherchestravaux/1617> [consulté le 04 aout 2022].

²⁰⁵ Nicolas Rouvière, « Introduction : Vers une finalité renouvelée de l'enseignement littéraire », dans *Recherches & Travaux*, n°94, Grenoble, UGA éditions, 2019, § 31. Article disponible à l'adresse suivante : <https://journals.openedition.org/recherchestravaux/1542> [consulté le 04 aout 2022].

Enfin, la scolarisation de la question des valeurs dans le contexte du cours de français, et concernant la lecture de textes littéraires en particulier, implique d'interroger à la fois les valeurs du texte et celles des lecteurs, en tant qu'individus et en tant que groupe-classe. Il apparaît donc pertinent d'envisager la dimension axiologique de l'enseignement de la littérature selon une approche triple : les valeurs dans le texte, les valeurs dans la lecture, les valeurs dans le collectif constitué par la classe.

4.1.1 Les valeurs dans le texte

L'ouvrage de Vincent Jouve sur la *Poétique des valeurs* constitue une entrée incontournable pour interroger les valeurs dans le texte – la limite en demeurant toutefois qu'il s'intéresse prioritairement au genre romanesque. Le théoricien de la littérature distingue d'abord les valeurs extratextuelles, lorsque le texte se réfère à des normes préexistantes et consensuelles au moment de sa composition, et les valeurs construites par un dispositif textuel précis. Participant de ce dernier, chaque personnage véhicule un « univers axiologique²⁰⁶ » qui lui est propre : il constitue un « point-valeur ». Les valeurs des personnages sont repérables dans leurs paroles et leurs pensées (contenu témoignant de centres d'intérêt et de préoccupations, choix des thèmes, registre de langue, images et expressions évaluatives, syntaxe), mais aussi, et surtout, dans leurs actions (objectifs visés et moyens utilisés pour y parvenir). Le narrateur intervient également à plusieurs niveaux pour exprimer des valeurs (jugements directs, redondances dans l'organisation textuelle, validation du discours d'un personnage par le déroulement de l'intrigue). L'évaluation globale de ces valeurs locales permet de saisir le « système idéologique » de l'œuvre. Cependant, si le texte est polyphonique, ce qui empêche d'en dégager une orientation unique, il y a « brouillage axiologique²⁰⁷ » ; ses procédés principaux sont le silence du narrateur, le brouillage de l'intrigue, les ambiguïtés de l'énonciation et l'ironie. Enfin, l'attitude du lecteur par rapport à la fiction peut varier : d'une part le texte lui-même peut « conforter ou désamorcer l'investissement dans le récit²⁰⁸ », favorisant la distance ou la participation du lecteur (notamment par l'illusion référentielle et la réactivation de scénarios fantasmatiques), d'autre part le lecteur réel peut adhérer ou non aux valeurs portées par le texte.

²⁰⁶ Vincent Jouve, *Poétique des valeurs*, Paris, PUF, 2021, p. 35. Même référence pour les citations suivantes.

²⁰⁷ *Ibidem*, p. 118.

²⁰⁸ *Ibid.*, p. 143.

4.1.2 Les valeurs dans la lecture

Les jugements de valeur apparaissent donc comme constitutifs de la lecture de textes littéraires, notamment fictionnels. Ainsi le jugement moral²⁰⁹ fait-il partie, selon G. Langlade et M.-J. Fourtanier, des trois premières grandes instances guidant l'activité interprétative du sujet lecteur, avec le plaisir lié à l'activation fantasmatique et la cohérence mimétique²¹⁰. L'importance de la « reconfiguration axiologique de l'œuvre²¹¹ » contribue même, à leurs yeux, à supprimer toute hiérarchie à priori entre lecture participative et lecture experte, dans la mesure où l'implication personnelle qu'elle suppose, qui se traduit par l'adhésion ou le rejet des normes sociales et civiques proposées par l'œuvre, tend à prendre le pas sur la distance analytique.

Comme nous l'avons vu dans le chapitre 1, le concept d'expérience esthétique telle que J.-M. Schaeffer le définit permet d'approfondir l'étude des liens entre émotions et valeurs. Sur la question, centrale pour les enseignements artistiques et littéraires, de l'articulation entre émotions et formulations d'appréciations ou d'évaluations²¹², il analyse les différents types de valeurs (éthiques, philosophiques, esthétiques) et les émotions comme indissociables et en constante interaction :

[...] l'émotion et la cognition sont deux systèmes intimement liés : la réaction affective est toujours fondée sur l'évaluation d'un signal traité cognitivement (même si ce traitement peut rester préattentionnel) et, dans certains cas au moins, l'attention consciente est capable d'agir par *feedback* descendant sur une réaction émotive provoquée à un niveau de traitement cognitif inférieur²¹³ [...].

L'expérience sensible de l'œuvre – qu'elle soit verbale, picturale ou sonore – est la modalité existentielle hors de laquelle les jugements axiologiques – en tant qu'évaluations de *stimuli* – ne peuvent advenir. Dans l'expérience esthétique, l'absence de visée pragmatique immédiate permet une perception et une réflexion de type exploratoire et réflexif et un travail émotionnel

²⁰⁹ Marie-José Fourtanier, Gérard Langlade, « La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire », *art. cit.*, p. 107.

²¹⁰ « [...] l'activité fictionnalisante donne de la vraisemblance et de la cohérence à ce qui, sans cela, apparaîtrait incompréhensible aux yeux du lecteur. Celui-ci entre dans la fiction mimétique en puisant dans ses représentations du réel des enchaînements de causalité qu'il investit dans le déroulement de l'intrigue. » (p. 109)

²¹¹ *Ibidem*, p. 108.

²¹² Nous envisageons l'appréciation comme une sous-catégorie de l'évaluation, centrée sur le plaisir ou le déplaisir ressentis par le lecteur réel, c'est-à-dire sur la valence hédonique de la réception.

²¹³ Jean-Marie Schaeffer, *L'expérience esthétique*, *op. cit.*, p. 145.

qui ne se trouve pas empêché par les impératifs d'une action socialisée. Nous verrons ainsi que les émotions et l'empathie sont, dans plusieurs séances du corpus, à la source d'une réflexion sur les valeurs axiologiques.

4.1.3 Les valeurs dans le collectif de la classe

Qu'advient-il de cette définition dans le cours de français, où se trouve socialisée la lecture des textes littéraires ? Il faut prendre en compte, pour le travail sur les valeurs au sein de la classe, à la fois les caractéristiques émotionnelles de la lecture individuelle telle que J.-M. Schaeffer les décrit et les stéréotypies (culturelles, familiales et individuelles mais aussi nées de la recherche du consensus avec la communauté interprétative que constituent le groupe-classe et l'enseignant) dues à la socialisation des interprétations des élèves. De plus, outre les relations à travailler en classe entre émotions et évaluations des lecteurs, se pose la question de l'articulation entre valeurs du texte et valeurs du contexte (celui de l'auteur et de celui des lecteurs). Selon V. Jouve, les valeurs du texte et la dimension sémiotique doivent être premiers par rapport aux valeurs contextuelles dans la réflexion axiologique sur les liens entre littérature et société. Le théoricien estime en effet qu'« avant de se pencher sur le rapport du texte aux normes sociales, il convient d'examiner quelles sont les valeurs véhiculées par le texte²¹⁴ ». Or, il nous apparaît que cette dernière distinction n'a pas lieu de se réaliser de façon priorisée dans le temps en situation de classe et ne s'y observe pas systématiquement. De même, la composante appréciative et émotionnelle n'est pas toujours liée à une réception première du texte dans les séances observées, ni toujours exprimée au cours de la séance. Yoann Daumet, du groupe de recherche TALC, rapporte ainsi que les enseignants du cycle 3 font état, en entretien, d'un empêchement à faire exprimer aux élèves des évaluations éthiques (les valeurs au sens moral) lors des séances de lecture²¹⁵.

Dans une réflexion qui permet d'articuler les problématiques que nous venons d'exposer (concernant émotions et évaluations, valeurs du texte et du contexte), le chercheur propose le concept de « moments éthiques » pour désigner des « temps de classe pendant lesquels une interpellation, un questionnement surgissent de la mise en contact des trois

²¹⁴ Vincent Jouve, *Poétique des valeurs*, op. cit., p. 8.

²¹⁵ Yoann Daumet, « Des moments éthiques », dans Brigitte Louichon (dir.), *Un texte dans la classe. Pratiques d'enseignement de la littérature au cycle 3 dans la classe*, Berne, Peter Lang, 2020, p. 174.

instances de la *persona*²¹⁶ ». Celles-ci sont identifiées comme la personnalité, la personne et le personnage, et leur « mobilisation, [leur] confrontation et [leur] interpellation mutuelle » définit pour Y. Daumet l'approche éthique des textes selon une inspiration humaniste rompant avec la période structuraliste et techniciste de la théorie littéraire²¹⁷, afin non pas d'apporter des réponses mais de « mieux penser les questions²¹⁸ » et les « singularités problématiques ». La *personnalité* peut être formée par l'activité de lecture en ce que cette dernière « permettrait à chacun de se connaître, de donner ordre à l'ensemble de ses déterminations, de ses particularismes, c'est-à-dire de se forger un caractère, une identité²¹⁹ » et de mettre ainsi à jour « notre tempérament, notre milieu, notre système de valeurs ». La *personne* est, quant à elle, l'instance de « la révélation d'une intériorité, de ce que la philosophie nomme esprit, sceau d'une universelle humanité », la lecture permettant d'« entendre les réquisitions de l'absolu en nous-mêmes, et voir, à travers ce signe de reconnaissance, en chaque [humain] un semblable ». Enfin, le *personnage* se réfère aux personnages de la fiction « qui participent de notre éducation morale et sentimentale » mais aussi à ceux que l'on compose dans le « jeu social », la lecture pouvant révéler « la part d'imaginaire, de jeu, et d'imitation en chacun de nos traits ou de nos actes²²⁰ ». Y. Daumet pose alors que, s'il n'y a pas de mise en question par les élèves des valeurs du texte et des lecteurs selon ces trois aspects, discuter d'un thème éthique présent dans le texte ne suffit pas à travailler sur les valeurs dans une visée de formation personnelle.

Nous faisons l'hypothèse que ces trois dimensions de la *persona* sont effectives pour les valeurs axiologiques, qui incluent valeurs éthiques, philosophiques et esthétiques, au sens où le processus attentionnel propre à la réception d'œuvres artistiques et littéraires permet de reconfigurer ses stéréotypes et ses évaluations plus largement que pour le seul domaine moral. L'identification de ces trois instances approfondit de façon suggestive les trois dimensions de la lecture des textes littéraires en classe que nous avons envisagées, et met en évidence la nécessité de distinguer la formation individuelle de la *persona* et sa formation au sein du groupe-classe, dont l'enjeu est d'engager chaque élève dans les questionnements soulevés : *interroger les valeurs du texte* se ferait sans expliciter le point de vue singulier du lecteur, et

²¹⁶ *Ibidem*, p. 184.

²¹⁷ *Ibid.*, p. 170.

²¹⁸ *Ibid.*, p. 186. Même référence pour la citation suivante.

²¹⁹ *Ibid.*, p. 170. Même référence pour les citations suivantes.

²²⁰ *Ibid.*, p. 171.

donc sans formation de la *persona* ; *confronter les valeurs du sujet lecteur à celles du texte* ferait interagir « personnage », « personnalité » et « personne », entre fiction et socialité, mais aussi réactions individuelles et réactions au sein du collectif, sans que l'intersubjectivité avec les pairs soit systématique ; enfin *réfléchir, de façon intersubjective, dans le groupe-classe, aux systèmes de valeurs dans lesquels on s'inscrit* doit permettre que « personnage », « personnalité » et « personne » s'articulent, au sein d'une démarche qui tend à remettre en question les expériences singulières et les raisonnements de chaque élève dans la classe. Pour élaborer des démarches qui à la fois articulent ces différentes dimensions de la *persona* et impliquent tous les élèves, de nombreux chercheurs en didactique de la littérature suggèrent, comme nous l'avons vu dans le chapitre 1, de créer des espaces de parole – cercles de lecture ou débats interprétatifs par exemple. Ces derniers permettent aux élèves, collectivement, à la fois de confronter leurs valeurs et celles portées par les personnages, et de se sensibiliser à l'incidence des choix d'écriture de l'auteur sur « la nature du rapport aux univers fictifs²²¹ » qu'ils induisent.

La problématique de l'enseignement des valeurs selon une approche dialogique et réflexive de la lecture implique de questionner enfin la posture déontologique de l'enseignant. L'horizon d'une déontologie spécifique, développée par Claudine Leleux, visant à « respecter le pluralisme éthique et éduquer sans moraliser, c'est-à-dire éduquer à l'autonomie du jugement²²² », est ici envisagé. Nous y ajoutons le pluralisme des valeurs philosophiques et esthétiques. Le but d'un tel enseignement, en effet, n'est pas de légitimer les valeurs du texte, des élèves ou de l'enseignant, mais d'apprendre aux élèves à les distinguer, les rattacher à des gestes et des attitudes et constater les hiérarchisations et les jugements divers dont elles font l'objet pour accéder à une autonomie évaluative et praxéologique, non seulement dans le domaine littéraire mais aussi dans la vie de tous les jours.

²²¹ Sylviane Ahr, « Littérature pour les collégiens du cycle 4. Quelles valeurs ? Quelles postures de lecture face à ces valeurs ? », dans Nicolas Rouvière (éd.), *Enseigner la littérature en questionnant les valeurs*, Berne, Peter Lang, 2018, p. 29-40, p. 35.

²²² Claudine Leleux, « Instruire et éduquer sur fond d'éthique », dans *Pratiques*, n°163-164, Université de Lorraine, 2014, § 3. Article disponible à l'adresse suivante : <https://journals.openedition.org/pratiques/2237> [consulté le 04 août 2022].

4.2 Corpus analysé

Le corpus de départ comprend 65 séances filmées²²³ en 2015, 2016 et 2017 dans des classes françaises : 32 en classe de 3^e et 33 en classe de 2^e. Nous n'avons pas retenu pour cette analyse les séances enregistrées dans les classes belges, dans la mesure où leur nombre ne permettait pas d'établir de façon significative des différences entre les deux systèmes scolaires. Sur ces 65 séances, 33 comportent des passages sur les valeurs que nous considérons comme suffisamment conséquents pour être analysés dans le cadre de la présente étude – soit au moins un échange de plusieurs phrases entre élèves ou entre élèves et professeur sur ces questions, qu'il ait été provoqué par une interrogation de l'enseignant ou par une intervention spontanée d'élève. Cela revient à poser d'emblée que seule la moitié des séances observées comporte une dimension axiologique explicite, y compris sous la forme d'échanges courts. Le choix d'intégrer au corpus analysé des séances ne traitant que succinctement des valeurs vise à étudier aussi les critères et les modalités qui paraissent limiter, entraver ce type de lecture des textes littéraires. Pour les mêmes raisons, nous ferons ponctuellement référence, au fil de l'analyse et en guise de contrepoint, à quelques séances ne contenant pas d'échanges sur les valeurs. Par ailleurs, 22 des séances retenues ont eu lieu en classe de 3^e et 11 en classe de 2^e, soit deux fois plus en collège qu'en lycée. Le souci de préparer l'exercice technique du commentaire et d'apporter des connaissances et des méthodes aux élèves peut expliquer en partie cette différence, dans la mesure où la lecture axiologique est peu ou pas formalisée ni rattachée à des savoirs et des savoir-faire précis dans les textes officiels.

La quasi-totalité des séances traitant des valeurs prennent la forme d'un cours dialogué dans lequel les échanges ont lieu entre un ou plusieurs élèves et l'enseignant, qui demeure l'instance principale de régulation et de relance de la parole, mais aussi sa source majoritaire, sauf dans quelques cas de travaux de groupe et à l'exception notable d'une séance par groupes (S3/50) pour préparer la mise en scène du procès de la protagoniste d'un roman²²⁴. Toutefois, plusieurs cas de figure se rencontrent en ce qui concerne les gestes, postures ou démarches pédagogiques et didactiques qui favorisent le travail sur les valeurs.

²²³ L'index des séances PELAS est reproduit en ANNEXE 17.

²²⁴ Sethe, personnage principal du roman de Toni Morrison, *Beloved*, au cours d'une séance de 3^e dont certains aspects sont évoqués plus bas. Le code (S3/50) se lit « séance de 3^e n°50 ».

Quels sont les facteurs qui, dans les 33 séances retenues pour cette analyse, favorisent les échanges axiologiques (choix des textes, démarches didactiques, posture des enseignants, types d'intervention des élèves), afin d'interroger les valeurs du texte, les confronter à celles des lecteurs, et réfléchir collectivement au système de valeurs dans lequel on s'inscrit²²⁵ ?

4.3 Le choix des textes influe-t-il sur la présence d'échanges axiologiques ?

Genres littéraires, littératures d'hier et d'aujourd'hui, textes polyphoniques, quels critères semblent opérants, dans le choix des corpus littéraires, pour favoriser les lectures axiologiques ? Un premier constat s'impose : le critère générique n'apparaît pas pertinent dans notre échantillon, puisque si l'on fait le décompte par genre des textes littéraires donnant lieu ou non à des échanges axiologiques, les proportions de théâtre, poésie, récit (romans, nouvelles, contes) sont équivalentes (tableau 3). On peut même observer que les deux séances de 2^e sur l'essai ne comprennent pas d'échange sur les valeurs, au sens où elles sont consacrées au relevé des procédés rhétoriques, stylistiques et grammaticaux, à l'explicitation de la thèse et à la contextualisation historique.

Séances avec	théâtre	poésie	récit	B.D.	essai	TOTAL
Présence d'échanges axiologiques	11	10	11	1	0	33
Absence d'échanges axiologiques	9	9	12	0	2	32

Tableau 3 : Comparaison par genre entre les 65 séances de départ

Toutefois, si l'on fait le même décompte uniquement sur les séances donnant lieu à des échanges axiologiques en ajoutant le critère du niveau (tableau 4), un critère générique semble apparaître, puisque la poésie est quasi absente des séances de 2^e retenues. Si le fait que la poésie engagée figure au programme de 3^e peut expliquer en partie la différence constatée, et suggérer que les spécificités thématiques et énonciatives de cette poésie compenseraient une tendance scolaire à ne pas interroger les valeurs dans la lecture des textes poétiques, on peut

²²⁵ Nous analyserons les passages retenus en précisant le genre de l'enseignant quand les problématiques abordées seront liées à la question du genre, dans la mesure où ce dernier constitue un paramètre perceptible par tous les interlocuteurs et par conséquent susceptible d'influencer les interactions sociales.

aussi avancer que, pour partie, l'enseignement des outils techniques et le travail de contextualisation prennent le pas au lycée sur l'étude et/ou le questionnement interprétatif des valeurs.

Séances	théâtre	poésie	récit	B.D.	TOTAL
3 ^e	6	9	6	1	22
2 ^e	5	1	5	0	11

Tableau 4 : Comparaison par genre et par niveau de classe entre les 33 séances comprenant des échanges sur les valeurs

Si l'on compare maintenant les siècles des auteurs (tableau 5), il semble que l'époque de publication ne soit pas non plus pertinente à retenir comme facteur favorisant ou non une lecture axiologique : on constate en effet une plus grande diversité temporelle dans les séances à dimension axiologique que dans les séances sans échanges axiologiques.

Séances avec	texte de l'Antiquité	texte du XVI ^e s.	texte du XVII ^e s.	texte du XVIII ^e s.	texte du XIX ^e s.	texte du XX ^e s.	texte du XXI ^e s.	TOTAL
Présence d'échanges axiologiques	1	2	5	5	2	18	0	33
Absence d'échanges axiologiques	0	0	9	2	11	10	0	32

Tableau 5 : Comparaison par siècle entre les 65 séances de départ

Si l'on compte à présent les extraits qui mettent en scène des conflits de valeurs, et qui constituent donc des textes polyphoniques au sens donné par V. Jouve – soit « dès qu'il y a éparpillement et contradiction entre différents jugements qui émanent de la même source ("l'autorité du récit")²²⁶ » –, leur nombre apparaît en revanche nettement supérieur dans les séances qui donnent lieu à un échange axiologique : 15 séances avec échanges axiologiques²²⁷ concernent des textes polyphoniques contre 5 séances sans échange axiologique. Parmi ces séances avec échanges axiologiques figurent 7 extraits de théâtre et 6 textes narratifs (ainsi qu'un poème et un extrait de BD), dont par exemple, dans *Roméo et Juliette*, la scène d'affrontement opposant Juliette et sa nourrice à ses parents (III, 5) ; le monologue de la

²²⁶ Vincent Jouve, *Poétique des valeurs*, op. cit., p. 118.

²²⁷ S3/7-S3/8, S3/22, S3/23, S3/24, S3/25, S3/27, S3/46, S3/50, S3/52, S3/54, S3/55, S2/39, S2/43, S2/63, S2/64.

Médée de Corneille exposant son dilemme entre sentiments maternels et désir de vengeance infanticide ; l'incipit de *Candide*, plein d'ironie, pastichant un conte de fée ; l'extrait des *Souris et des hommes* précédant le meurtre de Lennie par son ami George. Les textes violents – présentant des situations de mort, de guerre, de violence physique ou psychologique²²⁸ – dominent également, dans la même proportion, dans ces séances, ce qui tend à montrer qu'un contenu émotionnellement fort et présentant des situations de grande souffrance est un critère stimulant les échanges axiologiques, indépendamment de la démarche adoptée par l'enseignant. Ce cas s'applique à 3 extraits de théâtre, 5 textes narratifs et 2 textes poétiques, parmi lesquels figurent par exemple le chapitre de *Candide* sur la guerre entre le roi des Bulgares et celui des Abares (chapitre 3) ; les « Strophes pour se souvenir » d'Aragon, réécriture de la lettre d'adieu du résistant arménien Manouchian à sa femme ; le récit du meurtre de sa fille par Sethe dans *Beloved*.

4.4 Quelles valeurs sont questionnées et comment sont-elles présentes dans les séances consacrées à la lecture des textes littéraires ?

Outre les caractéristiques génériques et thématiques des textes étudiés, les choix didactiques opérés par les enseignants induisent le type de formation axiologique apportée aux élèves lecteurs et citoyens de demain. Les conduire à interroger les valeurs du texte, à confronter leurs valeurs et celles du texte, ou à réfléchir sur leurs propres valeurs sont trois démarches, parfois complémentaires, qui se fondent sur des conceptions différentes des enjeux axiologiques auxquels l'enseignement de la lecture des textes littéraires est susceptible de répondre. La dimension humaniste de l'enseignement de la littérature telle que nous l'avons définie dans le chapitre 1 se rattache au troisième type de formation évoqué, qui articule étude des textes et formation de la personne et du citoyen, et apprend aux élèves à évaluer les textes et les discours selon des critères éthiques, philosophiques et esthétiques.

4.4.1 Les séances qui interrogent les valeurs du texte...

Une première manière d'enseigner les valeurs consiste à inviter les élèves à questionner les valeurs inscrites dans le texte. Il s'agit alors d'interroger les contextes intra- et extradiégétiques, les genres et les registres, le système énonciatif, et d'étayer les échanges par

²²⁸ S3/3, S3/7-S3/8, S3/25, S3/50, S3/55, S3/69, S2/39, S2/43, S2/63, S2/65.

l'apport de savoirs disciplinaires, pour questionner les valeurs extratextuelles et intratextuelles.

Le contexte est objet d'échanges axiologiques – principalement éthiques et idéologiques – dans la moitié des séances questionnant les valeurs, un peu plus en collège qu'en lycée. Ainsi, dans une séance sur *1984*, un élève commente l'incipit par une inférence idéologique : « on n'a même pas le droit de penser / on se croirait dans un État liberticide²²⁹ » (S3/45). La poésie engagée de la Seconde Guerre mondiale en présente également plusieurs exemples. Ainsi, lors de l'étude de « La Rose et le Réséda » d'Aragon (S3/6), à l'enseignant qui affirme que les protagonistes n'ont pas les mêmes valeurs (au sens philosophique et politique), un élève rétorque : « pas les mêmes idées religieuses [...] mais politiques / je sais pas », objection que l'enseignant réfute (sans lui demander de justifier) en expliquant qu'un communiste est généralement athée, donc par un recours à des repères culturels et historiques contextuels. La brièveté des réactions d'élèves données ici en exemple illustre la difficulté à développer les échanges lorsque le contexte est envisagé comme un cadre donné, à connaître, à dénoncer, plutôt que comme la formalisation d'un système de valeurs à interroger dans ses causes et ses effets. Comment alors articuler le questionnement du contexte et l'étude du texte ? Dans une séance sur *Cahier d'un retour au pays natal* d'Aimé Césaire (S3/7), à la question préalable à l'étude de l'extrait, qui demandait aux élèves de cette classe de 3^e d'établir une comparaison avec un sport, un élève justifie le choix de la course d'endurance parce que « ça [lui] fait penser à la misère qu'ils ont pu avoir / les noirs / c'est-à-dire qu'ils résistent », et un autre celui de la boxe car « c'est un combat de toute une vie pour les noirs ». Le passage par l'analogie sportive permet aux élèves de formuler des analyses qui, tout à la fois, prennent en compte le contexte et s'appuient sur leur lecture subjective du poème en usant de la comparaison et de la métaphore.

La question des genres et des registres de l'œuvre peut orienter les échanges axiologiques, même s'il ne les conditionne pas nécessairement, comme nous l'avons vu plus haut²³⁰. Les valeurs interrogées sont là aussi principalement éthiques et philosophico-politiques. À propos de *L'École des femmes* (S2/37) par exemple, un enseignant commence par cette question : « est-ce que ce premier acte est comique ? est-ce qu'il vous a fait rire ? »,

²²⁹ Les *verbatim* sont reproduits selon les codes adoptés plus haut pour les transcriptions, sans majuscule ni ponctuation (mis à part les points d'interrogation).

²³⁰ Dans la sous-section 4.3 qui précède.

induisant de la sorte la possibilité d'une dissonance portant non seulement sur les différentes conditions et définitions du comique selon les époques et selon les générations, mais aussi selon les sociétés et les systèmes de valeur. Les élèves convoquent alors plusieurs émotions, qui ne se traduisent pas toujours par le rire, impliquant des jugements de valeur éthiques sur le personnage et ses agissements. Ils témoignent d'une lecture à la fois personnelle et cohérente avec le texte : « j'ai pitié d'Arnolphe il est bête c'est triste pour lui / son état il est triste », « la scène elle renvoie l'image d'un manipulateur et du coup ça me révolte », « quand on regarde pas que l'extrait / Arnolphe c'est quand même un personnage qui a peur d'être cocu donc rien que ça / ça fait quand même rire ». Le risque demeure toutefois, dans l'approche de la question des valeurs selon les catégories des genres et des registres, de passer à côté des particularités d'un texte singulier. Ainsi, la lecture d'une scène de *Phèdre* sous l'angle du registre pathétique (S2/41) ne laisse pas d'espace aux évaluations éthiques sur les attitudes et les choix des personnages, ni à une réflexion philosophique et esthétique sur la codification de l'expression des passions à travers les conventions d'ordre générique et culturel.

L'attention portée à l'énonciation permet également d'affiner le questionnement des valeurs des textes. Les interventions se concentrent là encore sur les valeurs éthiques et philosophico-politiques. À propos de l'extrait de *Cahier d'un retour au pays natal*, quand un élève affirme : « quand il dit "hourra" / il utilise plutôt de l'ironie » (S3/7), l'enseignant lui demande de préciser l'instance énonciative : « et donc ce ne serait pas le blanc qui parle mais qui ? », ce à quoi l'élève répond en convoquant l'auteur : « c'est Aimé Césaire qui se moque des blancs ». L'enseignant rebondit alors pour interroger les élèves sur « le message de Césaire », et ils ajoutent qu'« il en veut au "nègre" de ne pas s'être révolté ». Plus loin, un élève justifie sa comparaison de l'extrait avec un lancer de javelot par le fait que « l'auteur rejette toute sa haine envers les maîtres ». En fin de séance, quand l'enseignant demande pourquoi c'est un texte de poésie engagée, les élèves convoquent l'idée d'une forte implication axiologique de l'auteur : « parce qu'il exprime son point de vue », c'est-à-dire « le fait que les esclaves doivent être libres ». En classe de 2^e, quand une enseignante demande quelles problématiques suggèrent les élèves, à propos du monologue délibératif de *Médée* de Corneille (S2/43) – qui fait donc s'exprimer à la 1^e personne un personnage féminin –, leurs propositions de lecture se révèlent centrées, de façon non manichéenne, sur le point de vue particulier de la future infanticide : « est-ce que les sentiments de Médée correspondent à l'acte qu'elle va commettre ? », « en quoi Médée est-elle victime de la tragédie ? », « Médée,

une femme exemplaire comme les autres héroïnes tragiques du XVII^e siècle ? ». La prise en compte des caractéristiques énonciatives du passage permise par le choix de l'extrait et la question ouverte de l'enseignante amène ici les élèves à formuler spontanément des interrogations axiologiques (éthiques, philosophiques et esthétiques) complexes. Amener les élèves à identifier le jeu des voix narratives favorise donc la prise en compte des différents degrés de distance par rapport à la fiction qu'impliquent les points de vue des personnages et du narrateur organisés par l'auteur, et d'affiner ainsi les évaluations axiologiques.

Enfin, les interventions de l'enseignant peuvent apporter des notions disciplinaires visant à préciser l'analyse axiologique, parfois dès le début de la séance. Une séance sur *Candide* (S2/60), par exemple, est introduite par un rappel de la définition du conte philosophique et une focalisation du questionnement sur la morale à tirer des extraits étudiés. Des questions fermées peuvent également servir à faire compléter des propositions des élèves quand l'enseignant estime que l'échange n'est pas suffisamment approfondi et n'a pas abouti à une notion-clé, comme dans ce passage de la séance de 2^e sur *Médée* (S2/43) :

P : donc qu'est-ce qui est exprimé dans ce monologue qu'on n'a pas encore vu ? [...]

E1 : c'est le conflit intérieur de Médée //

P : c'est le conflit intérieur de Médée et ça s'appelle comment ? [...] on l'a vu le mot rappelez-vous

E2 : le dilemme //

P : le dilemme donc vous avez d'un côté le monologue / de l'autre vous avez le dilemme / quelle problématique on pourrait poser ?

E3 : en quoi le monologue de Médée est-il un dilemme ?

P : oui ou « rend-il compte du dilemme » donc c'est bien vos problématiques / elles sont intéressantes / bon c'est parce que moi je veux travailler le monologue et le dilemme donc voilà //

Comme on le voit dans cet extrait, les échanges axiologiques portant sur les valeurs du texte, bien que moteurs d'implication manifeste de la part des élèves, restent souvent circonscrits par les intentions didactiques de l'enseignant. Focalisés sur les effets du texte, ces échanges laissent peu de place à une lecture subjective et réflexive des élèves.

Quelles démarches adoptent les enseignants pour prendre en compte la réception effective des élèves, y inclure leur système de valeur et leur expérience, et faciliter l'émergence d'un dialogue avec l'œuvre ?

4.4.2 Les séances où se confrontent les valeurs axiologiques du texte et celles des lecteurs...

Comme précisé plus haut, les valeurs axiologiques concernent souvent les valeurs d'ordre éthique et philosophico-politique dans les séances observées, tandis que les valeurs

esthétiques sont très rarement interrogées et débattues. En outre, ces valeurs font davantage l'objet d'activités de repérage et d'explicitation que de mise en débat. Or, les évaluations se font plus personnelles et convoquent une expérience singulière lorsqu'ils sont amenés à exprimer leur empathie avec les personnages et les situations par l'immersion fictionnelle et en faisant place au déploiement de leurs émotions dans le processus interprétatif. Lorsque sont articulées valeurs du texte et des lecteurs, les élèves apprennent également à actualiser les références textuelles et à justifier leurs évaluations.

Dans plus de la moitié des séances observées, les personnages sont les objets privilégiés de l'expression de jugements de valeur, surtout éthiques, proportionnellement davantage²³¹ en 2^e qu'en 3^e. L'implication empathique est alors à la source des évaluations. Ainsi, le comportement d'Arnolphe dans *L'École des femmes* est comparé à celui d'un « psychopathe pédophile » (S2/36), termes forts qui témoignent de la vive implication du lecteur dans son jugement. Des élèves de 3^e invités à donner une appréciation des deux sœurs dans *Antigone* (S3/27) (« De ces deux personnages / lequel a votre sympathie ? pourquoi ? ») formulent d'emblée une appréciation éthique sur leurs relations : « Antigone parce que c'est bien ce qu'elle fait », « Ismène parce qu'elle essaie de sauver sa sœur ». Les interventions enseignantes peuvent amener les élèves à prendre conscience de processus identificatoires à l'œuvre dans la lecture, comme dans cette séance de 3^e sur *Antigone* (S3/27) :

E : moi [je préfère] Antigone parce qu'elle est très entêtée / quand elle a une idée / elle la garde / c'est pas quelqu'un qui va lui faire changer d'avis quoi //

P : oui c'est pas quelqu'un qui va changer d'avis // en fait / ce que vous aimez bien chez Antigone c'est son côté sale gosse hein / elle dit non / c'est une tête brûlée //

E : elle est comme nous quoi //

P : voilà exactement //

Le recours à l'expérience des élèves lecteurs, à leurs émotions, leurs sentiments, leur perception sensible peut également aider à préciser ou relancer les échanges d'ordre axiologique sur les textes. Ainsi, au moment du bilan sur ce qui a été vu dans la séance portant sur le monologue de *Médée*, la seule réponse obtenue est « tout ce qu'il y a de pour et de contre » (S2/43). L'enseignante en appelle alors à l'expérience sensible pour relancer la parole :

²³¹ 8 séances sur 11, ce qui explique néanmoins la difficulté à multiplier les exemples tirés des séances de 2^e, contre la moitié des séances de 3^e.

P : qu'est-ce qu'elle éprouve Médée ? pourquoi elle en est arrivée là ? qu'est-ce qui se passe dans ce texte ? on a le sentiment de quoi ? *qu'est-ce que vous ressentez pour Médée ?*

E1 : de la pitié //

P : de la pitié ? d'accord / c'est bien / vous êtes heu vous avez de la compassion / c'est très bien parce qu'il y en a qui ne veulent surtout pas hein / alors pourquoi ?

E1 : elle est triste et énervée //

E2 : on ressent aussi du désarroi //

E3 : on voit qu'elle a été rejetée //

L'empathie des élèves envers la mère infanticide est alors utilisée comme levier par l'enseignante pour leur faire explorer l'ambivalence du personnage. Un écueil potentiel observé dans certaines séances consiste à entraver les évaluations empathiques par une priorité donnée aux savoirs contextuels et disciplinaires : une étude de *René* de Chateaubriand en 2^e (S2/59) affirme, dès l'annonce de la problématique par l'enseignant, une vision du personnage comme type représentatif d'un mouvement artistique – le Romantisme – et d'un thème – la contradiction –, entrée qui refuse ainsi les évaluations axiologiques sur son comportement et sa personnalité dans un contexte singulier, sur les valeurs philosophiques qu'ils interrogent, et sur les valeurs esthétiques que la réception du texte peut questionner.

Confronter les valeurs véhiculées par le texte avec les siennes en tant que lecteur suppose non seulement une posture d'immersion fictionnelle mais aussi une activité d'actualisation des situations dans son propre contexte historique et social et selon ses normes personnelles. Cette actualisation permet de faire dialoguer les trois instances de la *persona* définies par Y. Daumet : personnage fictif et rôle social, personnalité des élèves, personne caractérisée par une condition humaine partagée à travers le temps et les sociétés. Le couple et la sexualité, sujets intimes et connus de tous les élèves, semblent particulièrement propices à l'actualisation de la dimension « personnage » par le biais de la personnalité (du vécu) et de la personne (ici le cadre moral des relations de couple et la condition des femmes dans une société donnée). L'élève qui a qualifié Arnolphe de « psychopathe pédophile » (valeurs éthiques) explicite ainsi son point de vue par un recours à un pronom personnel de 2^e personne du singulier qui à la fois généralise et rapproche : « quand tu vois une petite de quatre ans et que tu es vieux bah je sais pas tu te dis pas je vais me marier avec elle » (S2/36). Dans le même groupe-classe, un échange s'élabore entre deux élèves, un garçon et une fille, à propos de la suite de l'acte I (S2/37), témoignant d'un phénomène bilatéral d'identification et d'une transposition à la vie quotidienne :

E garçon : il a juste peur d'être cocu c'est pour ça qu'il fait ça //

E fille : c'est pas une raison pour traiter la femme comme ça //

[...]

E garçon : c'est pas un objet il lui dit pas : « femme, fais à manger » ou « femme, fais le ménage » / c'est pas heu //
E fille : c'est pareil / imagine y a une femme elle t'achète à quatre ans et à chaque fois qu'il y a un problème à la maison genre réparer l'évier tu dois savoir réparer //

Très peu de séances cependant comportent l'expression de jugements de valeur en lien direct avec l'expérience quotidienne des élèves. Outre les échanges à forte dimension identificatoire portant sur les relations hommes-femmes autour de *L'École des femmes* et d'*Antigone* relevés plus haut, nous pouvons citer une autre occurrence. Lors d'une séance sur « Ce cœur qui haïssait la guerre » de Desnos (S3/9), l'enseignant développe le concept de liberté (valeur philosophico-politique) par une série d'observations sur la forme des vers et le lexique avant d'évoquer plusieurs expériences de privation de liberté susceptibles de parler aux élèves : le souvenir récent des attentats de 2015 et des manifestations qui ont suivi, ainsi que la prison comme privation de liberté révélant l'importance de cette dernière. Un élève intervient alors – soit qu'il cherche à rapprocher l'idée de son univers quotidien, soit qu'il souhaite en profiter pour exprimer une colère personnelle – amenant l'enseignant à préciser des questions juridiques, pédagogiques et civiques, articulant ainsi l'instance de la personne (via le droit), celle du personnage (les rôles sociaux d'élève et d'enseignant au collège) et celle de la personnalité (l'expérience des élèves) :

E : le collège / c'est un peu comme la prison //
P : on ne t'oblige pas à / on restreint tes libertés d'un certain point de vue //
E : normalement / vous n'avez pas le droit //
P : de restreindre vos libertés / si // on va t'apprendre très rapidement / d'ailleurs vous apprenez ça avec M. X en éducation civique et morale / que votre liberté // parfois il faut accepter de perdre un petit peu de liberté pour en gagner plus après / on va essayer de se forcer un petit peu à apprendre à aller à l'école etc. pour après être un citoyen libre et qui pense par lui-même [...] après on vous dit aussi que votre liberté elle se limite aussi à celle de l'autre / c'est-à-dire qu'elle ne doit pas empiéter sur celle de l'autre non plus donc ça restreint pas mal sa propre liberté //

Comme on le voit dans ce dernier extrait, les échanges sur les valeurs glissent parfois d'un objet à l'autre jusqu'à s'éloigner complètement du texte et ressembler davantage à des débats de nature philosophique : sur l'éducation, les relations de couple, les rapports entre religion et société, la liberté, le bonheur, etc. L'ouverture axiologique des échanges conduit ici à des discussions qui s'écartent de l'étude des textes, et qui ne témoignent pas nécessairement d'un questionnement de leur point de vue par les élèves, même si l'enseignant l'interroge.

Les demandes de justification sont une manière de conduire les élèves à affiner leurs jugements axiologiques. À propos d'*Antigone* (S3/27) par exemple, une demande de

justification de l'enseignant permet de valoriser une réponse jugée intéressante et formulée d'abord de façon très synthétique :

E : moi je trouve qu'elle est un symbole de résistance //

P : pourquoi tu dis ça ?

E : elle défend comme il y a une partie de la société qui pense comme elle //

P : oui donc elle est déterminée / elle a une forme de résistance // alors qu'Ismène elle serait plutôt dans quoi ?

E : c'est un peu lâche //

P : ah ça c'est intéressant / est-ce que tout le monde a entendu ?

La syntaxe hésitante de l'élève témoigne ici de la réflexion suscitée par la question de l'enseignant. On remarque que ce dernier réoriente la généralisation suggérée et la dimension symbolique du personnage (valeurs philosophico-politiques) vers des aspects plutôt psychologiques et éthiques, ce qui tendrait à favoriser une lecture personnelle qui s'appuie sur l'empathie. Cet échange ayant lieu peu de temps avant la fin de la séance, le professeur craint peut-être aussi que cela n'entraîne trop loin les discussions, ou qu'elles ne prennent un tour trop polémique.

Dans ces séances confrontant valeurs du texte et des lecteurs, le personnage (comportements et paroles des personnages de la fiction et prise de conscience des rôles sociaux), la personnalité (l'expérience singulière des élèves) et la personne (permanence d'une condition humaine qui rend possible l'empathie envers les personnages nés d'autres siècles et d'autres contextes) sont articulés. Mais les échanges sont limités à quelques élèves et guidés par l'enseignant, plutôt qu'organisés de manière à favoriser l'intersubjectivité entre pairs dans le collectif de la classe.

4.4.3 Les séances qui favorisent les échanges intersubjectifs entre pairs sur les valeurs axiologiques

Interroger les valeurs portées par les textes et les confronter collectivement aux siennes peut mener chacun à réfléchir sur son propre système de valeurs, pour le remettre en cause, l'affiner, l'affirmer. Une analyse des séances présentant des lectures axiologiques empêchées, ainsi que des dialogues improvisés entre l'enseignant et un ou plusieurs élèves ayant réagi au texte de façon inattendue permettra de pointer par contraste l'efficacité de certaines démarches. Celles-ci conduisent les élèves à apprendre à actualiser les lectures axiologiques, dans le cadre de dispositifs laissant place à l'expression personnelle et favorisant les interactions entre eux, comme la mise en scène du procès d'un personnage.

La présence d'échanges axiologiques au sein de la séance varie en fonction des modalités choisies par les enseignants pour réguler et orienter les interventions des élèves. Certaines séances, s'engageant par des questions ouvertes aux dimensions axiologiques, ne donnent ainsi pas lieu à des échanges axiologiques développés, au sein desquels les élèves pourraient chercher, tâtonner, se répondre, ce qui peut s'expliquer par un manque de temps ou une peur de ne pas maîtriser le cours des débats, par exemple. Ainsi la séance sur *1984* (S3/45) commence-t-elle par une question sur ce que les élèves ont compris de l'incipit et sur leurs remarques. Or, seule une réponse d'élève, qui a fait des recherches chez lui sur l'auteur et l'œuvre, est partagée avec la classe, suite à quoi est notée la définition de « contre-utopie » et annoncée la problématique de l'enseignant : « en quoi la société décrite n'est-elle pas idéale / est-elle négative ? ». La dimension axiologique (ici philosophico-politique) est centrale mais elle n'a pas fait l'objet d'un questionnement élaboré collectivement. Plus loin dans la séance, l'enseignant refuse d'ailleurs explicitement les évaluations proposées par les élèves : « alors ça c'est ce que vous avez compris / mais comment décrit-on une telle société / dans le texte / dans la façon d'écrire ? et pas pourquoi c'est bon ou mauvais par exemple ». Dans une séance de 2^e sur « Ce cœur qui haïssait la guerre » (S2/14), l'enseignant oriente l'étude sur la recherche des procédés (« figures de style / vocabulaire / rythme / prosodie ») justifiant l'opposition entre le premier et le dernier vers, alors même que ce sont les valeurs philosophico-politiques – de liberté, de résistance, de révolte contre l'oppression – qui ont été soulignées par les élèves au début du cours.

En outre, les textes très ancrés dans une situation socio-historique précise et/ou lointaine peuvent rendre difficiles les lectures axiologiques du fait d'une distanciation trop grande, d'une place trop importante faite au contexte au cours de l'analyse. Dans une étude de *L'Armée des ombres* en 3^e (S3/55), l'enseignant oriente tout son questionnement vers l'idée de « héros ordinaires », mais les interventions peu nombreuses des élèves ne parviennent pas à la formuler, sans doute parce que le culte des « héros de la Résistance » ne fait plus partie de leur horizon culturel de référence. Dans une des séances sur *Candide* (S2/63), la dimension raciste ou non que revêt l'usage du terme « nègre » (valeurs philosophico-politiques et éthiques) conduit l'enseignant à insister sur le fait qu'au XVIII^e siècle, le mot « n'est pas du tout péjoratif » parce qu'il vient du portugais et de l'espagnol « *negro, negra* » et « qu'il se trouve qu'à cette époque-là la plupart des esclaves qui travaillent dans les plantations de canne à sucre sont noirs ». La relativisation du jugement de valeur par le recours au contexte

socio-économique et à l'explication historique est opposée ici à des interrogations, qui, pour actualiser la question, restent pertinentes et sont laissées de côté par l'enseignant, soucieux certainement de ne pas trop s'éloigner du texte. L'enseignant, après sa mise au point d'histoire linguistique, clôt le débat et classe ces questions au rang de propédeutique : « je pense qu'il fallait en parler pour qu'on puisse *démarrer* correctement », ce qui témoigne de la délicatesse d'un sujet qu'il lui a sans doute semblé nécessaire de contenir et de délimiter fermement.

À l'inverse, certaines séances présentent des situations d'ouverture des échanges – qui parfois s'éloignent fort de l'étude du texte –, par le biais de réactions inattendues et vives de la part des élèves. Dans notre corpus de séances, quelques réactions d'élèves, individuelles ou collectives, peuvent illustrer les problématiques déontologiques qui se posent aux professeurs quand on aborde les questions axiologiques. Dans la séance sur *La Prose du Transsibérien* (S3/10), une élève suggère qu'on ne peut pas aimer une prostituée (valeurs éthiques et philosophiques). L'enseignante interrompt le cours pour répondre à l'intervention, sur le mode du dialogue, en développant des arguments pour la convaincre. Les autres élèves assistent à l'échange sans y être inclus :

E : oui / mais comment il peut l'aimer / alors que c'est une catin ?

P : c'est une bonne question / mais est-ce que c'est parce qu'une femme vend son corps qu'elle n'est pas digne d'être aimée ? moi je n'en suis pas certaine //

E : si //

P : moi je trouve que vous avez des arguments très conventionnels //

E : bah une femme qui vend son corps à n'importe qui //

P : mais ce n'est pas un choix //

E : bah si / c'est elle qui l'a choisi hein //

P : ben non / c'est souvent pour ces femmes un moyen de survivre [...] et tu as beaucoup de femmes qui / même si elles sont obligées de vendre leur corps / arrivent à préserver une part de leur âme et de leur intégrité / bien sûr //

E : je vois pas ça comme ça //

P : [...] parce que tu es un peu jeune et c'est normal [...] //

L'enseignante commence par accueillir la remarque sans la stigmatiser, puis utilise les modalisateurs pour souligner la relativité de son point de vue – et donc de celui de son interlocutrice – avant de prendre franchement position dans la suite du dialogue et de lui présenter les arguments socio-culturels et psychologiques à même d'expliquer la prostitution comme situation subie et non comme choix moralement condamnable. Un débat serait alors peut-être une solution envisageable pour permettre à l'élève de confronter ses valeurs à celles de ses camarades. Dans la mesure où les adolescents répètent souvent des discours d'adultes de leur entourage, les tester en classe est aussi une manière pour eux de les mettre à l'épreuve,

et laisser d'autres élèves y répondre peut parfois éviter de créer des antagonismes entre culture familiale et culture scolaire.

Par ailleurs, une réaction collective nous semble intéressante : elle concerne le recours spontané, par un groupe d'élèves de 2^e, à une référence populaire et enfantine pour expliquer l'idéologie mise en œuvre par Voltaire à la fin de *Candide* (S2/64) :

P : donc tous les personnages sont enfin réunis // ça fait conte / tout est bien qui finit bien // ils peuvent enfin faire quoi ?

E1 : se marier //

P : (*lit un passage*) donc qu'est-ce qu'ils n'arrivent pas à faire ?

E2 : à être heureux //

P : [...] c'est pourquoi ça va être la grande question qu'ils vont se poser / comment est-ce qu'on fait pour être heureux ?

EE : (*plusieurs élèves chantent*) il en faut peu pour être heureux //

P : [...] ce ne sont pas les mêmes classiques ! qu'est-ce qu'il leur faut pour être heureux ?

E3 : de l'occupation //

La référence au *Livre de la Jungle*, dessin animé de Walt Disney – société de production connue pour édulcorer les œuvres qu'elle adapte et en faire des formes de « meilleurs des mondes possibles » – vient fort pertinemment proposer une réponse à la question posée par l'enseignant, en écho à l'évocation précédente du conte, monde littéraire perçu comme enfantin, et à la problématique du bonheur individuel et collectif selon les degrés d'isolement social choisis. Ce réseau de significations constitue un levier possible pour approfondir l'actualisation. L'enseignant ici ne s'en saisit pas, mais ne disqualifie pas culturellement la référence, désignée comme « classique » au même titre que l'œuvre étudiée en classe.

Une démarche didactique particulière, dans notre corpus, s'avère en revanche favoriser l'articulation de l'analyse littéraire, de la formulation spontanée d'évaluations entre pairs et d'une réflexion sur les valeurs axiologiques. Une séance filmée dans une classe de 3^e montre un dispositif particulier de travail en lien avec la lecture du roman de T. Morrison, *Beloved* (S3/50) : la préparation par groupes du procès de Sethe, esclave noire qui choisit de tuer sa fille plutôt que de la laisser vivre ce qu'elle a subi. Les échanges se révèlent particulièrement riches et subtils. Le premier avantage de ce dispositif est qu'il matérialise, par le biais du jeu de rôle, les différentes instances du conflit de valeurs, du jugement intérieur qui se déroule en chacun face à un cas-limite comme celui de cette mère infanticide victime de l'esclavage. Le fait que les élèves endossent les rôles des différents acteurs d'un procès donne forme et lieu aux contradictions engendrées par l'acte extrême commis par le personnage. De plus, le tour délibératif des discussions, à la différence de certains débats interprétatifs, ajoute un enjeu,

une visée plus concrète au travail de réflexion, comme on le voit dans cet échange (l'enseignant passe alors voir le groupe pour l'aider à avancer dans le travail) :

P : quelle vision vous voulez présenter de l'accusée ? les procureurs [...] le but c'est que les jurés se disent c'est une femme horrible // les avocats le but en revanche de la défense va être de prouver que cette femme malgré son acte est [...] remarquable [...] attention les avocats de la défense vous ça va être plus difficile parce qu'il va falloir faire apprécier aux jurés une femme qui a tué son enfant //

E1 : ça va être dur //

E2 : il va falloir jouer sur les sentiments et tout //

P : alors sur quels sentiments vous allez jouer ? parce que qui va être là ? et comment vous jouez sur les sentiments ? [...]

E3 : c'est vraiment très intéressant de savoir son passé [...] //

P : pourquoi il te semble intéressant de connaître le passé de Sethe ?

E3 : c'est souvent le passé qui a des répercussions [...] //

P : [...] tu m'as dit une émotion / tu as dit / il faut jouer sur quoi [...] ?

E4 : la pitié //

P : comment ? quel va être l'axe de votre défense ? est-ce que ça va être de dire qu'elle n'est pas coupable ? [...] qu'est-ce qui peut être des circonstances atténuantes par rapport à l'accusée ?

E5 : dans la mesure [où] les blancs / ils étaient partis à sa poursuite donc ils allaient faire de sa fille une esclave //

P : donc il faut qu'on creuse le thème de l'esclavage //

La forme du procès permet ainsi d'inscrire l'acte individuel dans le contexte socio-historique et collectif, et d'aborder la question du droit et des normes comme produit d'un système de valeurs, d'une idéologie. De plus, le travail en groupe dans le cadre d'un projet de classe facilite le dialogue entre pairs et avec l'enseignant et met en évidence les faux sens ou les contre-sens tout en préservant une certaine liberté interprétative : on peut combler les blancs du texte pour le besoin d'une plaidoirie à condition que cela reste cohérent avec ce qui est écrit dans le texte auquel les autres parties se réfèrent également. Enfin, le jeu de rôle favorise l'articulation entre lecture impliquée et lecture distanciée, crée une situation d'interprétation qui ressortit à la fois d'une tâche juridique assignée fictivement et non assignée socialement (à la fois dépragmatisée dans l'espace social réel et pragmatisée dans l'espace social fictif). Il permet à l'élève lecteur de transférer la responsabilité de ses interprétations sur le personnage qu'il incarne, et à l'enseignant de susciter par ce détour une posture métaréflexive, comme on peut le percevoir dans l'échange suivant :

P : est-ce que c'est un geste de survie ou est-ce que vous y aviez songé auparavant ? à vous de voir si vous vous gardez [cette question] / qu'est-ce que vous en faites ou pas / pourquoi est-ce que cette question-là te semble intéressante ?

E3 : pour savoir ce que Sethe pensait [...] avant //

P : d'accord et pourquoi / si on creuse ton idée / pourquoi est-ce que tu as besoin de le savoir ça ? là les procureurs / ça vous concerne / pourquoi est-ce que tu as besoin de savoir si elle y pensait avant au meurtre ou pas ?

E3 : est-ce que mentalement Sethe était déjà prête à faire un acte criminel ?

P : d'accord [...] comment on appelle ça en termes de justice ?

La démarche initiée ici par l'enseignant sollicite les trois dimensions de la *persona* (la personne et le droit, la personnalité et l'expérience vécue, le personnage fictif et social). Elle met en œuvre également presque toutes les composantes de la lecture axiologique identifiées par N. Rouvière²³² : l'engagement empathique et éthique (notamment pour les avocats de la défense), la poéticité (pour les retours au texte permettant de nourrir l'argumentation), la composante génétique (avec la référence au passé du personnage et à l'histoire de l'esclavage), la formation de la pensée (par la construction des argumentaires), et la composante civique (les élèves s'interrogent sur les critères de vérité de leurs argumentaires, et sur la place de la parole de chaque partie au cours du procès).

*

En conclusion, former les élèves à une lecture axiologique des textes littéraires susceptible de les conduire à questionner les valeurs sur lesquelles ils fondent leurs conceptions de la vie implique à la fois d'interroger les valeurs du texte, de confronter en tant que lecteur ses valeurs à celles du texte, et de réfléchir aux valeurs grâce aux échanges intersubjectifs au sein du groupe-classe. L'articulation de ces trois dimensions apparaît rarement accomplie ou approfondie dans les séances analysées. Parmi les démarches didactiques observées, la forme du procès d'un personnage est celle qui paraît le mieux à même de la réaliser. En outre, un type de texte se révèle propice aux échanges axiologiques : les textes polyphoniques, comportant des conflits de valeur. Enfin, une lacune se fait jour dans l'ensemble des séances observées : les évaluations portent majoritairement sur les valeurs éthiques et philosophiques, tandis que les valeurs esthétiques sont peu interrogées.

La mise en œuvre d'une didactique de la lecture axiologique gagnerait à s'appuyer sur la définition proposée par N. Rouvière de l'« élargissement éthique » auquel pourrait viser l'enseignement de la littérature à partir de trois activités : « l'imaginaire par simulation, les échanges intersubjectifs du cercle de lecture et le retour objectal vers la poétique du texte²³³ ». Ces propositions articulent l'analogie, le débat et l'analyse du texte. Les deux

²³² Voir Nicolas Rouvière, « Les composantes de la lecture axiologique », dans *Repères*, n°58, 2018, p. 31-47. Article disponible à l'adresse suivante : <https://journals.openedition.org/reperes/1692> [consulté le 04 août 2022].

²³³ Nicolas Rouvière, « Vers un tournant axiologique de la didactique des lettres », dans Nicolas Rouvière (Éd.), *Enseigner la littérature en questionnant les valeurs*, op. cit., p. 22.

premières activités sont rares, on l'a vu, dans les pratiques effectives des séances analysées²³⁴. Or ces activités, qui reposent sur un travail qui prend à la fois en compte le texte, l'élève-lecteur et la communauté interprétative qu'est la classe, sont propres à favoriser une plus grande implication et une participation plus active des élèves. Une telle configuration est en effet susceptible de permettre une participation nombreuse et répartie des élèves (une parole qui ne soit monopolisée ni par quelques élèves ni par l'enseignant), de favoriser leur implication psycho-affective, émotionnelle, empathique, à une forme de débat, de confrontation de leurs points de vue, et de donner lieu à des remarques réflexives sur leurs évaluations ou témoignant d'un changement de point de vue argumenté. Collégiens et lycéens pourraient ainsi apprendre à exprimer et à confronter leurs positions, leurs connaissances et leurs capacités axiologiques, ce qui requiert de la part de l'enseignant une certaine mise à distance de son propre positionnement axiologique.

5) Quelles approches du corpus antique dans les manuels et les éditions scolaires ?

Après cette analyse circonstanciée des conceptions et des pratiques enseignantes au regard du cadre théorique proposé au chapitre 1 pour redéfinir un enseignement humaniste de la littérature, une analyse des outils potentiellement utilisés par les professeurs en classe et pour préparer leur cours (manuels et éditions scolaires) permettra de compléter l'appréhension des pratiques et des représentations actuelles en matière d'enseignement de la lecture des textes littéraires. En effet, comme le souligne N. Denizot, « l'analyse de plusieurs types de données (issues des programmes, des manuels, des listes recueillies dans les classes, des enquêtes auprès des enseignants) [...] montre que les choses ne sont pas superposables²³⁵ ». Les outils et supports d'enseignement que constituent les manuels scolaires et les éditions scolaires des œuvres seront analysés du point de vue des corpus historiquement rattachés aux humanités classiques, à savoir ceux de l'antiquité latine et grecque, puisque ce sont ceux sur lesquels reposent nos expérimentations.

²³⁴ Comme nous l'avons vu au cours de cette étude, très rares sont notamment les questions analogiques, les situations de jeux de rôle, les configurations relevant des cercles de lecteurs ou des débats interprétatifs.

²³⁵ Nathalie Denizot, « Le manuel scolaire, un terrain de recherches en didactique ? L'exemple des corpus scolaires », dans *Le Français aujourd'hui*, n° 194, p. 38-39.

Les manuels, comme les éditions scolaires, sont des espaces « de recommandations²³⁶ » selon la terminologie d'Y. Reuter, en tant qu'ils ne sont pas prescriptifs ni ne présagent des usages effectifs en classe²³⁷. Ils offrent au chercheur un terrain de recherche que nous envisageons, à la suite de N. Denizot, comme un « espace contextuel et relationnel²³⁸ », un « territoire » signifiant dont l'« agencement [est] doté de sens et de valeurs, explicites ou implicites » et structuré par des réseaux (internes ou externes, liés au contenu de l'ouvrage, à l'usage qu'en fait l'élève, et au processus éditorial). Les « amphotextualités²³⁹ », c'est-à-dire la manière dont les textes (et les images) sont organisés et associés, sont ainsi à considérer autant que le nombre des occurrences des auteurs et des œuvres.

Nous questionnerons dans cette section le traitement réservé au corpus antique dans les territoires que forment les différents manuels de latin 5^e et de français 6^e, ainsi que les éditions scolaires à travers le cas de l'*Odyssée*. Ce corpus fait-il l'objet d'une thématisation et d'un questionnement favorisant des interprétations personnelles et actualisantes, attentifs à l'expérience esthétique que les élèves peuvent avoir et propre à leur permettre d'articuler leur culture et celle qu'ils découvrent ou approfondissent ? Autrement dit, quelles évaluations sont encouragées en lien avec le répertoire sensible, psycho-affectif et culturel de l'élève lecteur ?

5.1 Quelle(s) lecture(s) du corpus antique dans les manuels de LCA²⁴⁰ ?

Commencer par observer les approches adoptées dans les manuels de LCA vise à répondre, par une démarche comparatiste, à deux questions de recherche : l'étude des textes antiques apparaît-elle en soi comme un obstacle à des démarches s'appuyant sur la lecture subjective pour construire des savoirs ? Et la forme du manuel peut-elle permettre un apprentissage de la lecture via la réception personnelle et empirique des textes par les élèves ?

²³⁶ Yves Reuter, « Didactiques », dans Yves Reuter (dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, op. cit., Bruxelles, De Boeck, p. 65-69, p. 66.

²³⁷ Nous verrons ainsi dans l'enquête présentée dans la sous-section 5.3 sur les adaptations de l'*Odyssée* que peu d'enseignants parmi les participants déclarent se servir des manuels pour préparer l'étude du texte avec les élèves.

²³⁸ Nathalie Denizot, « Le manuel scolaire, un terrain de recherches en didactique ? L'exemple des corpus scolaires », art. cit., p. 39. Même référence pour la citation suivante.

²³⁹ *Ibidem*, p. 40.

²⁴⁰ Voir aussi Cécile Couteaux, « Quelle place pour la réception sensible des textes littéraires dans l'enseignement des Langues et Cultures de l'Antiquité ? », *Actes des 20^e rencontres des chercheurs et chercheuses en didactique de la littérature* [En ligne]. Article disponible à l'adresse suivante : <https://20rccdl.sciencesconf.org/browse/speaker?authorid=898131> [consulté le 11 août 2022].

Pour s'attacher à le déterminer, il y a lieu de s'interroger sur la place faite en cours de LCA depuis une dizaine d'années à la lecture subjective et sensible des textes, à travers les manuels et des séquences accessibles en ligne. La notion de sensible permet de rendre compte du processus à la fois émotionnel et cognitif d'évaluation associant de façon interdépendante la perception des *stimuli* et les catégories mentales, processus qui définit l'expérience esthétique comme les recatégorisations via l'analogie. L'analyse des facteurs favorisant l'implication sensible et personnelle dans la lecture en LCA permettra donc de préciser comment peuvent être sollicitées les évaluations axiologiques, à travers le choix des corpus et l'appareil didactique mis en place autour des textes. Ces analyses seront transférables à la discipline du français. Après avoir étudié dans les programmes de LCA la présence – ou l'absence – du sensible et des émotions, susceptibles d'influer sur la présence ou l'absence de cette approche dans les manuels, et après avoir justifié notre corpus, nous analyserons les consignes accompagnant les textes tirés des manuels et sites retenus.

5.1.1 Le sensible et les émotions dans les programmes de LCA

La présence du sensible et des émotions dans les programmes de LCA se révèle concentrée sur sa thématisation autour du sentiment amoureux. En effet, les termes de « sensible », « sensibilité », « sensation », « sens » (les cinq sens) n'apparaissent pas dans les programmes de LCA de collège ou de lycée depuis 2007²⁴¹. Les émotions ne sont évoquées qu'une seule fois, tandis que le sentiment amoureux est mentionné à plusieurs reprises. Le « temps des plaisirs » (« poésie amoureuse et amours mythologiques ») est au programme de 3^e de 2009. Le thème des « sentiments et leur expression » est introduit au programme de 5^e et de 4^e en 2016. Il apparaît également dans le programme d'option en 1^{ère} en 2019, sous l'entrée « masculin et féminin » : « expression des émotions et des sentiments ». Le thème de l'amour et des amours (« désir et séduction ; passions et tourments ; amour et harmonie ; passions fatales ») est présent dans les programmes de lycée depuis 2007, et particulièrement développé dans ceux de 2019, y compris dans ses effets physiologiques : « de la rencontre

²⁴¹ Date d'application du socle commun de 2006 introduisant la « culture humaniste » dans les programmes, et date du changement de dénomination des disciplines des « langues anciennes » en « Langues et culture de l'Antiquité ». On trouve deux occurrences de cette famille lexicale dans les programmes de collège de 2009, mais qui ne concernent pas la lecture : l'une pour conseiller des choix de textes d'« époque, de genres et de sensibilité différents », et l'autre en lien avec l'histoire des arts – la visite de musées, de sites archéologiques et d'expositions y étant présentée comme permettant « un contact sensible irremplaçable avec le patrimoine artistique ».

fulgurante au déchirement de la rupture, des manifestations physiques du désir amoureux jusqu'à ses plus hautes sublimes, de la simple séduction aux complexes stratégies amoureuses²⁴² ».

Le sensible et les émotions sont donc peu présents dans les instructions officielles, si ce n'est de façon implicite dans le thème des sentiments, dont la dimension individuelle est évoquée par le biais des manifestations physiques. Plusieurs entrées des programmes pourraient pourtant favoriser une telle approche.

5.1.2 Corpus et méthodologie

Les programmes de LCA sont organisés par entrées et sous-entrées, thématiques et conceptualisées, comme le sont les programmes de français depuis 2015, et non par auteurs ou genres littéraires. Afin de limiter l'étendue du terrain d'observation, quatre entrées ont été retenues parmi celles des programmes du secondaire en vigueur depuis 2007, susceptibles de favoriser une expérience et un partage du sensible : les orateurs grecs, la poésie élégiaque latine, le thème de l'esclavage et *L'Énéide*. Les différentes dimensions de la subjectivité et du sensible auxquelles elles peuvent ouvrir tiennent d'abord à la place importante du corps et de ses sensations – pour les orateurs et la poésie élégiaque notamment. Elles viennent ensuite de l'expression des émotions permettant l'empathie ou la formulation d'interprétations axiologiques, face à des textes qui laissent place à l'indignation, à la colère, à l'admiration, au dégoût, etc. – notamment pour les orateurs et le thème de l'esclavage. Enfin, elles se rapportent au décentrement culturel encouragé par le thème du voyage et de la *translatio studii*²⁴³, dans *l'Énéide*.

La première entrée retenue est celle des orateurs grecs, qui sont au programme de toutes les classes, de la 3^e à la terminale. La dimension intrinsèquement orale et politique de cette littérature en font un objet propre à sensibiliser les élèves au poids et à la force des mots, à leur chair, à leur efficacité potentielle. Par conséquent, les problématiques de la réception effective et actualisante s'y posent de façon aiguë : les enjeux de la réception contextualisée d'une parole à visée pratique côtoient dans la lecture que nous en faisons aujourd'hui ceux de

²⁴² Programme d'enseignement optionnel de langues et cultures de l'Antiquité de première générale, Annexe 2 du Bulletin Officiel spécial n°1 du 22 janvier 2019, p. 7.

²⁴³ Conception élaborée au Moyen Âge et qui désigne la transmission, le déplacement, le transfert de savoirs d'un foyer civilisationnel à l'autre, notamment de la Grèce antique à Rome.

la réception littéraire en général. De plus, les discours des orateurs interrogent les valeurs (éthiques et philosophico-politiques) de façon centrale, ainsi que le souligne P. Judet de la Combe :

Pour qualifier la faute, ce qui était nécessaire pour le verdict, les orateurs, à qui toute la tâche était laissée avant le vote populaire, devaient mobiliser les valeurs consensuelles et pertinentes, valeurs religieuses, politiques, culturelles, familiales, de manière à établir un lien convaincant entre le fait particulier et la règle générale. La rhétorique devait, pour chaque cause difficile, renouer les liens d'évidences entre les citoyens, redire la société²⁴⁴.

Les textes des orateurs nous semblent également pouvoir favoriser une réception empathique par le biais de la personne de l'orateur et de celles qui sont impliquées dans les situations décrites, et par les jugements que présentent ces textes, qui appellent à un jeu d'identification et de validation ou d'invalidation éthique de la part des lecteurs.

La poésie élégiaque latine présente elle aussi un intérêt spécifique pour la réception sensible. Elle articule les enjeux de la vie privée et de la vie publique, puisque le geste littéraire porte à travers elle l'expression de l'intime, des émotions et des sentiments personnels (dont les élèves font aussi l'expérience affective et culturelle), sur la scène publique, mais aussi qu'elle « fait une part considérable », comme le rappelle Jean Bayet²⁴⁵, « aux souvenirs, ou même au travestissement mythologiques ». Ces poèmes mettent en question la sincérité en littérature par une expression de l'intime particulièrement sophistiquée, et questionnent ainsi les valeurs axiologiques (éthiques, philosophiques et esthétiques). Ils constituent en outre une forme de littérature engagée en prise avec des problématiques sociales et politiques susceptibles de trouver un écho aujourd'hui, exprimant la révolte d'une génération de poètes contre la glorification militaire du règne d'Auguste et son moralisme, et qui fait une place aux femmes et à leur subjectivité dans la vie intellectuelle romaine, contre l'épopée.

Ensuite, l'*Énéide* s'avère propice à l'expression du sensible par les échos culturels qu'elle permet entre littératures grecques et romaines, entre littérature d'hier et d'aujourd'hui, entre les différentes régions du pourtour méditerranéen, et par l'expérience centrale du déplacement qu'elle inscrit. La culture s'y définit tout particulièrement comme un palimpseste interculturel. P. Judet de la Combe insiste sur cette dimension quand il analyse le premier vers virgilien :

²⁴⁴ Pierre Judet de la Combe, *L'Avenir des Anciens*, op. cit., p. 184.

²⁴⁵ Jean Bayet, *Littérature latine*, Paris, Armand Colin, 1996, p. 265-266.

Le jeu sur le latin et le grec donne au poème son départ, son énergie. Virgile affiche ainsi tout de suite que la poésie est travail dans la langue et, puisque les Grecs sont impérieusement là comme modèle, un travail entre deux langues. Une, nationale, nouvelle et à faire, et l'autre, ancienne, celle de l'art achevé, parfait, langue qu'il faut pourtant détourner pour parler maintenant. Sa poésie est un déplacement²⁴⁶.

Le personnage d'Énée, fuyant sa patrie détruite par la guerre, voyageant par mer, trouve dans le contexte contemporain des possibilités d'actualisation frappantes : le premier grand héros des Romains est « un Troyen vaincu, un étranger, qui ne parlait même pas le latin. Rome ne naît pas de la terre, comme Athènes ou Thèbes²⁴⁷. » L'*Énéide* constitue donc un texte fondateur pour la culture occidentale et le récit d'une (re)fondation culturelle, dont l'origine est à la fois étrangère et familière, et qui réunit les deux rives de la Méditerranée. Il est un texte du décentrement, propre à nous apprendre « comment, dans leurs différences, se construisent les cultures : elles sont elles-mêmes des réseaux complexes, traversés de conflits, sans positions acquises, sans point central²⁴⁸. »

Enfin, le thème de l'esclavage en appelle à la dimension éthique de la lecture subjective. Pratique qui a traversé les temps et les frontières, il permet d'engager une réflexion d'ordre anthropologique, philosophique, politique, sociale et de mettre en perspective la dimension esthétique et la dimension éthique dans la réception des textes.

Notre corpus se compose de 26 manuels français de latin et de grec (21 manuels de collège et 5 de lycée²⁴⁹) et des séquences et séances disponibles en ligne sur trois sites institutionnels (*Eduscol*, *Helios*, *Musagora-Hellenis'tic*), et un site associatif (*Arrête ton char*). Il n'existe pas à notre connaissance d'étude statistique rendant compte des manuels de langues anciennes les plus utilisés. Nous avons donc tâché de diversifier les éditeurs (Hachette, Hatier, Magnard, Nathan) et les collections. D'autre part, la variation des conditions d'enseignement du latin et du grec se révélant plus grande en lycée qu'en collège (notamment selon le type d'option, obligatoire ou facultative, grands débutants ou confirmés, et la taille et la composition des groupes), ainsi que le renouvellement bisannuel des œuvres étudiées pour le baccalauréat, rendent à priori les manuels de collège plus aptes à une utilisation effective en classe. Nous avons donc privilégié les exemples tirés de ces derniers. Enfin, le site associatif choisi compte un nombre d'adhérents et d'utilisateurs significatif : il

²⁴⁶ Pierre Judet de la Combe, *L'Avenir des Anciens*, op. cit., p. 122.

²⁴⁷ *Ibidem*, p. 126.

²⁴⁸ *Ibid.*, p. 117.

²⁴⁹ La liste des manuels et sites consultés figure en ANNEXE 18.

annonce plus de 2000 abonnés à sa liste de diffusion et une visibilité importante sur les réseaux sociaux (16523 abonnés sur *Facebook* et 6042 abonnés sur Twitter en juillet 2022).

L'analyse de ce corpus a été menée afin de déterminer dans quelle mesure l'expression et le partage du sensible, des émotions et des évaluations personnelles semblent encouragés dans le traitement par les manuels et les séances en ligne des entrées retenues.

5.1.3 Analyse des manuels

- *Des questions majoritairement situées du côté du texte et de ses effets*

Que le passage soit donné en traduction totale ou partielle²⁵⁰, la majorité des questions posées dans l'appareil didactique se révèle orientée vers les effets produits par le texte. Elles sont formulées de manière à occulter l'expression de la subjectivité, ou contiennent déjà une partie plus ou moins grande de la réponse attendue, entravant par ces biais une lecture sensible et personnelle.

Les questions mentionnant les « procédés » utilisés par l'auteur, ou cherchant à retrouver les intentions de l'auteur, sont présentes dans les manuels comme sur les sites Internet, comme dans les exemples suivants :

- Au vers 2, quel effet produit l'accumulation des consonnes t et r (un procédé appelé « allitération ») ? (Latin 5^e, Magnard, 2017)
- Quelles images efficaces le poète utilise-t-il pour évoquer sa réaction face à l'être aimé ? Relevez notamment les champs lexicaux. (Latin 1^e, Hatier, 2011)
- À votre avis, quelle impression l'artiste a-t-il voulu donner ? (Latin 4^e, Nathan, 2011)

Dans le premier exemple, le procédé est identifié très précisément et les élèves doivent en tirer une évaluation (esthétique) en tâchant de deviner la seule réponse attendue, ce que signale le singulier d'« effet ». Il s'agit ici, suivant les définitions d'E. Falardeau²⁵¹, de trouver le sens consensuel et traditionnel donné au texte, et non d'explorer les significations d'un texte polyphonique. Dans le deuxième exemple, le degré de fermeture du questionnement est encore plus important, puisqu'une évaluation esthétique sur un procédé (les images sont « efficaces ») est imposée, dont il est demandé aux élèves de lister les occurrences à l'aide d'un relevé lexical. Dans le troisième exemple, est sollicitée une évaluation non pas sur le

²⁵⁰ Une analyse serait à mener pour comparer plus en détail les questions sur les textes donnés en traduction totale, en traduction partielle (textes à trous) et en latin.

²⁵¹ Voir dans cette partie, chapitre 1, section 3.

texte, mais sur les intentions de l'auteur, sans s'interroger sur l'efficiencia pour le lecteur de la volonté auctoriale censée avoir été traduite par l'écriture.

Nombreuses sont également les consignes qui excluent l'expression d'une réception sensible et personnelle du fait même de leur formulation. Ce peut être dû à l'emploi récurrent de verbes à l'impératif laissant peu d'espace à la réception subjective et à ses tâtonnements : « Analysez les signes pathologiques de la maladie d'amour. » (Grec 1^e, Hatier, 2008). Cela peut tenir à des tournures passives ou pronominales plutôt que des 1^e ou 2^e personnes du singulier, qui dépersonnalisent l'instance lectorale : « Quelle image d'Enée et de ses troupes nous est-elle donnée ? » (Latin 2^e, Hatier, 2017). Cela peut encore être causé par des interrogations partielles pouvant ne porter que sur un ou deux mots attendus, ne laissant ainsi au lecteur aucune possibilité d'exploration des significations : « Quels sont les deux sentiments qui agitent Énée ? » (Latin cycle 4, Hachette, 2017). Cela peut enfin être provoqué par des questions fermées sans demande de justification, appelant des réponses très brèves et dépourvues d'explications : « Relisez la lettre. Est-ce le type d'échange que vous imaginiez entre un maître et son esclave ? » (Latin 4^e, Hatier, 2011).

Une autre manière d'empêcher l'expression par les élèves de leur réception sensible est de donner la réponse dans la question, et d'assortir ainsi le questionnement d'informations entravant un contact plus intuitif avec le texte et une implication personnelle dans la lecture, comme dans les exemples suivants :

- Qu'est-ce qui rend le récit de ce meurtre si vivant ? Commentez le jeu des temps et le rythme des phrases, et étudiez les effets de mise en scène dramatique du passage. (Grec 1^e, Hatier, 2008)
- Cherchez de quand date l'expression *Make peace, not war* et par qui elle fut employée. Quelles valeurs prône le poète latin Tibulle ? (Latin 3^e, Hatier, 2012)

Dans les deux exemples, non seulement l'évaluation est donnée (le récit est vivant, des valeurs de paix sont défendues), mais aussi les procédés à analyser dans la première question, ce qui réduit l'intervention de l'élève à un décorticage technique, tandis que dans la deuxième il ne s'agit plus que de traduire quatre mots d'anglais, sans même nécessiter de retour au texte de Tibulle.

- *Les consignes permettant d'accueillir et de partager une réception sensible et personnelle des œuvres*

Toutefois, certaines questions témoignent du souci de prendre en compte la lecture sensible des élèves en s'appuyant sur leurs émotions, leurs « concrétisations imageantes », ou des références à leur cadre de vie. En témoignent par exemple :

- l'emploi du pronom de 2^e personne et de modalisateurs pour inviter les lecteurs à formuler un jugement éthique personnel : « Quelle attitude de Trimalcion envers ses esclaves vous paraît la plus choquante ? » (Latin 4^e, Hachette, 2011),
- les consignes conduisant à se former des images mentales : « Quelle image vous faites-vous du mari Euphiléto ? » (Grec 1^e, Hatier, 2008),
- ou encore les transpositions à l'univers quotidien des élèves : « Que choisiriez-vous pour symboliser votre ville ou votre région ? » (Latin 5^e, Hatier, 2010).

Dans ces trois exemples, la 2^e personne est employée dans des interrogations partielles, en prenant en compte la subjectivité (« paraît »), la singularité effective (« vous faites-vous »), la possibilité de choix (« choisiriez-vous ») des élèves, c'est-à-dire le caractère idiosyncrasique de l'évaluation de chaque lecteur. La troisième question est un des très rares exemples de question d'ordre analogique trouvée dans notre corpus.

Les questions de lecture de l'image peuvent également permettre la prise en compte de la réception sensible et personnelle des élèves, en même temps qu'inviter à la distanciation grâce à une demande de justification, par exemple dans cette question : « Qu'est-ce qui attire le plus votre attention sur cette image ? Expliquez pourquoi. » (Latin cycle 4, Hachette, 2017). Mais, comme pour les questions portant sur la lecture des textes, elles sont loin de constituer la norme, ce qui tendrait à montrer qu'il ne s'agit pas seulement d'un effet de la prise en compte des difficultés de compréhension littérale et référentielle des textes latins et grecs, mais bien d'une démarche plus globale qui ignore majoritairement l'approche participative pour favoriser l'approche distanciée et la primauté des savoirs sur les interprétations. La lecture des textes et des images forme ainsi à la compréhension (expliquer le sens consensuel) et à la recherche d'informations et de procédés. Les questions s'appuyant sur l'analogie sont quasi inexistantes, pour les textes comme pour les images.

De façon plus systématique en revanche, les propositions d'écriture d'invention accompagnant les textes, qui permettent une activité créative susceptible de faciliter l'appropriation d'un univers littéraire et culturel éloigné, constituent un espace d'expression de

la subjectivité des élèves lecteurs, impliquant une approche sensible par des processus d'identification et d'empathie, comme dans les exemples suivants :

- *Fabriquer et écrire* : Didon meurt à la fin du livre IV de l'*Énéide*. Écrivez son histoire à la 1^e personne [...]. (Latin 5^e, Hachette, 2010)
- *Pour aller plus loin* : Le sort des réfugiés : Dans un dossier consacré à « la crise des migrants » (octobre 2015), le journal anglais *Time* a rapproché l'histoire mythique d'Énée de celle des réfugiés d'aujourd'hui. Rédigez un court article pour donner votre point de vue et illustrez-le d'images de votre choix. (Latin 5^e, Magnard, 2017)

On retrouve dans le premier exemple l'écriture fictionnelle à la 1^e personne favorisant, comme l'a montré V. Larrivé²⁵², l'identification et l'empathie. Dans le second, le jeu de rôle concerne le contexte énonciatif en invitant l'élève non plus à se mettre à la place du personnage de l'œuvre mais à actualiser sa réception dans le contexte contemporain, en adoptant une autre position sociale que la sienne (et un autre âge). Cependant, aucun travail réflexif de retour sur les déplacements opérés par les élèves et de justification de leurs choix d'écriture n'est prévu dans les consignes données.

Enfin un seul manuel, sur l'ensemble des ressources consultées, prévoit une organisation du travail de lecture par groupe – organisation propre à favoriser les négociations interprétatives entre pairs – pour accompagner une démarche immersive par la simulation, biais créatif visant à impliquer les élèves pour atteindre un objectif commun, comme dans l'exemple de Spartacus :

La mission : Esclaves en fuite, vous avez rejoint la révolte armée menée par le célèbre gladiateur Spartacus. Il vous a chargé de rédiger le discours qu'il doit tenir devant ses troupes afin de les exalter avant l'affrontement final contre les armées romaines. Formez une équipe qui élaborera le plan du discours et le rédigera. Prenez des notes tout au long du parcours. (Latin cycle 4, Hatier, 2017)

Cet exemple correspond aussi à ce que V. Larrivé préconise pour former à l'empathie fictionnelle : écrit fictif à la 1^e personne, il permet une « simulation de l'expérience d'autrui²⁵³ », ici un personnage réel et non fictif comme dans ses expérimentations sur Gilgamesh, le cadre fictionnel et analogique se trouvant reporté du côté du jeu de rôle auxquels les élèves sont invités à participer collectivement.

En conclusion, si certaines questions encouragent la réception sensible et personnelle des textes par les élèves, en faisant appel à leurs sens et à leurs émotions, l'appareil didactique

²⁵² Voir plus haut dans cette partie, chapitre 1, sous-section 3.2.2.

²⁵³ Véronique Larrivé, « Empathie fictionnelle et écriture en "je" fictif », *art. cit.*, § 11.

des chapitres des manuels comme des séquences en ligne²⁵⁴ reste marqué par un questionnement fortement orienté vers le texte, ses procédés et ses effets, davantage que vers le sujet lecteur dans ses multiples dimensions. Ce constat n'apparaît pas uniquement dû aux contraintes de l'édition scolaire – notamment parce que le questionnement accompagnant les textes dans les ressources en lignes ne nous paraît guère plus ouvert à l'expérience et au partage du sensible pour élaborer individuellement et collectivement des évaluations axiologiques. Pourtant, une attention particulière aux problématiques proposées et aux tournures syntaxiques choisies serait susceptible d'infléchir le rapport des élèves à la lecture des textes vers une démarche interprétative actualisante, dans la mesure où la formulation des questions et la conception des situations didactiques oriente les formes de réception favorisées.

Il apparaît que le corpus antique présente, du fait de sa variété et de sa prégnance dans nos cultures contemporaines, de nombreux angles d'approche propres à favoriser l'expression par les élèves de tous âges de lectures interprétatives actualisantes et l'élaboration d'évaluations axiologiques qui ont toute leur pertinence aujourd'hui. Ce corpus peut donc former à la lecture des textes littéraires, enrichir et approfondir la culture générale, éduquer à la citoyenneté, en même temps que constituer un fond très riche de questionnements d'ordre esthétique, éthique, philosophique et existentiel. Nous avons montré que la complexité et les difficultés d'accès qu'il pouvait représenter tiennent prioritairement (dans le cas des textes traduits) aux questionnements et aux démarches mises en œuvre pour le faire découvrir aux élèves. Le choix des traductions, les illustrations retenues pour accompagner les textes, leur mise en réseau intertextuel, leur problématisation sont également des facteurs orientant la réception que pourront en faire les élèves.

5.2 Quelle(s) lecture(s) du corpus antique dans les manuels de français 6^e ?

Qu'en est-il du traitement du corpus antique dans les manuels de français ? Enseignant au collège, nous avons restreint notre étude des manuels de français à ce niveau, et plus particulièrement à la classe de 6^e. L'Antiquité grecque et latine trouve en effet une place particulière dans les programmes de français de 6^e depuis 2015 à travers l'*Odyssée* et les

²⁵⁴ Nous avons fait le choix de citer des exemples tirés des manuels plutôt que des séquences en ligne dans la mesure où ces dernières sont souvent déposées de façon nominative par des enseignants non rémunérés pour ces publications et moins protégées que dans un cadre éditorial professionnel.

Métamorphoses, qui sont les deux seules œuvres antiques prescrites nommément au collège. Dans l'objet d'étude « Le monstre, aux limites de l'humain », il est prescrit de les étudier « en lien avec des documents permettant de découvrir certains aspects de la figure du monstre dans la peinture, la sculpture, l'opéra, la bande dessinée ou le cinéma²⁵⁵ ». Les autres références à cette période dans les programmes du collège indiquent des œuvres « depuis l'Antiquité [à nos jours/au XXI^e siècle] » : pour le théâtre en 6^e, des extraits d'œuvres épiques en 5^e, des poèmes d'amour en 4^e, et des textes « relevant de différents genres ou formes littéraires (particulièrement poésie satirique, roman, fable, conte philosophique ou drolatique, pamphlet) » en 3^e. Enfin, d'autres œuvres rattachées à la période antique sont prescrites en 6^e : la Bible (la Genèse) ainsi que « des extraits significatifs de plusieurs des grands récits de création d'autres cultures » (sans indications de titres). Nous avons choisi d'analyser le traitement de *l'Odyssée* et des *Métamorphoses* dans des manuels de 6^e récents se rapportant aux programmes de 2015 (revus en 2018), dans la mesure où, d'une part, ce sont les deux œuvres de l'Antiquité gréco-latine prescrites nommément dans les programmes, et donc potentiellement présentes dans tous les manuels observés, et où, d'autre part, ces deux œuvres font l'objet de nos expérimentations dans le chapitre suivant. Par ailleurs, le corpus biblique se rattache à des problématiques complexes (linguistiquement et littérairement) nécessitant des travaux spécifiques approfondis.

Les manuels analysés ont été publiés en 2016 et 2021, par sept éditeurs différents. Il s'agit de *Livre unique français 6^e*, Le Robert, 2016 (désormais *LR*) ; *Jardin des Lettres*, Magnard, 2016 (*JdL*) ; *Terre des Lettres*, Nathan, 2016 (*TdL*) ; *Français 6^e*, lelivrescolaire.fr, 2016 (*Lls*) ; *L'envol des Lettres*, Belin, 2021 (*EdL*) ; *L'Attrape-livre*, Hatier, 2021 (*AL*) ; *Fleurs d'encre*, Hachette, 2021 (*FE*)²⁵⁶. Les livres du professeur ont été consultés (ceux de *Lls*, *JdL* et *TdL* ne comportent pas d'introduction expliquant l'organisation et les démarches adoptées).

Les questions de recherche concernant le traitement de ces deux œuvres mythologiques dans ces manuels sont les suivantes : une lecture interprétative y est-elle davantage favorisée que dans les manuels de latin ? L'approche est-elle actualisante et s'appuie-t-elle sur les analogies ? La multimodalité est-elle encouragée pour que les élèves formulent et confrontent leur réception des textes littéraires ? Pour y répondre, nous étudierons la place de ces corpus

²⁵⁵ *Programmes Cycle 3*, BO n°25 du 21 juin 2018, p. 24. Même référence pour la citation suivante.

²⁵⁶ Nous utiliserons les abréviations indiquées entre parenthèses dans la suite du développement.

dans les manuels, la conception de la lecture qui se fait jour dans les questions et consignes associées aux extraits, la présence et le rôle des consignes d'ordre analogique, la présence et le rôle de la multimodalité et du numérique.

5.2.1 Place dans les manuels

Des extraits des deux œuvres de l'*Odyssée* et des *Métamorphoses* sont présents dans six des sept manuels consultés (le manuel publié par LR ne comporte pas d'extraits des *Métamorphoses*). Les deux œuvres n'occupent pas la même place dans la majorité des manuels : alors que l'*Odyssée* y fait toujours l'objet d'un chapitre dédié, les extraits des *Métamorphoses* sont plus souvent utilisés dans des groupements de textes thématiques.

Les extraits de l'*Odyssée* sont rassemblés dans un chapitre ou une section dédiée à l'œuvre d'Homère (associée à l'*Énéide* dans *JdL*). Les chapitres concernés sont tous situés dans la première moitié des manuels, sauf pour *TdL* (6^e position sur 10), ce qui suggère un accès considéré par les éditeurs et les auteurs comme plus facile que d'autres œuvres et thèmes du programme. Cinq manuels rattachent ces chapitres à l'objet d'étude du monstre prescrit dans les programmes (« Le monstre, aux limites de l'humain »), un à celui des « Récits d'aventure » (*FE*) et un à ces deux objets d'étude (*TdL*). L'approche de l'œuvre comme œuvre intégrale n'est donc à priori pas celle qui est privilégiée, même si certains moyens sont utilisés pour la favoriser : ainsi le chapitre de l'*AL* prévoit la possibilité d'utiliser conjointement une édition adaptée (*L'Odyssée d'Homère* « racontée » par Isabelle Pandazopoulos, chez Folio Junior). Parmi les problématiques et objectifs formulés, trois sont des questionnements d'ordre philosophique ou existentiel (sur le sens de l'errance, les monstres comme incarnations des peurs, et la distinction entre humains et monstres, dans *TdL*, *Lls*, *EdL*) ; deux prennent pour objet la connaissance de la mythologie (*Lls* et *EdL*) ; deux évoquent des questions narratologiques (le genre de l'épopée pour *Lls* et les moyens utilisés par le héros pour surmonter les épreuves dans *FE*) ; deux se focalisent sur le personnage principal (*FE* et *TdL*) ; un s'inscrit dans une perspective d'histoire littéraire (avec la mention de l'expression « récit fondateur », *EdL*). Enfin, les manuels utilisent tous des traductions différentes : trois d'entre eux ont recours à une traduction faite pour des éditions scolaires ou pour adolescents (*TdL*, *EdL*, *AL*) ; deux utilisent des traductions anciennes (celle de Leconte de Lisle qui date de 1893 dans *LR*, celle de Victor Bérard de 1931, adaptée, dans *Lls*) ; un reprend la traduction du poète Philippe Jaccottet de 2001 (*JdL*) ; un présente une traduction

faite par une des auteures du manuel (*FE*). Les images accompagnant les textes se répartissent dans tous les manuels entre œuvres issues de l'Antiquité (vases, coupes, sculptures, reliefs) et œuvres plus tardives (enluminures médiévales ; tableaux, gravures, fresques, sculptures, illustrations du XVI^e au XX^e siècle), ce qui met l'accent sur l'héritage antique dans la culture européenne ; les images du XXI^e siècle sont plus nombreuses dans les manuels de 2021 (notamment *EdL* et *AL*), ce qui indique une volonté de moderniser et de rendre plus familière la représentation scolaire de l'Antiquité.

Les extraits des *Métamorphoses* sont traités de façon sensiblement différente. Les chapitres concernés sont situés à différents endroits selon les manuels (début, milieu, fin). Seuls deux manuels dédient un chapitre ou une section entière à l'œuvre (*JdL* et *FE*). Trois manuels la rattachent à l'objet d'étude « Récits de création ; création poétique » (*Lls*, *TdL*, *EdL*), et quatre à celui des monstres (*JdL*, *TdL*, *AL*, *FE*). Dans les deux cas, les extraits sont mis en réseau avec d'autres textes fondateurs : l'*Illiade* (*TdL*), l'*Odyssée*, la *Théogonie* d'Hésiode (*JdL*), *Gilgamesh* (*Lls*, *EdL*), la Bible (*Lls*, *TdL*, *EdL*), le Coran (*Lls*, *EdL*). Un manuel (*AL*) les insère dans un groupement plus varié, aux côtés d'extraits mêlant littérature antique et *fantasy* contemporaine (Pline l'Ancien, Horace, C.S. Lewis pour *Les Chroniques de Narnia* et J. K. Rowling pour *Harry Potter*). Parmi les problématiques et objectifs formulés, quatre sont des questionnements d'ordre philosophique ou existentiel (sur le monde et les hommes, la distinction entre humains et monstres, la monstruosité, dans *TdL*, *EdL*, *AL*, *FE*) ; deux s'inscrivent dans une perspective d'histoire littéraire (à propos des « grands récits des origines » et de leur « héritage culturel », ou des « récits fondateurs » et « porteurs d'une culture commune », *Lls*, *EdL*) ; deux prennent pour objet la connaissance de la mythologie (*TdL* et *FE*) ; un évoque des questions narratologiques (les similitudes et les différences entre récits fondateurs, et les « procédés » pour rendre un récit « clair et vivant » dans *EdL*) ; un évoque les « valeurs » véhiculées par les récits de création (*Lls*). Enfin, les manuels utilisent là encore des traductions différentes (mais on retrouve celle qu'a faite Françoise Rachmuhl pour l'édition Flammarion Jeunesse dans trois manuels) : deux utilisent des traductions jeunesse pour plusieurs textes (*Lls*, *EdL*) ; deux présentent une traduction faite par une des auteures du manuel (*AL*, *FE*) ; un utilise une traduction ancienne (celle de Désiré Nisard de 1850, adaptée, dans *Lls*) ; un a recours à une traduction récente pour une édition pour adultes (*JdL*) ; et un dernier présente un mélange de ces cas selon les textes (*TdL*). Les images accompagnant les extraits des *Métamorphoses* sont moins souvent tirées de l'art antique que

pour l'*Odyssée* (seuls deux manuels en présentent : *JdL* et *AL*) ; la majorité est issue de l'art européen du XIV^e au XX^e siècle ; aucune ne date du XXI^e, à part les reproductions de la couverture de l'édition traduite par F. Rachmuhl chez Flammarion Jeunesse, ce qui peut être dû à une moindre circulation et une moindre vulgarisation de cette œuvre dans la culture contemporaine, et notamment dans la culture jeunesse et populaire.

Si la structure des manuels peut donner des indices sur les formes de lecture encouragées (par exemple des problématiques philosophiques paraissent propices à une actualisation mettant en résonance les questions posées par les textes avec les questions que se posent les élèves sur la vie, de même que la mise en réseau des textes antiques avec des textes et des images contemporains, mais peuvent laisser de côté la dimension esthétique), l'orientation en est surtout portée par les questions, les consignes et les activités qui accompagnent les extraits des œuvres.

5.2.2 Compréhension ou interprétation ?

Comme pour les manuels de latin et de grec, une majorité des questions et consignes prévues pour accompagner la lecture des textes sont des questions fermées, totales ou partielles. Il s'agit globalement d'accompagner, de faciliter ou d'approfondir la compréhension explicite et implicite du texte, en identifiant les éléments du cadre spatio-temporel, en cherchant les causes et les conséquences des actions des personnages, et en relevant les procédés dont les effets relèvent de l'intention de l'auteur, même les quelques fois où la compétence visée et annoncée est « j'interprète ». En outre, seuls deux manuels ne présentent pas de double-page de contextualisation de l'œuvre d'Homère en début de chapitre (*JdL* et *Lls*) : la contextualisation initiale reste donc la norme. Au sein de ces modes traditionnels de questionnement, on trouve toutefois certaines propositions d'activités et des formulations qui s'intéressent à la réception empirique des textes par les élèves, font appel à leur répertoire personnel, encouragent les échanges intersubjectifs.

Les questions des manuels peuvent être regroupées en deux grands ensembles : d'une part, les questions d'analyse sur les textes, d'autre part, les activités spécifiques (travail d'écriture, carnet de lecture, débat ou échanges). Selon notre cadre théorique²⁵⁷, les questions

²⁵⁷ Voir dans cette partie, chapitre 1.

favorisant la réception personnelle et actualisante invitent à des évaluations axiologiques (esthétiques, éthiques, philosophiques) et peuvent convoquer des analogies (que nous étudierons dans la sous-partie suivante), dans une perspective intersubjective. Dans notre corpus, une partie des questions qui interrogent la réception effective des élèves et sollicitent leur interprétation personnelle des textes concerne les motivations des personnages. Sont interrogés les ressorts psychologiques de leurs actions (faisant appel à la cohérence mimétique : reconstituer les liens causaux à partir de ses connaissances), ce qui encourage les processus identificatoires et empathiques :

- Que ne peut s'empêcher de faire Ulysse une fois qu'il est hors de danger ? Pourquoi selon vous ? (*Lls*)
- Selon vous, pourquoi les grecs ne se méfient-ils pas de Circé ? (*Lls*)
- A votre avis, pourquoi Ulysse ne se bouche-t-il pas les oreilles comme ses compagnons ? (*TdL*)
- Le couple que forment Ulysse et Pénélope vous semble-t-il bien assorti ? Justifiez votre réponse. (*TdL*)

Les questions invitant à des interprétations peuvent également se rapporter à des lectures axiologiques des extraits, à commencer par la formulation d'évaluations éthiques :

- [Entrer dans la lecture] D'après toi, Ulysse et ses compagnons ont-ils fait une erreur en entrant dans la grotte ? Pourquoi ? (*Cyclope, JdL*)
- [Bilan] D'après toi, quel sera le choix d'Ulysse ? Que ferais-tu à sa place ? Pour quelles raisons ? (*Charybde et Scylla, JdL*)
- Selon toi, de quels défauts ou qualités Ulysse fait-il preuve dans cet extrait ? (*AL*)
- La punition infligée par Jupiter vous paraît-elle bien choisie ? Pourquoi ? (*Lycaon, TdL*)

Ces questions peuvent servir à entrer dans l'analyse du texte ou à la prolonger, ou encore être posées au milieu de questions de compréhension. Leur différence avec les questions qui les entourent, comme pour les questions concernant les ressorts psychologiques, se situe dans leur ouverture (des réponses diverses peuvent être données), leur appel à la subjectivité singulière de l'élève (par la deuxième personne, les modalisateurs), la demande de justifications (qui peuvent seules permettre de valider les réponses quand les questions sont ouvertes).

Plusieurs questions interprétatives invitent également à des évaluations esthétiques, au sens de J.-M. Schaeffer exposé plus haut, c'est-à-dire au sens d'une expérience attentionnelle dense associant émotions et cognition :

- Quelle cosmogonie vous semble la plus intéressante ? Expliquez. (*Lls*)
- Lequel des deux monstres vous semble le plus terrifiant ? Pourquoi ? (*EdL*)
- [Bilan : je donne mon avis] Quelle aventure as-tu préférée ? Pourquoi ? / As-tu aimé lire l'*Odyssee* ? Justifie ton point de vue en quelques lignes. (*AL*)

- [Pour approfondir / Tâche complexe] Quelle impression le combat contre les prétendants fait-il au lecteur ? Comment cette impression est-elle créée ? [Coup de pouce : Observez les verbes employés, les détails sonores et visuels, le choix du vocabulaire] (TdL)

Une majorité des questions d'évaluation esthétique s'appuie sur une démarche comparatiste, et sur une invitation à hiérarchiser les textes selon des critères plus ou moins précis (ici l'intérêt, l'émotion de la peur, le plaisir ressenti), que la justification doit servir à affiner. Il s'agit par exemple pour *AL* (troisième exemple) de faire réaliser aux élèves, dans les pages bilan, « un travail autoréflexif qui les aide à fixer les apprentissages et à donner du sens aux activités proposées²⁵⁸ ». Le quatrième exemple nous semble significatif d'une tentative inaboutie de prise en compte de la lecture subjective de l'élève : les mentions qui entourent la question insistent en effet sur sa difficulté supposée et constituent autant de barrières à la spontanéité recherchée ; de plus, les procédés attendus sont donnés dans le « coup de pouce », ce qui, là encore, objectivise d'emblée la réponse attendue, et la réduit à la forme analytique, alors même que le terme d'« impressions » a été choisi pour la question, et se trouve répété deux fois en deux phrases.

Enfin, l'approche axiologique peut concerner des évaluations d'ordre plus général sur le sens de la vie et la portée symbolique des textes (que nous désignons sous le terme de « philosophique » sans oublier qu'il s'agit de jeunes élèves). Ces questions sont rares dans les manuels consultés, bien que la mythologie se prête volontiers à des questionnements existentiels généralisants, et bien que cinq manuels aient choisi des problématiques d'ordre philosophique pour l'*Odyssée* et/ou *Les Métamorphoses*. Nous n'avons trouvé qu'un seul exemple dans les questions accompagnant les textes :

[a. Que cherchent à faire les Sirènes avec leurs paroles ?] b. Pour vous, les Sirènes sont-elles des monstres ? Expliquez. (FE)

La demande de justification permet de développer la question fermée et peut donner lieu à une confrontation des évaluations.

Si l'on regarde maintenant les consignes liées à des activités spécifiques, en commençant par les rubriques « écriture », on retrouve les évaluations axiologiques (éthiques, esthétiques, philosophiques) interrogées dans les questions de compréhension/interprétation :

²⁵⁸ *L'Attrape-Livre, Livre du professeur*, p. 12.

- [J'écris et je justifie mon opinion] À la place d'Ulysse, laquelle de ces ruses auriez-vous choisie : être attaché au mât ou avoir les oreilles bouchées ? Pourquoi ? (Sirènes, *EdL*)
- [Si vous avez fini d'écrire] Rédigez quelques phrases pour répondre à la question suivante : Aimez-vous que les gens soient polis avec vous ? Pourquoi ? (Cyclope, *LR*)
- [Écrire pour réfléchir] En grec ancien, le même mot signifie « personne » et « ruse » : que pensez-vous du choix du nom « Personne » par Ulysse ? (Cyclope, *FE*)
- [J'écris et je justifie mon opinion] Les sirènes sont-elles des monstres ? Justifiez votre avis dans un court paragraphe. (Sirènes, *EdL*)

Les deux premiers exemples abordent l'éthique de manière différente : la première question invite à l'identification pour réfléchir au dilemme entre curiosité, désir de savoir, esprit d'aventure, risques, et sécurité, protection, repli sur soi ; la seconde, conçue explicitement comme un prolongement à la séance dans une visée de « pédagogie différenciée²⁵⁹ » pour proposer une activité complémentaire « aux élèves les plus rapides », s'éloigne du texte pour situer la réflexion dans le quotidien des élèves. Le troisième exemple porte sur une évaluation qui mêle considérations linguistiques et narratologiques, qui peut mener à une réflexion linguistique sur l'homonymie, sur l'acte de traduction et sur les écarts que cela implique dans la réception du texte par les lecteurs – ces sujets sont riches et complexes et visent à « interpréter l'implicite du texte²⁶⁰ », il revient donc à l'enseignant de mettre en œuvre et d'étayer des échanges oraux entre pairs pour les approfondir. Le dernier exemple est la même question d'ordre philosophique que celle relevée plus haut dans un autre manuel, montrant à quel point cette perspective est peu investie dans les manuels étudiés. Le livre du professeur suggère la tenue d'un débat – davantage philosophique qu'interprétatif – pour prolonger l'activité : « Il est possible, ensuite, d'élargir la discussion sur un sujet plus vaste portant sur le fait d'être attiré par des choses ou des personnes qui peuvent être mauvaises pour nous²⁶¹ ».

Concernant les débats ou échanges oraux, les évaluations en jeu sont majoritairement éthiques :

- [Oral : Débattre sur un personnage] Peut-on reprocher à Ulysse certains défauts dans cet épisode ? / Ulysse est-il un héros parfait ? Vous débattrez de cette question. (Cyclope, *LR*)
- [Oral : Participer à des échanges] Selon vous, la métamorphose d'Arachné est-elle justifiée ? Défendez votre point de vue. / Quelle leçon de vie (morale) peut-on tirer de ce mythe selon vous ? (*FE*)

Pour le premier exemple, le livre du professeur souligne la polarisation morale des discussions attendues : « On parle des notions de bien et de mal. Ulysse est-il "parfait" en tramant des ruses, en trompant le cyclope ? Autrement dit, on parle de la fin et des

²⁵⁹ *Le Robert, Livre du professeur*, p. 10. Même référence pour la citation suivante.

²⁶⁰ *Fleurs d'encre 6^e, Livre du professeur*, p. 29.

²⁶¹ *L'Envol des Lettres, Livre du professeur*, p. 65.

moyens²⁶² ». Dans le second exemple, le singulier de la dernière question peut réduire la polysémie du texte. L'invitation aux échanges oraux ne correspond ainsi pas toujours à l'expression d'une lecture interprétative attentive à la polyphonie des textes. Cela apparaît particulièrement dans les deux exemples suivants :

- [Échanger sur le texte] Recopie et complète ce tableau, puis mets tes réponses en commun à l'oral : qui est présent / qui parle / résumé de l'action (*JdL*)
- [Bilan en groupes : Participer à des échanges] Quel est l'épisode de *l'Odyssée* qui vous a le plus marqué(e) ? / Qu'est-ce qui caractérise Ulysse ? Échangez vos points de vue. (*FE*)

Dans le premier exemple, il n'y a pas de débat, mais seulement une mise en commun de réponses factuelles qui consistent à trouver des informations dans le texte : l'oral est ici envisagé dans sa dimension cognitive. Les résumés peuvent présenter des différences : à l'enseignant de prévoir un temps de discussion sur les écarts et les justifications des choix opérés. De même, dans le second exemple, aucune justification n'est demandée concernant le choix de l'épisode préféré. À l'enseignant de mettre en débat avec la réception des autres élèves de la classe « ce que le sujet-lecteur (lectrice) a tiré, à titre personnel, de sa rencontre avec *l'Odyssée*²⁶³ », comme l'indique le livre du professeur. Il peut également prévoir un retour sur les éventuelles évolutions de ces préférences au fil du travail, dans une démarche réflexive sur les différentes réceptions que l'on peut avoir d'une même œuvre dans le temps.

Enfin, le carnet de lecture est évoqué dans deux manuels de 2021 (*AL* et *FE*). Dans l'*AL*, il est associé, dans un encadré bien distinct des questions d'analyse, aux « Impressions de lecture ». Les questions y sont nettement orientées vers la réception effective et singulière du texte par les élèves, en s'appuyant sur leurs émotions, leurs sensations et sur les processus identificatoires, ainsi que sur leurs évaluations éthiques :

- Que ressens-tu quand tu lis la scène du repas du Cyclope (l. 6 à 13) ? / Si cette scène était filmée, quelle couleur verrais-tu beaucoup à l'écran, selon toi ? Pourquoi ? / Que penses-tu du comportement d'Ulysse dans cette scène ? (*AL*)
- Choisis une phrase qui frappe ton esprit et recopie-la dans ton carnet de lecture. / De quel personnage prendrais-tu la défense ? Pourquoi ? (Épreuve de l'arc, *AL*)
- Si tu étais à la place de Pénélope, comment réagirais-tu à l'annonce du retour d'Ulysse après une si longue absence ? (Retrouvailles, *AL*)

²⁶² *LR, Livre du professeur*, p. 45.

²⁶³ *FE, Livre du professeur*, p. 30. *FE* est le seul manuel dont le livre du professeur mentionne le sujet lecteur.

Il s'agit, après la première lecture, de faire réfléchir les élèves « à leurs ressentis, leur avis et à faire le lien avec ce qu'ils connaissent déjà²⁶⁴ ». L'objectif est d'« accompagner le passage d'une lecture intuitive et personnelle à une compréhension plus raisonnée et analytique des textes, en passant par un enseignement explicite des stratégies qui apprennent à comprendre les textes ». La compréhension est donc la finalité première et il n'est pas prévu par le manuel de débat interprétatif pour faire suite à ces questions individuelles, ni de parcours réflexif pour mettre à distance et structurer selon des critères établis en commun les réceptions subjectives. Dans *FE*, les pratiques qui lui sont rattachées visent à former les « compétences de lecture personnelle²⁶⁵ » et invitent l'élève à y « consigner ses réactions et impressions de lecture ». Ces activités relèvent davantage de comptes rendus de lecture cursive que de formulations d'interprétations subjectives justifiées et devant préparer des débats :

- [Œuvre intégrale : *Le Dernier Combat d'Ulysse*, Hélène Montandre, Nathan, 2014 → Devenir un lecteur autonome / Mon carnet de lecture] Dans votre carnet de lecture, rédigez votre avis sur le récit. (*FE*)
- [Le cercle des lecteurs : Réécritures modernes de l'*Odyssée* → Devenir un lecteur autonome / Mon carnet de lecture] Je rédige un bref portrait du héros. Je dessine le héros si je le souhaite. Je résume une aventure du héros qui m'a marqué(e). (*FE*)
- [Bilan personnel : Écrire pour réfléchir et pour apprendre] Dans votre carnet de lecture, expliquez ce que vous avez personnellement retenu à propos d'Ulysse. (*FE*)

Sont donc privilégiées dans notre corpus des approches de compréhension et d'analyse textuelle, enrichies de liens vers des ressources numériques, auxquelles se mêlent certaines activités et formulations propres à favoriser la formulation d'interprétations personnelles.

5.2.3 Place des analogies et de la multimodalité

Pour ce qui est des analogies, les occurrences se font très rares. Dans les questions recueillant les impressions des élèves déjà citées, une seule propose une analogie, avec les couleurs (« Si cette scène était filmée, quelle couleur verrais-tu beaucoup à l'écran, selon toi ? Pourquoi ? », *AL*). Une consigne d'écriture permet de développer l'empathie fictionnelle par le récit à la 1^e personne : « [J'enrichis mon récit] Un compagnon d'Ulysse décrit les sentiments qu'il a éprouvés en apercevant Scylla. Rédigez son discours. » (*EdL*). Un sujet d'écriture propose une transposition des aventures d'Ulysse dans un imaginaire de science-fiction (analogie spatio-temporelle et générique) :

²⁶⁴ *AL*, *Livre du professeur*, p. 9. Même référence pour la citation suivante.

²⁶⁵ *FE*, *Livre du professeur*, p. 5.

Raconter une aventure d’Ulysse en l’an 3000 : En l’an 3000, Ulysse et ses compagnons, à bord d’un vaisseau spatial, abordent une planète inconnue habitée par un (des) personnage(s) monstrueux. (FE)

En outre, un sujet favorise l’implication fictionnelle par la 1^e personne et propose une analogie structurelle et thématique avec les textes lus :

Raconter une métamorphose en animal : Imaginez une situation pour laquelle vous souhaiteriez devenir un animal. Racontez votre métamorphose en animal en commençant votre récit par « Je rêve de... Pour cela, il faut que je me transforme en... ». (FE)

Par ailleurs, un « atelier d’expression » (JdL) propose un jeu de rôle (« interviewer un héros chasseur de monstres ») mais le texte d’appui est tiré d’une réécriture par les auteurs d’une anthologie mythologique et non des *Métamorphoses*. Dans un autre manuel (Lls), une autre forme de jeu de rôle (dans le cadre d’un « Projet – parcours citoyen ») est proposée : publier sur un mur *Padlet* des lettres adressées à un dieu ou une déesse grecque pour lui soumettre un problème (par exemple un chagrin d’amour à Aphrodite, un conflit à Hermès, etc.). Là encore, il s’agit d’une activité présentée à part, qui ne s’appuie pas sur un texte précis de l’*Odyssée*. Dans aucune de ces consignes et activités, il n’est prévu de moments de justification, d’explication ou de retour sur les choix analogiques opérés par les élèves.

Enfin, la multimodalité, comme forme d’analogie sémiotique et sémantique, est présente dans les manuels du corpus, notamment en lien avec le numérique. D’abord, les textes sont, dans plusieurs manuels, disponibles à l’écoute, c’est-à-dire en version orale, ce qui donne lieu à quelques questions orientées sur les émotions :

[Écoute] Lisez le texte puis écoutez la conteuse. Dites quels sentiments éprouvent Ulysse et Pénélope et ce que vous éprouvez. (LR)

Ici, les émotions des personnages restent les premières interrogées, mais l’empathie est suggérée par le parallèle établi entre les différents sujets du même verbe. Le plus souvent dans notre corpus, la ressource sonore est signalée par une icône, sans questions ni consignes particulières. Ces ressources sonores peuvent se situer davantage du côté du spectacle vivant ou de la musique : sont ainsi déposés sur les sites compagnons un morceau de slam (Marien Tillet, « Ulysse et le cyclope », AL) ou une chanson de Juliette (« le Sort de Circé », Lls). Une « activité interdisciplinaire » est proposée dans LR autour de l’écoute d’extraits des *Sirènes* de Debussy et du « Chant de la lune » de Dvorak, dont les questions de la fiche d’accompagnement sont davantage orientées sur le sensible que ne le sont les questions sur le

texte. Elles restent toutefois majoritairement focalisées sur les intentions de l'auteur, les procédés et leurs effets :

- Le chant des sirènes est-il rendu par des instruments ou par des voix ? Entendez-vous des paroles ? Y a-t-il retour de la même mélodie ?
- Quelle atmosphère le musicien cherche-t-il à créer ?
- Levez la main quand la musique vous semble évoquer le plus la mer ou le mouvement vif des poissons. Est-ce quand il y a le chant ou quand l'orchestre est seul ?

Un petit nombre d'entre elles sont plus ouvertes, par exemple : « Écoutez le chant et lisez-en la traduction. Dites en une phrase quelle est votre réaction », ou « Aimez-vous la voix de la chanteuse ? En quoi est-elle extraordinaire ? ». Aucun retour réflexif sur la lecture première du texte et les déplacements permis par l'écoute musicale n'est proposé.

Quand elle existe, la mise en activité des élèves à travers le travail sur le son passe le plus souvent par la lecture à voix haute, préparée seul ou en groupe. Une activité « Mettre en voix » (*JdL*) propose d'organiser un concours « *Phonai* » (« *The Voices* ») de chants des Sirènes, en groupe, en s'accompagnant d'un instrument à vent ou de percussions. Là encore, l'activité est conçue comme un prolongement d'expression personnelle et non comme un détour analogique pour approfondir son interprétation du texte ou adopter une démarche réflexive sur sa réception première.

Les images sont les modalités sémiotiques les plus courantes pour accompagner, illustrer, faire écho aux textes et aux thèmes abordés. Des rubriques « histoire des arts » ou « lecture de l'image » jalonnent les parcours et les séquences de tous les manuels. Elles portent elles aussi le plus souvent sur les procédés et les intentions de l'artiste, et mènent rarement à une mise à distance réflexive de la réception du texte. Pour ce qui concerne les questions sur la réception des élèves accompagnant les images, placées en début de chapitre, elles peuvent interroger une première image du héros : « Ulysse vous paraît-il un personnage énergique ou craintif ? Justifiez. (*FE*) ». Placées à côté du texte, elles peuvent mettre l'accent sur une émotion, mais il est rarement suggéré explicitement d'établir un lien avec le texte : « Que ressens-tu lorsque tu l' observes ? » (Le Caravage, *Tête de Méduse*, 1598, *AL*). Dans cet exemple, le tableau est en outre précédé (par un lien placé à gauche de la reproduction du tableau, donc avant lui dans l'ordre de lecture habituel) d'une vidéo de présentation se concluant sur une évaluation qui répond à la question posée : « un tableau effrayant par son réalisme repoussant mais aussi un tableau qui protège le spectateur puisque Méduse ne le

regarde pas de face ». Certaines consignes permettent toutefois d'établir des parallèles avec la lecture des textes et de conduire les élèves à en modifier leur perception première :

- [Lecture de l'image] Observez les images. Quelles impressions chacune d'elle vous donne-t-elle de Circé ? Pourquoi peut-on affirmer que Circé n'est pas une « sorcière » traditionnelle ? (1^e question sur le texte, *EdL*)
- [Histoire des arts] L'atmosphère de la scène vous semble-t-elle en accord avec le texte homérique ? Expliquez. (Illustration de William Pogany, 1920, *FE*)
- [Écriture : Rédiger des écrits variés] Laquelle des œuvres d'art liée au mythe de Persée préférez-vous ? Rédigez un paragraphe pour justifier votre réponse. (À la fin du groupement de texte, *FE*)

Quelques mises en activité invitent les élèves à dessiner, majoritairement pour « mieux comprendre », c'est-à-dire fixer le cadre spatio-temporel et la chronologie du récit, par exemple par la réalisation par groupe d'une BD représentant les étapes de la ruse face au cyclope (*AL*). Une démarche enrichissant l'interprétation et visant à « établir un lien entre ses lectures et une affiche complexe » et « utiliser une affiche comme support de production » est proposée dans un manuel, à partir d'une aquarelle réalisée par David Moreau en 2018 pour l'opéra *L'Odyssée* : « À votre tour, créez une affiche représentant l'Odyssée d'Ulysse : relisez les textes que vous avez étudiés [...] » (*EdL*). Dans la perspective qui est la nôtre, ce travail est intéressant à plusieurs titres : non seulement il part d'un document montrant la circulation dans la vie culturelle contemporaine de l'héritage d'Homère, mais il suppose une réinterprétation des textes lus et étudiés par un déplacement sémiotique et synthétisant, effectué en groupe, ce qui nécessite des échanges et des négociations pour justifier les choix esthétiques. Enfin, il est prévu que le travail de groupe soit suivi d'un débat réflexif « expliquant les critères selon lesquels vous jugez chaque type de réalisation réussie ».

Outre quelques vignettes ou personnages de BD proposées dans les illustrations et apportant une touche d'humour ou une dimension plus accessible aux représentations de l'Antiquité proposées, un manuel propose une planche de BD, c'est-à-dire une transposition multimodale d'un texte littéraire, au début d'un groupement de textes sur les *Métamorphoses* (Lycaon, tiré des *Métamorphoses d'Ovide* adaptées par Béatrice Bottet et Ariane Pinel, Casterman, 2019, dans *FE*) : l'extrait est traité de la même manière que les textes, avec les mêmes rubriques, et les questions posées sont principalement des questions de compréhension visant à expliquer les motivations des personnages. L'usage de la BD semble ici surtout devoir faciliter l'entrée dans un texte considéré comme difficile, et suggérer l'actualité, la modernité de l'œuvre, sans que cet aspect fasse l'objet de questions explicites.

Cette visée désacralisante de l'utilisation des images contemporaines motive également sans doute un certain nombre de références à des films d'animation ou à des films pour adolescents, en même temps qu'elle constitue une illustration de la vitalité de l'héritage culturel antique et un encouragement pour les élèves à établir des analogies entre leur univers de références et les textes lus. Il est notable que ces références sont plus nombreuses dans les éditions de 2021. Ainsi le personnage de Bob tiré du film d'animation *Monstres et Compagnie* est reproduit pour inviter à une comparaison avec le cyclope (*EdL*), des extraits du film *Percy Jackson* sont mis en lien sur le site compagnon pour comparer les Charybde des deux œuvres (*EdL*), le minutage d'une séquence d'Harry Potter est proposé à côté du tableau de Méduse par Le Caravage pour accompagner l'extrait des *Métamorphoses* sur Cadmus et un extrait de Pline (*AL*). Un manuel propose une activité sur un film plus ancien, l'*Odyssée* de Mario Camerini²⁶⁶ ; après les « points communs » et les « différences », les questions portent sur les procédés multimodaux utilisés pour exprimer les émotions (les façons de « rendre [...] perceptible » le danger ainsi que la souffrance) dans cette forme d'interprétation créative que constitue la transposition sémiotique de l'épisode des Sirènes. Il revient à l'enseignant de prévoir des retours sur le texte et sur l'écart éventuel avec les représentations premières des élèves.

En bref, les analogies sont quasiment absentes des questions d'analyse des textes, même quand la compétence visée est l'interprétation. Quelques jeux de rôle sont proposés, mais ils sont conçus comme des prolongements pour travailler autrement l'expression écrite ou orale, et non comme des stratégies heuristiques pour travailler la lecture. Plus nombreuses sont les illustrations et les transpositions sémiotiques (picturales, sonores, ou les deux) invitant implicitement les élèves à des déplacements culturels et à des modifications de leurs représentations ; mais les consignes les guidant vers une démarche réflexive explicite sont très rares. Par l'usage qu'ils font des manuels, les enseignants peuvent ménager une place plus ou moins importante aux questions interprétatives, prévoir ou non des confrontations entre les réponses des élèves, et ménager ou non des moments de retour au texte et de réflexivité sur les réponses antérieures.

²⁶⁶ *Ulysse*, réalisé par Mario Camerini (1954).

Pour conclure, les questions accompagnant les textes visent encore majoritairement, comme dans les manuels de LCA, la compréhension des textes, par le relevé d'informations sur le cadre spatio-temporel, et par des inférences logiques sur les causes et les conséquences des actions des personnages. L'interprétation comme exploration actualisante et évaluative des possibles du texte depuis le répertoire subjectif de l'élève-lecteur fait l'objet de questions ponctuelles ; elles ne s'intègrent pas dans un processus d'ensemble structuré par une visée réflexive. La multimodalité est présente de façon plus marquée dans les manuels plus récents, introduisant implicitement une conception modernisée de l'Antiquité, et une invitation à l'actualisation des textes littéraires mis en écho avec un univers culturel plus familier des élèves. Mais ces manuels mettent rarement en perspective, de façon explicite, les écarts ou les rapprochements entre les réceptions de l'œuvre à travers le temps et entre les représentations singulières des lecteurs et des communautés de lecteurs. Les enseignants peuvent les utiliser en ce sens, en mettant à profit la polyphonie dense et foisonnante de ces textes patrimoniaux et les documents mis à disposition : confronter les réceptions premières des élèves (par exemple à l'écoute du texte) aux illustrations proposées, poser certaines questions en amont puis les faire débattre (sur l'illustration qui leur paraît la plus intéressante, sur leur extrait préféré, sur les personnages qui leur semblent les plus sympathiques), leur faire rédiger un retour après les débats, ou encore comparer leur perception de l'œuvre au fil des différentes lectures.

5.3 *Quelle(s) lecture(s) de l'Odyssée dans les éditions pour la jeunesse*²⁶⁷ ?

Les éditions scolaires des œuvres utilisées en classe constituent un autre espace d'analyse des lectures induites, voire programmées, par les choix éditoriaux, auctoriaux et didactiques, et permettent d'examiner en quoi les adaptations inscrivent des conceptions littéraires et culturelles, pédagogiques, éthiques, diverses voire antithétiques. Elles permettent ainsi d'envisager l'apprentissage de la lecture interprétative des textes littéraires par les élèves comme étant lui-même produit par plusieurs interprétations qui déterminent en amont, et orientent de fait, les lectures des élèves : celles des enseignants mais aussi celles des traducteurs et des équipes d'édition.

²⁶⁷ Voir aussi Cécile Couteaux, « Adaptations éditoriales et didactiques de *L'Odyssée*, pour quelles lectures de l'œuvre ? », dans *Le Français aujourd'hui*, n°213, 2021, p. 89-98.

L'*Odyssée* offre un échantillon particulièrement riche d'adaptations scolaires, facilitant une approche comparative et critique des choix opérés dans les différentes collections. L'analyse portera particulièrement sur trois dimensions : quelles représentations de la culture antique sont construites par les choix éditoriaux ? Quels liens sont suggérés entre ces textes du passé et le présent des élèves ? Quelles valeurs sont interrogées ? Il s'agira ainsi de déterminer en quoi ces éditions et leur appareil didactique encouragent ou non des lectures interprétatives actualisantes, prenant appui sur des processus analogiques et sur des évaluations axiologiques. L'analyse portera d'abord sur les réponses à un questionnaire proposé à des enseignants de 6^e afin de cerner les enjeux des modalités qu'ils choisissent pour la lecture en classe de l'*Odyssée* et pour le choix des éditions. Seront ensuite comparées plusieurs éditions actuellement sur le marché pour en esquisser une typologie et questionner les formes de lecture scolaire auxquelles elles invitent. Enfin une étude plus détaillée du traitement du massacre des prétendants dans les différentes éditions permettra d'aborder plus spécifiquement la question des valeurs à travers la problématique de l'exemplarité du héros, interrogée par la violence du passage et la vengeance primaire qu'il met en scène.

5.3.1 *Choix didactiques des enseignants et interprétations du texte*

Une enquête à laquelle ont répondu 34 enseignants de collège²⁶⁸ a été réalisée afin de connaître les modalités de lecture et d'étude du texte mises en place avec leurs élèves, les épisodes étudiés, ainsi que les critères retenus pour le choix d'une édition de l'*Odyssée*. Un second questionnaire approfondissant les enjeux prêtés à l'étude de cette œuvre, les critères de choix des passages vus en détail et les goûts des élèves, observés ou supposés, a été rempli par 12 enseignants du même groupe²⁶⁹.

- *Quelles démarches didactiques sont adoptées ?*

Le texte homérique donne lieu à des modalités d'étude en classe variées et régulièrement remises en question par les enseignants. La lecture intégrale est parfois prescrite avant l'étude par extrait (13 sur 34), tandis qu'une lecture progressive est, dans d'autres cas, privilégiée (19 sur 34), à la maison – les enseignants parlent de « lecture par

²⁶⁸ Diffusée via une liste (*Weblettres*) et un forum (*Neoprofs*) enseignants, et nos réseaux professionnels, sous forme d'un questionnaire anonyme en ligne ou de questionnaires à renvoyer par mail.

²⁶⁹ Les questionnaires figurent en ANNEXE 19.

étapes²⁷⁰ », « lecture accompagnée » ou « lecture suivie » –, et/ou en classe par extraits choisis, avec d'éventuels résumés des épisodes non lus réalisés par l'enseignant ou par des élèves après répartition des passages laissés de côté. Les critères professoraux expliquant les passages qui ne font pas l'objet d'une étude détaillée, interrogés dans le second questionnaire, sont très variés : sont mentionnées des raisons subjectives comme l'intérêt de l'enseignant (4 sur 12) ou sa volonté de ne pas confronter les élèves à une thématique lui paraissant délicate – telle que la mort pour la descente aux Enfers, ou le sexe pour la rencontre avec Nausicaa (2 sur 12) –, des raisons didactiques comme la cohérence avec l'objectif de la séquence (4 sur 12), culturelles comme le degré de célébrité des extraits (2 sur 12), et pratiques comme l'absence d'un extrait dans l'édition choisie ou le manuel (3 sur 12) et le manque de temps (3 sur 12). L'éventuel recours au résumé à la place de la lecture ou de l'étude de ces passages est justifié par la nécessité de faire connaître les étapes principales de la diégèse (8 sur 12) pour « préserver le fil narratif », pour que les élèves « comprennent l'enchaînement des aventures », qu'ils aient de l'œuvre « une vision la plus complète possible sans y passer tout un trimestre ».

L'extrait le plus souvent étudié en classe est celui du cyclope (cité 27 fois sur 34), puis viennent les sirènes (23), Charybde et Scylla (20), Circé (16) et le massacre des prétendants (14) : les monstres et le merveilleux sont donc privilégiés, ainsi que la dimension violente du retour d'Ulysse à Ithaque. Le critère de choix majoritairement invoqué par les enseignants est didactique : la cohérence avec les entrées du programme – les monstres, la ruse, le héros, l'aventure (9 sur 12) –, à quoi s'ajoute le critère culturel de la célébrité des épisodes (4 sur 12), et subjectif du plaisir du professeur ou des élèves (4 sur 12). Ces extraits correspondent aux représentations enseignantes du goût des élèves²⁷¹ : les passages préférés de ces derniers seraient le cyclope (11 sur 12), les sirènes (4 sur 12), Circé (3 sur 12), le retour à Ithaque (2 sur 12) et le massacre des prétendants (2 sur 12). Est soulignée par les enseignants l'appétence des adolescents pour les « scènes violentes », le « côté "gore" », les « passages sanglants et dégoûtants » (5 sur 12). La connaissance de l'Antiquité est peu citée comme critère enseignant dans le choix des extraits (3 sur 12) comme dans les enjeux généraux de l'étude de l'œuvre (2 sur 12). La possibilité d'une lecture actualisante de ce texte qui trouve « de nombreux échos dans les productions culturelles contemporaines » et permet de construire un

²⁷⁰ Toutes les citations qui suivent sont extraites des réponses aux questionnaires.

²⁷¹ Voir à ce sujet les extraits que les élèves choisissent dans le chapitre suivant, section 1.

pont « entre l'Antiquité et notre monde actuel, envahi de technologie et trop souvent déshumanisé » est davantage évoqué comme enjeu de l'étude de l'œuvre (5 sur 12) et explique en partie, selon les enseignants, les passages favoris des élèves (4 sur 12), qui peuvent y reconnaître les codes familiers des contes, de la *fantasy* et des films d'action.

Le premier objectif assigné par les enseignants à l'étude de cette œuvre patrimoniale est de faire connaître aux élèves « un texte fondateur », une « œuvre de référence », une œuvre « classique » ou « canonique » et d'enrichir ainsi leur culture générale (10 sur 12). La logique globale suivie pour y répondre peut relever de l'étude d'une œuvre intégrale (19 sur 34), suivant un angle culturel et narratologique, avec des analyses d'extraits et un travail sur la structure d'ensemble. Elle peut aussi se rattacher davantage à une logique thématique (10 sur 34) qui étudie les extraits de manière à enrichir une réflexion sur le monstre ou le héros par exemple, démarche pour laquelle la construction et l'ordre du récit prennent moins d'importance. S'ajoutent pour 2 enseignants des finalités sociales et philosophiques : les élèves « réfléchissent à ce que [l'extrait] révèle d'une société » ; « les épisodes étudiés donnent lieu à des discussions "philosophiques" : l'accueil de l'étranger (cyclope) ».

Les questions proposées par les enseignants à leurs élèves peuvent viser à accompagner la compréhension littérale et/ou globale (vérification de la compréhension du vocabulaire ou de l'intrigue), travailler un point de grammaire (par exemple les expansions du nom), être focalisées sur un aspect du récit (par exemple la description du héros, ses valeurs, ses qualités, ses défauts). En ce qui concerne la réception subjective, sont évoquées par un enseignant les « impressions de lecture », et, par un autre²⁷², des questions pour un « cahier de lecture » préparant un « débat interprétatif ». Les questions sont majoritairement élaborées par les enseignants eux-mêmes ; 3 participants seulement (sur 34) disent se servir des questions du manuel ou de l'édition scolaire.

Sont également mentionnées diverses activités complémentaires, permises par la richesse du texte et la multiplicité des ressources disponibles : le travail de l'oral (5 sur 34), la démarche de lecture comparée (3), le travail d'écriture (2), le travail sur la traduction (2), l'utilisation de sites internet (Bibliothèque nationale de France²⁷³ et *texteimage*²⁷⁴) (2), l'étude

²⁷² Il s'agit de nous-même : j'ai répondu au questionnaire en tant qu'enseignante avant d'analyser les résultats d'ensemble en tant qu'apprentie-chercheuse.

²⁷³ « Homère, sur les traces d'Ulysse » : <http://expositions.bnf.fr/homere/index.htm>

²⁷⁴ <https://www.texteimage.com/>

de l'image fixe (vases et céramiques grecques ou peintures ultérieures : 11) ou mobile (notamment le film de Mario Camerini évoqué plus haut à propos des manuels : 4).

Entre les modalités et le rythme de lecture prescrits, les questions et démarches proposées, chaque enseignant oriente donc, de façon souvent très guidée par les problématiques choisies pour la séquence, la réception de l'œuvre par les élèves. S'ajoutent à ces adaptations didactiques celles de l'édition utilisée.

- *Quelles éditions sont choisies, selon quels critères ?*

L'édition la plus souvent citée par les enseignants est celle de l'École des Loisirs, collection « Classiques abrégés », utilisée par un tiers des participants. Les critères justifiant ce choix concernent le texte en lui-même, son ordonnancement, sa présentation :

- la qualité stylistique de la traduction : « la richesse et la beauté du texte » ;
- sa proximité avec le texte d'origine : « maintien des épithètes homériques », « fidélité à l'esprit poétique et chanté de l'original », « respect de la structure du texte » ;
- la pertinence du choix des extraits : « sélection des extraits qui permet d'aborder l'œuvre dans ses différents aspects », assortie de « résumés des passages coupés qui ne font pas "retomber" le style » ;
- la clarté de la mise en page : « sobriété et lisibilité [...] facilitant la lecture » ;
- la fluidité de la lecture engendrée : « je préfère [...] une version abrégée qui se lise comme un tout, fluidement, qu'une version "par extraits" ».

Cette édition est celle qui rapproche la lecture de l'*Odyssée* de la forme moderne d'un roman d'aventures, selon une démarche actualisante, sans indication des chants, sans appareil pédagogique ni explications contextuelles, dans la traduction de Leconte de Lisle adaptée et simplifiée.

Concernant les critères de choix des autres éditions, une enseignante utilise l'adaptation, sous forme d'album, d'Yvan Pommaux, chez le même éditeur, collection « Neuf », pour éviter les notes de vocabulaire qui « bloquaient » ses élèves, dans l'espoir que « plus tard ils accèdent au vrai texte dans une traduction de qualité » comme elle a pu le faire elle-même. L'adaptation est ici envisagée comme une première entrée dans l'œuvre, dont l'accessibilité doit créer une appétence pour approfondir par la suite la découverte. Les éditions peuvent également être favorisées pour les qualités esthétiques de la première de couverture et du livret iconographique en couleur (« Étonnants classiques ») ; pour les illustrations proposées

(Hatier, « Œuvres et thèmes ») ; pour la transposition générique (*Weblettres*) ; pour l'accessibilité du niveau de langue (« Folio Junior »), ou au contraire le maintien d'une traduction « classique [qui] n'essaie pas de simplifier le vocabulaire » (« Gallimard Éducation ») ; pour la présence de la Télémachie (« Bibliocollège ») ; pour les explications complémentaires fournies dans le paratexte (« Carrés Classiques ») ; ou encore pour le prix (Lire, c'est partir). Le choix peut aussi résulter du « bouche à oreille » avec des collègues ou de contingences pratiques lorsque l'œuvre a été achetée en série avant l'arrivée dans l'établissement.

Les critiques formulées à l'égard des éditions écartées ou tout de même utilisées concernent la difficulté à se retrouver dans le texte du fait de l'absence de paratexte, l'absence de notes de vocabulaire, « vrai problème pour les élèves les plus faibles qui n'ont pas des parents pour les aider et qui souvent ne liront que les extraits faits en classe » (L'École des loisirs), la complexité typographique (« Bibliocollège »), le format et la mise en page (« Carrés classiques »).

Dominant globalement dans ces critères le souci de la fluidité de la lecture et de l'accessibilité du texte, qui entrent parfois en conflit avec la recherche de la fidélité – structurelle et lexicale – au texte d'origine et aux traductions devenues elles-mêmes des « classiques » (notamment celle de Leconte de Lisle²⁷⁵).

5.3.2 Choix éditoriaux : des textes de lecture et des (ré)écritures de la réception

La grande plasticité de cette œuvre patrimoniale permet, outre la variété des formes d'exploitation pédagogique, une grande diversité de recomposition, et explique en partie le nombre d'éditions actuellement sur le marché, ainsi que l'existence de plusieurs *Odyssée* dans des collections différentes chez un même éditeur, chaque collection construisant « une image du texte et des usages de celui-ci²⁷⁶ », comme le souligne Cécile Rabot. B. Louichon propose de considérer les différentes éditions d'une œuvre patrimoniale comme des « adaptation[s] à

²⁷⁵ *Odyssée* d'Homère, traduit par Leconte de Lisle (1867).

²⁷⁶ « En termes d'image, le texte apparaît plus ou moins "classique", c'est-à-dire : 1°) plus ou moins incontournable ; 2°) plus ou moins associé à l'école ; 3°) plus ou moins austère. En termes d'usages, le livre pose : 1°) ses destinataires ; 2°) les modalités de lecture qu'il suppose, et les usages sociaux de la lecture qu'il permet ; 3°) les usages seconds qu'il autorise en dehors de la lecture. », dans Cécile Rabot, « Rééditer l'Odyssée au XXI^e siècle : l'éditeur de classiques et le traducteur, ou l'éditeur comme traducteur », dans *Mémoires du livre*, n°9(1), *Érudition*, 2017, p. 15. Article disponible en ligne à l'adresse suivante : <https://www.erudit.org/fr/revues/memoires/2017-v9-n1-memoires03394/1043120ar/> [consulté le 15 juillet 2022].

un public donné et à un support donné et/ou à un genre donné²⁷⁷ ». Dès lors, participent de l'adaptation : la traduction du texte, sa traduction intralinguistique en une langue accessible pour la jeunesse, le fait de l'abrégé. S'ajoutent à ces formes de réécriture les documents et questions proposées dans le paratexte ainsi que l'iconographie, qui orientent la perception de l'œuvre par les lecteurs, selon les représentations de la culture antique mises en avant, les actualisations suggérées, les valeurs interrogées.

Nous avons comparé 12 éditions scolaires de l'*Odyssée*²⁷⁸. Ces différentes versions constituent des textes de lecture en ce qu'elles supposent des choix interprétatifs mettant en valeur certains passages et certains personnages et modifiant l'équilibre originel du récit, par des opérations de coupe et de résumé, par la réécriture d'une traduction, ou par une forme d'adaptation qui prend davantage de liberté avec le texte. Ainsi, 7 éditions suppriment la Télémachie et font commencer l'histoire au récit d'Ulysse chez Alcinoos, mettant l'accent sur le merveilleux et induisant une transposition générique de l'épopée vers le récit d'aventure. Cette tendance interprétative n'est pas nouvelle : selon Agathe Sahla, on peut faire remonter une relecture non-héroïque de l'*Odyssée* à la première traduction de Fénelon, en 1692²⁷⁹. De la même manière, l'invocation à la muse ne figure pas dans 7 des 12 versions observées, favorisant ainsi le passage de la voix poétique au récit prosaïque.

L'énonciation est modifiée dans 2 versions, où le choix est fait d'homogénéiser la voix narrative, tout en maintenant le principe de la double narration. D'une part, Martine Laffon²⁸⁰, pour « Le Livre de Poche Jeunesse », entremêle le récit des aventures à la première personne et les réflexions au discours indirect libre, en italique, d'un Ulysse vieillissant. Pour A. Sahla, « la célébration épique des exploits d'Ulysse devient une quête existentielle²⁸¹ » et procède ainsi d'une « lecture actualisante » de l'œuvre d'Homère, « dans laquelle la voix de

²⁷⁷ Brigitte Louichon, « Le patrimoine littéraire : un enjeu de formation », dans *Tréma*, n°43, *op. cit.*, § 4. Article disponible en ligne à l'adresse suivante : <https://journals.openedition.org/trema/3285> [consulté le 15 juillet 2022].

²⁷⁸ La liste est donnée en ANNEXE 20.

²⁷⁹ Agathe Sahla, « L'Odyssée en miniature ? La réduction de l'œuvre d'Homère dans la tradition de ses adaptations pour la jeunesse », dans *Publije* [En ligne], Le Mans Université, 2012, p. 3. Article disponible en ligne à l'adresse suivante : <http://revues.univ-lemans.fr/index.php/publije/article/view/103> [consulté le 05 aout 2022].

²⁸⁰ Qui a été notre professeure de français en 5^e dans un collège de banlieue parisienne, pour une année centrée sur l'écriture qui nous a beaucoup marquée, et dont nous conservons encore *Le Tablier bleu* dédié. Nous profitons de ce hasard odysseéen pour lui rendre un hommage en forme de bouteille à la mer-littérature.

²⁸¹ Agathe Sahla, « Traductions, adaptations, réécritures des épopées homériques pour la jeunesse », dans *Publije*, [En ligne], Le Mans Université, 2011, p. 11. Article disponible en ligne à l'adresse suivante : <http://revues.univ-lemans.fr/index.php/publije/article/view/114> [consulté le 05 aout 2022]. Même référence pour la citation suivante.

l'interprète moderne met en question les valeurs de l'œuvre antique », plaçant la réflexion morale au centre du projet, suivant une tradition ancienne des adaptations scolaires des œuvres patrimoniales. D'autre part, Y. Pommaux, pour sa version album, adjoint le personnage d'un père racontant à ses deux enfants l'histoire d'Ulysse, ajoutant à l'emboîtement des récits un conteur qui appartient au domaine familier des jeunes lecteurs. Une référence au contexte de création orale et collective est également maintenue et actualisée dans la version « Folio Junior », qui indique sur la couverture, à la suite du titre, la mention « racontée par Isabelle Pandazopoulos ».

En outre, l'absence ou la présence et la disposition du paratexte critique et pédagogique favorisent soit une lecture plaisir, laissant opérer la séduction de la fable, soit une lecture scolaire, plus ou moins fortement guidée. Les descriptifs des collections chez Hatier²⁸² expliquent ainsi les intentions divergentes des deux collections « Œuvres et thèmes » et « Classiques & Cie » : « pour étudier en profondeur les œuvres au programme » d'un côté, « rendre les œuvres plus accessibles, privilégier le plaisir de la lecture » de l'autre. Les deux volumes font toutefois partie des 6 qui, dans notre panel, assortissent le texte de documents et de questions et participent ainsi d'une lecture fortement accompagnée – ou souvent interrompue, selon les points de vue. Ils se prêtent davantage à un « mode de lecture interruptif et analytique, plutôt savant²⁸³ », et destiné « à un usage accompagné par un adulte incarnant le savoir, plus qu'à un usage autonome ». Les valeurs (éthiques et philosophiques) sont, dans ce cas de figure, interrogées explicitement – mais avec prudence – et non plus via les choix narratologiques des adaptateurs : Ulysse est ainsi présenté comme un « vaillant guerrier²⁸⁴ » et Pénélope comme une « épouse fidèle » dans la version « Œuvres et thèmes », mais un paragraphe sur la condition des femmes dans la société grecque « patriarcale » est proposé après les retrouvailles des époux²⁸⁵. Le but des poèmes homériques, selon le « Classiques & Cie », est de fournir, à travers leurs héros, « des modèles de courage, de dévouement et d'intelligence²⁸⁶ », mais le « parcours de l'œuvre » ne pose pas la question de l'éthique et de la justice concernant l'épisode du massacre des prétendants par exemple,

²⁸² Sur le site Internet de l'éditeur : <https://www.editions-hatier.fr/classiques> [consulté le 05 août 2022].

²⁸³ Cécile Rabot, « Rééditer l'Odyssée au XXI^e siècle : l'éditeur de classiques et le traducteur, ou l'éditeur comme traducteur », *op. cit.*, p. 22. Même référence pour la citation suivante.

²⁸⁴ Homère, *L'Odyssée*, Paris, Hatier, collection « Œuvres et thèmes », 2020, p. 7.

²⁸⁵ *Ibidem*, p. 131.

²⁸⁶ Homère, *L'Odyssée*, Paris, Hatier, collection « Classiques et Cie – collège », 2019, p. 7.

présenté simplement comme un combat « d'une nature différente²⁸⁷ » de ceux qu'Ulysse a menés jusqu'ici. Ce choix éditorial entrave ainsi le questionnement par les élèves des valeurs de l'héroïsme et la confrontation de lectures axiologiques divergentes.

Enfin, outre les choix de mise en page (couleurs, place des notes, polices de caractère), l'iconographie participe de l'actualisation du récit ou au contraire de sa présentation comme un classique du patrimoine, considéré comme « outil de connaissance²⁸⁸ » de la culture légitime. La plupart des éditions s'adressent aux jeunes lecteurs par le choix d'illustrations contemporaines pour la première de couverture (8 sur les 12). Ulysse apparaît sur 10 couvertures, préparant une lecture identificatoire. Le choix d'épisodes célèbres met en avant le merveilleux et les monstres, plus rarement la dimension épique et les combats du héros : 6 illustrent l'épisode des sirènes, parfois effrayantes, ce qui crée un effet de suspense ; 4 représentent le cyclope, parfois dangereux, parfois pitoyable ou tourné en ridicule ; 1 montre Ulysse en guerrier, de face, l'épée tirée ; la dernière met en valeur la mer déchainée, et donc les forces naturelles et divines auxquelles le héros, détournant la tête, doit pourtant faire face. Les partis pris ne sont pas toujours identiques à l'intérieur du volume, selon les cahiers des charges des différentes collections : 5 volumes parmi les 6 qui comprennent un paratexte documentaire proposent diverses reproductions d'art grec et européen plus tardif, parfois jusqu'au XX^e siècle, 5 proposent des illustrations inédites réalisées par un illustrateur ou une illustratrice jeunesse, et 2 ne proposent aucune illustration.

Les éditions scolaires d'œuvres patrimoniales donnent donc à lire une interprétation singulière de l'œuvre. Elles constituent des « objets sémiotiques secondaires », c'est-à-dire « des textes de lecture et des écritures de la réception de ces œuvres²⁸⁹ », en tant qu'adaptations à un jeune lectorat par le biais des choix éditoriaux. Elles s'inscrivent dans une histoire de la réception de l'œuvre patrimoniale, comme le montre l'exemple du traitement de l'épisode du massacre des prétendants, traditionnellement coupé dans les adaptations pour la jeunesse²⁹⁰ et présent dans toutes les versions de notre corpus actuellement sur le marché.

²⁸⁷ *Ibidem*, p. 127.

²⁸⁸ Cécile Rabot, « Rééditer l'Odyssée au XXI^e siècle : l'éditeur de classiques et le traducteur, ou l'éditeur comme traducteur », *op. cit.*, p. 24.

²⁸⁹ Brigitte Louichon, « La réception scolaire des œuvres patrimoniales ou les Objets Sémiotiques Secondaires à l'école », *art. cit.*, p. 23.

²⁹⁰ Agathe Sahla, « Traductions, adaptations, réécritures des épopées homériques pour la jeunesse », *art. cit.*, p. 7.

5.3.3 « Le massacre des prétendants » : de la fidélité à la recreation

Le chant XXII de l'*Odyssée* se démarque par sa violence vengeresse et paroxystique : Ulysse tue tous les prétendants avec l'aide de Télémaque, du porcher Eumée et du bouvier Philétos, puis fait exécuter les servantes qui, aux dires de la nourrice Euryclée, se sont compromises en fréquentant les prétendants, et démembre le corps de Mélanthios après sa torture dans la salle du trésor. Cette sauvagerie d'Ulysse détonne dans l'*Odyssée*, et pose profondément question. Elle illustre un thème majeur de l'œuvre, souligné par D. Mendelsohn : « quelle est la différence entre ce que nous sommes et ce que les autres savent de nous ?²⁹¹ », et elle pose la question de ce que peut être un « héroïsme de la survie²⁹² ». Elle évoque l'*Iliade* à la fin de l'*Odyssée*, au moment du retour du guerrier chez lui, dans le monde familial et quotidien, loin du merveilleux et des exploits, « dans le temps ouvert de l'histoire²⁹³ », selon l'expression de P. Judet de la Combe ; mais ce retour ne consiste pas à « revenir au point de départ », car c'est un nouvel état des choses auquel Ulysse se confronte alors, et auquel « [il] n'est pas adapté²⁹⁴ ». Ce chant interroge également les notions de victimes ou de proies et de bourreaux ou de prédateurs. Il montre enfin la valeur sacrée des lois de l'hospitalité chez les Grecs, entremêlant inextricablement enjeux politiques et intimes. Il peut donc donner lieu à de riches confrontations d'interprétations. Il est d'ailleurs traité de façons très diverses dans les 12 éditions jeunesse consultées.

L'épisode n'est complet que dans une seule édition sur 12. Dans 2 d'entre elles, ne figure que le début avec les meurtres des deux premiers prétendants, ce qui limite considérablement la violence du récit. Les 10 autres sont plus ou moins abrégées, au moyen de suppressions de personnages et d'actions, de coupures de dialogues ou de descriptions, de résumés, qui atténuent ou accentuent la sauvagerie d'Ulysse. Ainsi, l'intervention d'Athéna en faveur d'Ulysse, qui place les actes de ce dernier sous la protection et l'approbation divines, est maintenue dans 9 versions ; le geste de bienveillance du héros envers l'aède et le messager, épargnés grâce à Télémaque, est conservé dans 7 ; l'intervention de la nourrice, figure de loyauté, qui se réjouit du massacre vengeur et désigne les servantes traîtresses se retrouve dans 6 éditions. La vision sanguinolente du tas des cadavres est présente dans 10

²⁹¹ Daniel Mendelsohn, *Une Odyssée : Un père, un fils, une épopée*, op. cit., p. 73.

²⁹² *Ibidem*, p. 199.

²⁹³ Pierre Judet de la Combe, *L'Avenir des Anciens*, op. cit., p. 100.

²⁹⁴ *Ibidem*, p. 96.

versions, et 6 conservent l'analogie triviale des poissons mourant sur la grève, euphémisme en faveur d'Ulysse. En revanche, l'exécution des servantes, maintenue dans 7 adaptations, est systématiquement édulcorée. Alors que le texte homérique détaille les délibérations sur les modalités de leur mise à mort, puis leur pendaison avec le dernier sursaut de leurs pieds et une comparaison méprisante avec des grives ou des colombes en mauvaise posture, la traduction remaniée de *L'École des Loisirs* – qui pourtant détaille ensuite le démembrement de Méléantheos – résume la pendaison en une phrase : « Ce fut là que Télémaque les pendit à un filin comme des grives²⁹⁵ ». Le procédé est identique dans la traduction et l'adaptation contemporaines de « Folio Junior ». L'exécution est simplement annoncée dans une réplique d'Ulysse dans les deux versions du « Livre de Poche Jeunesse ». Elle est enfin mentionnée dans un résumé typographiquement isolé dans les traductions contemporaines de « Classicocollège », « Bibliocollège » et « Carrés classiques ». En outre, la torture de Méléantheos, attaché au plafond dans la salle du trésor après y être venu chercher des armes, est maintenue dans seulement 4 volumes, et son démembrement à la toute fin de l'épisode figure dans 2 versions, une troisième indiquant en résumé qu'il fut « cruellement mis à mort²⁹⁶ ».

L'épisode est illustré dans 6 éditions, dont 4 montrent le sang et/ou des morts. 6 éditions comportent des questions sur cet extrait, qui orientent plus ou moins l'interprétation morale. Les « Étonnants Classiques » titrent le questionnaire de façon non équivoque : « L'auteur d'un massacre monstrueux²⁹⁷ » et proposent notamment un exercice visant à classer les différentes actions selon qu'elles sont de l'ordre de la sauvagerie ou de l'héroïsme, induisant une lecture critique des exploits du héros. D'autres minimisent l'héroïsme sans aller jusqu'à souligner la sauvagerie, en parlant d'« une vengeance impitoyable²⁹⁸ » (« Classicocollège ») ou en posant des questions factuelles sur l'enchaînement des actions et en insistant sur la situation de faiblesse ou le ridicule des opposants, ce qui amoindrit de fait l'héroïsme d'Ulysse (« Bibliocollège »²⁹⁹). Une troisième option moralise le récit en légitimant l'acte d'Ulysse, pointant ses accusations à l'encontre des prétendants, l'inégalité des forces en présence, les personnages épargnés, et ravalant à des causes génériques, sous l'entrée « récit

²⁹⁵ Homère, *L'Odyssée*, L'École des Loisirs, collection « Classiques abrégés », 2018, p. 146.

²⁹⁶ Homère, *L'Odyssée*, Paris, Hachette, collection « Bibliocollège », 2016, p. 128.

²⁹⁷ Homère, *L'Odyssée*, Paris, Flammarion, collection « Étonnants classiques », 2018, p. 142.

²⁹⁸ Homère, *L'Odyssée*, Paris, Belin-Gallimard, collection « Classicocollège », 2016, p. 144.

²⁹⁹ Homère, *L'Odyssée*, Paris, Hachette, collection « Bibliocollège », 2016, p. 129-130.

épique », les questions sur la « scène de tuerie » et la « violence, la sauvagerie de l'assaut³⁰⁰ » (« Œuvres et thèmes ») ; ou encore édulcorant cette violence en proposant de scénariser l'épisode comme une « scène de combat », une « scène d'action », dans le but de montrer sa « vivacité » et la « détermination d'Ulysse³⁰¹ » (« Classiques & Cie »). Un dernier exemple met l'accent sur l'usurpation et le pillage dont Ulysse est victime, intitulant le questionnaire « la reconquête du pouvoir », l'ouvrant par une question sur les « prétendants [qui] se comportent en maîtres dans le palais d'Ulysse » et faisant réfléchir aux raisons pour lesquelles Ulysse « punit [...] les serviteurs » (« Carrés Classiques³⁰² »). Prévaut ici un système de valeurs contextuel, qui légitime la réaction d'Ulysse par son statut de chef de guerre et de roi et le rôle des esclaves dans l'Antiquité, sans incitation à actualiser la réception du texte par sa confrontation aux valeurs éthiques, philosophiques, politiques contemporaines des élèves.

L'exemple du « massacre des prétendants » montre combien les choix éditoriaux, via les opérations de coupure et de résumé, les illustrations, les questions du paratexte, sont susceptibles d'orienter par les détails la lecture d'une œuvre patrimoniale, et inscrivent la représentation que les auteurs-adaptateurs se font des goûts du jeune lectorat du XXI^e siècle et de l'évolution des systèmes de valeur.

*

Pour conclure, il ressort de cette étude des éditions adaptées de *l'Odyssée* que les opérations successives sur le texte originel créent de nouvelles œuvres qui s'y superposent, le médiatisent, le précèdent ou le remplacent, de sorte que « l'œuvre patrimoniale, c'est l'œuvre escortée et augmentée de la multiplicité et la diversité des objets sémiotiques secondaires qu'elle génère³⁰³ ». La diversité de ces adaptations inscrit la diversité des réceptions possibles de l'œuvre, la « dimension subjective et interprétative de la lecture³⁰⁴ », empêchant ainsi « le verrouillage herméneutique » qui considérerait la lecture comme « mise au jour d'un sens caché s'appuyant sur l'incompétence de l'élève et l'expertise professorale », et justifiant le retour au texte. La littérature est donc rendue vivante par ce processus dynamique de dialogue

³⁰⁰ Homère, *L'Odyssée*, Paris, Hatier, collection « Œuvres et thèmes », 2020, p. 122-124.

³⁰¹ Homère, *L'Odyssée*, Paris, Hatier, collection « Classiques et Cie », 2019, p. 129-130.

³⁰² Homère, *L'Odyssée*, Paris, Nathan, collection « Carrés classiques », 2020, p. 150.

³⁰³ Brigitte Louichon, « Le patrimoine littéraire : un enjeu de formation », *art. cit.*, § 5.

³⁰⁴ *Ibidem*, § 6. Même référence pour les citations suivantes.

diachronique et synchronique entre les lectures ; elle peut s'y expérimenter comme actualisation permanente.

Le choix d'une édition par les enseignants relève d'un deuxième acte interprétatif, redoublé par la démarche didactique adoptée en classe. Ces derniers s'attachent à concilier les prescriptions officielles avec les goûts des élèves et visent prioritairement à inscrire l'œuvre patrimoniale dans leur bibliothèque intérieure et à leur faire connaître des références culturelles toujours en circulation, mais s'emploient aussi à leur faire acquérir des compétences pour interroger leurs valeurs esthétiques et éthiques. Dans ce double processus éditorial et didactique qui formalise un processus interprétatif collectif plus ou moins conscientisé, l'œuvre peut connaître une transposition générique, une réécriture de son intrigue, une orientation éthique ou philosophique de son contenu. L'élève, au bout de la chaîne, découvre ainsi un texte que les médiations successives ont souvent profondément modifié, recréé.

Enfin, dans les démarches didactiques déclarées par les enseignants comme dans les choix éditoriaux, l'analogie n'est pas une stratégie heuristique adoptée (ni dans les questions posées sur les textes ni dans les dispositifs didactiques). La multimodalité, quant à elle, est limitée aux images fixes proposées comme illustrations ou étudiées en parallèle des textes (à l'exception d'une édition qui s'appuie sur une adaptation cinématographique).

Conclusion du chapitre 2

Pour conclure ce chapitre, les différentes enquêtes et études menées sur les pratiques déclarées ou effectives de lecture des textes littéraires dans les classes mènent à plusieurs constats :

- les notions d'humanités et de culture humaniste ne font pas explicitement partie du cadre théorique de référence des enseignants ;
- les finalités assignées à l'enseignement du français combinent assez systématiquement les dimensions langagières et culturelles de la lecture des textes (l'autonomie expressive et critique des élèves par l'acquisition de savoirs et de savoir-faire linguistiques et littéraires) ;
- les conceptions de l'interprétation qui guident les discours et les pratiques sont souvent peu explicitées. Elles sont associées parfois entièrement à la compréhension, parfois à l'expression des émotions, très rarement à un processus subjectif, intersubjectif et/ou réflexif permettant de construire des significations et de former les capacités évaluatives et l'autonomie critique des

élèves – que met pourtant en œuvre le rapport personnel des enseignants à la littérature tel qu’observé sur un forum enseignant et lors de l’enquête PELAS ;

- la dimension axiologique de la lecture (l’apprentissage de l’évaluation esthétique, éthique, philosophique) prend une place variable selon les démarches et les dispositifs pédagogiques et didactiques adoptés ; elle est encouragée lorsqu’on demande aux élèves de réagir à leur première lecture, et plus rarement développée dans le cours de la séance : elle se voit alors fréquemment limitée par l’identification des procédés et les (re)contextualisations ;
- l’analogie est une stratégie heuristique très peu exploitée, que ce soit dans les questions sur les textes ou dans les dispositifs didactiques (jeux de rôle, simulations).

Face à ces constats, les expérimentations que nous présenterons dans le chapitre 3 viseront à chercher des moyens d’articuler l’étude du fond et de la forme des œuvres, et les finalités d’ordre cognitivo-langagier et d’ordre esthétique-culturel, philosophique et social, en mobilisant les différentes composantes de la discipline du français (lecture/écriture, expression écrite/expression orale). Le premier objectif est de chercher des manières de laisser davantage d’espace à l’expression personnelle des élèves sur leur réception empirique des textes ainsi qu’aux échanges entre pairs pour construire les apprentissages en fondant leurs évaluations en cohérence avec le texte (avec l’explicite, avec l’implicite et avec les blancs du texte). Un second objectif vise à développer la formulation d’évaluations esthétiques, et à les articuler aux évaluations éthiques et philosophiques.

CHAPITRE 3 : Expérimentations et propositions de démarches

Nous proposons dans ce chapitre les analyses de trois expérimentations que nous³⁰⁵ avons réalisées avec nos classes dans un même établissement entre 2016 et 2022. Celui-ci est un collège semi-rural de la région parisienne, avec une population hétérogène, majoritairement favorisée³⁰⁶, mais dont le niveau est variable et les résultats au brevet en baisse jusqu'en 2021³⁰⁷. La première expérimentation a pris place en classe de 5^e latin, et a mis en parallèle journaux à scandale contemporains et mythologie. La deuxième concerne la lecture de l'*Odyssée* d'Homère en 6^e et la troisième la lecture d'extraits des *Métamorphoses* d'Ovide en 6^e et en 5^e latin. Les paramètres que nous faisons varier de l'une à l'autre concernent les corpus étudiés avec les élèves (documents non littéraires, œuvre intégrale, extraits d'une œuvre³⁰⁸), la temporalité (activité ponctuelle, activité longue en autonomie, activité longue avec retours en classe), l'articulation de la réception individuelle et des débats collectifs (un ou plusieurs ensembles de questions sur les lectures suivis d'un débat, ou plusieurs sessions questions-débat-retour au cahier). Nous analyserons la manière dont ces démarches visent à mettre en œuvre un enseignement humaniste du français tel que défini dans le chapitre 1, et nous confronterons ces objectifs enseignants aux productions écrites et orales des élèves afin de suggérer des pistes de développement et d'amélioration des propositions.

³⁰⁵ Pour situer brièvement le cadre de notre pratique professionnelle : nous avons été titularisée en septembre 2006, et avons donc dix ans d'ancienneté en 2016-2017 et quinze ans d'ancienneté en 2021-2022. Nous avons été nommée dans le collège dont il est question en septembre 2008.

³⁰⁶ L'indice de position sociale (IPS) dont la valeur est comprise entre 38 et 179 – obtenue en croisant les indices de profession et catégorie socio-professionnelle (PCS) des deux responsables légaux – a baissé et est passé de 118,5 en 2017 à 111,7 en 2018, 114,9 en 2019, 110,8 en 2020 et 111,2 en 2021. Le taux de boursier est en hausse : 13,2 % en 2017, 13,8 % en 2018, 17,8 % en 2019, 17,1 % en 2020 et 18,9 % en 2021.

³⁰⁷ Ils sont ainsi passés de 88 % en 2016 à 96,9 % en 2017 puis 87,7 % en 2018, 82,8 % en 2019 et 80,8 % en 2021, soit en-dessous de la moyenne nationale à partir de 2019 ; en 2022, le DNB professionnel a été proposé à 17 élèves et réussi à 41,1 %, et le DNB général passé par 113 élèves et réussi à 93,8 % (moyenne nationale à 88 %), ce qui souligne l'hétérogénéité du niveau des élèves.

³⁰⁸ Les *Métamorphoses* présentent toutefois la particularité d'offrir des extraits que l'on peut lire de façon indépendante des autres sans que cela n'interfère sur leur cohérence.

1) Y a-t-il des corpus scandaleux ?

La première expérimentation a mis en parallèle mythologie et presse à scandale en classe de 5^e latin³⁰⁹, et a donné lieu à un projet d'écriture de journal à scandale sur les dieux et déesses les deux premières années (2016-2017 et 2017-2018) et à un débat que l'on pourrait qualifier d'éthique et culturel la troisième année (2018-2019). Elle s'est appuyée sur des articles de presse à scandale de faible qualité linguistique et journalistique, en lien avec la séparation des acteurs américains Angelina Joly et Brad Pitt en 2016, ainsi que sur deux textes postés sur les réseaux sociaux par un autre couple d'acteurs, Marion Cotillard et Guillaume Canet, impliqués dans une rumeur afférente. Elle a donc consisté en l'observation de différents exemples de littératie multimodale au sens large pour comparer les usages langagiers selon les contextes, ainsi que les usages culturels et culturels des sociétés antique et contemporaine, afin de développer des compétences d'écriture et une réflexion critique sur les dimensions expressives et éthiques du corpus (sur les rumeurs, l'utilisation d'Internet, le rapport aux idoles, les relations familiales et de couple, etc.). Ce travail fournit un exemple de démarche de lecture non littéraire donnant lieu à des débats oraux non interprétatifs et à un travail d'écriture qui ne s'appuie pas sur des textes littéraires. Nous pouvons donc l'analyser dans la perspective de comparer les productions des élèves à celles des expérimentations à propos des textes littéraires d'une part, et en nous interrogeant sur la portée axiologique du corpus mythologique d'autre part.

L'étude de la mythologie gréco-romaine au collège confronte en effet les élèves à des modèles de comportement susceptibles de leur paraître immoraux, scandaleux, tabous : parents mangeant ou tuant leurs enfants (Saturne, Hercule), frères et sœurs accouplés (tous les dieux de l'Olympe ont un lien de parenté), viols (Jupiter et ses métamorphoses pour « séduire » les mortelles à leur insu, Apollon poursuivant Daphné, Mars et Rhéa Silva) et vengeances cruelles tournées contre les victimes (Junon transformant Callisto en ourse et la condamnant à l'errance). Que faire de ces modèles, ou contre-modèles, à la fois familiers et étranges, présents dans les classes de français, d'histoire et de latin notamment, par le biais des lectures de textes mythologiques en traduction, des études d'œuvres artistiques et des exposés réalisés par les élèves ? Faut-il passer sous silence la dimension scandaleuse qu'ils

³⁰⁹ Les classes comptaient entre 21 et 26 élèves.

comportent ou la questionner ? Ils offrent en effet la possibilité de former l'esprit critique des élèves par la mise à distance du système de valeurs propre à leur environnement immédiat, social ou familial, dont la composante occidentale est nourrie des diverses réceptions – littéraires, cinématographiques, mais aussi juridiques et politiques – de la culture antique.

Nous nous demanderons si le détour – à la fois générique et culturel – par la mythologie actualisée sous l'angle du scandale médiatique contemporain, sans en passer par un retour aux textes littéraires, apparaît comme un biais pertinent pour favoriser une réception actualisante de la culture antique et une réflexion axiologique (esthétique, éthique, philosophico-politique) sur les valeurs d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs.

1.1 Corpus et méthodologie

Le travail a consisté d'abord à guider via des questions écrites la découverte autonome par les élèves de ces documents correspondant peu aux caractéristiques scolaires habituelles. Voici les questions qui ont servi pour l'analyse des réponses de 2016-2017 et 2017-2018 :

- Que penses-tu de ce type d'articles ?
- Quels éléments présentent le couple Angéline Jolie-Brad Pitt comme des personnes extraordinaires ? Quels éléments les présentent comme des personnes ordinaires ?

Le questionnaire a ensuite été remanié pour l'année 2018-2019 :

- Que penses-tu de ces documents ?
- Te sens-tu proche des situations décrites ? Pourquoi ?
- Que penses-tu du comportement de ces acteurs et actrices ? Pourquoi ?
- Trouves-tu qu'il est important d'avoir accès à ce type d'informations ?
- Quel type de sujet est tabou pour toi ? (C'est-à-dire de quel type de sujets ne devrait-on pas parler selon toi ?) Pourquoi ?
- On appelle parfois le type de presse à laquelle appartiennent les deux premiers articles « la presse à scandale ». Pourquoi selon toi ?
- A quels mythes (ou dieux et déesses) gréco-romains ces textes peuvent-ils te faire penser ? Pourquoi ?

Le questionnaire des deux premières années (44 questionnaires recueillis) était orienté vers l'écriture des articles finaux, celui de la troisième année (21 questionnaires recueillis), vers la tenue d'un débat en classe centré sur les notions de scandale et de tabou. Les élèves ont ensuite répondu à des questions bilans, après la rédaction des articles pour les deux premières années (28 réponses recueillies) :

- Quelles caractéristiques des dieux et déesses gréco-romains tels que les mythes les présentent peuvent paraître surprenantes par rapport à d'autres dieux d'autres religions ?

- Quels points communs peux-tu voir entre les mythes sur ces dieux et déesses et les histoires de stars véhiculées par les médias ?
- Que peux-tu en déduire sur le rôle des dieux et déesses dans la société romaine et le rôle des stars dans notre société aujourd'hui ?

La question de lancement du débat et la question d'après débat, pour la troisième année (21 réponses), était la suivante : « Les histoires des dieux et des déesses figureraient-elles aujourd'hui dans la presse à scandale, selon vous ? »

La notion de scandale a été convoquée dès la première année par le biais de l'expression « journal à scandale » utilisée pour désigner le type de presse dont étaient tirés les articles sur le couple d'acteurs et ceux rédigés par les élèves. Il est défini par le *CNRTL* comme un « journal diffusant volontiers » des « faits, événements ayant ému l'opinion, concernant des personnalités du monde du spectacle, de la politique³¹⁰ », le caractère immoral de ces faits étant construit de façon plus ou moins outrancière par les formulations choisies et les amplifications caractéristiques de ce type de presse. Les deux articles choisis présentaient deux points de vue sur les causes de la séparation du couple américain, l'un plutôt favorable à Brad Pitt (inquiète pour l'anorexie supposée d'Angelina Jolie), et l'autre à Angelina Jolie (en désaccord avec les « méthodes d'éducation » de l'acteur). Ils étaient complétés de deux publications sur *Instagram* du couple de Marion Cotillard et Guillaume Canet, pour démentir les rumeurs prêtant à l'actrice française une liaison avec l'acteur américain. Les points de vue présentés étaient donc multiples et divergents.

Pour les articles des deux premières années, les élèves ont repéré et tâché de réemployer les titres « accrocheurs », les approximations concernant les sources, les expressions hyperboliques, le ton familier. Le débat de la troisième année a été nourri pour peser le pour et le contre de chaque position ; la distance a prévalu dans les jugements axiologiques formulés par les élèves, dont plusieurs ont connu le divorce de leurs parents et l'ont évoqué, à l'écrit ou à l'oral. La notion de tabou a été interrogée dans le débat à travers la question de la publication de l'intimité, et des limites qu'il convient de respecter dans la divulgation de la vie privée – la sienne et celle des autres. En revanche, aucun comportement n'a été évoqué par les élèves comme relevant en soi d'un interdit culturel ou religieux.

³¹⁰ Article « scandale » du *CNRTL*. Article disponible à l'adresse suivante : <https://www.cnrtl.fr/definition/scandale>.

1.2 Analyse qualitative

La question centrale du scandale dans cette expérimentation permet de sonder les tabous de cette génération d'élèves, en même temps que leur représentation du corpus antique.

1.2.1 Le scandale médiatique comme déclencheur d'évaluations

Les documents proposés, qui mettent en question les normes de l'objet scolaire, choquent une majorité d'élèves³¹¹, qui formulent à leur endroit des jugements négatifs souvent justifiés par une désapprobation morale.

Loin de l'enthousiasme auquel on pourrait s'attendre en proposant cette activité aux élèves, qui venaient de découvrir, avec parfois un peu de résistance et de réticence, les subtilités de la déclinaison, les réactions recueillies au moment de distribuer les documents tirés d'Internet ont été plutôt circonspectes et déroutées, et plusieurs élèves ont chaque année demandé à un moment ou à un autre du projet « quel était le rapport avec le latin ». Dans les questionnaires, les jugements négatifs sur les documents sont en effet majoritaires (24 élèves sur 58), et portent surtout sur la presse à scandale en général. 22 élèves ne donnent pas de jugement de valeur, se contentant de décrire ou d'identifier les documents, ou ne répondant pas. Seuls 4 élèves sur 58 expriment un avis positif sur le sujet des articles ou sur la presse à scandale en général.

Les jugements négatifs se fondent sur une réprobation morale quant au dévoilement de la vie privée et sur la revendication d'une pudeur nécessaire, comme dans les exemples suivants :

- Je ne suis pas intéressé : je ne connais pas bien les acteurs et même si j'étais fan c'est leur vie privée, ça ne me regarde pas³¹².
- Ce n'est pas bien de dévoiler la vie privée des artistes. [...] Dans ce type d'articles, la vérité est souvent déformée.

Ils peuvent aussi s'appuyer sur l'absence de fiabilité des informations, dues aux visées mercantiles de cette presse :

- Je n'aime pas trop car c'est des personnes qui disent : quelqu'un m'a dit ça.
- C'est écrit par des gens qui ne vérifient pas leurs informations.

³¹¹ Voir le graphique 1 en ANNEXE 21.

³¹² Dans tout ce chapitre, les citations d'élèves ont été corrigées en ce qui concerne l'orthographe et la ponctuation forte. La syntaxe et la ponctuation faible ont été laissées telles quelles.

- Cette presse dit quelques vérités mais envenime souvent les informations pour pousser le lecteur à lire.
- Ce sont des documents faux. La presse s'acharne sur des personnes connues pour gagner de la popularité.

Les jugements négatifs des élèves peuvent enfin tenir à une réprobation éthique quant à leur utilisation comme objet scolaire :

- Ils sont intéressants à lire mais déplacés et pas en rapport avec le latin.
- C'est dommage d'encourager ce type de presse, la presse *people* et la télé réalité car après, on pense qu'il suffit de claquer des doigts pour être acteur ou comédien, alors que c'est beaucoup de travail.

Le scandale réside donc, pour ces élèves nés après 2005, non dans les faits décrits mais dans le dévoilement de la vie privée des stars et le manque de sérieux des journalistes de cette presse dont la visée est d'abord lucrative. Font-ils tout de même état de tabous concernant la vie privée ?

Une définition du tabou selon les élèves a été demandée en 2018-2019 pour préparer le débat, et concerne donc 21 questionnaires recueillis. Sur ces 21, 4 élèves ne répondent pas, ce qui peut être vu comme une forme d'honnêteté maximale face à une telle question. 3 refusent le tabou, soit pour conjurer la peur, soit par principe de réalité :

- Aucun sujet tabou, car si c'est tabou c'est qu'on a peur d'en parler et ce n'est pas mon cas.
- Aucun tabou, tout doit être vu car un jour ou l'autre tout le monde va le savoir.
- Pas de sujets tabous : on peut parler de ce qu'on a envie, avec qui on veut, quand on veut.

La majorité mentionne comme sujet tabou la « vie privée », ce qui s'explique par le sujet des documents et par les préoccupations propres à leur âge. Celle-ci est utilisée comme un argument d'autorité pour justifier un interdit non respecté dans cette presse mais que les élèves affirment de façon rarement modalisée :

- La vie privée des personnes car ces acteurs ont le droit d'avoir une vie sans être toujours guettés par les journalistes.
- L'intimité des gens ça ne nous regarde pas.

La « vie privée » connaît toutefois différents référents selon les élèves, comme la santé du corps, l'intimité, les situations conflictuelles, les relations amoureuses :

- On ne doit pas parler de poids et de la maladie d'Angelina Jolie car c'est sa vie privée.
- Un sujet tabou est le divorce car c'est leur vie privée.
- On ne devrait pas parler des relations amoureuses de quelqu'un alors qu'on ne le connaît même pas car c'est leur vie privée.

Une seule élève s'éloigne de la sphère privée pour évoquer des dimensions plus sociales (et plus adultes) de l'individu : « l'argent et la politique ». Enfin, 2 élèves mentionnent les conditions d'énonciation et de diffusion des informations comme critères pour définir ce qu'on doit dire ou montrer :

- Pas de sujet tabou mais le problème c'est [...] les personnes avec lesquelles on en parle.
- On ne devrait pas montrer certaines choses car après il y a du *fake* car l'histoire est totalement remixée.

Ces objets de l'extrême contemporain (mais dont la pratique n'est pas nouvelle) que sont des articles en ligne de la presse *people* sur la séparation d'un couple d'acteurs hollywoodiens et des publications sur les réseaux sociaux, favorisent-ils chez les élèves un regard et un questionnement différent sur le corpus antique et la mythologie gréco-romaine ?

1.2.2 Quels sont les apports observables de l'approche comparatiste ?

Dans l'« Ouverture » de son ouvrage *Comparer l'incomparable*, Marcel Detienne détaille la méthodologie comparatiste qu'il revendique comme devant réunir histoire et anthropologie, à propos des sociétés polythéistes anciennes et contemporaines :

L'essentiel est de faire réagir une puissance, isolée ou agencée, à une série d'objets concrets, de gestes significatifs ou de situations prélevées dans l'espace culturel d'une société polythéiste. Tout simplement, il s'agit de voir ce qui se passe. Faire réagir pour découvrir un aspect inaperçu, un angle insolite, une propriété cachée. Sans avoir peur de bousculer l'histoire ou de se moquer de la chronologie³¹³.

Les mythes se prêtent particulièrement bien à une telle approche, en tant qu'objets littéraires qui traversent les textes et les siècles, et permettent donc d'appréhender une culture sans nécessiter forcément de repères contextuels précis. De son côté, le corpus tiré d'Internet et proposé ici aux élèves, dans le but soit de rédiger des articles soit de débattre, a été choisi pour les amener à penser, via les figures idolâtrées, des relations entre les cultures antiques gréco-romaines et les sociétés occidentales contemporaines. En effet, dieux et déesses et stars ont d'abord pour point commun, selon les élèves, de constituer des modèles ou des contre-modèles, des références sociales collectives et largement partagées, dans chacune des deux sociétés (citations 1 et 2), mais aussi d'une société à l'autre (citations 3 et 4) :

³¹³ Marcel Detienne, *Comparer l'incomparable*, Paris, Seuil, 2000, p. 15.

- Les dieux sont là pour aider la population qui n'est pas autonome et a besoin de croire en quelque chose pour avancer. Pour les stars, dès qu'un nouveau produit sort et que les stars l'utilisent, presque tout le monde va suivre.
- On nous les présente comme des personnes exceptionnelles, comme des modèles. Ils ont une vie formidable. [...] Ce sont des modèles pour leur société en bien ou en mal, des exemples à suivre ou pas.
- Oui [les dieux pourraient aujourd'hui figurer dans un journal à scandale] car ils avaient les mêmes sentiments que nous et faisaient les mêmes choses que nous.
- Points communs : beauté, célébrité, mensonges, tromperie, abondance. [...] À travers eux nous pouvons vivre en les regardant une vie qui est inaccessible pour nous, une vie différente.

Les deux groupes constituent également un divertissement pour la population :

- [Ils sont] presque pareils : dieux et stars se quittent, se remettent ensemble, font des enfants. Les stars sont faites pour divertir (chanson, rire, etc.) et les dieux aussi mais pas directement.
- Leur rôle était d'être au centre de la vie et d'amuser les romains (même principe aujourd'hui avec les stars).

Ils partagent également le fait d'être les objets d'une parole publique hyperbolique :

- Il y a des disputes et de l'exagération des faits. Là pour faire parler les médias.
- Il y a toujours des scandales exagérés.

Ces constats amènent les élèves à des questionnements d'ordre philosophique et éthique sur la vérité et le mensonge, corrélés à des interrogations d'ordre narratologique sur les enjeux sociaux du récit et de la fiction, qui conduisent à s'interroger sur le statut du fait religieux, sur la différence entre croyance et crédibilité, entre récits mythologiques et réalité :

- C'est une affaire de débats sur leur existence et sur leurs actes.
- On ne peut pas tout le temps savoir si c'est vrai ou faux.
- Ils se trompent, se quittent. [...] Leur rôle est de créer des histoires.
- C'est une histoire de croyance : des personnes peuvent y croire et d'autres non.
- Dieux et déesses ont vécu avant (dans le passé) et la mythologie « n'existe » pas. Alors que les malheurs des humains sont réels et sont d'actualité.

La confrontation au point de vue des pairs, par le biais du débat, s'est également révélée productive, faisant émerger des précisions et des complexifications dans les interrogations et les réponses proposées, qui n'apparaissaient pas dans les questions préparatoires individuelles.

Une longue partie du débat (le premier quart : 11'46 sur 48'50) est d'abord consacrée par les élèves – la professeure tâchant de se limiter à reformuler, demander des précisions et faire circuler la parole – à discuter de qui a tort et qui a raison dans les causes du divorce, en se focalisant sur la question de la garde des enfants, ce qui peut s'expliquer par le besoin de ces jeunes adolescents d'entrer dans la discussion par l'aspect qui leur est le plus familier (l'âge des enfants du couple facilite l'identification, ainsi que la situation du divorce que

plusieurs ont vécu). Ensuite, le débat permet l'expression d'idées nouvelles grâce à la circulation de la parole et des points de vue, qui n'avaient pas émergé dans les écrits individuels, par exemple une remarque métaréflexive d'analyse de leurs méthodes de travail en classe :

E8³¹⁴ : moi je dis ça les histoires des dieux ça choque et ça choque pas / parce que si on les a prises dans les exposés / c'est que quand même ça nous a interpellés et qu'on s'est dit « ah bah c'est bizarre, on va le mettre » / mais enfin c'est qu'on s'est on s'est dit forcément quelque chose

Émerge également l'évocation des sentiments comme levier de comparaison entre dieux et déesses et vie contemporaine :

E11 : mais par exemple euh si je prends Héra euh la jalousie qu'elle a eue euh avec Zeus [...] oui voilà Junon et Jupiter euh bah il y a quand même une partie qui ressemble à la vraie vie

Un lien se tisse alors entre la notion de scandale, remise en circulation dans la discussion par un élève utilisant l'expression « faire tout un scandale », et la formulation de jugements éthiques. L'enseignante réoriente alors le débat qui s'est installé sur l'opportunité de parler de ce sujet dans la presse vers la comparaison avec la mythologie. Une élève aborde à ce moment-là la question de leurs réactions de lecteurs ou de spectateurs, donc de leurs réceptions des récits³¹⁵ :

E13 : c'est logique qu'on / qu'on réagisse [...] / des choses qui ne sont pas du tout vraies / qui sont imaginaires c'est / on réagit / on réagit peut-être un peu mais peut-être moins alors que des choses qui peuvent arriver tous les jours / qui sont quotidiens ben / ça nous / enfin

E12 : ça nous afflige plus

Finalement, le débat passe de l'évocation du viol de Mars au tabou des détails, et explicite une problématique restée jusque-là sous-jacente : comment dire la violence, entre dénonciation et silence complice, et comment en parler sans violer l'intimité des personnes concernées (objets ou récepteurs du récit)³¹⁶ ?

L'approche retenue pour cette expérimentation qui prend appui sur les connaissances des élèves en mythologie et sur des documents numériques contemporains non littéraires permet donc à des évaluations éthiques et idéologiques de se construire individuellement et

³¹⁴ Pour différencier garçons et filles, nous mettrons en italiques la désignation initiale des élèves garçons et en caractères droits celle des élèves filles.

³¹⁵ Voir l'extrait du débat dans le point 2 de l'ANNEXE 21.

³¹⁶ Voir l'extrait du débat dans le point 3 de l'ANNEXE 21.

collectivement, de façon nuancée. Les réflexions concernent à la fois le fond (notamment sur la violence privée et sociale, l'intimité, la famille, la religion) et la forme (sur les modes et les visées de la sélection, de la diffusion et de la circulation des informations). Les évaluations esthétiques en revanche sont absentes, ce à quoi l'on pouvait s'attendre étant donné l'absence de supports littéraires et artistiques.

L'écriture fictionnelle d'imitation journalistique s'est elle aussi révélée productive, par le biais de la créativité pluriculturelle des élèves, qui réinvestissent à la fois des connaissances mythologiques et des observations linguistiques, notamment le ton hyperbolique propre à la publication du scandale. Avec l'insertion d'interviews des dieux et déesses et la présence d'exagérations et de décalages culturels, ils ont rédigé des textes pleins d'humour et de recul à la fois sur les *habitus* contemporains et sur de grandes questions intemporelles : les conflits interpersonnels, l'éducation et les relations parents-enfants ou encore le pouvoir, tout en les nourrissant de références précises à la mythologie³¹⁷.

*

En conclusion, la démystification – c'est-à-dire la mise en œuvre d'une démarche critique appliquée aux mythes antiques en même temps qu'aux informations circulant dans l'espace public – a eu lieu ici non par la recontextualisation des mythes via l'étude des textes antiques dont ils sont tirés, mais par le biais d'une approche comparatiste s'appuyant sur les notions de scandale et de tabou et permettant le rapprochement entre deux époques et deux cultures (savante et populaire). Les élèves ont ainsi eu la possibilité d'exprimer leur subjectivité à l'oral et à l'écrit, de façon individuelle et collective, et d'adopter de cette manière une posture de distance impliquée leur permettant d'aborder par une approche éthique réflexive les objets de leur travail scolaire. Le scandale cognitif qu'a constitué la proposition par l'enseignante de documents réputés non scolaires a contribué à déplacer les repères et les postures pour créer les conditions de cette réflexion. Toutefois, les échanges tiennent davantage à des pratiques et des questionnements propres aux sciences humaines et sociales (notamment l'anthropologie, la sociologie, les études culturelles, voire la communication et les sciences du langage) qu'à la littérature.

Nous disposons par ce biais d'un étalonnage permettant d'estimer qualitativement les apports de la lecture de textes littéraires antiques dans la formation des élèves à l'interprétation et aux évaluations axiologiques, en même temps qu'une vision

³¹⁷ Voir les exemples de production dans le point 4 de l'ANNEXE 21.

(nécessairement partielle) de leurs tabous éthiques qui apparaissent ici relativement circonscrits, selon leurs discours, en ce qui concerne la question du couple hétérosexuel et des diverses formes de familles que les séparations créent et recréent. Ces adolescents apparaissent également concernés par la problématique des violences sexuelles et se posent la question des manières de les exprimer et des conditions pour en parler. Sur ces problématiques, l'approche littéraire peut constituer une ressource précieuse en termes de formation à l'empathie, à l'expression écrite et orale et aux variations de l'énonciation. Une expérimentation concernant l'*Odyssée* dans plusieurs classes de 6^e permettra de développer en pratique ce que peut être une formation humaniste à la lecture des textes littéraires telle que nous l'avons définie au chapitre 1.

2) Cahier de lecture et débat sur l'*Odyssée*

Les cahiers de lecture ont été mobilisés pour faire lire l'*Odyssée* aux élèves en lecture intégrale, avant une séquence sur les textes fondateurs³¹⁸. Un débat interprétatif s'en est suivi, portant sur la problématique du héros (« Pensez-vous qu'Ulysse soit un héros ? Pourquoi ? »). Après l'analyse des diverses éditions scolaires présentée plus haut, le choix s'est porté sur l'édition Flammarion (« Étonnants Classiques »), qui présente le texte abrégé en continu, et le dossier didactique avec des questions en fin d'ouvrage. Ainsi les élèves ont accès au récit sans que leur lecture ne soit orientée ni interrompue par l'appareil didactique. Les questions du cahier de lecture les invitent à sélectionner eux-mêmes les extraits (d'au moins une page) sur lesquels ils souhaitent s'arrêter, et les incitent à justifier leur choix, à formuler des évaluations éthiques sur les personnages, à établir des analogies sportives (kinésiques), musicales, picturales justifiées :

Lis *L'Odyssée* d'Ulysse, pages 23 à 111. Pour 4 passages de ton choix (d'une longueur d'au moins une page, possiblement plusieurs pages), note les pages et le chapitre où se situe le passage et réponds aux questions suivantes dans ton cahier de lecture :

- 1) Pourquoi as-tu choisi ce passage ?
- 2) Comment trouves-tu l'attitude d'Ulysse ? Pourquoi ?

³¹⁸ Le cahier de lecture est mis en place dès le début de l'année. Pour l'année 2021-2022, il a été utilisé pour une autobiographie de lecteurs, des questions sur les fables (sur trois fables choisies par les élèves dans le recueil), des questions sur les contes merveilleux (sur trois contes choisis par les élèves dans le recueil, ainsi que sur les deux versions de « La Belle au bois dormant » de Perrault et Grimm, et sur « La Petite sirène ») ; des questions sur les contes étiologiques (sur les quatre contes lus pendant la séquence). Un débat interprétatif a été réalisé sur les fables, un sur les contes merveilleux et, dans la classe D, un sur les contes étiologiques. Ont suivi l'étude de l'*Odyssée* et des *Métamorphoses* présentée dans ce chapitre.

- 3) Le ou les autres personnages te paraissent-ils sympathiques ? Pourquoi ?
- 4) a. Quel sport
b. Quelle musique de ta connaissance
c. Quelle œuvre d'art de ta connaissance
pourrais-tu associer à ta lecture de ce passage ? Justifie tes réponses.

Nous disposons des réponses écrites dans le cahier de lecture de 87 élèves (2 classes de 6^e en 2020-2021, avec 21 et 24 cahiers récoltés, et 2 classes de 6^e en 2021-2022, avec 21 cahiers récoltés dans chaque classe), ainsi que des enregistrements du débat qui a suivi (donc 4 en tout). Le niveau des classes est hétérogène ; autour de la moitié des élèves obtiennent des scores très faibles et faibles à la partie orthographique du test ROC³¹⁹ effectué en début d'année.

Quels apports, notamment pour les élèves en difficulté à l'écrit, la combinaison du choix dans la sélection des extraits, des évaluations éthiques et des analogies, mais aussi de l'écrit individuel et du débat oral entre pairs, offre-t-elle pour l'apprentissage de l'interprétation des textes littéraires ? Et en quoi cette démarche permet-elle de réaliser les objectifs associés, dans le chapitre 1, à un enseignement des humanités en cours de français : sélectionner, recatégoriser et dialoguer ?

2.1 Choix des extraits par les élèves

Le choix laissé libre aux élèves concernant les extraits traités dans le cahier de lecture (graphique 8) nous permet de le comparer avec les choix effectués par les enseignants, tels que nous les avons présentés plus haut³²⁰.

³¹⁹ Repérage Orthographique Collectif : test de dépistage des difficultés à l'écrit et des troubles dys-, datant de 2006 et élaboré en partenariat par le laboratoire de psychologie et neurocognition de l'université Pierre Mendès-France de Grenoble, le centre de dépistage et de référence des troubles des apprentissages scolaires du CHU de Grenoble, le centre référent pour l'évaluation des troubles du langage parlé et écrit du CHU de Montpellier, les académies de Grenoble, Montpellier, Rennes. À partir d'un étalonnage effectué sur un panel de 1225 élèves des 3 académies, il considère comme très faibles (élèves très lents décodeurs) les élèves qui en 6^e sont en-dessous de 13,4 au test orthographique, et faibles ceux qui sont entre 13,4 et 16,1. Ce test constitue un indicateur de début d'année, en situation potentielle de stress dû à l'évaluation, et n'évaluant que les capacités de décodage et de codage orthographique, et non les capacités de compréhension, d'interprétation et de raisonnement. Mais il donne un ordre d'idée permettant des comparaisons avec d'autres classes. Dans les classes évoquées ici, 8 élèves sur 27 (classe A) et 10 élèves sur 28 (classe B) sont classés comme « très faibles », et 5 (classe A) et 3 (classe B) comme « faibles », en 2020-2021 ; 12 élèves sur 28 (classe C) et 6 élèves sur 29 (classe D) comme « très faibles », et 6 (classe C) et 7 (classe D) comme « faibles », en 2021-2022.

³²⁰ Voir dans ce chapitre, sous-section 5.3.



Figure 8 : Classement par nombre d'occurrences des extraits choisis dans l'Odyssée par 87 élèves de 6^e.

Les cinq extraits les plus étudiés par les enseignants étaient ceux du cyclope, des sirènes, de Charybde et Scylla, de Circé et du massacre des prétendants ; selon eux, les passages préférés par les élèves étaient le cyclope, les sirènes, Circé, le retour à Ithaque et le massacre des prétendants. Pour notre échantillon d'élèves, les cinq passages préférés sont le cyclope, les sirènes, Circé, la reconnaissance d'Ulysse par Pénélope et la tempête. Pour les trois premiers, la perception des enseignants interrogés recoupe donc le choix des élèves de cet échantillon ; mais ensuite, à Charybde et Scylla et au massacre des prétendants sont préférés le moment particulier des retrouvailles des époux et la tempête déclenchée par Poséidon après le séjour chez Calypso.

Pour étudier les critères de choix invoqués par les élèves, nous nous concentrons sur le corpus de 2021-2022, après avoir pu vérifier (qualitativement) la similarité des raisons invoquées sur les deux années. Nous ajoutons pour cette seconde année d'expérimentation un deuxième indicateur du niveau des élèves, constitué par leurs résultats aux tests nationaux de

fluence³²¹ de début d'année. Il ressort que moins d'un tiers des élèves en difficulté selon ce critère dans la classe C et la moitié dans la classe D ont rencontré des obstacles (de compréhension ou de motivation) pour réaliser ce travail, qui était à faire en autonomie sur la période des vacances scolaires de février.

Les critères exprimés pour le choix des extraits peuvent être classés en trois dominantes³²² : des raisons narratologiques (31 élèves sur 45³²³), des raisons émotionnelles (25 élèves³²⁴), des raisons cognitives (8 élèves³²⁵). Si l'on se réfère aux résultats des tests ROC et de fluence, les élèves qui ont obtenu des scores « faibles » et « très faibles » sont davantage motivés par des raisons émotionnelles (ROC : 60 % contre 39 % pour les raisons narratologiques, fluence : 36 % contre 26 %), ce qui semble cohérent avec le fait que la dominante émotionnelle se situe davantage du côté de la réception personnelle, du sujet lecteur, et la dominante narratologique davantage du côté du texte et des connaissances littéraires.

Les évaluations positives liées à des raisons cognitives concernent l'impression de facilité de lecture (3 élèves sur 8), par exemple : « comme il est court, c'est une petite aventure, je l'ai vraiment bien compris » ; le fait que le passage était déjà connu (2 élèves) : « car dans une autre matière j'avais déjà travaillé sur cette histoire » ; le fait qu'il n'était pas encore connu (1 élève) : « parce que je voulais découvrir une nouvelle histoire sur la mythologie » ; le fait d'apprendre quelque chose (3 élèves) : « car il m'a paru intéressant », « car c'est le chapitre le plus connu ».

Les évaluations positives liées à des raisons émotionnelles peuvent concerner le plaisir ressenti (sans précision) (7 élèves sur 25), comme dans les citations suivantes : « car en lisant

³²¹ Qui mesure la vitesse de lecture (le nombre de mots correctement déchiffrés par l'élève en une minute, sans mettre le ton) sur un même texte pour tous. L'attendu en fin de CM2 est fixé à 120. 15 élèves sont en-dessous des attendus dans la classe C (57 %) et 11 élèves (38 %) dans la classe D. Dans la classe C, 6 élèves sur 28 n'ont pas rendu le cahier de lecture sur l'*Odyssée*, alors que les livres étaient prêtés par le CDI (centre de documentation et d'information du collège), dont 4 aux résultats « très faibles » au test ROC et en-dessous des attendus en fluence ; dans la classe D (les livres étaient à acheter), 7 élèves sur 29 ne l'ont pas rendu, dont 4 élèves dont les résultats étaient « très faibles » au test ROC et 2 élèves dont les résultats étaient « faibles », et les 7 en-dessous des attendus en fluence.

³²² Comme les justifications étaient demandées pour chaque extrait, un même élève peut figurer dans plusieurs dominantes. Les raisons classées par dominantes et par extraits figurent en ANNEXE 22.

³²³ Dont 6 aux résultats « très faibles » au test ROC et 6 aux résultats « faibles », et 8 en-dessous des attendus en fluence.

³²⁴ Dont 4 aux résultats « très faibles » au test ROC et 10 aux résultats « faibles », et 9 en-dessous des attendus en fluence.

³²⁵ Dont 2 aux résultats « très faibles » au test ROC et 2 aux résultats « faibles », et 1 en-dessous des attendus en fluence.

j'ai bien aimé », « car le titre m'a inspirée ». Elles peuvent également être associées à des émotions plus précises, des plus négatives aux plus positives (15 élèves) :

- Il a retrouvé son père après 20 ans et ils ont pleuré tous les deux.
- Je trouve ce passage horrible et je m'imaginai et je trouvais ça vraiment horrible.
- Je n'ai pas trop compris ce passage ; c'est le moment où il dit : « je m'appelle personne » qui me fait rire.
- J'aime bien tout ce qui est magique mythologique vu que ce passage il m'évoque une émotion où je me dis : « wou c'est un truc de dingue ».
- Il y est question d'animaux, de bonheur et ce sont les ingrédients parfaits pour des retrouvailles.

Elles peuvent enfin être reliées à une valorisation du personnage (ses qualités, ses valeurs) (12 élèves) :

- Car j'apprécie la ruse d'Ulysse quand il dit au cyclope qu'il s'appelle personne pour cacher son identité.
- Car il dit que le plus important c'est sa patrie et ses parents.
- J'aime bien quand le héros d'un livre surmonte ses peurs.
- Je l'ai beaucoup aimé puis ça montre le courage d'Ulysse et qu'il est prêt à tout pour arriver à son but.

Les évaluations positives liées à des raisons narratologiques sont les plus courantes. Elles peuvent être justifiées par un résumé du texte sans évaluation (7 élèves sur 31), comme si l'intrigue se suffisait à elle-même pour justifier de l'intérêt porté au passage par l'élève. Elles peuvent témoigner d'un intérêt porté à l'économie du récit dans sa globalité, son organisation et son rythme (14 élèves) :

- C'est la 1^{re} « étape » qu'Ulysse devra passer pour rentrer chez lui.
- Il y a beaucoup de mouvement et je trouve que ça donne envie de continuer.
- Ce passage permet à Ulysse de parler aux morts et d'avoir des conseils pour son retour à Ithaque.
- Pénélope annonce une chose importante.

Elles peuvent s'intéresser à la dimension générique de l'extrait (5 élèves) :

- J'aime beaucoup les histoires avec de la magie, pouvoirs, et ce passage contient de la magie alors je l'ai choisi.
- Car il est fantastique.

Ces préférences montrent également un goût pour les passages avec de l'action (9 élèves), par exemple : « J'aime bien le suspense et l'action » ; ou bien pour un type de situation ou un thème (8 élèves) :

- J'aime les enfers.
- Il parle beaucoup de nourriture et j'aime bien manger.
- Il parle de la tentation de céder aux belles promesses.

Ces évaluations positives peuvent aussi se référer à la présence d'un certain type de personnage dans l'extrait (7 élèves) :

- C'est le seul passage où il y a une sorcière.
- J'aime bien le rapport du lion et des loups avec la déesse (elle les a dressés comme des animaux domestiques).
- C'est la rencontre entre un monstre et un humain. C'est aussi la rencontre de la force brute et de la ruse.

Enfin, est évaluée positivement l'habileté narratologique qui déjoue les attentes et ménage du suspense – critère qui se recoupe souvent avec celui des raisons émotionnelles (critère narratologique relié à la réception sensible) (10 élèves) :

- J'ai été surpris par l'attitude d'Ulysse et ses compagnons lorsqu'ils pillent et massacrent les habitants de la terre des Cicones.
- C'est assez impressionnant de se dire qu'Ulysse et ses compagnons vont essayer de tuer (empoisonner, assommer...) un cyclope alors qu'il fait 10 mètres de plus que lui.
- J'ai bien aimé la situation quand ses camarades veulent rester sur l'île, je me disais qu'est-ce qui va se passer ?
- Je l'ai beaucoup aimé et il est mystérieux, si Ulysse n'était pas attaché que se passerait-il ?
- Il y a un très grand suspense de savoir qui va finir en couple avec Pénélope.

L'étude des raisons invoquées par les élèves pour justifier leurs choix d'extraits montre combien la liberté laissée aux élèves de sélectionner les passages qu'ils veulent lire plus en détail ouvre des perspectives d'étude des textes tant sur le plan de la compréhension et des connaissances littéraires que sur celui de l'interprétation et de l'apprentissage de l'évaluation esthétique, éthique, philosophique. Ces résultats étayent l'intérêt du premier objectif mis en exergue pour définir un enseignement humaniste de la littérature dans le chapitre 1 (« Sélectionner »). Le deuxième objectif, « recatégoriser », était visé par les questions évaluatives (éthiques) et les questions analogiques posées aux élèves. Quels sont leurs apports et leurs éventuelles limites ?

2.2 Questions éthiques et analogiques

Pour étudier ce moment de la démarche, nous avons choisi de nous focaliser sur les réponses des élèves de 2021-2022 aux questions 2, 3, 4, à propos de trois extraits³²⁶ : le Cyclope³²⁷ et Circé³²⁸ (parce qu'ils ont été souvent choisis et qu'une réécriture de Circé sera étudiée dans l'expérimentation sur les *Métamorphoses*) et le passage où Pénélope reconnaît

³²⁶ Questions reproduites plus haut, dans l'introduction de cette section 2.

³²⁷ Cela concerne 8 élèves de la classe C et 11 élèves de la classe D.

³²⁸ Cela concerne 10 élèves de la classe C et 5 élèves de la classe D.

Ulysse³²⁹ (parce qu'il ne figurait pas dans les passages cités par les enseignants comme plaisant aux élèves). Parmi les 19 élèves qui ont choisi le passage du Cyclope, 7 élèves avaient eu des réponses « faibles » et « très faibles » au test ROC, dont 3 plus un autre élève étaient en-dessous des attendus en fluence ; parmi les 15 qui ont choisi Circé, 9 élèves avaient eu des difficultés au test ROC, dont 5 en fluence ; parmi les 8 qui ont choisi Pénélope reconnaissant Ulysse, aucun élève n'avait eu de difficultés au test ROC, et un seul en fluence. Les ambiguïtés complexes des retrouvailles des époux ont donc davantage plu à des élèves qui sont de bons décodeurs, tandis que les passages plus connus et plus spectaculaires, qui font aussi davantage écho à l'univers des contes merveilleux et de la *fantasy*, ont été plus largement plébiscités par les élèves qui, à l'arrivée en 6^e, avaient des difficultés pour décoder l'écrit.

- *Les questions d'évaluation éthique*

En ce qui concerne les questions d'évaluation éthique³³⁰ (questions 2 et 3), tous les élèves y ont répondu, sauf 2 (sur 42). Pour la question 2 concernant l'attitude d'Ulysse, 10 réponses (sur 42) ne comportent pas de justifications ; pour la question 3 demandant aux élèves s'ils trouvent les autres personnages sympathiques, seules 4 réponses ne sont pas justifiées. La formulation de la question 3, qui réduit la distance avec les personnages (le jugement éthique est davantage situé du côté des affects, de la sympathie), ou au contraire un moindre attachement aux personnages secondaires peuvent expliquer les plus grandes facilités des élèves à étayer leurs évaluations de façon critique. Il faudrait proposer ces questions à un autre groupe d'élèves comparable en inversant les formulations pour éclaircir ce point.

Pour le passage du Cyclope, 4 réponses (sur 19) formulent un avis réprobateur sur Ulysse, par exemple « je trouve son attitude mauvaise car s'il n'était pas allé dans cette grotte, ses camarades ne seraient pas morts ». Pour le passage de Circé, 2,5 avis (sur 15) sont négatifs ou perplexes, comme « je trouve l'attitude d'Ulysse étrange car il fait complètement confiance au dieu Hermès alors qu'Ulysse est toujours très méfiant ». Dans l'épisode avec Pénélope, 1 jugement (sur 8) est négatif : « je trouve que c'est lui qui aurait pu commencer à parler au lieu d'attendre ». Sans surprise, une majorité d'élèves adhère aux choix du héros,

³²⁹ Cela concerne 1 élève de la classe C et 7 élèves de la classe D.

³³⁰ Ils en avaient auparavant traité seulement une dans le cahier de lecture, concernant les contes de Perrault, Grimm, Andersen : « De quel personnage te sens-tu le plus proche ? Pourquoi ? »

mais des voix dissonantes se font entendre tout de même, sur lesquelles peut s'appuyer un débat ultérieur. La ruse d'Ulysse est en effet souvent invoquée dans les justifications (ce qui peut mener à une discussion sur les moyens et les fins) ainsi que son courage, et parfois au contraire les conséquences dangereuses de sa prétention et de sa témérité. Concernant les opposants, une réponse formule un avis positif sur le Cyclope « car ils "discutaient ensemble" » ; pour Circé, les réponses sont plus nuancées (on trouve 3 jugements positifs et 3 jugements pesant le pour et le contre), par exemple : « Circé est gentille quand on ne la connaît pas car elle offre des boissons aux personnes qui viennent lui rendre visite. Pourtant, Circé n'est pas gentille car elle transforme les gens en cochons ». Là encore, ces divergences peuvent nourrir des confrontations interprétatives lors du débat. Concernant les adjuvants, tous les avis sont positifs sur Hermès et les compagnons d'Ulysse ; 2,5 avis sont négatifs sur Pénélope, et tous les avis positifs sont justifiés par son lien amoureux et marital avec Ulysse (aucun par son rôle ou sa personnalité propres), par exemple : « on a l'impression qu'elle est plus gentille grâce à l'amour ». Ces derniers constats concernant Pénélope ouvrent des possibilités de débat quant à la place et au rôle des femmes dans l'*Odyssée*.

- *Les questions analogiques*

Les questions analogiques ont davantage désarçonné les élèves³³¹ : 14 absences de réponses (sur 42) pour le sport et 3 non justifiées, 13 pour la musique et 7 non justifiées, 20 pour l'œuvre d'art et 7 non justifiées. Ce nombre élevé peut s'expliquer pour certains, concernant la musique et l'œuvre d'art, par la précision « de ta connaissance » dans la question ; d'autres ont sans doute passé outre cette partie de la consigne et fait des recherches sur Internet par mots-clés, dans la mesure où ils citent des œuvres classiques et anciennes, parfois avec des erreurs de référencement (il manque le titre ou une partie du nom du peintre, par exemple).

Pour le passage du Cyclope, les sports évoqués sont des sports de lancer : le tir à l'arc, le lancer de javelot, le lancer de poids ; des sports de combat : le catch, les MMA (arts martiaux mixtes), ainsi qu'un jeu : les échecs (pour la ruse). Les justifications des musiques se

³³¹ Ils en avaient auparavant traité concernant les fables : « Quel bruit ou quel morceau de musique (ou chanson) de ta connaissance pourrais-tu associer à cette fable ? Pourquoi ? » et « La Petite Sirène » : portrait chinois.

situent soit du côté du sujet lecteur soit davantage du côté du texte : elles insistent soit sur les émotions (la tristesse, l'horreur), soit sur les caractéristiques du récit : les actions (« Rocky 3 car c'est un film de combat ») ou le suspense :

Comme musique je choisirais Toxic de 2WEI car le rythme et les sortes de coups qu'il y a vont bien avec le moment où le cyclope dit qu'il va les manger car il y a un coup (boum) d'un coup car Ulysse ne s'y attendait pas du tout.

Elles peuvent aussi se focaliser sur un motif (« "Eye of tiger" car cela parle d'un œil car cela me fait penser au cyclope »), ou traduire une volonté de cohérence contextuelle (« musique traditionnelle grecque (Sirtaki) car je trouve que c'est une musique d'action »). Les analogies avec les œuvres d'art sont moins fructueuses ; 3 ont une justification autre qu'autoréférentielle (du type « parce qu'ils ont le même prénom ») et adaptée à ce passage, et soulignent la tonalité violente de l'extrait, par exemple : « j'ai choisi l'œuvre d'art "le cri" d'Edgar Munch car lorsque le cyclope se prend le pique dans l'œil il hurle ».

Pour le passage de Circé, les sports évoqués sont plus variés : patinage artistique (« car on dirait qu'Ulysse et Circé dansent »), escrime (« car Ulysse dégaina son épée pointue et s'élança sur Circé »), randonnée (« car il a été dans une vallée »), balle au prisonnier (« car il faut être rusé pour passer »), arts martiaux (« parce qu'il y a une fois le mot "frappé" »), Quidditch (« car le fait qu'il y ait une sorcière me fait penser à *Harry Potter* »), trapèze. L'exemple du trapèze est l'occasion pour l'élève de développer une véritable métaphore filée – acrobatique aux différents sens du terme – lui permettant de résumer le passage du point de vue particulier de la relation entre Circé et Ulysse, et d'intégrer par le détour analogique le commentaire d'une citation qui aborde des questions intimes :

Je choisis le trapèze car quand Ulysse s'attaque à Circé, il se lance comme un trapéziste se lance vers son partenaire au début de son numéro. Puis Circé lui dit : « Remets ton épée dans son fourreau et montons tous les deux nous coucher afin que le lit et la tendresse nous unisse et nous donne confiance l'un en l'autre » à ce moment-là on imagine que Circé veut aller sur le même trapèze qu'Ulysse.

L'analogie musicale permet de mettre en valeur la tension et le rythme de l'épisode, par exemple : « *Believer*, Imagine Dragons : Je choisis cette musique car ce passage peut être vu comme un moment "d'affrontement" il fallait donc une musique avec un rythme assez marqué et fort ». Elle peut aussi mettre l'accent sur le genre de l'extrait : « j'ai choisi la musique de la bande annonce d'"*Harry Potter*" car il y a de la magie et une baguette magique », ou encore sur un élément secondaire : « La musique du *Roi lion* car on parle de lion ». Cette dernière remarque pourrait ainsi ouvrir sur une discussion portant sur les thèmes de la sauvagerie et de

la domesticité, de l'agressivité et de l'entraide, qui traversent ce passage. Les analogies picturales ont, là aussi, été moins parlantes ; quelques-unes mènent à des focalisations sur certains détails de l'extrait, comme la coupe tendue « avec insistance », la proposition finale de Circé à Ulysse, ou au contraire concerner un thème plus global (la liberté pour laquelle Ulysse se bat, la magie).

Pour le passage des retrouvailles d'Ulysse et Pénélope, plus de la moitié des réponses n'évoquent pas de sport ; le pentathlon est cité pour souligner une « succession d'actions », ainsi que « l'entraînement », qu'il faut comprendre comme l'échauffement (puisque « l'étirage de cou » est cité), proposé sans justification – mais ce choix est cohérent si l'on considère le passage comme les prémisses d'une nouvelle vie. Enfin, le jeu d'échecs³³² met en valeur « la stratégie et le bluff » dans cet échange entre les époux. Les chansons choisies ont toutes les relations amoureuses pour thème, mais abordées selon des angles variés : la joie, le romantisme, le fait d'être quitté, les reproches. Un débat sur cet extrait en appui sur les musiques choisies pourrait éclairer les divers états par lesquels passe Pénélope, et permettre aux élèves de considérer les motivations du personnage en regardant l'attitude d'Ulysse de façon plus nuancée qu'ils ne le font dans les questions éthiques. Seules deux analogies picturales sont justifiées, et pointent implicitement l'attente de Pénélope (pour « Profil bleu devant la cheminée » de Matisse, représentant une femme assise dans un salon), et l'intelligence d'Ulysse (pour le « Penseur » de Rodin).

Les questions d'évaluation éthique s'avèrent donc plus accessibles pour les élèves, qui y répondent plus souvent de façon justifiée, et font montre d'une certaine aisance à donner des avis construits sur le comportement des personnages. Ces réponses expriment une implication des élèves dans le récit, davantage qu'un processus de recatégorisation ou de décentrement en cours. La présence de quelques réponses qui s'éloignent des points de vue dominants annonce des confrontations possibles grâce au dialogue lors des débats, porteuses de potentielles recatégorisations. Les questions analogiques sont moins souvent traitées mais donnent lieu à des métaphores et des déplacements plus riches, exprimant la polysémie des textes et des réceptions. Elles favorisent davantage une première phase individuelle de recatégorisation. Le débat entre pairs s'avère dans les deux cas nécessaire pour développer les pistes ouvertes par les réponses des élèves, et activer la complémentarité de leurs réponses. Le débat permet en

³³² Cité par un autre élève que celui qui avait convoqué cette analogie concernant l'épisode du Cyclope.

outre d'accompagner les élèves dans la découverte de l'approche analogique, souvent nouvelle pour eux, et de leur montrer que des parallèles avec des activités et des œuvres qui leur sont familières sont heuristiques. Il s'agit de ne pas hiérarchiser les cultures qui s'expriment ni discriminer socialement les références convoquées. Une séance sur la recherche d'images sur Internet permet également d'apprendre aux élèves à choisir leur(s) mot(s) clé(s), naviguer dans un moteur de recherche d'image, connaître la différence entre les images libres de droit et les autres, distinguer nom du site, nom de l'auteur et titre de l'image, croiser les sources, copier-coller et légender une image.

2.3 Débat interprétatif

Nous nous en sommes tenue à un débat sur l'œuvre dans sa globalité dans la configuration envisagée ici, mais, comme nous l'avons vu, les réponses des cahiers de lecture ouvrent des pistes productives pour des débats par extrait construisant une lecture suivie de l'œuvre. La question a été choisie de sorte que les élèves puissent participer quels que soient les extraits qu'ils avaient lus : « Selon vous, Ulysse est-il un héros ? Pourquoi ? ». Elle permet également d'aborder la complexité du personnage principal, dans les deux premiers sens du mot « héros », moral et narratologique. Elle peut aussi mener à évoquer le héros antique, comme demi-dieu.

Alors que les évaluations concernant Ulysse étaient majoritairement positives dans les réponses aux questions éthiques mentionnées plus haut, dans les deux classes, le débat a donné lieu à des approches plus massivement critiques de ses actions. Les questions d'après débat témoignent de ces déplacements : sur les 39 réponses recueillies³³³, 11 sont positives, 20 négatives et 8 se positionnent pour le oui et le non. Elles témoignent ainsi de changements de points de vue par rapport aux questions en amont, également manifestes pendant le cours des discussions. Prenons l'exemple de l'élève E9³³⁴ de la classe C. Cette élève a formulé des réponses courtes et pas toujours justifiées dans le cahier de lecture concernant l'attitude d'Ulysse :

³³³ Dans les deux classes, plusieurs élèves étaient absents en raison de la Covid. Dans la classe D, 4 élèves très faibles, présents au débat, n'ont pas rendu de réponse à la question d'après débat écrite, mais 3 d'entre eux ont participé aux échanges oraux.

³³⁴ [Nous désignons les élèves avec une numérotation aléatoire par le code « E1, E2, etc. » pour la classe C et « E'1, E'2, etc. » pour la classe D. Les filles sont en caractères droits et les garçons en italique.] Cette élève (E9), discrète à l'oral et en difficulté à l'écrit, a obtenu un score classé comme « faible » au test ROC et en-dessous des attendus pour la fluence.

- [Calypso] Je le sentais triste car il perdait souvent les combats.
- [Cyclope] Je le trouve drôle.
- [chien Argos] Je trouve qu'il est confiant car il va prendre sa revanche.
- [Ulysse rencontre les prétendants] Je le trouve trop confiant mais ça a mal tourné car il a voulu continuer une dispute.

Durant le débat, elle intervient trois fois spontanément, pour énoncer des évaluations qui hésitent entre valorisation d'Ulysse et condamnation de ses actes, et montrent une prise de distance par rapport à la notion même de héros :

- (14'25)

P : est-ce que certains savent pourquoi Ulysse donne des ordres aux autres ? E9 ?

E9 : pour les protéger

- (19'39)

E9 : pour moi c'est pas un héros parce qu'il a pas / en fait il a failli mourir dans / dans le truc des sirènes / il a failli mourir / en fait c'est ses compagnons qui l'ont aidé / en fait

P : d'accord et donc le fait que ce soient ses compagnons qui l'aident ça fait quoi alors ?

E9 : bah euh ça veut dire que / c'est pas il peut / il peut mettre la vie de ses compagnons en danger

P : donc il a pris le risque de mettre la vie de ses compagnons en danger alors que / il aurait pu faire quoi ?

E9 : alors qu'il aurait pu / euh / faire attention à lui et aussi à ses compagnons

- (31'00)

P : donc sa ruse elle l'a / elle a aussi conduit à / à la mort des compagnons à plusieurs reprises / E9 ?

E9 : pour moi en fait il a pas vraiment voulu les tuer donc c'est pas / euh en fait il a pas fait exprès / mais d'un côté il aurait pu faire plus attention vu que c'était *surnommé* comme héros /

P : donc il est un peu / il est un peu / il est un peu euh / il est un peu imprudent pour un héros / c'est ça que tu veux dire ?

E9 : oui

Dans sa réponse à la question d'après débat, E9 articule ces contradictions en décrivant une figure de héros imparfait, en train d'apprendre, ce qui constitue une lecture pertinente de l'*Odyssée* qui n'a pas été évoquée explicitement en classe entière :

Pour moi c'est un héros car il a peut-être sacrifié plusieurs de ses compagnons mais c'étaient des erreurs il n'est pas vraiment un bon héros et les erreurs ça arrive donc pour moi c'est un héros il a par contre besoin de travailler encore.

Le débat a ainsi permis à cette élève habituellement discrète de formuler et partager des points de vue nuancés et parfois antithétiques pour finalement parvenir à articuler de façon logique les contradictions que ses interventions et celles des autres avaient pointées, et nuancer la catégorie du « héros ».

La plus grande partie des débats porte sur le héros comme personnage qui sauve les autres et comme personnage exemplaire, et sur la question de savoir s'il reste un héros même s'il veut d'abord sauver sa famille et son palais, et malgré ses erreurs et ses défauts. En 2021-2022, la définition du héros comme personnage principal du récit est abordée par un seul élève, dans la classe C :

(30'09)

P : c'est une capacité héroïque / parce qu'il a une ruse / hors-du-commun / c'est ça ? E20 ?

E20 : bah en fait moi je suis / entre deux choix parce que soit mon premier choix c'est non / parce que c'est juste un survivant / mais aussi si on a fait un livre sur lui / c'est aussi que c'est un peu un héros

E21 : voilà / on est bien d'accord c'est un héros

P : ah / alors ça veut dire qu'il y aurait deux sens du mot héros ? c'est ça ?

E20 : voilà

P : il y a le héros de l'histoire / le personnage principal /

E20 : oui voilà

P : et le héros au sens de celui qui accomplit des exploits pour sauver les autres

E20 : voilà / moi je suis plus sur le héros de l'histoire

Cet élève qui avait trouvé un angle pour articuler deux conceptions contradictoires, qui a recatégorisé la notion de héros, n'a pas réinvesti ensuite par écrit ces savoirs en construction dans la question d'après débat (non rendue). On voit ici combien la combinaison de l'oral et de l'écrit permet aussi aux élèves de profiter des modalités avec lesquelles ils sont les plus à l'aise pour élaborer des interprétations complexes, articulant plusieurs niveaux d'analyse. Cette idée n'a été reprise à court terme dans aucune synthèse, mais elle est réapparue un mois plus tard lors du débat sur Dédale et Icare, dans la bouche d'un autre camarade.

Dans la même classe, la catégorie du héros est actualisée via une analogie avec la figure populaire du superhéros (Superman a survécu à des épreuves comme Ulysse face à Poséidon, et Spiderman sauve des vies contrairement à Ulysse qui ne fait que survivre) qui est reprise plusieurs fois au cours du débat ; un personnage de chef dans un manga est brièvement évoqué dans la classe D. Dans la classe C, une analogie avec Énée, étudié comme un « héros » en cours d'histoire-géographie (« Énée il a juste fui la ville de Troie / et il est quand même devenu un / un héros ») apparaît également. Les savoirs scolaires sont ici convoqués comme arguments d'autorité, mais illustrent aussi l'ambivalence de la figure du héros, puisque l'héroïsme du personnage valorisé par l'institution est mise en question par l'emploi de l'adverbe restrictif. L'ambivalence du héros ainsi soulignée est ensuite généralisée : les capacités extraordinaires peuvent aussi être des défauts (comme la ruse d'Ulysse). Dans la classe D, la perfection et l'invulnérabilité sont questionnées par d'autres biais. Un élève parle dès les premiers échanges d'« antihéros », puis une autre questionne la place des émotions dans l'héroïsme :

(14'10)

E'19 : mais au moins il aimait ses compagnons / c'est pas comme s'il partait en disant oui bah je les aime pas c'est pas grave / parce que y a même écrit euh ce tel spectacle etc.

P : y a écrit que ?

E'19 : y a écrit « devant ce tel spectacle / nous nous mimons apeurés / à lever les bras vers Zeus »

P : donc c'est au moment où Ulysse raconte son histoire // donc il dit bien que c'est un cruel spectacle / ça veut dire qu'il a des émotions ?

E'19 : oui

P : et que donc il est touché par ce qui arrive aux compagnons / c'est ça que tu veux dire / d'accord / donc ça c'est pour héroïque ou pas héroïque plutôt ?

E'19 : bah héroïque

P : héroïque ? il est touché par le sort de ses compagnons /

[...]

E'18 : je me disais donc pour E'19 depuis quand avoir des émotions c'est héroïque ? [...]

E'19 : bah parce qu'il peut y avoir plusieurs héros qui n'ont pas d'émotions et ils veulent juste montrer leur pouvoir / donc ça peut être un signe

E'18 : de gentillesse

E'19 : d'héroïsme

P : donc tu distingues deux héroïsmes / un héroïsme qui s'en fiche en fait de faire du mal / et un héroïsme qui fait du mal mais qui est touché par le mal qu'il fait parce qu'en gros il n'a pas le choix et ça le rend triste / donc ce serait plus moral finalement c'est ça ? il serait / il serait meilleur / il serait bon / au fond de lui

La catégorie à la fois éthique, philosophique, littéraire, historique du « héros » a donc été travaillée, questionnée, discutée pour se voir approfondie et affinée grâce à la polyphonie du texte d'Homère, à sa présence explicite ou implicite dans la culture contemporaine et aux échanges entre pairs. Le dialogue a permis de faire circuler les idées et les points de vue au sein de la communauté des lecteurs de la classe, et de faire bouger et évoluer les catégories, même lorsque les évaluations sont restées globalement positives ou globalement négatives avant, pendant et après le débat.

Certaines limites apparaissent toutefois dans la démarche décrite ici : le travail assez conséquent à faire en amont dans le cahier n'a pas été réalisé par tous les élèves (20 élèves l'ont rendu dans chaque classe, sur 28 et 29). 14 élèves sur 24 présents ont participé au débat dans la classe C (dont 3 interrogés par l'enseignante), et 20 élèves sur 27 présents dans la classe D (dont 5 interrogés par l'enseignante) ; en outre, certains ont parlé nettement plus que les autres. Toutefois, des élèves qui n'avaient pas répondu aux questions préalables (certains n'avaient pas lu l'œuvre) ou n'ont pas rendu la question d'après débat ont participé lors du débat de façon cohérente, ce qui montre que l'oral collectif entre pairs motive les élèves et les implique dans le travail intellectuel.

*

Au cours de ce travail sur l'*Odyssée*, les élèves ont formulé dans les écrits individuels puis lors de l'échange collectif leur réception personnelle du texte et des évaluations d'ordre éthique, mais aussi esthétique et philosophique. Les analogies ont été diversement investies, mais ont donné lieu à des remarques fines et originales convoquant leurs références expérientielles ou culturelles ou les incitant à effectuer des recherches sur Internet. Le débat leur a permis de faire évoluer leurs évaluations en fonction des interventions de leurs

camarades, soit en changeant d'avis soit en complexifiant leurs interprétations. La configuration des questions à réaliser sur l'œuvre intégrale avant l'activité de débat en classe permet de les laisser sélectionner les passages qui les intéressent le plus, mais ne permet pas d'accompagner les élèves les moins autonomes dans la lecture. L'expérimentation suivante propose une autre organisation, avec des allers-retours entre questions à la maison et débats en classe (suivis de questions de synthèse) susceptibles de permettre cet accompagnement, et une présentation bilingue des extraits choisis par l'enseignant qui ajoute un décentrement linguistique aux déplacements interprétatifs visés.

3) Cahier de lecture et débats sur les *Métamorphoses* en présentation bilingue

Un moyen de limiter le travail en amont et d'accompagner les faibles lecteurs est la lecture par extraits. Toutefois, cette dernière présente l'inconvénient d'un accès partiel et fragmentaire aux œuvres, susceptible de faire obstacle à l'implication des élèves dans l'expérience esthétique. Les *Métamorphoses* d'Ovide offrent alors à la fois l'attrait de la mythologie et la possibilité d'isoler des récits courts et cohérents, qui facilitent l'accès à des textes antiques complexes et polyphoniques, potentiellement difficiles à lire, à comprendre et à interpréter, à fortiori quand ils ne sont pas donnés dans une édition jeunesse adaptée aux élèves de 11 ou 12 ans. Les difficultés potentielles tiennent au langage soutenu des traductions, à l'étrangeté des noms de lieux et de personnages, aux situations éloignées du quotidien et des repères culturels des élèves.

Un deuxième travail a été proposé dans les mêmes classes que précédemment pour l'année 2021-2022, portant sur les *Métamorphoses*. Il a pris place au fil de la séquence sur les textes fondateurs, à intervalle d'une semaine environ entre chaque débat. Ce rythme laisse aux élèves le temps de traiter les questions en amont, à l'enseignant de lire les réponses pour préparer le débat, et à la classe de poursuivre les séances. Ces dernières peuvent soit porter sur une notion littéraire ou un point de langue directement liés aux éléments soulevés lors des débats, soit s'appuyer sur d'autres textes et activités, selon que l'on donne aux débats le rôle de propédeutique à des leçons et activités plus traditionnelles, ou celui de mise en pratique des connaissances et des capacités mises en place tout au long de l'année et lors de la séquence. La démarche adoptée articule en amont des questions individuelles invitant chaque élève à développer sa réception première du texte par le biais de questions appréciatives et de

transpositions picturales, musicales, cinématographiques, kinésiques justifiées³³⁵, suivis de débats interprétatifs et de questions d'après débat sur papier et sur le blog de la classe, puis d'un questionnaire réflexif portant sur l'ensemble du travail³³⁶. Il s'agit ici de s'interroger sur la manière dont la réception personnelle et effective de textes résistants peut être favorisée – ou non – par l'approche bilingue, par des analogies et des transpositions multimodales menant les élèves du connu vers l'inconnu, du familier vers l'étranger, et par l'alternance des activités écrites et orales, individuelles et collectives. Nous voulons vérifier que, par l'articulation de ces approches, non seulement compréhension et interprétation ne se voient pas empêchées par des obstacles linguistiques, mais aussi que des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être sont bien acquis par les élèves.

Pour ce faire, ont été analysées les productions écrites et orales des élèves des deux classes de 2021-2022 ainsi que d'un groupe de 5^e latinistes, et en complément nous avons utilisé les productions de deux classes de 6^e et d'une classe de 5^e latinistes datant de 2019-2020³³⁷, ce qui permet d'augmenter le nombre des travaux d'élèves pour les résultats quantitatifs. La seconde année a été privilégiée pour le détail qualitatif, pour resserrer le corpus et affiner les remarques. L'analyse quantitative et qualitative articulera les réponses aux bilans réflexifs finaux avec les réponses individuelles aux questions sur papier et sur le blog, ainsi que les transcriptions des débats. Il s'agira d'interroger les ressources linguistiques et culturelles réinvesties ou construites par les élèves par le biais de la dimension colingue, des analogies picturales (peintures choisies sur Internet, film imaginé), musicales, kinésiques (sport), des démarches d'interdiscursivité-intersubjectivité (débats et blog). Après une présentation des critères qui ont guidé le choix des extraits, nous nous intéresserons aux apports de l'approche bilingue, au traitement des analogies et aux dispositifs d'intersubjectivité, avant d'analyser les contributions des élèves en difficulté.

3.1 Intérêt littéraire et didactique des extraits choisis

L'œuvre d'Ovide s'avère particulièrement appropriée au cours de français du secondaire en raison de sa richesse. Elle permet en effet de thématiser la transformation : celle des

³³⁵ Voir les textes et les questions en ANNEXE 23.

³³⁶ Donnée en ANNEXE 24.

³³⁷ Concernant les bilans finaux, ont été récoltés, en 2019-2020 : 40 questionnaires sur les deux classes de 6^e et 25 en latin 5^e ; en 2021-2022 : 49 questionnaires en 6^e et 19 en latin.

personnages mythologiques (humains, animaux, plantes) mais aussi celle des cultures antique et contemporaine dans leurs points communs et leurs différences, celle que le lecteur peut vivre grâce à la lecture, et celle que vivent les élèves de 6^e qui entrent dans l'adolescence. Plus largement, elle thématise une conception non-essentialiste de la culture, si l'on reprend la définition qu'en établit F. Jullien :

Le point essentiel : il n'y a pas d'identité culturelle possible. Ou encore : on ne peut définir ce qui serait – ferait – le propre d'une culture et constituerait son être même ou son essence. Car quel est ce « propre » du culturel ? C'est bien de se transformer et de muter³³⁸.

Sur le plan cognitif, la métamorphose est une figure du devenir autre, qui peut évoquer l'analogie comme processus de recatégorisation : passage d'une forme à l'autre, on peut en imaginer en tant que lecteur les points communs et les différences sous-jacents, logiques ou thématiques. Dans les extraits choisis³³⁹, les formes et les causes des métamorphoses sont variées, et peuvent influencer sur les évaluations des élèves : Jupiter est un taureau (il s'est transformé pour séduire Europe), des paysans sont transformés en grenouille pour avoir barboté dans l'eau de l'étang désirée par Latone assoiffée et ses enfants Diane et Apollon (les mortels sont transformés pour être punis), les compagnons d'Ulysse sont transformés en porcs (après avoir commis l'imprudence d'accepter la coupe tendue par Circé), Dédale fabrique des ailes pour voler avec son fils comme des oiseaux (pour fuir la Crète).

En ce qui concerne le style ovidien, dans son essai intitulé « Ovide et la contiguïté universelle », Italo Calvino souligne les caractéristiques de cette œuvre performative, en ce qu'elle fait ce dont elle parle : à la fois relier par le langage tous les éléments du vivant, selon une économie de l'œuvre « qui veut que les nouvelles formes récupèrent autant que possible les matériaux des anciennes³⁴⁰ », et transformer continuellement les récits en de nouveaux récits, où « tout doit se succéder à un rythme serré, s'imposer à l'imagination, chaque image doit se superposer à une autre image, acquérir de l'évidence, disparaître³⁴¹ ». Cette dimension profondément visuelle, cinématographique selon l'écrivain italien, qui ménage une place au cœur de l'écriture aux langages non verbaux (notamment picturaux et gestuels), crée des

³³⁸ François Jullien, *L'écart et l'entre*, op. cit., p. 193.

³³⁹ Les épisodes de « l'enlèvement d'Europe », de « Latone et les paysans de Lycie », de « Macareus transformé en porc » et de « Dédale et Icare ».

³⁴⁰ Italo Calvino, *Ovide et la contiguïté universelle*, 1979, dans Italo Calvino, *Pourquoi lire les classiques*, traduit par Jean-Paul Manganaro et Christophe Mileschi, Paris, Folio Gallimard, 2018, p. 39-55, p. 51.

³⁴¹ *Ibidem*, p. 49.

ponts possibles entre antiquité et modernité, et entre littérature et multimodalité. Les extraits retenus l'illustrent :

- dans l'épisode de l'enlèvement d'Europe, aucune parole n'est échangée, toute la relation entre la fille du Titan et Jupiter transformé en taureau se joue par les gestes et les attitudes ;
- dans celui de Macareus, réécriture d'une partie du chant X de *L'Odyssée* (chez Circé), la transformation en cochons des compagnons d'Ulysse est décrite en très gros plan, dans les moindres détails ;
- dans celui de Latone et les paysans de Lycie, la déesse se met à genoux pour boire avant d'être interrompue par les paysans et de verbaliser sa demande, et les paysans, après les insultes, et avant d'être changés en grenouille, pataugent dans l'étang pour souiller l'eau convoitée ;
- dans celui de Dédale et Icare, s'opposent les paroles pédagogiques du père, qui explique et avertit, et un passage à la pratique fatale pour le fils.

Ces quatre extraits comportent de surcroît des personnages féminins et masculins, humains et divins, et des situations actualisables dans la vie quotidienne ou la culture des élèves (séduction et violence ; sorcellerie ; problématique écologique et économique de l'accès à l'eau et aux biens communs ; ingénierie et éducation).

Le choix s'est en outre porté sur une présentation bilingue dont les traductions sont d'auteurs différents. On donne ainsi pour point de départ une traduction, c'est-à-dire un décentrement en acte, qui inscrit la polysémie des textes sources et des textes cibles, comme l'explique B. Cassin :

Il y a plus d'une traduction parce que les mots, non seulement pris un par un, mais pris ensemble dans une phrase, dans un texte ou dans un contexte, présentent durablement des équivoques formant des combinaisons douées de sens³⁴².

À l'interprétation du traducteur va succéder celles des élèves, dans des langages différents, par le biais des analogies. Cette première mise à distance du langage sera redoublée par celle de l'interprétation à travers les justifications des choix opérés et la confrontation intersubjective. La traduction permet donc d'inscrire dès le premier accès au texte une conception de la littérature comme réécriture permanente, et de la lecture comme

³⁴² Barbara Cassin, *Complicuer l'universel*, op. cit., p. 111.

transposition d'une langue (ou d'un langage) à l'autre, préparant la forme de traduction/transposition intralinguistique et interlangagière (multimodale) demandée aux élèves. Cette démarche interprétative correspond à la conception de la traduction présentée par D. Hopstadter et E. Sander, comme réinvention sémiotique et sémantique du texte fondée sur l'analogie, c'est-à-dire comme ensemble de déplacements linguistiques et culturels opérés par le lecteur :

La véritable traduction [...] repose sur la création et l'usage d'analogies à tous les niveaux imaginables, de la plus petite terminaison d'un verbe au conditionnel jusqu'au contexte global de la culture dans laquelle se situe le texte et les événements dont il traite³⁴³.

Le choix de la présentation bilingue inscrit ainsi une conception de la langue comme système en perpétuel mouvement, qui évolue d'une période historique et d'une aire géographique à l'autre et se modifie d'un individu à l'autre, et donc une conception de l'étude de la langue comme comparaison entre ses différents états plutôt que comme description de normes figées.

Quels sont les apports du colinguisme³⁴⁴, de l'usage des analogies et des dispositifs d'interdiscursivité-intersubjectivité pour conduire les élèves à exprimer et partager leurs interprétations et leurs évaluations axiologiques, aux plans linguistique, littéraire, culturel ? Quelles améliorations peut-on envisager ? Nous nous attacherons à répondre à ces questions en étudiant les productions écrites et orales des élèves.

3.2 Apports du colinguisme

Par le colinguisme³⁴⁵, le français a acquis sa légitimité en référence au latin et au grec ; aujourd'hui, comme nous l'avons vu dans la deuxième partie, c'est la légitimité des langues anciennes qui serait à refonder et, avec elle, les exercices de passage d'une langue à l'autre et leur finalité. Comment cette approche, centrée sur l'écrit, peut-elle participer à la formation à la lecture des textes littéraires ? En quoi le détour par le latin, langue originelle du texte ovidien, peut-il favoriser des recatégorisations axiologiques et faire évoluer le rapport à la

³⁴³ Douglas Hofstadter, Emmanuel Sander, *L'Analogie, Cœur de la pensée, op. cit.*, p. 457.

³⁴⁴ Voir plus haut, première partie, chapitre 2, sous-section 1.2.3.

³⁴⁵ Voir la définition qu'en donne le linguiste et didacticien du français Dan Savatovsky en référence aux travaux de Renée Balibar : « Par colinguisme scolaire, on désigne en effet, le plus souvent, un dispositif qui associe des langues d'enseignement et/ou des langues enseignées dont l'une au moins est morte et où il est question au surplus de conduire les élèves à une compétence langagière écrite et non pas orale » (« Contact de langues et enseignement du grec ancien : revisiter le colinguisme », dans *Langue française*, n°167, Paris, Armand Colin, p. 31-47, p. 31).

langue et à la littérature des élèves ? Les textes distribués présentent en vis-à-vis le passage en latin et une traduction en français, de façon alignée pour faciliter les repérages. Une question sur « Latone » invite les élèves à comparer des traductions (exercice emprunté à la didactique des LCA) et une autre, sur « Dédale et Icare », à imaginer la traduction de la fin du passage. Nous postulons que ces démarches comparatives, dans la perspective d'un renouvellement des humanités, constituent des approches fructueuses pour favoriser les évaluations esthétiques dans le cadre de la lecture des textes littéraires en même temps qu'une formation à l'appréhension de la langue comme système qui évolue selon les usages et les contextes et avec lequel chaque locuteur construit un rapport singulier.

La présentation bilingue crée une curiosité, une envie de découvrir la langue et de chercher les mots qui ressemblent au français, et ainsi d'aborder des notions d'histoire de la langue en même temps que d'histoire littéraire, qui peuvent être approfondies lors de séances dédiées. En effet, avoir accès au texte latin est apprécié par les élèves³⁴⁶, notamment parce que cela permet :

- de découvrir une langue : « Moi je trouve ça marrant car on apprend des nouveaux mots comme : "pedibusque", "maligno", "arantem" », « ça nous permet de découvrir des mots qui sont très proches du français alors qu'on ne les a jamais vus » ;
- de pouvoir lire le texte original : « cela authentifie le texte car pour moi avoir un texte latin sur une histoire la vieillit, donc la rend plus authentique » (5^e latin³⁴⁷) ;
- d'adopter une approche comparative : « j'ai trouvé que c'était bien de comparer le texte latin à la traduction française pour voir les mots qui se ressemblent ou pas du tout » (5^e latin) ;
- d'aborder l'histoire de la langue, de voir que le français vient du latin et que la langue a évolué : « je pense que ça m'a fait penser à avant quand le latin était la langue française je me suis dit que la langue avait bien changé ».

Deux questions en amont des débats exploitent la présentation bilingue et cherchent, via la sollicitation d'appréciations, à diriger l'attention des élèves vers le texte latin. Elles sont posées pour chaque passage :

- Quel mot te semble important dans l'extrait (en latin ou en français) ? Dis pourquoi.

³⁴⁶ Voir les graphiques 1 en ANNEXE 25.

³⁴⁷ Lorsque ce n'est pas précisé, les citations sont d'élèves de 6^e.

- Quel vers latin te plaît le plus ? Pourquoi ?

Nous avons observé les réponses à ces questions³⁴⁸ concernant le premier et le troisième texte en 6^e (42 questionnaires rendus sur « l'enlèvement d'Europe » et 50 sur « Latone »). Concernant les mots jugés importants, des mots latins sont relevés dans 10 réponses sur 42 quand les élèves découvrent le dispositif, et seulement 2 sur 50 trois semaines plus tard. Sur 42 questionnaires sur le premier texte, seuls 4 élèves ne répondent pas à cette question et un ne justifie pas ; sur 50 questionnaires sur le troisième texte, seuls 3 élèves ne répondent pas et 4 ne justifient pas. Il ressort donc que ces questions paraissent accessibles aux élèves d'une part, et que laisser le choix de la langue les conduit à revenir rapidement au français d'autre part. Le fait d'avoir demandé les « mots importants », en lien par conséquent avec la compréhension globale du passage, et non les « mots qui te plaisent » ou « t'intriguent » oriente sans doute également les élèves vers le texte français.

Pour ce qui concerne les vers latins préférés, seul un élève ne répond pas sur « Europe » et deux élèves sur « Latone » ; 2 réponses sur 50 ne sont pas justifiées sur « Latone ». Le critère de justifications le plus important concerne le fait d'avoir reconnu des mots (14 sur 42 et 16 sur 50), alors que les choix des « mots importants » sont justifiés majoritairement par l'identification des personnages et de leur rôle. L'observation de la langue est donc ici favorisée, plutôt que le sens et les significations. Le rapport sensible à la langue est évoqué à travers les sonorités (6 sur 42 et 7 sur 50), par exemple : « "cornua [...] possis" car je trouve qu'il est plein d'accent dans les mots » et « "quid prohibetis acquis" car ça sonne bi[en] en is ». D'autres réponses évoquent les émotions ressenties à la lecture du latin (4 sur 42 et 5 sur 50), comme « le 1^{er} car il est satisfaisant » et « "et modo [...] palude" car c'est doux et c'est comme si j'avais l'impression qu'ils étaient détendus ». Le passage par une langue que l'on peut lire et où l'on peut reconnaître certains mots mais que l'on ne comprend pas globalement favorise ainsi un rapport esthétique à la langue dans le sens d'une attention à la matérialité du langage, aux sensations et aux émotions ressenties, aux rythmes et aux jeux de sonorités.

L'exercice de comparaison de traductions³⁴⁹ – qui fait partie des activités prescrites dans les programmes de LCA – vise à rendre les élèves attentifs aux variations stylistiques et lexicales et aux nuances sémantiques qui dépendent des choix des traducteurs. À la différence de la comparaison de traduction en LCA, les élèves n'ont ici pas accès à l'agencement des

³⁴⁸ Les réponses des deux classes C et D figurent dans le point 1 de l'ANNEXE 26.

³⁴⁹ Les réponses des deux classes C et D figurent dans le point 2 de l'ANNEXE 26.

mots et aux référents culturels qui les sous-tendent. L'exercice représente donc une première approche de la démarche de traduction pour en découvrir certaines problématiques d'ordre littéraire, pour réfléchir à ce que signifie traduire, comprendre et interpréter un texte, et il contribue à la formation à la poétique des textes. À partir d'une même histoire, des mêmes phrases et des mêmes mots dans la langue source (ici le passage de la transformation en grenouilles dans « Latone »), plusieurs textes différents sont produits : l'évaluation esthétique est ainsi privilégiée. Confrontés pour la première fois à l'exercice, les élèves justifient leur préférence par le fait que l'une des traductions soit plus « compréhensible » que l'autre (23 sur 50), en général parce que le niveau de langue est moins soutenu. Le choix d'une traduction présentée en prose et d'une traduction présentée en vers conduit toutefois également les élèves à relever le critère de la « poésie » (12 sur 50), en majorité de façon positive : « j'aime bien le fait qu'il y ait des vers comme une poésie plutôt que la version texte », « [je préfère] Sers car c'est très poétique il y a des mots qui sont beaux j'aime bien la poésie ». Dans les bilans finaux, l'exercice reçoit un accueil mitigé. Pour certains, il permet de mieux cerner ce qu'est l'interprétation : « ça m'a donné une autre vision du texte », « ça m'a beaucoup aidé car ça m'a montré une autre signification », « elles m'ont aidée à comprendre qu'on pouvait avoir différentes interprétations d'un même texte » (5^e latin). Pour d'autres, il est l'occasion de percevoir des enjeux littéraires comme le choix d'un genre : « La 2^e traduction m'a plus aidé car plus facile à retenir parce que c'est comme une poésie donc je comprends mieux ». Pour d'autres encore, la compréhension est le premier critère d'accomplissement de l'activité, et deux traductions paraissent superfétatoires : « je n'avais pas eu besoin de les lire car j'avais déjà compris le texte », « le texte que j'ai lu, je l'imaginais toujours pareil ». Ces élèves ont une représentation du texte comme superposable au résumé de l'histoire, représentation que la démarche mise en œuvre vise à faire évoluer, à travers l'attention à la matérialité du langage, aux diverses traductions/réinterprétations d'un même texte, et par la confrontation intersubjective des lectures sensibles et empiriques et des évaluations axiologiques.

Enfin, la question invitant les élèves à imaginer la traduction de la fin du texte³⁵⁰ (sur « Dédale et Icare », 48 questionnaires récoltés) et à l'écrire en face du texte latin donne lieu à

³⁵⁰ Les réponses des deux classes C et D figurent dans le point 3 de l'ANNEXE 26.

des écrits diversifiés que l'on peut leur faire retravailler selon plusieurs approches. Le décentrement par rapport au français souligne des enjeux d'étymologie et de choix du vocabulaire, de construction syntaxique, de rôle des connecteurs, de cohérence contextuelle (avec l'univers antique) et cotextuelle (avec la traduction qui précède), de cohérence interne (pour le choix des reprises nominales et pronominales notamment), de référence générique (la présentation en vers du texte ovidien et leur compréhension lacunaire focalisée sur les mots qu'ils reconnaissent conduisent certains élèves à adopter une écriture imagée, poétique, dans laquelle la construction syntaxique passe au second plan). Certains élèves connaissent la fin de l'histoire et la reformulent (7 sur 48), soit sous forme de résumé court soit en ajustant la longueur de leur écrit à celle du texte latin. Les autres réponses montrent diverses postures de lecteur face à l'incompréhension (totale ou partielle) et diverses stratégies de traduction de ces postures par et dans l'écriture. La consigne de traduction à partir d'une langue que les élèves peuvent lire sans la comprendre globalement fonctionne comme une autorisation à la créativité lexicale, syntaxique, sémantique, et donne lieu à une recherche d'articulations possibles entre le connu et l'inconnu, entre les inférences et interprétations personnelles et les normes linguistiques communes. Une partie des élèves (12 sur 48) s'attellent à réemployer des mots qu'ils ont reconnu ou pensent avoir reconnus, et ce souci devient prioritaire par rapport à la correction syntaxique et à la cohérence logique, à différents degrés, comme dans les exemples suivants :

- Cupidon traduit

Rapide solide

Adorable

Eau toxique

- Dis et ignore un animal dis des arts naturels. Non pour orde. Le minimum accepta longtemps boire des spaghetti. Eut une créosité. Si rustique, quand fis disparaître puis surgit avec du thon.

- Un objet jaune à la tête déserte du beau tracteur rapide et très long en retard l'odeur délicieuse du minotaure enfermé dans le labyrinthe, Icare en extrait le minotaure puis il lui explique l'eau, qui est très utile.

- Quand le garçon se réjouit d'une entreprise audacieuse et abandonna son guide, il s'enfonça plus profondément dans les falaises du ciel. Le voisinage du soleil brûlant s'adoucit plumes parfumées, chaînes et cerises.

Dans le premier exemple, l'élève a posé des mots sans chercher à les relier. Il a fait l'exercice en s'en tenant à ce qu'il comprenait. Le deuxième exemple ne présente aucune cohérence, ni thématique, ni lexicale ni syntaxique. L'élève n'a exercé aucun contrôle sémantique sur la réponse donnée, il a comme imaginé un langage pour une langue inconnue (il emploie d'ailleurs un néologisme). Dans le troisième exemple, l'élève juxtapose des mots devinés

(seul le substantif « odeurs » a un lien sémantique avec le participe « odoratas ») et reprend des éléments contextuels mêlés à un anachronisme. Le début de la phrase est incorrect syntaxiquement, la suite est syntaxiquement correcte mais n'a pas de sens (l'élève reprend la mention du minotaure faite dans le chapeau du texte en intervertissant les rôles de Dédale et Icare, reconnaît le mot « aqua » et identifie « excipiuntur » comme un verbe, qu'il traduit par un terme aux sonorités proches, puis reconnaît un pronom relatif dans « quae »). Par la mention de sensations, par son caractère évocateur, l'écriture se fait poétique, ce qui peut traduire la réception du texte par l'élève : il n'a pas compris mais retranscrit une forme d'expérience esthétique. Dans le dernier exemple, la construction est correcte (si l'on analyse les quatre derniers mots comme le développement du thème « voisinage ») ; le sens est globalement compris, mais il manque la fin. L'élève a tenté de concilier ce qu'il comprenait et une façon soignée de l'exprimer (peut-être n'a-t-il pas écrit la fin parce que sa compréhension était insuffisante pour pouvoir compenser les manques par la qualité du style).

Une autre stratégie pour contourner les obstacles de compréhension ou un souvenir partiel de l'histoire consiste pour certains à modifier un élément de l'intrigue (7 réponses sur 48), comme dans l'exemple suivant : « Quand ils s'élancèrent Icare ne suivit pas les conseils de son père et vola très haut son père l'appela mais il n'entendit rien ses ailes fondirent. Icare tomba et se brisa la nuque contre des rochers ».

Enfin certains élèves laissent de côté le texte latin et imaginent un récit (9 sur 48) avec une cohérence interne (même si les reprises pronominales sont à retravailler), plus ou moins bien corrélé à ce qui précède :

- Vu qu'ils pensent que c'est un dieu ils vont lui faire plein d'offrandes sauf qu'ils découvrent que non donc ils le jettent à l'eau mais à cause de ses ailes il ne peut pas remonter donc il meurt noyé.
- Comme ils purent voir un bout de terre ils furent heureux mais il faisait froid les ailes molles avançaient toujours ils aperçoivent une île. Remis de ses émotions il aura du temps pour y parvenir l'eau si douce les rend heureux.

Faire retravailler les élèves sur les textes produits permettrait de leur faire percevoir la langue comme « une cohabitation de plusieurs variantes³⁵¹ », comme le suggère M.-L. Elalouf et de questionner la notion de normes linguistiques et littéraires (notamment génériques et énonciatives). On pourrait leur faire comparer plusieurs productions d'élèves pour en souligner différences et points communs, et évaluer leur cohérence par rapport au contexte et

³⁵¹ Marie-Laure Elalouf, « La transmission du patrimoine linguistique : point aveugle des programmes de français », *art. cit.*, p. 427.

au cotexte ; puis isoler les propositions et leur donner le vocabulaire latin, en chercher des synonymes pour faire varier les formulations et comparer les phrases obtenues ; enfin comparer les traductions réalisées avec des traductions professionnelles de différentes périodes, pour mettre en évidence les variations de la langue dans le temps. Cela permettrait de mettre en œuvre « un réel travail d’observation, de traduction-paraphrase-reformulation, sollicitant la conscience sémantique, le sens des agencements syntaxiques, des enchainements textuels et des choix discursifs³⁵² » à même de former les élèves à distinguer la compréhension (comme mise en cohérence de l’explicite et de l’implicite du texte, dont la formulation varie dans le temps et selon les usages des groupes socio-culturels et des individus) et l’interprétation (comme sélection et mise en lien d’éléments du texte et du répertoire psycho-affectif et culturel du lecteur selon un questionnement propre à un individu et une communauté de lecteurs singuliers à un moment donné).

3.3 Apports de l’approche analogique

Les questions analogiques posées dans les questions en amont et en ouverture du premier débat sur Europe visent à permettre aux élèves de combiner expression verbale et non-verbale pour exprimer leur réception sensible des textes. Elles doivent favoriser l’expression de leurs lectures du texte comme expérience sensible, au sens où J.-M. Schaeffer la définit, dans la mesure où elles favorisent un « retard dans l’intégration catégorielle de ce sur quoi l’attention porte³⁵³ », un « investissement polyphonique³⁵⁴ » de l’attention, en faisant place à l’émotion comme « facteur d’intensification attentionnelle³⁵⁵ » central dans la relation esthétique. Les élèves peuvent également par ce biais actualiser leurs lectures en allant du connu vers l’inconnu au moyen de décentrement et de recatégorisations, par élargissements catégoriels horizontaux et sauts catégoriels verticaux, selon les processus décrits par D. Hofstadter et E. Sander³⁵⁶.

Les questions d’ordre analogique ont concerné un choix de tableaux parmi ceux que les élèves ont trouvés sur Internet (Europe), la description d’une mise en scène

³⁵² *Ibidem*, p. 425.

³⁵³ Jean-Marie Schaeffer, *L’expérience esthétique*, op. cit., p. 71.

³⁵⁴ *Ibid.*, p. 99.

³⁵⁵ *Ibid.*, p. 61.

³⁵⁶ Voir plus haut dans cette partie, chapitre 1, sous-section 3.2.1.

cinématographique de l'extrait (Macareus), un choix de musique (Europe) et de sport (Dédale) que les élèves associeraient au texte³⁵⁷.

Dans les bilans finaux, il est notable qu'une majorité des élèves perçoit l'aide apportée par les peintures pour la lecture des textes, tandis que les analogies musicales et sportives, moins usuelles sans doute, leur paraissent moins utiles³⁵⁸. Les images liées à un texte (imagination d'un scénario et récit mythologique inventé à partir d'une sculpture) sont perçues comme une aide par la moitié des élèves de 6^e, et par les trois quarts des élèves de 5^e latinistes concernant le récit d'invention à partir de la sculpture³⁵⁹. Ces résultats sont toutefois à relativiser au regard des questions ayant fait l'objet d'un débat. En effet, ces dernières semblent davantage perçues positivement quand elles ont été discutées en classe avec les pairs. Ainsi, le film à imaginer sur « Macareus » avait fait l'objet d'un débat en 2019-2020 et a été traité sur le blog en 2021-2022 : en français 6^e, en 2020, 64 % des élèves considéraient cette question comme une aide et 36 % non, alors que la proportion s'inverse en 2022 (39 % oui et 61 % non). De même, le choix d'une musique pour accompagner une hypothétique publication du texte en ligne de « L'enlèvement d'Europe » avait complété le débat sur les tableaux en 2020. La perception de son utilité est là encore plus importante dans cette configuration (32 % oui et 68 % non en 2020 contre 18 % oui et 82 % non en 2022). Ces tendances sont à confirmer par d'autres expérimentations mais elles rejoignent les déclarations des élèves sur l'utilité globale des débats. Elles soulignent que les approches multimodales doivent être mises en œuvre de façon complémentaire avec les échanges intersubjectifs et interdiscursifs lors des débats interprétatifs en classe.

Dans la classe D, à propos de « L'enlèvement d'Europe », les questions portant sur le choix d'un des quatre tableaux sélectionnés³⁶⁰ par l'enseignante parmi les propositions que les élèves ont faites conduit à un débat sur les intentions ambigües de Jupiter. Ce point, qui se traduit par une double tonalité dans le passage, était peu ressorti dans les premières réponses. Les échanges permettent de faire progresser collectivement la lecture en la nuancant :

³⁵⁷ Les réponses aux questions analogiques données par les élèves des deux classes de 6^e figurent en ANNEXE 27.

³⁵⁸ Voir les graphiques 2 de l'ANNEXE 25.

³⁵⁹ On peut expliquer cette différence par le programme de latin de 5^e axé majoritairement sur la mythologie, et par une aisance peut-être plus grande des élèves latinistes à l'écrit.

³⁶⁰ Les critères retenus ont été de sélectionner des tableaux d'époques différentes, de styles distincts, qui mettaient en scène les éléments de l'extrait de façon diversifiée (en termes de nombre et de placement des personnages représentés, de représentation du paysage, de moment de l'épisode choisi par le peintre) afin de créer les conditions de divergences interprétatives.

P : donc E'6 ce que tu remarques c'est que non seulement ça continue l'histoire mais surtout ça nous oriente vers le taureau qui aurait enlevé Europe dans des mauvaises intentions / qu'est-ce que vous pensez de cette hypothèse ? est-ce que Jupiter a enlevé Europe pour lui faire du mal ou pas ? [...]

E'18 : bah Jupiter en fait il voulait juste prendre Europe pour la faire reine

[...]

E'3 : c'est surtout que **du coup** il a pas forcément des bonnes intentions puisqu'il dit « la proie »

[...]

E'1 : **mais du coup** les petites cornes pas agressives / là on dit « proie » et tout ça / **du coup** on peut l'enlever cette hypothèse

P : alors est-ce qu'on enlève ? / est-ce que pendant tout le texte il l'emporte de force et il la considère comme une proie ?

E'1 : il est entre les deux

P : est-ce qu'il y a un autre passage dans le texte où on pourrait avoir une autre impression ? E'10 ?

E'10 : à un moment donné [...] il dit : « la jeune princesse, ignorant sur qui elle s'appuyait, osa même s'installer sur le dos du taureau » **donc** c'est pas lui qui la force à venir sur son dos

P : alors « la jeune princesse IGNORANT sur qui elle s'installait osa même s'installer sur le dos du taureau » / oui est-ce qu'il y a d'autres choses qui nous font penser que c'est pas forcé ?

E'21 : ça veut dire que c'est pas une femme battue

P : est-ce que vous voyez dans le texte d'autres passages où c'est pas euh c'est pas violent ? E'13 ?

E'13 : à un moment il dit euh « il offre à la jeune femme sa poitrine à caresser ou ses cornes à entraver de fraîches guirlandes » **donc** ça veut dire qu'il offre **donc** (*inaudible*) peur

P : alors effectivement « QUAND LA CRAINTE PEU A PEU A DISPARU il offre [...] de fraîches guirlandes »

E'21 : eh beh

E'13 : on peut être gentil pour voler quelque chose et puis (*inaudible*)

P : exactement c'était peut-être une façon de l'amadouer pour pouvoir

E'1 : gagner sa confiance

La progression de la pensée logique et l'affinement des évaluations éthiques est visible dans les conjonctions et connecteurs utilisés par les élèves, qui rebondissent sur les interventions de leurs camarades. Un élève (E'1) formule le déplacement produit par les discussions, qui aboutissent à invalider certaines hypothèses par la confrontation des points de vue et le retour au texte. On remarque toutefois que les élèves s'interrogent davantage sur le sens, la compréhension, que sur les significations, l'interprétation, comme en témoigne la répétition de l'expression « ça veut dire ». Ceci peut être dû à la consigne du questionnaire qui portait sur la peinture « préférée » puis sur « la plus ressemblante », ainsi qu'au fait que le choix des tableaux, illustrations figuratives de ce passage d'Ovide, orientent vers une prédominance de la cohérence mimétique. Souligner l'importance culturelle de l'œuvre ovidienne et la multiplicité de ses réinterprétations réduit ici – dans un premier temps du moins – la dimension personnelle de la réception des élèves. D'un autre côté, le détour par les peintures figuratives permet aux élèves d'aborder le sujet sensible des violences sexuelles (les commentaires de E'21 soulignent cet aspect avec moins de distance que ses camarades), et d'en identifier les étapes et les stratégies, ce qui n'était pas ressorti dans les questions en amont, dans lesquels les élèves avaient perçu soit la tonalité sereine, paisible, soit la tension, mais n'avaient pas articulé les deux.

La musique, langage non verbal et non figuratif, et le son se révèlent plus à même d'explorer la polyphonie du texte en s'éloignant de la compréhension littérale et chronologique. Dans les bilans, la majorité des élèves déclarent ne pas avoir été aidés par cette analogie. Pourtant, les réponses révèlent une approche sensible et impliquée des thèmes de l'extrait, de son rythme, de sa tonalité, comme le montrent les exemples suivants :

- Je l'associerais à « L'envie d'aimer » de Daniel Lévi ça va bien avec le mot *pacem*.
- Je l'associerais au bruit de la tempête car le taureau est décrit comme dieu, après taureau, etc... et qu'une tempête est différente chaque fois.
- Cette musique est mystérieuse, elle me fait peur comme Europe a eu peur quand elle se rend compte qu'elle se fait enlever.

La dimension de la lecture comme expérience esthétique apparaît ici de façon plus marquée, moins distanciée qu'avec les tableaux. L'aspect temporel de cette analogie ajoute également des possibilités de corrélations avec la construction du texte. Une possibilité de diminuer la prédominance de la compréhension dans le débat et de l'orienter davantage vers l'interprétation est de proposer trois ou quatre des musiques choisies par les élèves pour qu'ils échangent sur celle qu'ils associeraient au texte dans le cadre d'une publication en ligne par exemple. Les élèves les plus perturbés par cette analogie peuvent alors faire l'expérience d'une mise en lien entre les différentes réceptions sensibles non verbales et le texte littéraire.

Question avant le débat : quel son ou quelle musique associerais-tu à ce passage ? Pourquoi ?	Question après le débat : quelle musique proposerais-tu pour accompagner la publication en ligne de cet extrait ? Pourquoi ?
Art et mythologie : c'est une mélodie et ça raconte l'histoire mythologique.	« O fortuna, Carmina Burana » car la tonalité de la musique est intense, elle monte en intensité. En l'écoutant, j'ai l'impression que des gens se battaient pour quelque chose. Et plus la tonalité est forte plus l'action doit être intense.
Je choisis la musique de « la Panthère Rose » car dans le texte il y a du suspense comme dans la musique.	Parmi les trois musiques on remarque que dans « la Panthère Rose » se dégage une idée de suspense qui représente une attente d'un événement. Cet événement est dans le texte l'enlèvement d'Europe par Jupiter. Dans « Carmina Burana », on retrouve le même sentiment en plus épique.

Tableau 6 : Réponses de deux élèves aux questions avant et après débat (analogie musicale)

Les questions d'après débat de 2020 (tableau 6) témoignent ainsi de la complexification des relations sensibles intersémiotiques chez deux élèves connaissant des difficultés à l'écrit (la première est une élève volontaire, qui bénéficie d'un plan d'accompagnement personnalisé – PAP – pour dyslexie ; le second, dont la participation orale est très pertinente, connaît un blocage qui rend très rare son activité écrite en cours).

Les analogies avec le cinéma et avec un sport sont également propices à une réception animée, en mouvement. Imaginer comment ils filmeraient la scène chez Circé permet aux élèves à la fois de s'immerger dans l'univers fictionnel, de mettre en lien les différents sens perceptifs, et d'actualiser le texte. Ils expriment ainsi, de façon créative, leur compréhension par la forme de résumé que prend le synopsis d'une scène, et leur interprétation par les ajouts, les suppressions, les modifications qu'ils opèrent. Cette question leur permet également d'actualiser la réception du texte à l'aide de leurs propres références culturelles : sont choisis le genre du film d'action, du film d'aventure, du film fantastique ou de *fantasy* pour la dimension magique et la figure de la sorcière (l'exemple plus spécifique d'Harry Potter est cité 3 fois dans la classe C). Elle est l'occasion pour eux de préciser les émotions ressenties (la peur, l'attente due au suspense) comme dans l'exemple suivant, qui actualise le héros en personnage de série policière – choix qu'un débat permettrait de discuter, alors que les réponses sur le blog n'ont pas suscité de dialogue direct entre les élèves³⁶¹ :

Je choiserais une maison insalubre, pour les costumes je choiserais pour Circé un costume effrayant et pour Ulysse un costume de policier avec une arme à la main. Pour la scène je choiserais un rire sadique à Circé et pour Ulysse une attitude effrayée avec l'arme pointée sur Circé. (Classe D, E'12)

Cette analogie leur permet aussi de se montrer attentif au rythme, aux rebondissements du récit :

Le genre de film serait un film d'action car il se passe beaucoup de choses et il y a jamais de pauses ; ça serait un décor doré car on est un peu dans un château et il y aura de la fumée et en couleur du vert et du rouge et les acteurs parlent et dès que c'est le passage des cochons les acteurs sortent vite de scène, il y a une musique de suspense et après il y a des cochons qui arrivent sur la scène. (Classe D, E'7)

Les transpositions cinématographiques font également état d'une prise en compte de la réception contemporaine, articulée à des réalités contextuelles dans l'exemple suivant :

³⁶¹ Voir à ce sujet dans la section suivante la sous-section 3.4.2.

Il s'agirait d'un film un peu fantastique pour les enfants et pas trop de violence et ça se passera dans une grande salle avec Ulysse et ses compagnons comme esclavage pour Circé. (Classe C, E3)

Pour le 4^e texte (« Dédale et Icare »), une comparaison avec un sport est demandée. La plupart des élèves répondent par un sport aérien (parapente, parachute, wingsuit, deltaplane, planeur), dans des réponses qui peuvent nourrir un questionnement technique sur les ailes fabriquées par Dédale et la façon de s'en servir, que l'on retrouve dans les débats pour discuter de la responsabilité de Dédale dans l'accident d'Icare, comme dans ces extraits du débat de la classe C où interviennent deux élèves en difficulté à l'écrit³⁶² :

- (6'39)

E25 : il aurait dû peut-être tester le prototype avant / avant avec des buches ou autre chose pour que / ça marche mieux / et en fait / si il est peut-être allé trop loin il est tombé dans la mer / vu en fait avec les espèces d'ailes qu'il a / si y a la base qui est encore là il peut quand même un peu flotter et essayer de rejoindre le / rivage

- (21'29)

E24 : comment / alors pourquoi le père il l'a pas pris par les épaules et ils sont y allés tous les deux ?

P : alors un peu comme les premiers vols de parapente ?

E24 : oui voilà comme les premiers vols de parachute / ils se mettent tous les deux / et après

P : donc il aurait fallu qu'il imagine un système où ils pouvaient voler tous les deux en même temps

E24 : et comme ça les ailes ils sont plus lourdes un peu

La discussion sur les aspects techniques du passage permet de revenir sur la construction logique et chronologique du passage et d'articuler les aspects concrets à la compréhension et l'interprétation des motivations des personnages. D'autres réponses sur le sport témoignent de déplacements heuristiques qui mettent en valeur :

- la tonalité perçue : « Le rugby car le texte est un peu brut » (classe C, *E22*),
- la construction du récit : « Le golf, car la transformation est en plusieurs étapes » (classe C, *E20*)
- l'expérience des personnages actualisée par celles d'activités familières aux élèves : « Le football car ça me rappelle le fait qu'un père apprenne à son fils » (classe C, *E12*).

Les différentes analogies sémiotiques permettent donc aux élèves d'exprimer leur réception sensible du texte et favorisent des positionnements différents et complémentaires : visualiser, mettre en image, se représenter les personnages et les décors ; être plus attentifs aux tonalités perçues, au rythme, à la progression ; se mettre dans la peau des personnages par le biais du mouvement. Toutes permettent de formuler les émotions ressenties par des détours

³⁶² La transcription de la totalité du débat figure dans le point 2 de l'ANNEXE 29.

heuristiques, et constituent un espace tiers entre le texte et l'élève lecteur, créant de la place pour des décalages, des décentrement, des retards de catégorisation depuis lesquels s'expriment et s'échangent de façon moins frontale, moins impressionnante, plus familière, des évaluations axiologiques (esthétiques, éthiques, philosophiques) mobilisant la compréhension et l'interprétation du texte. Toutes sont des manières de permettre aux élèves d'investir le texte de leurs références familières et de l'interroger à partir de leurs pertinences propres. Dans les bilans finaux, on l'a vu, l'intérêt de ces analogies n'est pas toujours perçu par les élèves. Si l'on compare avec les réponses apportées aux questions en amont, les questions moins plébiscitées par les élèves sont celles qui ont donné lieu à des interprétations plus personnelles, tandis que celle qui est considérée comme d'une plus grande aide (le choix des tableaux) est davantage orientée vers la compréhension que vers l'interprétation.

Les exemples de deux bons lecteurs montreront le décalage entre leurs contributions écrites et la perception qu'ils en ont, orientée par une conception de la lecture comme compréhension plutôt qu'interprétation. Ce décalage indique que l'apprentissage de la lecture de textes littéraires requiert du temps pour que les élèves adoptent de nouvelles habitudes de travail et perçoivent l'expression subjective comme faisant partie du travail scolaire. Il indique également la nécessité, pour l'enseignant, d'insister sur l'explicitation des démarches engagées. L'exemple d'*E18* de la classe D (tableau 7) montre que son choix de tableau est orienté vers le repérage du rôle et de l'aspect des personnages avant le débat, auquel s'ajoute une attention au décor après le débat, ce qu'il résume par l'expression « mieux visualiser la scène » dans le bilan final. En revanche, alors qu'il déclare ne pas avoir réussi à faire des liens entre la musique et sa lecture de l'extrait, sa réponse au questionnaire en amont contient au contraire une verbalisation analogique des émotions ressenties. Il établit une comparaison avec une situation de réception multimodale familière, caractérisée par une posture active (on ne regarde pas un jeu vidéo passivement, on interagit avec lui). Les analogies picturales et musicales proposées fonctionnent pour lui dans le sens d'une simulation, d'une immersion dans un univers fictif. Pourtant, dans son bilan final, le même élève déclare que la comparaison avec la musique ne l'a pas aidé car il n'arrivait pas « à faire un lien ».

	Tableaux	Musique
Bilan final	Oui [ça m'a aidé] ils m'ont servi à mieux visualiser la scène.	Non car je n'arrivais pas à faire un lien.
Questions avant débat	- Je préfère celui de Sébastien II Leclerc. Dans ce tableau on peut voir un dieu qui surveille le jeu des humains. - [Celui qui est le plus ressemblant est] Sébastien II Leclerc. Je l'ai choisi parce que c'est le seul tableau où le taureau est le plus blanc.	J'associerais la musique électronique de « Dj BOM ». Quand je l'écoute en jouant aux jeux vidéo, j'ai un sentiment de puissance et de confiance.
Questions après débat	Je choisis [celle de Jean-François de Troy] parce que ça représente l'histoire en détails en ajoutant des petites cornes, des personnages, en mettant les paysages qui rendent la peinture très belle et précisée par Jean-François.	

Tableau 7 : Réponses d'E'18, classe D.

L'exemple d'E'4 de la classe D (tableau 8) montre qu'elle est déroutée par les questions proposées parce qu'elles sollicitent son implication personnelle et subjective, et qu'elle n'en comprend pas la visée. Elle se raccroche donc à des inférences littérales (à partir des verbes d'action) ou fait des choix subjectifs sans les justifier (marron car « ça va bien » avec le texte) pour le film ; pour le sport, alors que le sport choisi souligne de façon pertinente la tonalité calme des paroles paternelles et le registre didactique de ses explications de vol via une activité manifestement expérimentée par l'élève, elle en conclut dans son bilan à un trop grand éloignement entre son choix et le texte. Pour ces deux bons lecteurs, la posture interprétative est rejetée hors de ce qu'est la lecture d'un texte en contexte scolaire.

	Scène cinématographique imaginée	Sport
Bilan final	Non [ça ne m'a pas aidée] parce que je ne comprends pas pourquoi il fallait faire ça.	Non parce que je n'avais pas trouvé de sport en rapport avec le texte.
Question sur la 1^e lecture individuelle	Je pense que ce serait un film d'action car il y a beaucoup d'action parce que d'abord il y a beaucoup de verbes d'actions et il y a beaucoup de choses à faire du coup ça fait de l'action. Pour ce qui est des costumes j'aurais mis des costumes marron clair parce que je trouve que ça va bien avec l'histoire [...].	Du yoga parce qu'au début la façon de comment il explique ça me fait penser à quand on parle pour se détendre au yoga.

Tableau 8 : Réponses d'E'4, classe D.

3.4 Apports des dispositifs d'intersubjectivité-interdiscursivité (blog et débats)

L'ensemble formé par les questions d'appréciation (sur les mots et les vers), les questions analogiques et les questions éthiques – dans les questions posées en amont des débats, lors des débats et sur le blog – vise à développer la construction d'évaluations axiologiques articulant les dimensions esthétique, éthique, voire philosophique, et prenant donc en compte de façon interdépendante la forme et le fond. Après leur première réception individuelle des textes, les élèves peuvent accéder, par la confrontation intersubjective avec leurs pairs sur le blog et lors des débats, à une diversité d'interprétations possibles d'un texte en même temps qu'à la diversité de leur subjectivité, comme le souligne M. Sauvaire :

Nous concevons la diversité comme une dynamique relationnelle et interprétative au travers de laquelle des individus ou des groupes se constituent comme des sujets pluriels et changeants, parfois de manière contradictoire ou marginale, en interaction avec d'autres sujets et grâce à la médiation des œuvres et des pratiques culturelles, dans un contexte donné³⁶³.

L'alternance des questions individuelles et des discussions collectives vise ainsi à permettre aux élèves de confronter leur subjectivité à celles des autres afin d'apprendre à se justifier par le retour au texte et l'élaboration de critères partageables avec la communauté formée par les élèves de la classe, comme le résume C. Gabathuler :

Ainsi la validation intersubjective implique que les membres d'une communauté – en fonction de leur culture, de déterminismes socio-économiques, d'une influence institutionnelle, etc. – privilégient certains critères plutôt que d'autres. Ces critères sont nécessaires parce qu'ils permettent aux personnes de défendre un jugement³⁶⁴.

Les contributions écrites et orales des élèves, ainsi que leurs réponses au questionnaire métaréflexif final, nous permettent d'analyser les apports et les limites des deux dispositifs favorisant l'interdiscursivité et l'intersubjectivité que sont le blog et les débats interprétatifs³⁶⁵.

³⁶³ Marion Sauvaire, « La diversité des sujets lecteurs dans l'enseignement de la lecture littéraire », dans *Éducation et didactique*, vol. 9, n°2, Rennes, PUR, 2015, p. 109. Article disponible en ligne à l'adresse suivante : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/2310> [consulté le 08 août 2022].

³⁶⁴ Chloé Gabathuler, *Apprécier la littérature, La relation esthétique dans l'enseignement de la lecture de textes littéraires*, op. cit., p. 68.

³⁶⁵ Voir les questions du blog et des débats en ANNEXE 28.

3.4.1 Les débats interprétatifs

Les questions des débats sur les textes 3 et 4 visent à favoriser l'implication par le biais du jugement éthique concernant les personnages (sur le choix de la punition par Latone et la responsabilité de Dédale). Dans les bilans réflexifs finaux, le débat revêt aux yeux des élèves une majorité d'avantages, en français comme en latin³⁶⁶. Il est l'activité par laquelle ils perçoivent le mieux la lecture comme « exploration herméneutique³⁶⁷ », c'est-à-dire comme activité interprétative intersubjective ; les deux débats portant sur des jugements éthiques sont souvent cités, tandis que le premier sur le choix du tableau est moins évoqué³⁶⁸. L'avantage le plus souvent mentionné pour le débat est qu'il permet de changer de point de vue, comme il est formulé dans les citations suivantes³⁶⁹ :

- Des fois j'étais d'accord pour quelque chose eh ben quand on faisait le débat *je changeais de raisonnement*.
- Ça m'a aidée à *percevoir les choses autrement*.
- *J'imaginais la version de tout le monde* par exemple quand on disait si un personnage était gentil ou non.
- Le débat m'a permis d'entendre *d'autres points de vue, d'autres interprétations. J'ai ainsi pu élargir ma façon de comprendre le texte*. Comme par exemple sur le sujet de Dédale et Icare pour moi Dédale n'était pas en tort mais il est vrai comme l'ont dit certains élèves qu'Icare est trop jeune pour voler. (5^e latiniste)

La dimension axiologique, en l'occurrence surtout éthique étant donné les questions de lancement posées, apparaît donc aux élèves à propos du débat. Le deuxième avantage le plus cité est qu'il aide à comprendre le texte du fait des explications qui ont lieu et des idées des camarades. Ces élèves associent alors la compréhension non plus au repérage, guidé par le professeur, des personnages, des lieux, des étapes chronologiques de l'histoire, mais à un éclaircissement progressif et réciproque du sens et des significations grâce à l'interdiscursivité avec les pairs :

- Ça m'a aidé à comprendre mieux car chacun donnait une idée.
- Avant je ne comprenais pas trop le sens des textes et après les débats je comprenais beaucoup plus.

³⁶⁶ Voir les graphiques 3 en ANNEXE 25.

³⁶⁷ Voir la définition de compréhension et interprétation selon E. Falardeau dans cette partie, chapitre 1, section 3.

³⁶⁸ Il faut toutefois préciser que le bilan a eu lieu quelques jours après les deux débats éthiques, tandis que celui sur le texte 1 avait pris place trois semaines avant, avec une période de vacances entre les deux, ce qui peut également expliquer que les exemples cités par les élèves concernent les deux débats les plus récents.

³⁶⁹ Nous soulignons.

L'exemple de la question de l'âge d'Icare (tableau 9) apparue au cours du débat de la classe D³⁷⁰ témoigne de tels processus :

Compréhension	Interprétation
	<i>E'12</i> : je trouve qu'il est allé un peu trop loin parce qu'en fait Icare de base c'est un enfant et du coup il a un comportement d'enfant il peut pas comprendre que c'est dangereux P : qu'est-ce qui nous fait dire que c'est un enfant et qu'il ne peut pas comprendre ?
<i>[inférences à partir de l'explicite]</i> Jeux d'enfant : « tantôt attrape au vol les plumes que la brise disperse », « et amollit la cire de son pouce » (<i>E'12</i>), « il embrasse l'enfant qu'il n'embrassera plus » (<i>E'9</i>), « il expliqua à son fils » (<i>E'1</i>)	<i>[scénarios fantasmatiques]</i> il aurait pu travailler (EE), rassembler toutes les plumes et l'aider à les mettre (<i>E'13</i>), ne pas le déranger dans son travail (<i>E'1</i>)
	<i>[inférences logiques (cohérence mimétique) + évaluations éthiques]</i> Icare est un enfant donc Dédale aurait dû en tenir compte - Icare est un enfant donc : il peut faire beaucoup d'erreurs (<i>E'16</i>), un enfant ça fait pas tout ce qu'on dit (<i>E'13</i>), ça se trouve il a pas choisi de voler trop haut mais il l'a pas fait exprès il a pas contrôlé (<i>E'16</i>), ça se trouve il voulait impressionner son père (<i>E'1</i>), il a pas compris quelque chose mais il voulait pas le dire pour [pas] décevoir son père (<i>E'22</i>) - mais quand tu dis à un enfant traverse pas la route sans regarder tu vas mourir / il comprend pas le sens de mourir / du coup même si il lui aurait dit tu vas mourir c'est trop difficile pour le sens (<i>E'3</i>) - Dédale : il aurait dû l'entraîner sur terre et pas dans l'eau (<i>E'20</i>), il aurait dû lui apprendre tout mais pas vite (<i>E'19</i>), lui permettre de mettre des jours et jours à apprendre et de bien prendre son temps (<i>E'22</i>), il aurait dû surveiller son fils (<i>E'13</i>), faut pas dire oui tout le temps aux enfants (<i>E'18</i>), si vraiment il lui aurait fait comprendre qu'il pouvait perdre sa vie il aurait mieux écouté et mieux fait les choses (<i>E'22</i>), comme il se retourne de temps en temps il aurait pu

³⁷⁰ Le débat est entièrement retranscrit dans le point 3 de l'ANNEXE 29, ainsi que celui de la classe C sur le même texte (point 2). Ces transcriptions sont introduites par quelques données comparatives.

	dire à Icare de venir à son niveau (E'13)
<i>[explicite mais énonciation ambiguë]</i> E'12 : s'ils sont tous les deux en train de voler, pourquoi ils disent « il embrasse l'enfant qu'il n'embrassera plus » ?	→ <i>[évaluations éthiques]</i> culpabilité de Dédale renforcée et élaboration collective d'hypothèses sur ses motivations : parce que Dédale il était un peu sûr qu'il allait pas écouter / du coup c'est de sa faute parce que ça veut dire que s'il savait qu'il allait pas écouter il aurait dû faire beaucoup plus attention (E'10), ça se trouve il savait et il voulait faire exprès (E'1), bah oui parce qu'il en avait marre qu'il l'embête pendant qu'il travaillait (E'5), ça se trouve son fils c'était un test (E'16), il voulait voir comment il allait se débrouiller (E'16), peut-être qu'il pensait qu'il allait partir autre part et qu'il allait plus jamais le voir (E'22)
	↓ <i>[évaluation sur le caractère du personnage]</i> E'8 : ben déjà on peut dire qu'il est têtu parce qu'ils disent « et parlant, s'affairant, la main de ce vieux père »
<i>[explicite kinésique et inférence émotionnelle]</i> P : ils disent³⁷¹ « la main de son vieux père TREMBLE et sa joue s'humecte » donc bonne idée de relever ce passage-là qu'est-ce que ça nous dit ce passage-là sur les émotions du père ? EE : il a peur P : donc est-ce que s'il a peur à votre avis ça veut dire qu'il voulait tuer son fils ? EE : non	→ <i>[évaluation sur les choix du personnage]</i> E'22 : moi je pense il aurait dû avant lui apprendre à nager

Tableau 9 : Compréhension et interprétation dans un extrait du débat sur Dédale et Icare (classe D)

La richesse des échanges apparaît à travers les différentes composantes de la lecture auxquels on peut les rattacher : le thème de la relation éducative parent-enfant et la question invitant à évaluer les décisions du père favorisent l'empathie fictionnelle. Un débat éthique, abordant des éléments psychoaffectifs et philosophiques a lieu en filigrane sur les méthodes éducatives, sur l'autorité et la responsabilité, parentales mais aussi scolaires, si l'on considère le contexte

³⁷¹ Une autre piste aurait pu consister à interroger les élèves sur l'instance narrative désignée par E'8 par le pronom sujet de 3^e personne du pluriel (« ils disent ») et reprise par P. Ce « ils » peut en effet convenir dans le cas présent, pour se référer au narrateur, à l'auteur et au traducteur. De plus, des interrogations sur l'énonciation sont relevées juste avant à propos de l'anticipation « il embrasse l'enfant qu'il n'embrassera plus ». Souligner l'ambiguïté de la focalisation dans ce passage aurait pu aider à repérer certaines incohérences dans les interprétations. Le choix ici privilégié visait à ne pas insister sur des notions complexes pour la classe de 6^e dans un échange déjà dense.

des échanges. Les élèves renchérissent sur les propositions des autres, ou s'en servent pour imaginer d'autres possibilités d'explications et élaborer d'autres évaluations. Le retour au texte est systématique, le plus souvent spontané, et son examen est très détaillé, nourrissant les questionnements de compréhension et le foisonnement interprétatif collectif. Des questions de langue sont abordées, implicitement ou explicitement, en lien étroit avec le sens et les significations du texte, qui peuvent faire l'objet de séances spécifiques après le débat, sur le conditionnel notamment ou les spécificités des déterminants, comme le montre le *verbatim* suivant :

E'3 : mais ça veut rien dire qu'il dise euh « il embrasse son enfant » / parce que tu peux avoir 50 ans et tes parents ils sont encore en vie

P : mais là ce n'est pas marqué « il embrasse SON enfant » c'est marqué « il embrasse l'enfant »

E'3 : bah oui bah quand même ah bah non c'est pas pareil

Les questions de synthèse montrent que les élèves qui n'ont pas participé au débat ont tout de même écouté attentivement les échanges et prennent position de façon réfléchie, comme dans les exemples suivants :

- Dédale est allé trop loin il aurait dû le prévenir que s'il allait trop haut ou trop bas il mourrait. On a l'impression que Dédale voulait qu'Icare meure. (E'14)

- Icare va trop loin il va au soleil [alors] que on avait dit qu'il fallait pas aller au soleil ni sur l'eau c'est à cause de ça le père il a laissé un petit enfant tout seul qui voulait aller au soleil. (E'26)

Dans le premier exemple, l'élève (de niveau moyen) prend d'abord fermement position et justifie sa réponse par une référence implicite précise au texte (« L'eau plombera tes ailes / Si tu descends trop bas, trop haut tu les grilleras, / Donc vole entre les deux ») assortie du commentaire fait par deux élèves pendant le débat sur le caractère insuffisamment explicite de l'avertissement ; la seconde partie de la réponse est mise à distance par l'emploi du modalisateur prenant en compte à la fois la réception subjective exprimée par les élèves et les nuances apportées par l'examen du texte. Dans le second exemple, l'élève (en difficulté à l'écrit et à l'oral) a inversé le sujet de la question posée (« Dédale est-il allé trop loin [...] ? ») mais répond de façon cohérente : il prend d'abord la défense du père (désigné par le pronom généralisant « on » qui peut exprimer une identification avec celui qui donne les consignes) puis souligne ses manquements, liés à l'âge du « petit enfant », en s'appuyant implicitement sur la fin du texte (« son désir du ciel l'entraîne / Plus haut, près du soleil »).

Le débat apparaît donc comme le moment privilégié d'élaboration des évaluations axiologiques sur le texte grâce au tissage de la compréhension et de l'interprétation au sein de

la communauté des lecteurs de la classe. Qu'apporte l'usage du blog, comme support et outil numérique d'interdiscursivité, à la démarche ?

3.4.2 *Le blog*

En latin 5^e, il a été demandé aux élèves, pour le texte 1 sur Europe, de répondre aux questions en amont sur le blog. Le logiciel utilisé, celui de l'espace numérique de travail (ENT) du collège ne permettant pas d'insérer des liens Internet dans les commentaires, les élèves ont répondu en copiant-collant les adresses Internet pour les tableaux et la musique. Chaque commentaire prenait ainsi la forme d'un bloc présentant les réponses aux cinq questions posées, sans interaction visible entre les élèves. Cette configuration nous a semblé peu adaptée dans la mesure où elle ne permettait ni de mieux visualiser que sur papier les contributions multimodales ni de favoriser les échanges entre élèves, raison pour laquelle nous avons cherché d'autres questions à poser sur le blog, différentes de celles des questionnaires individuels et des débats. Pour les 6^e, les questions du blog (à part celle du texte 2 sur l'invention d'une mise en scène pour le passage de « Macareus transformé en porc ») ont donc invité les élèves à formuler des questions sur les textes après leur première lecture, en vue à la fois de favoriser les interactions sur le blog et de préparer les débats en présence. Dans les deux cas, il s'agit d'inciter les élèves à intégrer l'idée de la communauté interprétative dans le questionnement de leur lecture individuelle, et donc à commencer à prendre de la distance par rapport à leur réception première.

Dans les bilans finaux, le blog est perçu positivement par une grande majorité d'élèves, en français et plus encore en latin³⁷². Certains élèves l'abordent prioritairement en tant que support qui permet de « communiquer ensemble », qui rend les devoirs plus attrayants (« moins de devoirs sur papiers et j'aime bien quand c'est sur de l'électronique ») et apprend à utiliser ce type de logiciels (« savoir comprendre son fonctionnement et l'utiliser »), donc à acquérir des compétences numériques techniques³⁷³. Les avantages du blog sont similaires à ceux attribués au débat mais exprimés davantage du côté du consensus. Il permet, pour les élèves, de partager les idées et laisse du temps pour la réflexion : « on peut voir les questions

³⁷² Voir les graphiques 4 en ANNEXE 25.

³⁷³ Deux élèves de la classe D sur 66 questionnaires rendus en 2021-2022 signalent ne pas avoir eu accès au blog. Des ordinateurs ont été distribués par le conseil départemental à tous les élèves de 6^e, d'autres sont disponibles au CDI, et le chemin vers le blog a été montré plusieurs fois en classe, mais il demeure des possibilités de problèmes de connectivité et des difficultés de maniement technique.

des autres », « voir l'avis des gens et les questions qu'ils se posent », « on peut directement lire ce qu'écrivent les autres y réfléchir pour après y répondre », « on peut mettre le temps qu'on veut pour répondre aux questions » (5^e latin). Pourtant les échanges explicites entre élèves y ont été très limités, même quand la consigne invitait non seulement à réagir aux contributions des autres mais plus spécifiquement à répondre à la question d'un autre élève, et une tendance à l'uniformisation des réponses réduisait la richesse des contributions. Par exemple, dans la classe C, un élève répond : « même question que E13 » (sans citer la question), et un autre : « je suis d'accord avec toi [E15] », suivi de la question copiée-collée ; dans la classe D, 15 élèves sur 22 ont posé la même question sur l'extrait de « Latone » : « Comment leur cou disparaît/peut disparaître ? » – question qui peut sembler anecdotique, mais qui souligne que les élèves n'ont pas compris que les paysans se transformaient en grenouilles (ou ne visualisent pas l'anatomie d'une grenouille). P. Moinard, à propos de ces phénomènes observés sur d'autres blogs de classe, parle d'une « tendance aux répétitions en écho³⁷⁴ », et « d'un besoin partagé par les contributeurs de maintenir l'aménité des échanges à distance³⁷⁵ ». Sur le blog, la répétition ne gêne pas les élèves, qui semblent percevoir l'exercice comme réussi lorsqu'ils ont répondu, qu'ils ont participé aux échanges, ce qui est accentué ici par l'absence de demande de justification des questions posées par les élèves³⁷⁶. L'étayage du professeur est moins prégnant, il est seulement écrit, verbal, et moins individualisé – à moins d'entreprendre d'encourager, commenter ou questionner chacune des réponses, ce qui est peu pratique lorsque le logiciel n'offre pas de modalité de réponse à un commentaire spécifique, et pose la question du mode de présence professorale à privilégier sur cet outil particulier ; la nécessité de guider davantage les échanges, du moins lors des premières utilisations, paraît toutefois nécessaire pour encourager les interactions³⁷⁷. Le langage non verbal permis par l'oral en présence (gestes, mimiques, position du corps, ton, volume) peut expliquer également les différences dans la nature de la communication : sur le

³⁷⁴ Pierre Moinard, « Les forums scolaires de lecteurs au service des approches analytiques des textes littéraires : intérêts et limites », *art. cit.*, § 27.

³⁷⁵ *Ibidem*, § 34.

³⁷⁶ Il est notable qu'alors que nous pratiquons avec nos classes les cahiers de lecture et les débats interprétatifs depuis plus de dix ans, nous n'avons pas assorti les consignes du blog (dont c'était notre première expérience) de demande de justifications. Alors que nous étions sensibilisée à la nécessité d'accompagner cet usage de consignes spécifiques, nous n'avons pas eu ce réflexe, acquis pour les cahiers et les débats, ce qui montre à quel point la nouveauté et l'aspect « déjà fait » des outils numériques peuvent rendre moins aisées les modalités de l'accompagnement didactique et nécessitent une pratique régulière et réfléchie.

³⁷⁷ Voir à ce propos Magali Brunel, *L'enseignement de la littérature à l'ère du numérique*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2021, p. 259.

blog, à fortiori quand on ne peut ajouter facilement des liens vers des images ou des sons, le mode sémiotique verbal écrit est prédominant, et réunit dans un mode unique les questions de contenus et les codes de sociabilité. Toutefois, un apport spécifique du blog (qui apparaît dans la classe C) réside dans l'usage de la ponctuation expressive, des majuscules et des émoticônes, utilisés par certains élèves pour illustrer et accentuer leur questionnement, comme dans les exemples suivants, par des élèves qui sont de très bon niveau en français et de très bonnes lectrices (E5 et E11)³⁷⁸ :

Ma question,c'est : Pourquoi la déesse parle si elle explique aux paysans que sa gorge est sèche et sa voix a du mal à s'y frayer un passage ? Mais même après leurs avoir expliqué,je ne comprends toujours pas pourquoi est ce qu'elle continue à parler ??!!Elle doit être assoiffée tellement elle a trop parler... 😞 😞 😞 😞 😞

Moi c'est exactement la même question que tout le monde 😞 POURQUOI la déesse NE PEUX PAS BOIRE ? L'eau est à tout le monde 🌍 je ne vois pas pourquoi elle n'aurait pas le droit de boire 😞 😞 😞 voilà a demain

À côté d'une utilisation minoritaire des émoticônes comme illustration du contenu (la planète terre pour le monde, qui connote une dimension écologique absente du texte ovidien, et implique une actualisation du thème du texte), les *smileys* miment les émotions ressenties par les élèves et indiquent une implication psychoaffective en même temps qu'une mise à distance de ces émotions par l'humour, forme de distanciation que l'on ne retrouve pas dans les débats oraux.

Alors que, pour les élèves, le blog facilite l'accès à l'activité scolaire, comme en témoignent les bilans finaux, pour le professeur la difficulté réside dans l'articulation explicite entre l'espace du blog et l'espace de la classe, et entre les échanges sur le blog et les débats. Plusieurs pistes restent à explorer autour du dispositif tel que nous l'avons expérimenté :

- l'usage d'un logiciel qui permettrait de rendre visibles et cliquables les liens vers des images, des sons, des vidéos mènerait sans doute à d'autres formes d'échanges ;
- une première séance d'utilisation du blog pourrait être réalisée en classe, pour résoudre les difficultés techniques et expliciter les spécificités de la communication écrite collective, et une autre pour mettre en commun les différences entre réponses individuelles aux questions en amont, réponses écrites partagées avec la communauté de la classe sur le blog et échanges oraux lors des débats ;

³⁷⁸ Les élèves de cette classe (classe C) qui utilisent des émoticônes – 2 pour « Europe » (E5, E23), 6 pour « Latone » (E5, E23, E1, E2, E3, E11) et 6 pour « Dédale et Icare » (E23, E2, E3, E4, E21, E22) – sont des filles et des garçons, de niveaux variés. Ces deux très bonnes élèves sont les seules à en utiliser autant dans une seule réponse. Aucun émoticône n'est utilisé dans la classe D.

- une utilisation du blog dès le début d'année permettrait en outre de mettre en place des habitudes de travail et de constater des évolutions dans l'usage de cet outil ;
- des séances prenant pour objet le classement des réponses du blog permettraient de travailler sur ce qu'est la lecture et l'exercice du commentaire de textes avec les élèves³⁷⁹ ;
- enfin la temporalité du travail se répercute sur l'usage de la démarche et le type de réponses des élèves : dans notre expérimentation, les questions du blog portaient sur un texte court, et devaient être réalisées sur un temps limité (d'une semaine à l'autre) avant de passer au texte suivant, en lien avec les questions sur papier, tandis qu'un travail similaire sur une œuvre intégrale pourrait occasionner des retours plus fréquents aux différents fils³⁸⁰.

3.5 Focus sur les élèves en difficulté

Tous les élèves (sauf 2 élèves sur 2 classes de 28 et 29 élèves en 2022) se sont impliqués dans le travail, à divers degrés, à l'écrit et/ou à l'oral, au cours des débats et en rendant les questions en amont, les questions d'après débat ou sur le blog. La diversité des modalités de formulation et de partage des lectures visait en effet à faire entrer chacun dans les activités à partir de ses modalités favorites et de façon impliquée. Les élèves dont le niveau est le plus faible n'ont souvent pas rendu toutes les questions, mais ont pu participer aux débats en classe, et rédiger les questions de synthèse. Nous incluons dans ce groupe les élèves en-dessous des attendus en orthographe et en déchiffrage en début de 6^e (test ROC et test national de fluence), *et* qui ont eu une moyenne annuelle de français inférieure à la moyenne de la classe ; cela concerne 20 élèves de 6^e sur les 57 de l'année 2021-2022, et 16 bilans finaux sur les 49 rendus cette année-là. Pour ces élèves en difficulté, l'attention à l'accessibilité des activités proposées et à la motivation ressentie vise à prévenir les situations de décrochage³⁸¹.

³⁷⁹ Pour un exemple de mise en œuvre, voir Magali Brunel, *L'enseignement de la littérature à l'ère du numérique*, *op. cit.*, p. 259-260.

³⁸⁰ Ce que constate M. Brunel à propos des *fanfictions* en classe de 3^e (*ibidem*, p. 260).

³⁸¹ À ce sujet, voir par exemple Benoît Galand : « La dynamique motivationnelle est un phénomène complexe dans lequel [...] différents facteurs interviennent avec plus ou moins de poids au fil du temps. Les recherches actuelles invitent donc à dépasser un discours qui met en cause la responsabilité de l'un ou l'autre acteur particulier dans les problèmes de motivation (les jeunes, les parents, les médias, les méthodes d'enseignement, etc.) pour s'interroger sur ce que chacun peut faire, à son niveau, pour offrir le meilleur environnement éducatif possible au plus grand nombre, et sur la façon d'articuler ces différentes actions » (« La motivation en situation d'apprentissage : les apports de la psychologie de l'éducation », dans *Revue française de pédagogie*, n°155, 2006, p. 5-8, § 7).

Outre les contributions analysées plus haut dans cette section, qui évoquent les progrès réalisés par plusieurs élèves de niveau fragile dans l'expression de leurs lectures personnelles et la complexification des interprétations, les bilans réflexifs finaux ne font pas état de difficultés particulières ressenties par ce groupe. En augmentant l'échelle de représentation des réponses de ce groupe (16 élèves sur les 89 élèves de 6^e des deux années, soit $\times 5,6$) pour permettre les comparaisons de proportion, les graphiques obtenus³⁸² montrent que leurs retours évaluatifs sur la démarche dans les bilans réflexifs sont similaires à ceux du groupe dans son entier concernant la majorité des points abordés (le colinguisme – présentation bilingue et comparaison de traductions, les analogies, les débats et le blog). À propos des analogies, des différences se font jour pour deux entrées, qui sont reçues plus favorablement par ces élèves que par le groupe entier : le film (invention d'une mise en scène du passage) et la musique. Ainsi, l'élève E'23 de la classe D explique-t-elle que cette analogie l'a aidée et qu'elle correspond à une stratégie de compréhension qu'elle a l'habitude de mettre en œuvre : « quand souvent je comprends pas le texte j'imagine le film ». L'élève E7 de la classe C souligne le déplacement bénéfique permis par cette question : « en l'associant avec un film on pouvait voir les choses différemment sur le texte ». Une seconde différence, plus marquée, concerne la musique. Certains de ces élèves en difficulté se montrent particulièrement sensibles à la dimension esthétique à laquelle cette entrée donne accès : « ça a donné un peu d'ambiance à l'histoire » (E'24, classe D), « oui car la musique est magique » (E3, classe C), « quand c'est une musique, on dirait plus une poésie » (E24, classe C). Ces remarques ouvrent notamment sur des questionnements concernant la tonalité, le registre, le genre de l'extrait. Enfin, les débats sont encore plus sollicités que dans le groupe entier. Un seul élève estime qu'ils ne l'ont pas aidé, « car un choix est un choix » (E'26, classe D), assimilant ainsi la réussite de cette activité au fait de changer de point de vue sur le texte. Un élève leur attribue une levée de ses blocages concernant la lecture : « au moins j'ai réussi à lire » (E'25, classe D). Le blog reçoit un peu moins d'avis positifs (qui restent tout de même majoritaires), en partie en raison d'un accès plus difficile au numérique. L'élève E9 de la classe C témoigne en revanche d'une plus grande confiance en elle via cet outil : « je me sentais moins bête ». L'élève E24 de la classe C lui attribue une appétence pour les textes anciens : « ça m'a fait j'ai envie plus [de lire] les livres du passé ».

³⁸² Voir ces graphiques dans le point 5 de l'ANNEXE 25.

Les élèves en difficulté formulent donc des avis majoritairement positifs concernant les étapes de la démarche ; certains ont été parfois moins actifs à l'écrit que le reste de la classe, mais ont pu participer davantage à l'oral qu'ils ne le font lors des autres activités du cours de français³⁸³. Plus de la moitié (12 sur 20) font état de situations de réussite ou de motivation, que ce soit à propos de l'approche colingue, des questions analogiques, du blog ou des débats³⁸⁴.

*

En conclusion, la démarche adoptée permet d'articuler toutes les composantes de la discipline du français autour de l'activité de lecture : l'écriture (écrits réflexifs, écrits métatextuels, écritures d'invention ; écrits individuels et écrits partagés en ligne ; textes narratifs, descriptifs, explicatifs et argumentatifs), l'oral et l'expression multimodale. Elle suppose l'usage et l'acquisition de notions et de connaissances littéraires (par exemple sur les genres, les tonalités, les focalisations) ainsi que de notions et de connaissances linguistiques (pour la construction lexicale et syntaxique des contributions écrites et orales comme pour l'analyse du texte étudié). Elle offre des possibilités nombreuses et modulables de construction des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être (formalisation des savoirs dans des séances dédiées, savoirs pré-acquis remobilisés implicitement ou explicitement lors des échanges) selon les objectifs de la séquence, la situation dans la progression annuelle et les contributions des élèves.

Concernant plus spécifiquement les conceptions de la lecture qui apparaissent en filigrane à travers les réponses des élèves au bilan réflexif final, il apparaît que ces derniers associent souvent la lecture à la compréhension littérale et logique, ainsi qu'à l'identification des personnages et des lieux, et que les questions analogiques visant à leur faire exprimer leur réception sensible et personnelle apparaissent à certains trop éloignées du texte, et donc inutiles, même lorsqu'ils ont fourni des réponses qui mettaient en évidence leur sensibilité et leur appropriation du texte. Ils perçoivent en revanche positivement la dimension interprétative de la lecture comme exploration de la polyphonie des textes concernant les débats portant sur des questions éthiques, lorsqu'ils changent d'avis ou apprécient de

³⁸³ Nous pensons en particulier à quatre élèves qui participaient peu à cette période de l'année et ont exprimé dans les débats des avis personnels et justifiés. Mesurer plus précisément l'implication et les progrès des élèves par le biais de leur participation orale demanderait de mettre en place un protocole dédié comparant quantitativement et qualitativement leurs interventions lors des débats et lors de séances traditionnelles avec le même enseignant aux mêmes périodes de l'année.

³⁸⁴ Voir l'exemple de la progression d'E'22 présenté dans l'étude de cas en ANNEXE 30.

connaître les points de vue des autres. Il peut donc exister un décalage entre l'activité interprétative conçue par l'enseignant et la perception que les élèves en ont : des habitudes sont à installer au fil de l'année et de la scolarité pour qu'ils considèrent leur réception sensible comme partie intégrante de la lecture des textes, et l'accent gagnerait à être mis, du côté enseignant, au-delà de la formulation des consignes et de l'accompagnement des échanges collectifs, sur l'explicitation des postures de lecteur en train de se construire. Dans cet objectif, il conviendrait, lors de la mise en route du cahier de lecture en début d'année, après l'activité d'autobiographie de lecteur réalisée par les élèves, de consacrer une séance à un échange sur « ce qu'est la lecture pour nous », afin d'aboutir à l'élaboration d'une grille d'autoévaluation pour les compétences de lecture. Celle-ci prendrait en compte à la fois les compétences de compréhension et d'interprétation, les étapes de la démarche (réception première, questions individuelles sur papier et sur le blog, oraux collectifs) et les capacités d'expression développées au cours de la démarche (tableau 10). La grille ainsi réalisée serait remplie au cours de l'année après chaque session de questions-débat ou à la fin de chaque séquence.

Comprendre et interpréter des textes	En 1 ^e lecture	En répondant aux questions individuelles	Pendant et après le débat
<i>J'ai compris de qui, de quoi parle le texte.</i>			
<i>J'ai ressenti des émotions.</i>			
<i>Je me suis rappelé des souvenirs d'expériences de vie, d'expériences culturelles ou d'autres lectures.</i>			
<i>Mon point de vue sur le texte a évolué.</i>			
Exprimer et partager ma lecture des textes			
<i>J'ai justifié mes réponses et cité le texte.</i>			
<i>J'ai lu/écouté mes camarades et participé aux échanges.</i>			
<i>J'ai rédigé un paragraphe justifié et comportant des exemples précis pour la question d'après débat.</i>			

Tableau 10 : Exemple de grille d'auto-évaluation pour les compétences de lecture

Conclusion du chapitre 3

Le corpus antique s'avère particulièrement riche pour favoriser des confrontations interprétatives et approfondir des questionnements éthiques et philosophiques, grâce à l'éloignement culturel dû notamment au polythéisme en plus de la distance temporelle, comme le montre la première expérimentation réalisée. En outre, la lecture en traduction ne se révèle en rien un obstacle à des évaluations également esthétiques, dans la mesure où ces dernières sont encouragées par des démarches analogiques et des questions appréciatives qui favorisent l'actualisation de la lecture par chaque élève, comme le montrent la deuxième et la troisième expérimentation. Sont ainsi abordés des questionnements relatifs au genre littéraire, au registre, à la tonalité, à la construction du récit, au cadre spatio-temporel, aux personnages. La traduction peut également être valorisée et utilisée dans le cadre d'une approche colingue pour donner concrètement à lire la littérature comme réécriture et réinterprétation de textes antérieurs, et présenter ainsi la lecture comme activité de reformulation et de réinvention des textes qui articule compréhension et interprétation, à la fois personnelle puisque réalisée par un lecteur-traducteur ou un lecteur-auteur, et collective puisque ces textes et les textes et les discours de lecteurs se répondent et se nourrissent les uns les autres.

La démarche adoptée ici pour une formation aux humanités par la lecture des textes littéraires se présente comme un processus articulant réception individuelle et échanges collectifs enrichissant à leur tour le retour à l'écrit personnel. Ces va-et-vient entre subjectivité et intersubjectivité, entre écrit, oral et multimodalité, et les retours au texte réguliers, visent à intégrer des angles d'approche et des moyens langagiers de plus en plus subtils et nombreux. La finalité est de former les élèves à passer d'une posture de lecture à l'autre, de l'implication sensible et émotionnelle à l'observation détaillée du texte, pour apprendre à construire, par leur articulation, des évaluations axiologiques portant à la fois sur les systèmes de valeur que les textes véhiculent, sur le système de valeurs des collectivités dans lesquelles les élèves s'inscrivent, et sur le système de valeur personnel de chaque élève, en train de se constituer.

Les résultats des bilans des élèves en difficulté montrent que cette démarche favorise leur implication dans le travail de lecture si elle est répétée plusieurs fois à propos d'un même ensemble de textes. Les résultats des bilans du groupe entier montrent qu'il s'avère également nécessaire d'explicitier de différentes manières les visées des activités proposées, et de prévoir des moments de définition des postures de lecture et des modalités d'expression des lectures,

qui puissent prendre la forme de l'autoévaluation pour favoriser la réflexivité sur le travail en cours. Ce travail d'ordre métacognitif à mener avec les élèves en cours implique un travail similaire avec les enseignants en formation.

CONCLUSION DE LA TROISIÈME PARTIE

Dans cette troisième partie praxéologique, nous avons caractérisé les humanités dans le cours de français comme une formation personnelle, sociale, civique qui s'effectue par un apprentissage de la lecture actualisante des textes littéraires articulant réception individuelle (sensible et personnelle), échanges intersubjectifs au sein de la communauté des lecteurs de la classe et élaboration d'évaluations axiologiques (esthétiques, éthiques, philosophiques). Ces dernières sont construites grâce aux retours au texte et à l'intégration du point de vue des autres, et donc de différents points de vue, dans les formulations successives de sa compréhension-interprétation, processus réflexif par lequel l'expression et la pensée s'enrichissent par confrontation avec ses lectures antérieures et les lectures des autres. Nous avons identifié l'analogie, en tant que figure du décentrement et processus d'apprentissage qui procède par élargissements et approfondissements catégoriels et dont chacun fait l'expérience depuis son plus jeune âge, comme une stratégie heuristique productive sur plusieurs plans. Au plan sémantique, comme comparaison ou métaphore, elle permet d'écrire sur et de parler de sa réception sensible ; au plan sémiotique, elle correspond à une formulation multimodale de la réception ; au plan structurel, comme organisation de situations de simulation, elle favorise l'expression et le partage de la réception.

Dans les discours enseignants et les situations de classe analysés dans le but d'étudier la place de ces approches au sein des cours de français du secondaire en France aujourd'hui, nous avons constaté que les notions d'humanités et d'humanisme, et l'histoire de l'éducation et de la discipline à laquelle elles se réfèrent, ne sont pas des références utilisées – si ce n'est connues – des professeurs de français. La prise en compte de la réception sensible et personnelle est en revanche une préoccupation qui apparaît régulièrement dans les discours enseignants analysés à propos de leur enseignement ainsi que de leurs lectures personnelles. Ces dernières se révèlent diverses et éclectiques dans les modalités d'appropriation et les approches adoptées. Elles comprennent, selon leurs déclarations, littérature classique et contemporaine, littérature de jeunesse (du moins pour les enseignants de collège) et littératures populaires, mais peu de littérature antique. Les modalités de la lecture axiologique telle qu'observée dans les séances de classe analysées concernent majoritairement les valeurs éthiques et philosophico-politiques, tandis que les valeurs esthétiques sont peu interrogées. Ces observations mettent en exergue certains besoins de formation concernant l'histoire et

l'épistémologie de la discipline, qui peuvent donner accès à une compréhension accrue du feuilletage de finalités, d'exercices et de méthodes qu'elle constitue ainsi que des enjeux des choix enseignants. D'autres besoins concernent, d'une part, la connaissance du corpus antique (notamment pour les professeurs de lettres modernes) et, d'autre part, les démarches favorisant la prise en compte de la réception personnelle et empirique des élèves et organisant la construction collective de la compréhension du sens et de l'interprétation des significations.

Dans les manuels et les éditions scolaires étudiés à travers le traitement du corpus antique, la lecture reste abordée majoritairement sous l'angle de la compréhension (identification du cadre spatio-temporel, des personnages, de leur rôle et de leurs motivations). Les approches interprétatives favorisant l'actualisation de la lecture à partir des références personnelles et culturelles des élèves ne sont présentes que dans certaines questions formulées de manière à solliciter des appréciations et des évaluations subjectives. L'analogie est quasiment absente, même si la multimodalité (picturale et sonore) croissante des documents proposés favorise certains déplacements sémiotiques et sémantiques ; elle n'est utilisée que rarement comme stratégie pour formuler et partager sa réception subjective des textes.

Les expérimentations réalisées en classe de français 6^e et de latin 5^e montrent que le corpus antique, abordé via des questions faisant appel à l'expression subjective de sa lecture et via des débats, permet de conjuguer familiarité et étrangeté et favorise ainsi des déplacements axiologiques efficaces. Les objets sémiotiques secondaires à laquelle cette littérature donne lieu dans les productions littéraires et culturelles contemporaines constituent un corpus et des modèles d'articulation entre contextualisation et actualisation qui favorisent la mise en œuvre avec les élèves d'un rapport vivant et dynamique au passé à travers les textes dits classiques ou patrimoniaux.

Nous avons fait varier certains facteurs pour mettre en évidence le rôle des choix enseignants dans les différentes formes d'apprentissage des élèves. Ainsi, ne pas s'appuyer sur un texte littéraire pour le débat (comme dans la première expérimentation) permet des évaluations d'ordre éthique et philosophique mêlant formation culturelle et formation civique, mais ne développe pas les compétences concernant l'évaluation esthétique. Faire lire intégralement (en version adaptée) l'*Odyssée* d'Homère en amont du débat avec des questions dans le cahier de lecture permet de s'adapter aux choix et aux pertinences des élèves pour choisir la question de lancement et mener les échanges ou encore pour construire une

éventuelle séquence sur l'œuvre. Mais les élèves qui en 6^e ne sont pas encore autonomes en lecture et/ou ne se sont pas encore, à la moitié de l'année, suffisamment approprié une démarche qu'ils découvrent souvent, ne réalisent pas le travail demandé. Mettre en œuvre la démarche de questions individuelles en amont, débat interprétatif en classe, question d'après débat en classe (ou à la maison) sur plusieurs extraits au cours de la séquence (comme sur les *Métamorphoses*) permet aux élèves de s'approprier progressivement les postures et les gestes attendus, et à l'enseignant d'ajuster les étayages en fonction des besoins qui apparaissent.

Sur le plan des corpus, la première expérimentation relève davantage du domaine des humanités au sens des sciences humaines et sociales, et montre comment une approche comparatiste entre sociétés ancienne et contemporaine est susceptible de faire réfléchir les élèves sur leur système de valeurs éthiques. Toutefois, l'expérience esthétique, comme processus de saturation attentionnelle au sein duquel émotions et cognitions permettent de développer de façon interdépendante des évaluations fines et cohérentes, ne peut avoir lieu que si la démarche s'appuie sur des œuvres précises. Ces dernières servent alors de territoire polyphonique commun pour développer des capacités de pensée et d'expression et approfondir l'articulation entre le repérage et l'acquisition d'outils langagiers et l'activité fictionnalisante des lecteurs, entre le sens et les significations, entre la contextualisation et l'actualisation³⁸⁵.

Sur le plan des démarches didactiques et des stratégies heuristiques, l'articulation de trois moments – augmentée d'une utilisation du blog qui peut prendre place en amont ou en aval du débat – organise la complexification des discours de réception. La présentation bilingue et les démarches colingues de comparaison avec le texte latin favorisent l'attention à la matérialité du langage et à l'histoire de la langue et de la littérature, et la mise en question des normes linguistiques et littéraires par l'expérience de la variation. Les analogies permettent de créer des espaces ou des moments de suspension du jugement pour faciliter les formulations du sensible et la confrontation des interprétations, notamment grâce aux transpositions intersémiotiques. Le débat fait progresser la réflexion de chacun des membres de la communauté des lecteurs grâce à la mise en commun des idées et des doutes, au

³⁸⁵ Et entre l'intertextualité comme organisation d'éléments de la bibliothèque collective au sein de la bibliothèque intérieure des auteurs telle qu'elle s'inscrit dans l'œuvre, et l'interlecture, comme restructuration personnelle d'éléments de la bibliothèque collective au sein de la bibliothèque intérieure des lecteurs.

tâtonnement collectif qui crée un espace où peuvent s'exprimer des points de vue contradictoires et s'amorcer la construction de critères structurant leur articulation en cohérence avec le texte. Il s'avère en outre nécessaire d'explicitier auprès des élèves les conceptions de la lecture qui sont mises en œuvre par ce biais, à la fois par une attention particulière aux formulations des questions, par un étayage métaréflexif lors des débats et par des outils d'autoévaluation qui les aident à s'approprier les visées des différents moments de la démarche et des différentes activités réalisées.

Conclusion générale

À l'origine, notre projet était guidé par un besoin de clarification épistémologique pour penser la spécificité de la discipline *français* en fonction de son histoire et par rapport aux autres disciplines du curriculum, à un moment où l'enseignement des langues anciennes est en déclin et où les notions d'humanités et d'humanisme connaissent un retour dans les textes officiels du secondaire et à l'université dans une perspective transdisciplinaire. La scolarisation, dans l'enseignement secondaire, d'humanités prescrites par l'institution mais dont la définition et les référents sont variables d'un texte officiel à l'autre, interroge à la fois les finalités de l'enseignement, les délimitations épistémologiques des champs disciplinaires, le choix des corpus et l'élaboration de démarches adaptées aux différentes approches disciplinaires. En outre, le poids croissant de l'environnement numérique dans la vie quotidienne, dans l'accès aux productions culturelles (que ce soit du côté de leur création, de leur diffusion ou de leur réception) et à l'école place les humanités numériques au cœur des problématiques contemporaines. Ces dernières se posent en termes d'usage des technologies numériques, de liens entre les disciplines et de questionnement de la réception personnelle et critique des différents types de documents écrits et multimodaux. Un enjeu majeur est d'apprendre à s'orienter et à s'exprimer parmi la profusion des discours et des textes et multitextes aujourd'hui en circulation.

Pour éclairer la compréhension des notions d'humanités et d'humanisme en éducation aujourd'hui, la double approche diachronique et synchronique a permis de distinguer ce qui tient de l'histoire des conceptions de la lecture et du système éducatif français et ce qui tient de représentations décorréées d'un contexte précis. En combinant des approches empruntant à l'histoire, à la philosophie, à la sociologie, à l'étude des discours, aux sciences politiques, à la linguistique, à la littérature, aux sciences de l'éducation et aux didactiques, nous avons élaboré une synthèse de l'évolution des humanités en France depuis le XVI^e siècle. Nous avons considéré leur inscription dans les réflexions et les débats intellectuels et politiques concernant le rapport aux savoirs et leur enseignement, ainsi que dans les différentes configurations du système éducatif.

Les humanités sont originellement liées à une réinterprétation des textes et de la pensée antique par les humanistes de la Renaissance, pour s'émanciper du joug idéologique des

scholastes et de la domination de l'Église chrétienne dans la production et la transmission des savoirs. Le geste humaniste se caractérise par l'affirmation d'un lecteur interprète, à travers le retour critique aux textes d'origine et une réappropriation des œuvres antiques qui implique une activité de traduction, pour s'affranchir des gloses médiévales grâce à l'étude philologique des textes profanes comme des textes sacrés. Il constitue une rupture profonde avec des conceptions de la lecture comme dévoilement d'une vérité divine, comme décryptage des signes et des symboles selon des codes transmis par la doctrine de l'Église. L'organisation de la société d'Ancien régime – de laquelle est exclue l'idée de progrès social, et dans laquelle l'idée de progrès individuel est toujours menacée d'hérésie – ne permet toutefois pas d'enseigner largement ces préceptes. En effet, d'une part, seule une minorité privilégiée de la population sait lire, et, d'autre part, l'instruction est prise en charge jusqu'au XIX^e siècle par des précepteurs ou des collèges chrétiens. Les finalités d'édification morale et de formation rhétorique prennent le pas sur une formation à la lecture critique des textes antiques et religieux. Au XVIII^e siècle, les philosophes des Lumières remettent en cause les humanités comme éducation coupée des réalités contemporaines et valorisent les savoirs professionnels, techniques et empiriques, et la Révolution rend possible l'idée d'une instruction publique accessible aux enfants du peuple. Cette idée est mise en œuvre à partir de la III^e République, et jusqu'au milieu du XX^e siècle s'organise la démocratisation du primaire puis du secondaire, qui passe par la gratuité matérielle, l'ouverture du secondaire aux filles, la fin de l'hégémonie du latin, la création d'une filière d'humanités modernes et l'affirmation des différentes disciplines. La discipline *français* naît de l'introduction de corpus nationaux (les textes du XVII^e siècle notamment) pour forger le sens moral et le patriotisme des futurs citoyens, et de l'abandon du colinguisme par lequel on apprenait le français via la traduction du latin et, dans une moindre mesure, du grec. La seconde moitié du XX^e siècle est celle du rejet des humanités comme enseignement élitiste et de la marginalisation des langues anciennes dans le cadre de la massification de l'accès à l'éducation. Au XXI^e siècle, la réapparition des notions de « culture humaniste » et d'« humanités » dans le socle commun de 2006 et les programmes qui suivent, l'apparition du syntagme d'« humanités numériques » (*digital humanities*) dans les milieux universitaires anglo-saxons à la même période et sa diffusion dans les milieux universitaires français, ainsi que la création d'une spécialité d'humanités au lycée en 2019 visent à réinventer des humanités qui contrebalancent la spécialisation disciplinaire.

Parallèlement, après la fondation de la didactique du français dans la seconde moitié du XX^e siècle, dans l'objectif de concevoir un enseignement de la lecture, de l'écriture, de l'oral et de la langue qui s'adresse aux enfants de tous les milieux socio-culturels accueillis dans l'enseignement primaire et secondaire, se développe, au début du XXI^e siècle, dans le champ de la didactique de la littérature, la prise en compte des diverses dimensions du sujet élève dans l'apprentissage de la lecture des textes littéraires. À partir de la fin des années 2000, la didactique des langues et cultures de l'Antiquité s'engage, quant à elle, dans une redéfinition de ses finalités et de ses méthodes, via des démarches qui articulent les apprentissages linguistiques et culturels (et anthropologiques) et qui abordent l'Antiquité comme une mise en perspective du présent ; via un élargissement des corpus ; via une place accrue de l'oral. Notre analyse des notions d'humanités et d'humanisme dans le système éducatif se situe ainsi au carrefour de différentes disciplines de recherche :

- la didactique du français langue première qui relève de la didactique des langues et cultures dans le champ théorique des sciences du langage ;
- la didactique de la littérature qui participe de la théorie littéraire, de la poétique et de la didactique des arts pour ses ancrages théoriques, et sollicite différentes disciplines contributives dans le champ théorique des sciences de l'éducation et des sciences du langage ;
- la didactique des langues anciennes qui vise à refonder une relation entre langues anciennes et modernes et cultures afin de relégitimer leur place dans le curriculum ;
- la didactique du français comme discipline scolaire, qui se nourrit de ces différentes approches pour articuler ses composantes – lecture, écriture, oral, étude de la langue, formation littéraire - dans différentes configurations selon les niveaux d'enseignement.

L'étude de la notion d'humanités numériques, enfin, a mis en exergue les modifications épistémologiques et méthodologiques profondes provoquées par le développement des technologies numériques et d'Internet dans les champs des sciences humaines et sociales et des études littéraires et artistiques. Elle a permis de mettre en perspective les problématiques liées au numérique dans le champ littéraire et l'enseignement du français ainsi que dans les autres champs disciplinaires. En effet, les modalités de construction et de diffusion des savoirs universitaires, les possibilités de coopération interdisciplinaires, les modalités de circulation des informations, des discours et des œuvres artistiques, ainsi que les rapports entre création et réception connaissent des mutations qui questionnent et transforment les finalités, les

critères de constitution des corpus, les contenus d'enseignement et les exercices de chacun des champs disciplinaires traditionnels. Concernant le champ littéraire, les critères de littérarité se voient ainsi profondément remis en question par le développement de canaux de publication indépendants, via des sites Internet, des blogs, des réseaux sociaux, et par des rencontres d'une ampleur inédite entre pratiques de lecture et de création professionnelles et amateurs.

Ce parcours théorique appelle un prolongement praxéologique. Aussi avons-nous proposé une structuration conceptuelle des humanités au sein du cours de français. Dans la mesure où nous nous sommes intéressée à l'enseignement-apprentissage actuel du français du point de vue des enseignants et des élèves, l'histoire de la discipline n'a pas été mobilisée directement¹. Nous avons posé pour principe qu'un apprentissage des humanités implique une formation à la fois personnelle, sociale et civique. La conception que nous avons présentée met en parallèle une conceptualisation des humanités autour du geste interprétatif² et les travaux développés ces vingt dernières années par les didacticiens de la littérature concernant le sujet lecteur et la lecture subjective. Nous nous sommes employée à présenter un cadrage théorique suffisamment large pour pouvoir s'appliquer à des situations et des besoins divers. Nous entendons l'enseignement-apprentissage de l'interprétation comme celui de la verbalisation de significations construites par le va-et-vient entre compréhension du sens communément admis et réception subjective pour interroger les textes littéraires ou les multitextes (réalisations multimodales), depuis les pertinences singulières des élèves au sein d'une communauté de lecteurs donnée, à un moment donné, et dans le cadre de la progression organisée par l'enseignant. Les démarches interprétatives mises en œuvre visent à organiser les confrontations intersubjectives et les échanges interdiscursifs au sein de la classe, ainsi que les retours réflexifs sur les déplacements évaluatifs et langagiers qui se sont opérés. Les élèves sont conduits à exprimer et partager leurs expériences de lecture en s'appuyant sur leurs références psycho-affectives, cognitives, épistémiques, sociales et culturelles pour réaliser des lectures actualisantes et apprendre à former et formuler des évaluations axiologiques, c'est-à-dire esthétiques, éthiques et philosophico-politiques (au sens large). Nous avons mis en avant l'analogie sémantique et sémiotique comme stratégie heuristique possible pour

¹ Mais elle a nourri les travaux des chercheurs et elle fournit des pistes de formation pour répondre à certains besoins identifiés lors des analyses de discours et de pratiques enseignantes.

² Développée notamment par Y. Citton, P. Judet de la Combe et H. Wismann dans l'espace francophone, et M. Nussbaum dans l'espace anglophone.

favoriser l'expression, le partage et la confrontation des réceptions sensibles et personnelles, et permettre la construction collective de significations qui soient attentives à la fois au fond et à la forme des textes. L'usage des analogies vise à créer des retards de catégorisation pour favoriser les déplacements axiologiques attendus.

Pour ce qui est du corpus, le choix de la littérature antique correspond à la volonté de montrer que cette dernière apparaît tout aussi propice que d'autres littératures plus récentes à l'expression de réceptions personnelles et impliquées et à l'élaboration d'évaluations axiologiques questionnant les systèmes de valeur des élèves et de la société contemporaine. Il permet également de construire des repères linguistiques et culturels indispensables encore aujourd'hui, tant l'Antiquité continue à constituer une référence dans les cultures savantes et populaires³. Le nombre d'« objets sémiotiques secondaires⁴ » concernant la littérature antique est en outre une entrée riche pour aborder ce corpus avec les élèves et introduire l'idée de culture comme intrinsèquement métissée et plurielle, comme actualisation permanente, comme réseau illimité de réécritures et de créations. L'Antiquité fait en outre partie des références de l'environnement numérique à travers les métaphores et les étymologies des termes utilisés quotidiennement pour nommer ses composantes⁵, et les ressources numériques sur l'Antiquité sont nombreuses du fait de l'investissement précoce des technologies informatiques par les antiquisants. Le choix de textes narratifs fictionnels a été guidé, quant à lui, par les programmes de 6^e et par le fait qu'ils forment la majorité du corpus étudié dans le secondaire.

L'analyse de discours et de pratiques enseignantes concernant les finalités de l'enseignement du français, les corpus étudiés en classe, les modalités personnelles et professionnelles de lecture et de partage des lectures, ainsi que la place du questionnement des valeurs axiologiques dans les séances de littérature a montré la complexité de l'articulation des différentes composantes de la discipline. Elle a souligné notamment les difficultés de l'intégration de la réception effective des textes littéraires par les élèves à la construction des

³ Par exemple dans les films hollywoodiens pour adolescents, souvent tirés de *comics* qui réinvestissent des motifs et des thèmes antiques, dans les bandes dessinées, dans l'imagerie publicitaire et les clips, dans les jeux vidéo, etc. Voir les films *Percy Jackson*. Voir aussi la vitalité des personnages de super héros dont les pouvoirs leur permettent de manipuler des forces naturelles à l'image des dieux antiques (*Aquaman*, film de 2018 dont l'affiche française représente un homme barbu à cheveux longs, en costume d'écailles et tenant un trident, accompagné d'une femme couronnée aux cheveux flamboyants, tous deux se tenant debout dans la mer, a été cité par les élèves à plusieurs reprises).

⁴ Voir les travaux de B. Louichon.

⁵ Ainsi, un *virus* informatique peut être un *cheval de Troie*, les *internauts* peuvent se retrouver sur des *forums*, et choisir un *pseudonyme* ou un *alias* est une pratique courante sur Internet.

savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. Nous avons constaté également que les notions d'humanités et d'humanisme sont rarement utilisées par les professeurs, malgré leur inscription dans les textes officiels. Une formation à l'histoire et à l'épistémologie de la discipline telles que développées dans les deux premières parties de notre travail nous semble pouvoir répondre à certains besoins, en facilitant la compréhension des spécificités de la discipline *français*, de ses différentes composantes et de ses diverses configurations selon les niveaux et les contextes scolaires. Cette formation nous paraît à même d'aider à éclaircir et à hiérarchiser les enjeux des pratiques quotidiennes, et à faire évoluer ces dernières. Les savoirs permettant de situer la discipline *français* en diachronie visent en effet à mieux saisir les phénomènes de sédimentation⁶ qui en font un palimpseste de finalités et de pratiques. Les savoirs permettant de la caractériser en synchronie visent à explorer ses rapports actuels et possibles (en termes de convergences et de divergences) avec d'autres champs disciplinaires au sein de l'institution scolaire et universitaire. De façon complémentaire, d'autres besoins de formation concernent la lecture, et peuvent porter plus précisément :

- sur l'évolution de ses conceptions en fonction des contextes historiques et socio-culturels ;
- sur les différentes formes de lecture en fonction de la nature des textes (documentaires, journalistiques, littéraires ; verbaux ou multimodaux ; ancrés dans une situation d'énonciation identifiable ou non ; récits linéaires ou hypertextuels) et en fonction des genres littéraires et des périodes historiques ;
- sur la différence entre compréhension et interprétation et leur nécessaire articulation ;
- sur les différentes conceptualisations et élémentations de la lecture subjective (appropriation, cohérence mimétique, concrétisation imageante, activation fantasmatique, lectures participative et distanciée, lecture axiologique, textes réticents, interlecture, réflexivité, pour citer certains des concepts transposés ou forgés par les didacticiens de la littérature depuis vingt-cinq ans).

Nous avons enfin présenté trois expérimentations réalisées au collège, visant à explorer des manières possibles de mise en œuvre d'un enseignement humaniste du français. L'analyse détaillée des interventions écrites et orales des élèves a montré que les démarches adoptées

⁶ Concept développé, entre autres, dans Christophe Ronveaux, Bernard Schneuwly (dir.), *Lire des textes réputés littéraires : disciplination et sédimentation*, Berne, Peter Lang, 2018.

favorisent la formation d'une autonomie évaluative et réflexive chez les élèves, y compris chez ceux qui arrivent en 6^e avec des difficultés de décodage de l'écrit. Elle a également permis de pointer les apports de chaque activité et des perspectives d'amélioration possible dans leur organisation et leur articulation. D'après les travaux observés, dès la 6^e, les questions éthiques sont plus facilement traitées, et de façon plus rapidement productive, que les questions analogiques, qui requièrent de mettre en œuvre des exercices répétés. L'approche colingue est apparue porteuse de nombreuses possibilités d'exercices permettant un travail sur les variations des normes linguistiques et littéraires, et l'exploration de la traduction comme modalité de réflexion et d'expérience de l'articulation entre les dimensions individuelles et sociales du langage. Le débat interprétatif oral est apprécié par une majorité d'élèves et favorise la compréhension des déplacements interprétatifs attendus. Les échanges sur le blog sont également une source de motivation pour les élèves, même quand les interactions explicites sont réduites et les réponses peu développées. Cette analyse a ainsi mis en évidence la nécessité de déployer ces pratiques tout au long de l'année, pour installer des habitudes et permettre aux élèves de construire les habiletés appropriées à ces activités et exercices particuliers, et parfois nouveaux pour eux. Du côté enseignant, il est apparu nécessaire, notamment au vu des bilans réflexifs finaux de la troisième expérimentation, à la fois de développer des postures et des gestes d'étayage qui accueillent et guident les tâtonnements et les interrogations des élèves, et de favoriser un repérage et une autoévaluation des différentes postures de lecteur adoptées par les élèves au fil du travail. L'analyse de ces bilans réflexifs finaux a également mis en avant l'utilité de développer une démarche ascendante de retour des élèves sur les activités réalisées pour que l'enseignant puisse adapter sa pratique et ses démarches aux besoins et au niveau effectifs des classes.

Les limites de notre recherche tiennent à l'ampleur de l'empan temporel considéré et à l'étendue théorique et pratique des référents de la notion d'humanités que l'approche systémique adoptée nécessite. Pour l'approche historique, il nous a ainsi fallu faire des choix dans les ouvrages et documents consultés, pour construire un discours qui soit à la fois pertinent, suffisamment étayé et suffisamment synthétique, parce que notre champ disciplinaire (la didactique du français et de la littérature) devait rester le point d'ancrage de notre travail. En effet, plusieurs champs disciplinaires sollicités ne relèvent pas de la formation littéraire en tant que telle ; il nous a cependant paru nécessaire de les convoquer

pour cerner une notion si vaste, qui a joué un rôle prégnant dans l'histoire de l'éducation en France et fait son retour aujourd'hui dans les textes officiels et l'organisation de certains enseignements, et particulièrement de l'enseignement du français. Une telle manière d'aborder notre sujet a supposé de manipuler des concepts et des méthodologies dont nous ne sommes pas spécialiste. Pour développer des formations qui s'appuieraient sur la première partie de la thèse, il conviendrait ainsi de compléter les sources utilisées pour chaque période historique, et il serait bénéfique de travailler en interdisciplinarité avec des spécialistes des différents champs disciplinaires sollicités.

Pour l'approche synchronique et institutionnelle, les analyses des textes officiels, du plan de formation et de l'organisation des enseignements universitaires seraient avantageusement complétées et mises en perspective par des entretiens avec des acteurs de l'Éducation nationale et de l'enseignement supérieur. Ils viseraient à interroger les différents usages épistémologiques et stratégiques de la notion d'humanités telle qu'elle s'inscrit dans les discours et dans les structures éducatives à différentes échelles. Ces entretiens pourraient concerner des acteurs de différents niveaux de l'institution : inspecteurs généraux et IA-IPR (inspecteurs académiques et inspecteurs pédagogiques régionaux) de lettres, formateurs académiques, présidents d'université, responsables de formation à l'université ayant réalisé les maquettes des enseignements proposés.

Pour l'approche praxéologique, si l'analyse du discours enseignant et d'enregistrements de séances a permis des comparaisons entre différentes conceptions et différentes pratiques, les expérimentations proposées ont été menées par nous, dans nos classes, au sein d'un même établissement. Il conviendrait donc de prévoir des protocoles qui mettent à l'épreuve les dispositifs expérimentés en faisant varier davantage de facteurs différents et en recueillant davantage de données :

- réaliser un suivi longitudinal de quelques élèves de niveaux différents dans plusieurs classes permettrait d'affiner la compréhension des processus d'apprentissage engagés ;
- transcrire et analyser l'ensemble des débats et des questions d'après débat d'une séquence ou d'une année scolaire permettrait d'observer les déplacements opérés et les savoirs et capacités acquis par les élèves au sein du groupe et dans le temps ;

- expérimenter diverses questions sur le blog ou le forum de lecture à différents moments de la démarche permettrait d'approfondir les apports de ce support spécifique et les modalités possibles de son utilisation⁷ ;
- impliquer différents professeurs permettrait d'analyser les gestes et postures enseignantes⁸ à même de favoriser les progrès des élèves dans la complexification des postures de lecteur adoptées, dans l'expression et la construction d'évaluations axiologiques et dans l'autonomie réflexive acquise au fur et à mesure de la démarche ;
- comparer des séances de lecture avec les mêmes classes et les mêmes enseignants, ou avec le même enseignant et plusieurs de ses classes, suivant différentes démarches (par exemple des séances de cours dialogué, la mise en scène du procès d'un personnage et la pratique du cahier de lecture et des débats interprétatifs) permettrait de comparer les résultats de ces différents choix dans les productions des élèves et dans des évaluations communes avant, pendant et après les séquences ;
- suivre des classes d'établissements de différents milieux sociaux-culturels permettrait d'analyser les difficultés et les facilités attribuables au capital culturel des élèves et à leur maîtrise des codes de la culture dominante ;
- faire varier les genres littéraires du corpus antique étudié (en se tournant vers le théâtre et la poésie élégiaque, ou encore la littérature d'idées) permettrait d'étudier les facteurs génériques dans les variations des résultats de la démarche.

Pour élargir les pistes d'expérimentation possible dans l'enseignement du français et la formation des enseignants, peuvent être testés des dispositifs de comparaison des réceptions selon les périodes historiques et les aires culturelles, prenant ainsi en considération les

⁷ Dans la continuité des travaux menés par Pierre Moinard et Magali Brunel et pour apporter des réponses aux questions de recherche suivantes par exemple : quelle progression proposer pour développer les interactions entre élèves, en fonction des logiciels utilisés et de leurs spécificités techniques ? Quel étayage apporter aux élèves, en termes d'apprentissage de ce type spécifique d'interaction écrite et en termes de régulation des échanges par l'enseignant ? Quel type de consignes favoriser, en complémentarité avec les questions individuelles, les débats en classe et les questions de synthèse ? Comment articuler les contributions du blog ou du forum et les échanges en classe ? Par exemple, selon quels critères sélectionner et selon quelles modalités présenter à la classe des contributions écrites d'élèves pour lancer et nourrir le débat interprétatif ?

⁸ Voir par exemple la recherche menée au Québec par Marion Sauvaire : « L'impact des pratiques d'enseignement du débat interprétatif sur le développement des compétences en lecture littéraire des élèves du 2^e cycle du secondaire : une approche pour intégrer la diversité des lecteurs ». Recherche présentée à l'adresse suivante : <https://frq.gouv.qc.ca/histoire-et-rapport/limpact-des-pratiques-denseignement-du-debat-interpretatif-sur-le-developpement-des-competences-en-lecture-litteraire-des-eleves-du-2e-cycle-du-secondaire-une-approche-pour-integrer-la-di/> [consulté le 11 août 2022].

variations des interprétations dans le temps et dans l'espace. Les différentes éditions scolaires de l'*Odyssée* peuvent fournir des exemples d'interprétations auctoriales (par les choix des traducteurs) et éditoriales diverses d'un même passage, à mettre en regard avec des traductions de différentes époques, et un débat interprétatif peut prendre pour objet, dès la 6^e, le questionnement et l'évaluation des différentes versions. On peut également imaginer, par le biais d'une correspondance entre classes de pays francophones via les canaux numériques, un échange de textes et de multitextes de lecteurs, de réalisations visuelles et sonores accompagnées de justifications à propos d'une même œuvre, pour en percevoir les différentes actualisations selon les contextes socio-économiques, géopolitiques et culturels. Les nombreuses réceptions de Rabelais mentionnées dans la première partie⁹ peuvent constituer un corpus pour un travail sur la variation des critères de réception et sur ses modes d'expression (génériques, stylistiques, argumentatifs), au lycée ou à l'université. Le corpus des fils de discussion sur la lecture dans *Neoprofs* peut encore être investi, à l'université et dans la formation continue, pour repérer et catégoriser différentes postures de lecteur et faciliter un travail réflexif des enseignants sur leurs propres postures. En formation professionnelle, la méthodologie des recherches collaboratives peut apporter des ressources pour mettre en écho le renforcement de l'autonomie critique et conceptuelle des enseignants dans la pratique de leur métier et la formation aux finalités et aux modalités de la prise en compte des pertinences singulières et des réceptions empiriques dans la construction collective et interdiscursive des significations.

Toutes ces pistes peuvent comporter des dimensions interdisciplinaires :

- avec les arts pour la sélection ou la réalisation d'œuvres picturales et sonores pour exprimer les lectures personnelles, mais aussi pour comparer les approches interprétatives en arts visuels, en musique et en littérature ;
- avec la philosophie pour les évaluations éthiques et philosophiques, et pour la littérature d'idées et la comparaison des démarches interprétatives dans les deux champs disciplinaires ;

⁹ Chapitre 2, sous-section 2.2.3.

- avec la technologie au collège ou l'ingénierie informatique au lycée et à l'université pour les compétences techniques des usages numériques ou la conception de logiciels en lien avec le partage de la lecture des œuvres littéraires¹⁰ ;
- avec l'histoire et la géographie dans le secondaire, et l'anthropologie, la sociologie, la psychologie sociale et cognitive, les sciences de la communication, la philosophie à l'université, pour l'étude des variations de l'interprétation et de la réception des textes littéraires dans le temps et selon les aires culturelles.

Plusieurs nouvelles pistes de recherche théorique en didactique du français et de la littérature nous paraissent enfin pouvoir être développées à partir du présent travail. Elles peuvent concerner la question du rapport entre la compréhension et l'acquisition de la maîtrise de la langue et la lecture des textes littéraires, en développant les analyses sur la place possible du colinguisme dans le cours de français. L'approche colingue peut, d'une part, accompagner, comme dans l'expérimentation sur les *Métamorphoses*, l'apprentissage de la lecture des textes littéraires en présentant la littérature comme inscrite dans une histoire où dialoguent les (re)lectures et les réécritures. Elle est susceptible, d'autre part, de développer un apprentissage de la langue comme système de normes variant selon les époques historiques, les codes et les attentes génériques, les contextes et les situations d'énonciation, les individus. Cette approche contribuerait également à construire la capacité à distinguer compréhension du sens et interprétation des significations. De tels travaux sur le colinguisme peuvent être mis en lien (pour en souligner les convergences et les divergences) avec les travaux sur le plurilinguisme¹¹ et l'intercompréhension développés notamment dans le champ des didactiques du français, du français langue étrangère (FLE) et des langues.

Un deuxième axe de recherche peut concerner les apports mutuels de l'oral et de l'écrit dans la construction des capacités de compréhension et d'interprétation et l'apprentissage de

¹⁰ Voir par exemple le logiciel de « jeu sérieux » (*serious game*) conçu par Alina Nastase-Gonzalez et ses étudiants de BTS, et développé avec Bertrand Marne et Claire Augé, sur *La Bête humaine* de Zola.

¹¹ Voir par exemple Jean-François de Pietro, Marielle Rispaïl (dir.), *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme : vers une didactique contextualisée*, Namur, Presses universitaires de Namur, 2014, qui présente des expérimentations d'enseignement plurilingue de la littérature (avec des langues vivantes, dans divers contextes). Voir également, davantage du côté de l'apprentissage de la langue, le programme européen *Euromania*, dirigé par le didacticien des langues Pierre Escudé, qui a conçu un « manuel d'apprentissage disciplinaire en intercompréhension des langues romanes », qui s'appuie sur le latin, à destination des élèves du cycle 3 de cinq pays de langue romane (France, Espagne, Italie, Portugal, Roumanie). Site Internet : https://euromania.org/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1 [consulté le 10 août 2022].

l'évaluation axiologique. Il peut s'appuyer sur les travaux concernant la combinaison des modalités écrites et orales dans la formation à l'autonomie critique et réflexive¹², l'approche générique¹³, la sociolinguistique appliquée à la didactique du français¹⁴, la didactique de l'oral¹⁵. Les usages du numérique impliquent un renouvellement de ces questions : ils donnent lieu à de nouvelles situations d'énonciation, où se mêlent caractéristiques de l'écrit et de l'oral (notamment par le caractère socialisé et interactif des échanges), qu'ils soient synchrones ou asynchrones. Ils multiplient également les possibilités de diffusion et de réception de l'écrit et de l'oral (et ce faisant impliquent des usages de l'oral sans interaction immédiate, et des usages de l'écrit avec interaction immédiate), et les modalités de leur combinaison.

Enfin, un troisième axe de recherche plus spécifique peut concerner les modalités de la mise en réseau du corpus antique avec la culture contemporaine, à travers ses nombreux objets sémiotiques secondaires (adaptations scolaires, littérature de jeunesse, albums, bandes-dessinées, films), notamment pour le collège, ainsi qu'en lien avec la littérature contemporaine, davantage pour le lycée¹⁶. Cette dernière piste peut être mise en rapport avec une réflexion sur les mutations de la forme scolaire impliquées par une approche humaniste de l'enseignement du français telle que nous l'avons définie : pour quelles finalités, dans quelle mesure et comment prendre en compte la culture extra-scolaire des élèves dans l'enseignement de la lecture des textes littéraires (et des multitextes) ? Et quelles modifications dans les conceptions et les modalités de l'évaluation découlent d'une prise en compte accrue de l'élève comme sujet scolaire, sujet didactique *et* sujet psycho-affectif, social et culturel ?

Comme ce travail de thèse le montre, la notion d'humanités permet d'interroger les enjeux de l'enseignement du français dans une perspective interdisciplinaire et curriculaire, tout en proposant de nouvelles manières de problématiser l'articulation entre les différentes composantes de la discipline.

¹² Voir Dominique Bucheton, Jean-Charles Chabanne, *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : L'écrit et l'oral réflexifs*, Paris, PUF, 2002.

¹³ Voir Bernard Schneuwly, « Genres écrits et oraux et forme scolaire. Enseignement et apprentissage de la langue première à l'école », dans Catherine Boré, *Construire et exploiter des corpus de genres scolaires*, Namur, Presses universitaires de Namur, 2007, p. 13-26.

¹⁴ Voir les travaux de Marielle Rispail.

¹⁵ Ceux d'Élizabeth Nonnon et de Claudine Garcia-Debanç notamment.

¹⁶ Un ouvrage récent de Bénédicte Gorrillot peut apporter des pistes intéressantes : *L'héritage gréco-latin dans la littérature française contemporaine*, Genève, Droz, 2020.

Bibliographie et sitographie

I – ARTICLES ET OUVRAGES SCIENTIFIQUES

1. Théorie littéraire, histoire littéraire, linguistique

- BAKHTINE, Mikhaïl, *Les genres du discours*, dans *Esthétique de la création verbale*, traduit du russe par Alfreda Aucouturier, Paris, Gallimard, 1984/2017.
- BALIBAR, Renée, *L'Institution du français, Essai sur le colinguisme des Carolingiens à la République*, Paris, PUF, 1985.
- BAYARD, Pierre, *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ?* Paris, Éditions de Minuit, 2007.
- BÉNÉVENT, Christine, *L'humanisme*, Paris, Gallimard, 2007.
- CITTON, Yves, *L'Avenir des Humanités, Économie de la connaissance ou cultures de l'interprétation*, Paris, La Découverte, 2010.
- CITTON, Yves, *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires ?* Paris, Éditions Amsterdam, 2007, 2017.
- CITTON, Yves, « Valeur et prix des humanités », *Recherches & Travaux*, n°94, Grenoble, UGA éditions, 2019. Article consultable à l'adresse suivante : <http://journals.openedition.org/recherchestravaux/1548> [consulté le 29 juillet 2022].
- COMPAGNON, Antoine, *La littérature, pour quoi faire ?* Paris, Fayard, 2007.
- FUMAROLI, Marc, « La République des Lettres », *Diogène*, n°143, Paris, PUF, 1998.
- GUERRINI, Jean-Claude, « Les valeurs au cœur du langage », dans *Recherches & Travaux*, n°94, Grenoble, UGA éditions, 2019. Article disponible à l'adresse suivante : <https://journals.openedition.org/recherchestravaux/1617> [consulté le 04 août 2022].
- JOUBE, Vincent, *Poétique des valeurs*, Paris, PUF, 2021.
- LAJARTE (de), Philippe, *L'Humanisme en France au XVI^e siècle*, Paris, Honoré Champion, 2009.
- LAZARD, Madeleine, *Rabelais*, Paris, Hachette, 1993/2002.
- LEGRAND, Marie-Dominique, *Lire l'Humanisme*. Paris, Dunod, 1993.
- MILLET, Olivier et DE ROBERT, Philippe, *Culture biblique*, Paris, PUF, 2001.
- NUNEZ, Laurent (dir.), *Montaigne*, Paris, Éditions Le Magazine Littéraire, 2013.
- PICARD, Michel, *La lecture comme jeu*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1986/2017.
- PUJOL, Stéphane, « L'humanisme et les Lumières », *Dix-huitième Siècle*, n°30, Paris, Garnier, 1998, p. 271-279.
- SAHLA, Agathe, « Traductions, adaptations, récritures des épopées homériques pour la jeunesse », *Publie*, [En ligne], Le Mans Université, 2011. Article disponible en ligne à l'adresse suivante : <http://revues.univ-lemans.fr/index.php/publie/article/view/114> [consulté le 05 août 2022].
- SAHLA, Agathe, « L'Odyssée en miniature ? La réduction de l'œuvre d'Homère dans la tradition de ses adaptations pour la jeunesse », *Publie* [En ligne], Le Mans Université, 2012. Article disponible en ligne à l'adresse suivante : <http://revues.univ-lemans.fr/index.php/publie/article/view/103> [consulté le 05 août 2022].
- SIOUFFI, Georges, « Les humanités et les langues », dans *Les Études françaises et les humanités dans la mondialisation*, E. Fraisse (dir.), Paris, L'Harmattan, 2018.

TROTOT, Caroline, *L'humanisme et la Renaissance, Anthologie*, Paris, GF Flammarion, 2003.

2. Études sur l'Antiquité, la réception de l'Antiquité, l'enseignement des langues anciennes

BAYET, Jean, *Littérature latine*, Paris, Armand Colin, 1996.

CALVINO, Italo, *Ovide et la contiguïté universelle*, 1979, dans *Pourquoi lire les classiques*, I. Calvino, traduit par Jean-Paul Manganaro et Christophe Mileschi, Paris, Folio Gallimard, 2018.

CHARVET, Pascal, « Les nouvelles humanités », *Administration & Éducation*, vol. 3, n° 167, Association Française des Acteurs de l'Éducation, 2020, p. 65-74.

COMBEAUD, Bernard, « Refonder l'enseignement du latin et du grec », *Rencontres langues anciennes et mondes modernes, refonder l'enseignement du latin et du grec*, 31 janvier et 01 février 2012. Conférence consultable à cette adresse : <http://eduscol.education.fr/cid58407/rencontres-2012-langues-anciennes-et-mondes-modernes.html> [consulté le 26 juillet 2022].

DUPONT, Florence, *L'Antiquité, territoire des écarts*, Paris, Albin Michel, 2013.

DUPONT, Florence, « Démystifier la mythologie ? », *Le Français aujourd'hui*, vol.4, n° 167, Paris, Armand Colin, 2009, p. 45-51.

ESCUDE, Pierre, « Du latin, de l'intercompréhension entre langues affines, et de leur enseignement », *Langues anciennes et mondes modernes, refonder l'enseignement du latin et du grec*, 31 janvier et 01 février 2012. Conférence consultable à cette adresse : <http://eduscol.education.fr/cid58407/rencontres-2012-langues-anciennes-et-mondes-modernes.html> [consulté le 26 juillet 2022].

JUDET DE LA COMBE, Pierre, *L'Avenir des Anciens : Oser lire les Grecs et les Latins*, Paris, Albin Michel, 2016.

JUDET DE LA COMBE, Pierre et WISMANN, Heinz, *L'avenir des langues. Repenser les humanités*, Paris, Cerf, 2004.

RABOT, Cécile, « Rééditer l'Odyssée au XXI^e siècle : l'éditeur de classiques et le traducteur, ou l'éditeur comme traducteur », *Mémoires du livre*, n°9(1), *Érudit*, 2017. Article disponible en ligne à l'adresse suivante : <https://www.erudit.org/fr/revues/memoires/2017-v9-n1-memoires03394/1043120ar/> [consulté le 15 juillet 2022].

SIOUFFI, Gérard et REY, Alain, *De la nécessité du grec et du latin. Logique et génie*, Paris, Flammarion, 2016.

VESPERINI, Pierre, « Le sens d'*humanitas* à Rome », *Mélanges de l'École française de Rome - Antiquité*, n°127-1, 2015. Article consultable à l'adresse suivante : <http://mefra.revues.org/2768> [consulté le 18 juillet 2022].

WAQUET, Françoise, *Le latin ou l'empire d'un signe (XVI^e-XX^e siècle)*, Paris, Albin Michel, 1998/2003.

3. Philosophie

ALAIN, *Propos sur l'éducation*, Paris, PUF, 1932/1967.

BARTHÉLÉMY Jean-Hugues, « Quel nouvel humanisme aujourd'hui ? », Transcription d'une conférence donnée le 19 octobre 2008 à l'Université de Tous Les Savoirs (UTLS), 2009. Article consultable à l'adresse suivante : <http://www.implications-philosophiques.org/quel-nouvel-humanisme-aujourd'hui/> [consulté le 20 juillet 2022].

- BLAIS, Marie-Claude, GAUCHET Marcel et OTTAVI Dominique, *Conditions de l'éducation*, Paris, Fayard, 2010.
- CASSIN, Barbara, *Éloge de la traduction. Compliciter l'universel*, Paris, Fayard, 2016, p. 231-232.
- CONDORCET, *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, Université de Québec à Chicoutimi, 1791, p. 14. Édition numérique disponible à l'adresse suivante : http://classiques.uqac.ca/classiques/condorcet/cinq_memoires_instruction/Cinq_memoires_instr_pub.pdf [consulté le 20 juillet 2022].
- DOUEIHI, Milad, *Qu'est-ce que le numérique ?* Paris, Presses Universitaires de France, 2013.
- DOUEIHI, Milad, *Pour un humanisme numérique*, Paris, Éditions du Seuil, 2011.
- JULLIEN, François, *Entrer dans une pensée*, suivi de *L'écart et l'entre*, Paris, Gallimard, 2012.
- LEVINAS, Emmanuel, *Humanisme de l'autre homme*, Paris, Le Livre de Poche, 2017.
- NUSSBAUM, Martha, *Les Émotions démocratiques, Comment former le citoyen du XXI^e siècle ?* Traduit par Solange Chavel, Paris, Flammarion, 2011.
- RANCIÈRE, Jacques, *Le partage du sensible, esthétique et politique*, Paris, La Fabrique Éditions, 2000.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques, *Émile ou de l'éducation*, Paris, GF, 1762/2009.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques, *Lettre à Christophe de Beaumont*, dans *Œuvres Complètes*, B. Gagnebin, M. Raymond (éd.), Paris, Gallimard, « Bibliothèque de La Pléiade », t. IV, 1755/1959-1995.
- SARTRE, Jean-Paul, *L'existentialisme est un humanisme*, Paris, Folio, 1946/2018.
- SCHAEFFER, Jean-Marie, *L'expérience esthétique*, Paris, Gallimard, 2015.
- SCHAEFFER, Jean-Marie, *Petite écologie des études littéraires, Pourquoi et comment étudier la littérature ?* Vincennes, Éditions Thierry Marchaisse, 2011.

4. Sciences humaines et sociales (histoire, sociologie, ethnologie, anthropologie, sciences politiques, humanités numériques)

- ARON, Paul et VIALA, Alain, *L'enseignement littéraire*, Paris, PUF.
- CITTON, Yves, « Humanités numériques. Une médiapolitique des savoirs encore à inventer », *Multitudes*, n° 59, 2015, p. 169-180.
- DETIENNE, Marcel, *Comparer l'incomparable*, Paris, Seuil, 2000.
- FELOUZIS, Georges, *Les inégalités scolaires*, Paris, Presses Universitaires de France, 2015.
- GIRAUDON, Camille, « Personnaliser les parcours scolaires des élèves, un parcours d'émancipation ? Lectures et pratiques enseignantes divergentes », dans *Tracés*, n°25, Lyon, ENS Éditions, 2013, p. 65-81, p. 65.
- KESTEMAN, Jean-Pierre, « L'Un, le Multiple et le Complexe. L'Université et la transdisciplinarité », *A contrario*, vol. 2, 2004, Lausanne, BSN Press, p. 89-108.
- LÉVI-STRAUSS, Claude, « Jean-Jacques Rousseau, fondateur des sciences de l'Homme » [PDF en ligne], Leçon à l'Université Ouvrière de Genève dans le cadre du 250^e anniversaire de la naissance de J.-J. Rousseau, 1962.
- LÉVI-STRAUSS, Claude, « L'apport des sciences sociales à l'humanisme de la civilisation technique », Unesco, document interne, 1956, reproduit sous le titre « Les sciences sociales sont un humanisme » dans *Sciences Humaines*, Hors-série n°8, nov.-déc. 2008.
- Manifeste des Digital Humanities*, THATCamp Paris, 2010.

- MERLE, Pierre, *La démocratisation de l'enseignement*, Paris, Éditions La Découverte, 2002/2017.
- MOUNIER, Pierre, *Les humanités numériques*, Éditions Fondation maison des sciences de l'homme, 2018.
- SCHNAPP, Jeffrey, PRESNER, Todd, LUNENFELD, Peter, DRUCKER, Johanna, « Manifeste pour des humanités numériques 2.0 », traduit par Quentin Julien, *Multitudes*, n° 59, 2008, p. 181-195.

5. Histoire de l'éducation et didactique historique

- BELHOSTE, Bruno, « L'enseignement secondaire français et les sciences au début du XX^e siècle. La réforme de 1902 des plans d'études et des programmes », *Revue d'histoire des sciences*, n°43-4, Paris, Armand Colin, 1990, p. 371-400.
- BISHOP, Marie-France, « Étudier la discipline dans une approche comparatiste, didactique et historique », dans *Didactique du français et construction d'une discipline scientifique. Dialogues avec Bernard Schneuwly*, S. Aeby Daghé, E. Bulea Bronckart, G. S. Cordeiro, J. Dolz, I. Leopoldoff, A. Monnier, C. Ronveaux, B. Vedrines (coord.), Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2019, p. 231-242.
- BISHOP, Marie-France, *Statut et fonctions de la mise en perspective historique dans la didactique du français*, Mémoire de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches, non publié, 2013.
- BRUTER, Anne, « La pédagogie humaniste, un autre paradigme », dans *L'histoire en partage, le récit du vrai. Questions de didactique et d'historiographie*, H. Moniot, M. Serwanski (dir.), Paris, Nathan, 1994, p. 57-68.
- BRUTER, Anne, « Entre rhétorique et politique : l'histoire dans les collèges jésuites au XVII^e siècle », *Histoire de l'éducation*, n°74, Paris, ENS Éditions, 1997, p. 59-88.
- CARDON-QUINT, Clémence, *Des lettres au français, une discipline à l'heure de la démocratisation (1945-1981)*, Rennes, PUR, 2015.
- CARDON-QUINT, Clémence, « Défendre l'enseignement secondaire pour sauver le latin : le pari perdu de la Franco-Ancienne (1946-1978) », *Le Mouvement social*, n°248, Paris, La Découverte, p. 71-92, 2014.
- CARDON-QUINT, Clémence, « Des lettres impures ? Les lettres modernes, de l'institution à la consécration (1946-début des années 1980) », *Histoire de l'éducation*, n°129, Paris, ENS Éditions, 2011.
- CHERVEL, André et COMPÈRE, Marie-Madeleine, « Les humanités dans l'histoire de l'enseignement français », *Histoire de l'éducation*, n°74, Paris, ENS Éditions, 1997, p. 5-38.
- COLOMBAT, Bernard, « Les manuels de grammaire latine des origines à la Révolution : constantes et mutations », *Histoire de l'Education*, n°74, Paris, ENS Éditions, 1997, p. 89-114.
- COMPÈRE, Marie-Madeleine, « La tardive constitution de l'enseignement des humanités comme objet historique », *Histoire de l'éducation*, n°74, Paris, ENS Éditions, 1997.
- DENIZOT, Nathalie, « Les humanités, la culture humaniste et la culture scolaire », *Tréma*, n° 43, « Culture Humaniste et formation des enseignants », Faculté d'Éducation de l'université de Montpellier, 2015, p. 43-50.
- DENIZOT, Nathalie, « Des "textes anciens" aux "textes fondateurs" en classe de sixième : enjeux socioculturels d'un corpus scolaire », dans *Didactique du français, le socioculturel*

- en question*, B. Daunay, I. Delcambre, Y. Reuter, Presses universitaires du Septentrion, 2009, p. 85-96.
- DENIZOT, Nathalie, « Les "textes fondateurs" dans les programmes et manuels depuis 1938 : histoire et enjeux d'un corpus », *Le Français aujourd'hui*, n°155, Paris, Armand Colin, 2006, p. 49-56.
- HARTOG, François, « Plus et moins qu'une discipline : le cas des études classiques », *Lht*, n°8, *Fabula.org*, 2011. Article consultable à l'adresse suivante : <http://www.fabula.org/lht/8/hartog.html> [consulté le 19 juillet 2022].
- HERY, Évelyne, « 1902 : retour sur la réforme de l'enseignement secondaire », *Le Débat* 2015/5, n° 187, Paris, Gallimard, 2015.
- HOUDART-MEROT, Violaine, « Une histoire ancienne, de nouveaux défis », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n°61, 2012, Sèvres, France Éducation international, p. 59-70.
- HOUDART-MEROT, Violaine, « Mise en perspective historique », *Extrait des actes du séminaire national "Perspectives actuelles de l'enseignement du Français " de Paris les 23, 24 et 25 octobre 2000*, Ministère de l'Éducation nationale - Direction de l'Enseignement scolaire, 2001.
- HOUDART-MEROT, Violaine, *La culture littéraire au lycée depuis 1880*, Paris, Adapt, 1998.
- JEY, Martine, *La littérature au lycée : invention d'une discipline (1880-1925)*, Metz, Centre d'études linguistiques des textes et des discours, Faculté des lettres et sciences humaines, 1998.
- JEY, Martine, « Gustave Lanson et la réforme de 1902 », *Fabula*, 2005. Article en ligne à l'adresse suivante : https://www.fabula.org/atelier.php?Gustave_Lanson_et_la_r%26acute%3Bforme_de_1902 [consulté le 21 juillet 2022].
- MAGNIN, Christian et MULLER, Christian Alain, *Enseignement secondaire : formation humaniste et société, XVI^e-XXI^e siècle*, Genève, Slatkine, 2012.

6. Didactique du français et de la littérature

- AHR, Sylviane (dir.), *Former à la lecture littéraire*, Poitiers, Canopé Éditions, 2018.
- AHR, Sylviane, « Littérature pour les collégiens du cycle 4. Quelles valeurs ? Quelles postures de lecture face à ces valeurs ? », dans *Enseigner la littérature en questionnant les valeurs*, N. Rouvière (éd.), Berne, Peter Lang, 2018, p. 29-40.
- AHR, Sylviane, *Enseigner la littérature aujourd'hui : "disputes" françaises*, Paris, Honoré Champion, 2015.
- AHR, Sylviane, « L'enseignement de la littérature aux cycles 3 et 4 : quelles orientations pour quels enjeux ? », *Contributions des experts sollicités par les groupes chargés de l'élaboration d'un projet de programme pour les cycles 3 et 4*, MEN, 2014. Article disponible en ligne : <https://www.education.gouv.fr/contributions-des-experts-sollicites-par-les-groupes-charges-de-l-elaboration-des-projets-de-6839> [consulté le 03 août 2022].
- AHR, Sylviane, *L'enseignement de la littérature au collège*, Paris, L'Harmattan, 2006.
- AUGÉ, Claire, « Iphigénie sur facebook : portraits numériques et lecture d'une oeuvre patrimoniale », *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, vol. 12, 2020. Article disponible à l'adresse suivante : <https://id.erudit.org/iderudit/1073684ar> [consulté le 29 juillet 2022].

- BOUTIN, Jean-François, « Posthumanisme, éducation et littératie multimodale et médiatique : une injonction », *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, vol. 10, Université du Québec, 2019. Article disponible en ligne à l'adresse suivante : <https://www.erudit.org/fr/revues/rechercheslmm/2019-v10-rechercheslmm04944/1065533ar/> [consulté le 11 août 2022].
- BRILLANT RANNOU, Nathalie, LE GOFF, François, FOURTANIER, Marie-José, MASSOL, Jean-François (éd.), *Un dictionnaire de didactique de la littérature*, Paris, Champion, 2020.
- BRUNEL, Magali, *L'enseignement de la littérature à l'ère du numérique*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2021.
- BRUNEL, Magali, « Tentative d'épuisement d'un lieu : éduquer à l'expérience esthétique par le dialogue entre arts de l'espace et récit littéraire », *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, vol. 6, 2017. Article disponible à l'adresse suivante : <https://id.erudit.org/iderudit/1043746ar> [consulté le 29 juillet 2022].
- CANVAT, Karl, « Quels savoirs pour l'enseignement de la littérature ? - Réflexions et propositions », dans *Enseigner la littérature*, M.-J. Fourtanier, G. Langlade (dir.), IUFM Midi-Pyrénées, Delagrave/CRDP Midi-Pyrénées, 2000, p. 57-72.
- CITTON, Yves, « Pourquoi et comment ne pas former des maîtres ? », *Tréma*, n°43, Faculté d'Éducation de l'université de Montpellier, p. 8-21.
- DAUMET, Yoann, « Des moments éthiques », dans *Un texte dans la classe. Pratiques d'enseignement de la littérature au cycle 3 dans la classe*, B. Louichon (dir.), Berne, Peter Lang, 2020, p. 168-198.
- DENIZOT, Nathalie, « Le manuel scolaire, un terrain de recherches en didactique ? L'exemple des corpus scolaires », *Le Français aujourd'hui*, n° 194, Paris, Armand Colin, p. 35-46.
- DERONNE, Christine, « Former des enseignants à exprimer leur expérience singulière d'une œuvre littéraire ou plastique », *Repères*, n°43, Lyon, ENS éditions, 2011, p. 103-126.
- DOLZ, Joachim et SCHNEUWLY, Bernard, *Des objets enseignés en classe de français*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2009.
- DOQUET-LACOSTE, Claire, « La culture humaniste, 5e pilier du socle commun des apprentissages : quels objets pour quelles pratiques ? », *Français, langue et littérature, socle commun : Quelle culture pour les élèves ? Quelle professionnalité pour les enseignants ?* Actes du colloque de Lyon, 12-14 mars 2008, p. 97-104.
- DUFAYS, Jean-Louis, « Comment évalue-t-on les textes littéraires ? », *Recherches & Travaux*, n°94, Grenoble, UGA, 2019. Article consultable en ligne à l'adresse suivante : <http://journals.openedition.org/recherchestravaux/1605> [consulté le 23 juillet 2022].
- ELALOUF, Marie-Laure et FEKI, Hella, « Faire évoluer les écrits d'élèves de 1^{re} STMG en décrochage scolaire : quelle possible utilisation d'un éditeur de textes ? », dans *Le Français écrit au siècle du numérique : enseignement et apprentissage*, J. André, O. Bertrand, I. Schaffner (dir.), Palaiseau, Les éditions de l'École polytechnique, 2017, p. 199-214.
- ELALOUF, Marie-Laure, « La transmission du patrimoine linguistique : point aveugle des programmes de français », dans *Enseigner la grammaire*, O. Bertrand, I. Schaffner (dir.), Palaiseau, École polytechnique éditions, 2013, p. 417-429.
- ÉMERY-BRUNEAU, Judith, « La littérature au secondaire québécois : conceptions d'enseignants et pratiques déclarées en classe de français », *Lidil*, n°49, Grenoble, UGA éditions, 2014, p. 71-91.

- FALARDEAU, Erick, « Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire », *Revue des sciences de l'éducation*, n°29(3), 2003, p. 673-694. Article disponible à l'adresse suivante : <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2003-v29-n3-rse966/011409ar/> [consulté le 30 juillet 2022].
- FALARDEAU, Erick et SIMARD, Denis, « La prise en compte du rapport à la culture dans le discours des enseignants sur les œuvres littéraires », *Repères*, n°43, Lyon, ENS éditions, 2011, p. 53-75.
- FOURTANIER, Marie-José, « Humanités ? Quelles humanités ? Le rôle de la lecture littéraire dans la construction d'une culture humaniste », *Tréma*, n°43, « Culture Humaniste et formation des enseignants », Faculté d'Éducation de l'université de Montpellier, p. 32-41.
- FOURTANIER, Marie-José, « "Sujet-lecteur", "texte du lecteur" : des concepts dynamiques pour la formation des enseignants ? », dans *Le sujet lecteur-scripteur de l'école à l'université. Variété des dispositifs, diversité des élèves*, J.-F. Massol (dir.), Grenoble, UGA Éditions, 2017, p. 75-87.
- FOURTANIER, Marie-José et LANGLADE, Gérard, « La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire » dans *La didactique du français, Les voies actuelles de la recherche*, E. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et al., Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2007, p. 101-123.
- FRAISSE, Emmanuel, « Lecture, littérature, apprentissages : les effets de la numérisation », *Le Français aujourd'hui*, n°178, 2012, p. 27-39.
- GABATHULER, Chloé, *Apprécier la littérature, La relation esthétique dans l'enseignement de la lecture de textes littéraires*, Rennes, PUR, 2016.
- JACQUET-FRANCILLON, Francis, « Le problème des déterminants socioculturels de la réussite scolaire : le cas français », dans *Didactique du français, le socioculturel en question*, B. Daunay, I. Delcambre, Y. Reuter (éds), Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2009, p. 37-49.
- LANGLADE, Gérard, « La lecture subjective est-elle soluble dans l'enseignement de la littérature ? », *Études de lettres*, n°1, Université de Lausanne, 2014, p. 47-64. Article disponible à l'adresse suivante : <http://journals.openedition.org/edl/608> [consulté le 03 juillet 2022].
- LARRIVÉ, Véronique, « Empathie fictionnelle et écriture en "je" fictif », *Repères*, n°51, 2015, § 2. Article en ligne à l'adresse suivante : <http://journals.openedition.org/reperes/913> [consulté le 31 juillet 2022].
- LEBRUN, Monique, « Former des enseignants de français pour les nouvelles humanités numériques : enjeux épistémologiques et empiriques », *Tréma*, n°43, Faculté d'Éducation de l'université de Montpellier, 2015, p. 69-77.
- LEBRUN, Monique et LACELLE, Nathalie, « Le document multimodal : le comprendre et le produire en classe de français », *Repères*, n°45, Lyon, ENS éditions, 2012, p. 81-95.
- LEBRUN, Monique, LACELLE, Nathalie et BOUTIN, Jean-François, *La littératie médiatique multimodale : de nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*, Québec, Presse de l'Université de Québec, 2012.
- LOUICHON, Brigitte, « Objets sémiotiques secondaires (OSS) », dans *Un dictionnaire de didactique de la littérature*, N. Brillant Rannou, F. Le Goff, M.-J. Fourtanier, J.-F. Massol (dir.), Paris, Honoré Champion, 2020, p. 169-172.
- LOUICHON, Brigitte, « La réception scolaire des œuvres patrimoniales ou les Objets Sémiotiques Secondaires à l'école », dans *Les Formes plurielles des écritures de la*

- réception*, vol I : Genres, espaces et formes, F. Le Goff, M.-J. Fourtanier (dir.), Namur, Presses Universitaires de Namur, 2017, p. 19-33.
- LOUICHON, Brigitte, « Le patrimoine littéraire : un enjeu de formation », *Tréma*, n°43, Faculté d'Éducation de l'université de Montpellier, 2015, p. 22-31. Article en ligne à l'adresse suivante : <https://journals.openedition.org/trema/3285> [consulté le 11 août 2022].
- MOINARD, Pierre, « Les forums scolaires de lecteurs au service des approches analytiques des textes littéraires : intérêts et limites », *Pratiques*, n°187-188, Centre de recherche sur les médiations (Crem) - Université de Lorraine, 2020. Article disponible à l'adresse suivante : <https://journals.openedition.org/pratiques/9072> [consulté le 29 juillet 2017].
- NÉGREL, Éric (coord.), « La formation et les Lumières, Proposition d'un dossier thématique de *Recherche & formation* », numéro en préparation, 2020.
- OUELLET, Sébastien, « Le sujet multimodal et l'appropriation du littéraire », *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, vol. 1, 2015. Article disponible en ligne à l'adresse suivante : <https://id.erudit.org/iderudit/1047794ar> [consulté le 31 juillet 2022].
- PETITJEAN, Anne-Marie, « Cours de littérature ou cours de littérature numérique ? Éléments de cadrage disciplinaire à partir de pratiques universitaires », *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, vol. 11, 2020. Article consultable à l'adresse suivante : <https://id.erudit.org/iderudit/1071478ar> [consulté le 29 juillet 2022].
- QUET, François, « Entre recadrage et innovation : les modélisations de la culture humaniste sur le web », *Tréma* n°43, Faculté d'Éducation de l'université de Montpellier, p. 78-91.
- RICHARD, Suzanne, « Analyse des discours didactiques concernant les finalités de l'enseignement de la littérature au secondaire, de 1970 à 2004 », *Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale ?* Actes du 9e colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français, 26-28 août 2004, Québec, Université Laval, 2005. Article disponible à l'adresse suivante : <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/Suzanne-Richard.pdf> [consulté le 03 août 2022].
- RISPAIL, Marielle, « Littéracie : Une notion entre didactique et sociolinguistique – enjeux sociaux et scientifiques », *forumlecture.ch*, n°1, 2011. Article consultable à l'adresse suivante : https://www.leseforum.ch/fr/myUploadData/files/2011_1_Rispail.pdf [consulté le 28 juillet 2022].
- RONVEAUX, Christophe et SCHNEUWLY, Bernard (dir.), *Lire des textes réputés littéraires : disciplinisation et sédimentation*, Berne, Peter Lang, 2018.
- ROSSIGNOL, Marie-France, « Les pratiques littéraciées bidisciplinaires lettres-histoire dans le secondaire : vers la construction d'une *culture humaniste* moins différenciatrice pour les élèves de milieu populaire ? », *SHS Web of conferences*, vol. 16, EDP sciences, 2015. Article disponible à l'adresse suivante : https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/abs/2015/03/shsconf_iaimte2013_02009.pdf [consulté le 28 juillet 2022].
- ROSSIGNOL, Marie-France, *Le cours d'humanités dans le secondaire contemporain, Scolarisation et disciplinarisation de la culture humaniste en français et en histoire pour les élèves de milieu populaire*, thèse non publiée, Université Paris 8 Saint-Denis, 2013.
- ROUVIÈRE, Nicolas, « Introduction : Vers une finalité renouvelée de l'enseignement littéraire », dans *Recherches & Travaux*, n°94, Grenoble, UGA Éditions, 2019. Article disponible à l'adresse suivante : <https://journals.openedition.org/recherchestravaux/1542> [consulté le 04 août 2022].

- ROUVIÈRE, Nicolas, « Les composantes de la lecture axiologique », *Repères*, n°58, Lyon, ENS éditions, 2018, p. 31-47. Article disponible à l'adresse suivante : <https://journals.openedition.org/reperes/1692> [consulté le 04 août 2022].
- ROUVIÈRE, Nicolas, « Vers un tournant axiologique de la didactique des lettres », dans *Enseigner la littérature en questionnant les valeurs*, N. Rouvière (Éd.), Berne, Peter Lang, 2018, p. 11-26.
- SAUVAIRE, Marion, « La notion de réflexivité en didactique de la littérature », dans *Approches didactiques de la littérature*, N. Denizot, J.-L. Dufays, B. Louichon, Namur, Presses Universitaires de Namur, 2019, p. 107-124.
- SAUVAIRE, Marion, « La diversité des sujets lecteurs dans l'enseignement de la lecture littéraire », *Éducation et didactique*, vol. 9, n°2, Rennes, PUR, 2015, p. 107-117.
- SHAWKY-MILCENT, Bénédicte, *La lecture, ça ne sert à rien ! Usages de la littérature au lycée et partout ailleurs...*, Paris, PUF, 2016.
- VECK, Bernard, *La culture littéraire au lycée : des humanités aux méthodes ?* Paris, INRP, 1994.

7. Sciences de l'éducation, didactiques, psychologie sociale et cognitive

- BROUSSEAU, Guy, *Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques*, site de l'auteur, 1998/2010. Article disponible en ligne à l'adresse suivante : http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2010/09/Glossaire_V5.pdf [consulté le 31 juillet 2022].
- CLOT, Yves, « L'autoconfrontation croisée en analyse du travail : l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue », dans *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*, L. Filliettaz, J.-P. Bronckart (éd.), Louvain-la-Neuve, Peeters, 2005.
- HOFSTADTER, Douglas et SANDER, Emmanuel, *L'Analogie, Cœur de la pensée*, Paris, Odile Jacob, 2013.
- LELEUX, Claudine, « Instruire et éduquer sur fond d'éthique », *Pratiques*, n°163-164, CREM, Université de Lorraine, 2014. Article disponible à l'adresse suivante : <https://journals.openedition.org/pratiques/2237> [consulté le 04 août 2022].
- MARGUERIN, Émile, « Littérature », dans Ferdinand Buisson (dir.), *Nouveau dictionnaire de pédagogie*, Paris, Hachette, 1911, p. 1042-1045.
- MOKKADEM, Selim, « La culture humaniste à l'École. Remarques sur la notion de "culture humaniste" et sur la formation au sein des ESPE dans le processus d'accompagnement des enseignant-e-s », *Tréma*, n° 43, Faculté d'Éducation de l'université de Montpellier, 2015, p. 101-111.
- REUTER, Yves (dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck, 2007.
- REUTER, Yves, « À propos du statut des didactiques », dans *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 52, 2019, Caen, ADRESE/CIRNEF, p. 29-43.
- SCHERB, André, « Les interactions verbales et non verbales lors de la rencontre avec une œuvre », dans *Enseigner la littérature en dialogue avec les arts – Confrontations, échanges et articulations entre approches didactiques*, J.-C. Chabanne (dir.), Namur, Presses universitaires de Namur, 2018, p. 201-221.
- TRICOT, André, « L'innovation technologique au service de la pédagogie : oui, mais comment ? », Colloque « PédagoTICE 2013 » organisé par la direction des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (DTICE) de l'Université

Toulouse II-Le Mirail et le service interuniversitaire de pédagogie (SiUP) de l'Université de Toulouse, le 13 juin 2013. Conférence disponible à cette adresse : https://www.canal-u.tv/video/universite_toulouse_ii_le_mirail/l_innovation_technologique_au_service_de_la_pedagogie_oui_mais_comment_andre_tricot.12889 [consulté le 11 aout 2021].

8. Autres

ANGER, Violaine et LAIGNEAU, Marianne (dir.), *L'Archicube*, n°24, « Quel avenir pour les humanités ? », Paris, ENS, 2018.

Baromètre du numérique de l'ARCEP (Autorité de régulation des communications électroniques, des postes et de distribution de la presse), CREDOC, 2021. Rapport en ligne à l'adresse suivante : <https://www.arcep.fr/cartes-et-donnees/nos-publications-chiffrees/barometre-du-numerique/le-barometre-du-numerique.html> [consulté le 10 aout 2022].

Centre national de ressources textuelles et lexicales : <https://www.cnrtl.fr/>.

DIDEROT, Denis, D'ALEMBERT, Jean, JAUCOURT (de), Louis, *Encyclopédie, ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, 1751-1772. Ouvrage disponible à l'adresse suivante : <http://enccre.academie-sciences.fr/encyclopedia/> [consulté le 13 aout 2022].

II – ŒUVRES LITTÉRAIRES, DISCOURS ET ESSAIS

AULU-GELLE, *Nuits Attiques*, XIII, 17. Texte en ligne à l'adresse suivante : http://agoraclass.fltr.ucl.ac.be/concordances/aulu-gelle_nuits_att_13/texte.htm [consulté le 18 juillet 2022].

CICÉRON, *Pro Archia*. Texte en ligne à l'adresse suivante : <http://remacle.org/bloodwolf/orateurs/archias1.htm> [consulté le 18 juillet 2022].

DU BELLAY, Joachim, *Défense et illustration de la langue française*, Centre d'études supérieures de la Renaissance, Université de Tours, 1549/2009. Texte disponible à l'adresse suivante : http://xtf.bvh.univ-tours.fr/xtf/view?docId=tei/B751131015_X1888/B751131015_X1888_tei.xml [consulté le 13 aout 2022].

HOMÈRE, *L'Odyssée*, Paris, Flammarion, collection « Étonnants classiques », 2018.

MENDELSON, Daniel, *Une Odyssée. Un père, un fils, une épopée*, traduit de l'anglais par Clotilde Meyer et Isabelle D. Taudière, Paris, J'ai lu, 2017.

MENDELSON, Daniel, *Si beau, si fragile*, Paris, Flammarion, 2011.

MONTAIGNE, *Essais*, Paris, Garnier-Flammarion, 1969-1979.

PICO DELLA MIRANDOLA, Giovanni, *De la dignité de l'homme (De hominis dignitate)*, traduit du latin et présenté par Yves Hersant, Paris, Éditions de l'éclat, 1988.

OVIDE, *Les Métamorphoses*, traduit par Frédéric Le Blay, Larousse, « Petits Classiques », 2005.

OVIDE, *Les Métamorphoses* [En ligne], traduit par Anne-Marie Boxus et Jacques Poucet, Bruxelles, 2005-2009. Disponible en ligne à l'adresse suivante : <http://bcs.fltr.ucl.ac.be/METAM/Met00-Intro.html> [consulté le 18 aout 2022].

OVIDE, *Les Métamorphoses*, traduit par Olivier Sers, Paris, Les Belles Lettres, « Classiques en Poche », 2009/2018.

RABELAIS, *Les cinq livres des faits et dits de Gargantua et Pantagruel*, traduit par M.-M. Fragonard, Paris, Gallimard, 2017.

III – MANUELS

1. Manuels de français 6^e

- ABENSOUR, Corinne (dir.), *Français 6^e et Livre du professeur*, Paris, Le Robert, coll. « Passeurs de textes », 2016.
- BALLANFAT, Évelyne (dir.), *Jardin des Lettres, Français 6^e*, Paris, Magnard, 2016.
- BERTAGNA, Chantal et CARRIER-NAYROLLES, Françoise, *Fleurs d'encre, Français 6^e et Livre du professeur*, Vanves, Hachette Éducation, 2021.
- DENÉCHÈRE, Anne-Christine, HARS, Catherine, MARCHAIS, Véronique, PINON, Claire-Hélène, *Terre des Lettres, Français 6^e*, Paris, Nathan, 2016.
- FOGLIA, Aurélie, LEGRAND, Monique, GUÉRIN, Jean-Yves (comité scientifique), *Français 6^e*, Lyon, lelivrescolaire.fr, 2016.
- HONNET, Edwige (dir.), *L'Attrape-livre, Français 6^e et Livre du professeur*, Paris, Hatier, 2021.
- RANDANNE, Florence (dir.), *L'Envol des Lettres, Français 6^e et Livre du professeur*, Paris, Belin Éducation, 2021.

2. Manuels de LCA

- ANTONI MOTTOLA, Agathe, CHARLETOUX, Marion *et al.*, *Via Latina, Latin cycle 4*, Vanves, Hachette Éducation, 2017.
- BERTHELIER, Marie et COLLOGNAT-BARÈS, Annie, *Latin 5^e*, Paris, Magnard, 2017.
- BRINDEJONC, Marie-Christine, DUHIL, Gilles, HUARD, Christine, SALOMÉ, Anthony, *Latin 3^e*, Paris, Hatier, *Les Belles Lettres*, 2012.
- BRINDEJONC, Marie-Christine, DUHIL, Gilles, HUARD, Christine, SALOMÉ, Anthony, *Latin 4^e*, Paris, Hatier, *Les Belles Lettres*, 2011.
- BRINDEJONC, Marie-Christine, HÉBERT, Valérie, *Latin 5^e*, Paris, Hatier, *Les Belles Lettres*, 2010.
- DUHIL, Gilles (dir.), *Latin cycle 4*, Paris, Hatier, *Les Belles Lettres*, 2017.
- DUTRIAUX, Rémy, DEYDIER, Jean-Christophe, RICHASSE, Sonia, *Quid novi ? Latin 5^e*, Paris, Hachette Éducation, 2010.
- GAILLARD, Jacques, GUINEZ, Gilbert, HASSLER, Carine, LE FUSTEC, Annie, *Latin 4^e*, Paris, Nathan, 2011.
- HOCQUELLET, Jean-Pierre (dir.), *Quid novi ? Latin 4^e*, Paris, Hachette Éducation, 2011.
- JOUANNA, Danielle et PORRÉE-RONGIER, Marie-Dominique, *Grec 1^e*, Paris, Hatier, *Les Belles Lettres*, 2008.
- LE FLOCH, Céline et TARDIVEAU, Christine, *Latin 2^e*, Paris, Hatier, *Les Belles Lettres*, 2008-2017.
- LE FLOCH, Céline et TARDIVEAU, Christine, ALIZON, Aude, *Latin 1^e*, Paris, Hatier, *Les Belles Lettres*, 2011.

IV – TEXTES OFFICIELS

1. Rapports, discours officiels, commentaires des programmes (enseignement secondaire)

- Agrégation des Lettres Classiques (femmes)*, Rapport de M. Marc Santoni, Institut national de recherche et de documentation pédagogique, Ministère de l'Éducation, 1971.
- Agrégation Lettres Classiques 1980*, Rapport de M. Marcel Dudet, CNDP, MEN, 1980.
- Agrégation Lettres Classiques 1991*, Rapport de M. Gorini, CNDP, MEN, 1991.
- Agrégation Lettres Modernes (Hommes)*, Rapport de M. Pierre Bennezon, Institut national de recherche et de documentation pédagogique, Ministère de l'Éducation, 1975.
- BOURDIEU, Pierre, *Propositions pour l'enseignement de l'avenir*, Paris, Éditions de Minuit, 1985. Texte en ligne à l'adresse suivante : <https://acireph.org/recherches-sur-l-enseignement-de-la-philosophie/regards-historiques/documents-relatifs-a-la-guerre-des-programmes/article/propositions-pour-l-enseignement-de-l-avenir-par-pierre-bourdieu> [consulté le 25 juillet 2022].
- BOURDIEU, Pierre et GROS, François, *Principes pour une réflexion sur les contenus de l'enseignement*, 1988. Texte en ligne à l'adresse suivante : <https://acireph.org/recherches-sur-l-enseignement-de-la-philosophie/regards-historiques/documents-relatifs-a-la-guerre-des-programmes/article/principes-pour-une-reflexion-sur-les-contenus-d-enseignement-par-pierre> [consulté le 25 juillet 2022].
- CHARVET, Pascal et BAUDUIN, David, *Les humanités au cœur de l'école, Rapport sur la valorisation des langues et cultures de l'Antiquité*, MEN, 2018. Rapport consultable en ligne à l'adresse suivante : <https://www.vie-publique.fr/rapport/37138-les-humanites-au-coeur-de-lecole-rapport-sur-la-valorisation-des-lang> [consulté le 13 août 2022].
- DACOS, Marin et MOUNIER, Pierre, *Humanités numériques – État des lieux et positionnement de la recherche française dans le contexte international*, Institut français-Ministère des Affaires Étrangères, 2015. Rapport disponible à l'adresse suivante : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01228945> [consulté le 28 août 2022].
- DEPP, *Les élèves du second degré, Repères et références statistiques*, 2015.
- DEPP, *Le latin au collège : un choix lié à l'origine sociale et au niveau scolaire des élèves en fin de 6^e*, Note d'Information n°37, octobre 2015.
- FAURE, Edgar, « Déclaration sur l'Éducation nationale présentée à l'Assemblée Nationale le 24 juillet 1968 », *Journal Officiel de la République Française du jeudi 25 juillet 1968*.
- FERRY, Jules, *Discours du Ministre (31 mai 1880)*, Conseil supérieur de l'instruction publique (1880), *Bulletin administratif de l'instruction publique*, Tome 23, n°453.
- KLEIN, Catherine et SOLER, Patrice (rap.), *L'enseignement des langues et cultures de l'antiquité dans le second degré*, Rapport n° 2011-098, Inspection générale de l'Éducation nationale, 2011.
- LANSON, Gustave, *L'Université et la société moderne*, Paris, Colin, 1902. Ouvrage disponible à l'adresse suivante : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k1142297.r=lanson%20l%27universit%C3%A9%20et%20la%20soci%C3%A9t%C3%A9%20moderne?rk=21459;2> [consulté le 21 juillet 2022].
- LEYGUES, Georges, *L'école et la vie*, Paris, Calmann-Lévy, 1903. Ouvrage disponible en ligne à l'adresse suivante : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5535101b/f8.image> [consulté le 21 juillet 2022].
- LIARD, Louis, *Le nouveau plan d'études de l'Enseignement Secondaire. Les cadres. L'esprit*, Paris, Edouard Cornely, 1903. Ouvrage disponible à l'adresse suivante :

<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5468423g/f10.item.texteImage> [consulté le 21 juillet 2022].

PRADEAU, Jean-François, *Les « humanités » au cœur de l'excellence scolaire et professionnelle. Pistes pour l'enseignement des langues, de la culture et de la réception de l'antiquité*, Centre d'analyse stratégique, n°2013-02, 2013. Document de travail consultable à l'adresse suivante : <http://archives.strategie.gouv.fr/cas/content/dt-2013-02-humanites-coeur-excellence-scolaire-professionnel.html> [consulté le 18 juillet 2022].

Rapport d'activité de l'Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (IGAENR), n°2016-062, septembre 2016.

VALLAUD-BELKACEM, Najat, « Ouvrir latin et grec au plus grand nombre pour tirer tous les élèves vers le haut », Réponses aux questions des députés sur la réforme du collège, 24 mars 2015. Intervention disponible en ligne à l'adresse suivante : <https://www.najat-vallaud-belkacem.com/2015/03/25/ouvrir-latin-grec-au-plus-grand-nombre-pour-tirer-tous-les-eleves-vers-le-haut/> [consulté le 12 août 2022].

2. Descriptifs et sites des universités

Sitographie des établissements d'enseignement supérieur accrédités à délivrer une thèse, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Consultable à l'adresse suivante : <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid148415/etablissements-enseignement-superieur-accredites-delivrer-doctorat.html> [consulté le 26 juillet 2022].

3. Textes réglementaires (classés par ordre chronologique)

Résumé des principes d'après lesquels le plan d'études et les programmes devront être appliqués (1880), *Bulletin administratif de l'instruction publique*, Tome 23, n°456, p. 974-978.

Arrêté relatif aux programmes de l'Enseignement secondaire classique (classes de lettres), *Bulletin administratif de l'instruction publique*, Tome 47 n°891, 1890, p. 92-136.

BOURGEOIS, Léon, *Lettre relative à l'application des nouveaux règlements concernant l'emploi du temps, la discipline et l'enseignement (15 juillet 1890)*, Circulaires et instructions officielles relatives à l'instruction publique (1889-06) : publication entreprise par ordre de S. Exc. le Ministre de l'instruction publique et des cultes, Ministère de l'instruction publique, p. 254-267.

Décrets portant réorganisation de l'enseignement secondaire du 4 et 5 juin 1891, article 3, ministère de l'Instruction publique.

Circulaire ministérielle du 19 juillet 1902 relative au plan d'études, Documents officiels relatifs à la réforme de 1902.

Un demi-siècle de pédagogie du français à travers les textes officiels (1923-1972), INRP, CRDP Limoges, 1972.

Réforme Haby (1975), CRDP Lyon.

Deuxième cycle de l'enseignement du second degré, Programmes Vuibert, 1977.

Français langues anciennes, classes de seconde première et terminale, CNDP, 1982.

Français, Langues anciennes, classes des collèges (6^e, 5^e, 4^e, 3^e), CNDP, 1984.

Programmes et instructions pour le collège, Arrêté du 14 novembre 1985, *Journal Officiel* n°270 du 21 novembre 1985.

Accompagnement des programmes de 6^e, CNDP, 1995.

Préambule du programme de français de 6^e, Arrêté du 22 novembre 1995, *Journal Officiel* n°278 du 30 novembre 1995.

Épreuves du baccalauréat général, *Bulletin Officiel* n°1 du 6 janvier 2005.

Loi d'Orientation et de Programme pour l'Avenir de l'École n° 2005-380 du 23 avril 2005, *Journal Officiel* n°96 du 24 avril 2005.

Socle commun des connaissances et des compétences, Décret n°2006-830 du 11 juillet 2006, *Journal Officiel* n°160 du 12 juillet 2006.

Français : classes de seconde et de première, Programmes et accompagnements, CNDP, 2007.

Programme d'enseignement des classes de sixième, cinquième, quatrième et troisième de collège, Français, *Bulletin Officiel* spécial n°06 du 28 août 2008.

Programmes des enseignements élémentaire et secondaire, *Bulletin Officiel* n°31 du 27 août 2009.

Enseignement d'exploration « Langues et cultures de l'Antiquité, *Bulletin Officiel* n° 30 du 26 août 2010.

Programme de l'enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique et en classe de première des séries générales et programme de l'enseignement de littérature en classe de première littéraire, *Bulletin Officiel* spécial n°9 du 30 septembre 2010.

Arrêté du 19 avril 2013 fixant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat du second degré, *Journal Officiel* n°0099 du 27 avril 2013.

Loi d'Orientation et de Programmation pour la Refondation de l'École de la République, n°2013-595 du 8 juillet 2013, *Journal Officiel* n°0157 du 9 juillet 2013.

Programmes d'enseignement des langues et cultures de l'Antiquité, *Bulletin Officiel* n°15 du 11 avril 2013.

Programmes pour les cycles 2, 3, 4, *Bulletin Officiel* spécial n°11 du 26 novembre 2015.

Programme d'enseignement moral et civique, *Bulletin Officiel* spécial n° 6 du 25 juin 2015.

Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, Décret n°2015-372 du 31 mars 2015, *Journal Officiel* n°0078 du 2 avril 2015.

Enseignements primaire et secondaire, *Bulletin Officiel* n°11 du 17 mars 2016.

Mise en œuvre de l'enseignement facultatif de langues et cultures de l'Antiquité, *Bulletin Officiel* n°4 du 25 janvier 2018.

Programmes Cycle 3, *Bulletin Officiel* n°25 du 21 juin 2018.

Préambule du programme de français de seconde générale et technologique / de première des voies générale et technologique, *Bulletin Officiel* spécial n°1 du 22 janvier 2019.

Programme d'enseignement optionnel de langues et cultures de l'Antiquité, et de Littérature et langues et cultures de l'Antiquité, *Bulletin Officiel* spécial n°1 du 22 janvier 2019.

Programme d'humanités, littérature et philosophie de 1^{ère} générale, *Bulletin Officiel* spécial n°1 du 22 janvier 2019.

V – ARTICLES, TRIBUNES ET COMMUNIQUÉS DE PRESSE

CASSIN, Barbara et DUPONT, Florence, « Les cultures antiques contre les intégrismes », tribune dans *Libération* du 14 juin 2015. Article disponible à l'adresse suivante : https://www.liberation.fr/societe/2015/06/14/les-cultures-antiques-contre-les-integrismes_1329522/ [consulté le 13 août 2022].

DEVECCHIO, Alexandre, « Oui il faut enseigner Homère et Shakespeare en banlieue », entretien avec Augustin d'Humières, *Le Figaro*, « Vox Société », 28 mars 2015. Article disponible à l'adresse suivante : <https://www.lefigaro.fr/vox/societe/2015/03/28/31003->

- 20150328ARTFIG00142-augustin-d-humieres-oui-il-faut-enseigner-homere-et-shakespeare-en-banlieue.php [consulté le 13 aout 2022].
- ENGEL, Pascal, « Pour en finir avec le latin et le grec », *Libération*, « Tribune », 09 avril 2015. Article disponible à l'adresse suivante : https://www.liberation.fr/societe/2015/04/09/pour-en-finir-avec-le-latin-et-le-grec_1237894/ [consulté le 13 aout 2022].
- FUMAROLI, Marc, « Les humanités sont la mémoire vivante du passé », *Le Monde*, 21 novembre 2000.
- GALLY, Michèle *et al.*, « Langues anciennes, cibles émouvantes », tribune dans *Le Monde*, 28 aout 2010.
- MARTENS, Stephen, « Comment se taire quand on voit un projet qui nivelle vers le bas », *Le Figaro*, « Vox Société », 04 mai 2015. Article disponible à l'adresse suivante : <https://www.lefigaro.fr/vox/societe/2015/05/04/31003-20150504ARTFIG00146-reforme-du-college-comment-se-taire-quand-on-voit-un-projet-qui-nivelle-vers-le-bas.php> [consulté le 13 aout 2022].
- POULVET, Eliane, « Faire du latin, un pas vers la citoyenneté », *Libération*, « Tribune », 18 mars 2015. Article disponible à l'adresse suivante : https://www.liberation.fr/debats/2015/03/18/faire-du-latin-un-pas-vers-la-citoyennete_1223106/ [consulté le 13 aout 2022].
- « Réforme du collège : moins de latin pour tous ! », Communiqué de presse du 14 mars 2017, APFLA-CPL, APLAES, APLeTtres, CNARELA, SEL, SLL. Communiqué disponible en ligne à l'adresse suivante : http://www.cnarela.fr/LinkClick.aspx?fileticket=j_z3PIs5ilk%3d&tabid=36&language=fr-FR [consulté le 08/11/2020].
- TREMOLET DE VILLERS, Vincent, « Les humanités au péril d'un monde numérique », entretien avec Marc Fumaroli, *Le Figaro*, « Vox Société », 31 mars 2015. Article disponible à l'adresse suivante : <https://www.lefigaro.fr/vox/societe/2015/03/31/31003-20150331ARTFIG00374-marc-fumaroli-les-humanites-au-peril-d-un-monde-numerique-22.php> [consulté le 13 aout 2022].

Index des auteurs

AHR, Sylviane : 88, 103, 149, 151, 159, 185, 202, 294, 296, 303, 314, 331, 332, 333, 334, 337, 357, 359, 371, 385, 387, 388, 417

ALAIN : 170, 171, 172

ANGER, Violaine : 256, 260

ARON, Paul : 159, 185, 186

ASTOLFI, Jean-Pierre : 107

AUGÉ, Claire : 311, 312, 314, 316, 317, 318, 343, 351, 352

AULU-GELLE : 26, 27

BAKELANTZ, Louis : 59

BAKHTINE, Mikhaïl : 49, 51, 52

BALIBAR, Renée : 86, 93, 105, 106, 107, 108, 117, 228

BARTHÉLÉMY, Jean-Hugues : 104

BAUDUIN, David : 129, 211, 213-214, 219, 223, 237, 244, 366

BAYARD, Pierre : 340

BAYET, Jean : 438

BELHOSTE, Bruno : 122, 123, 131

BÉNÉVENT, Christine : 39, 42, 59, 67, 84

BISHOP, Marie-France : 14, 18, 197

BLAIS, Marie-Claude : 154, 271

BOURDIEU, Pierre : 13, 163, 199-200, 222, 226, 267

BOURGEOIS, Léon : 121

BOUTEVIN, Christine : 334

BOUTIN, Jean-François : 297, 300, 302, 303

BRAIDOTTI, Rosi : 290, 399, 409

BRILLANT RANNOU, Nathalie : 334, 409

BROC-SCHMEZER, Catherine : 257

BROUSSEAU, Guy : 354

BRUNEL, Magali : 311, 312, 315, 316, 318, 521, 523, 541

BRUTER, Anne : 95, 96, 125

BUCHETON, Dominique : 52

BUDÉ, Guillaume : 59, 65, 66

CABANE, Robert : 258, 261

CALVINO, Italo : 499

CANVAT, Karl : 186, 338

CARDON-QUINT, Clémence : 146, 149, 153, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 162, 163, 184, 187

CASSIN, Barbara : 13, 21, 22, 225, 233, 336, 500

CÉARD, Jean : 53

CHAILLOU, Michel : 400

CHAPUIS, Nicolas : 257

CHARRAK, André : 111

CHARVET, Pascal : 129, 211, 213-214, 219, 223, 237, 244, 258, 261, 335-336, 366

CHERVEL, André : 26, 33, 91, 93, 96, 97, 108, 123, 125, 127, 128, 133, 141, 153, 170

CHNEIWEISS, Hervé : 260

CHOPRA, Mourtaza : 257

CICÉRON : 26, 27, 34, 62, 128, 181, 367

CITTON, Yves : 14, 263, 266, 267, 274, 279, 280, 284, 287, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 309, 324, 331, 333, 337, 339, 340, 341, 344, 347, 354, 360

CLOT, Yves : 52

COLOMBAT, Bernard : 84

COMBEAUD, Bernard : 217, 227

COMPAGNON, Antoine : 70, 74, 135, 195

COMPÈRE, Marie-Madeleine : 26, 33, 91, 93, 96, 97, 108, 118, 123, 124, 125, 127, 128, 133, 141, 170

CONDILLAC : 111

CONDORCET : 107, 109

DACOS, Marin : 279, 281, 282, 284, 285

D'ALEMBERT, Jean : 102, 111

DAUMET, Yoann : 415, 416, 426

DENIZOT, Nathalie : 93-94, 161, 164-165, 201, 261-262, 264, 434, 435

DERONNE, Christine : 399

DESCARTES, René : 84, 98, 104, 148

DETIENNE, Marcel : 479

DIDEROT, Denis : 102, 104, 115, 312

DOLZ, Joachim : 127

DOUEIHI, Milad : 43, 55, 177, 280, 281, 288, 296, 309

DRUCKER, Johanna : 282, 285

DU BELLAY, Joachim : 49, 60, 61, 62, 80, 81, 82, 83, 84, 85

DUBOIS, Claude-Gilbert : 72, 79

DUFAYS, Jean-Louis : 182, 183, 303, 304, 306, 307, 346, 358-359

DUPONT, Florence : 21, 22, 25, 178, 183, 212, 225, 229, 230, 231, 232, 233, 241

ELALOUF, Marie-Laure : 228, 311, 312, 314, 315, 316, 506

ÉMERY-BRUNEAU, Judith : 398

ÉRASME : 43, 44, 45, 57, 68

ÉRIBON, Didier : 183

ESCUDE, Pierre : 229, 543

FABRE, Michel : 103

FALARDEAU, Erick : 290, 337, 338, 399, 440, 516

FAURE, Edgar : 185

FEKI, Hella : 311, 312, 314, 315, 316

FÉLOUZIS, Georges : 61

FERRY, Jules : 119

FLEURY, Cynthia : 275

FOUCAULT, Michel : 73, 201, 292

FOUILLÉE, Alfred : 89, 144-145

FOURET, Louis-André : 128

GALAND, Benoît : 523

FOURTANIER, Marie-José : 263, 348, 399, 414

FRAISSE, Emmanuel : 306

FUMAROLI, Marc : 22, 37, 40

GABATHULER, Chloé : 271, 515

GAUCHET, Marcel : 154, 271

GIRAUDON, Camille : 197-198

GLAUSER, Alfred : 72

GRAFTON, Anthony : 36

GRELLET, Isabelle : 164

GROS, François : 199-200

GUERRINI, Jean-Claude : 412

HARTOG, François : 56, 127, 224, 257, 258, 259

HARTWEG, Jean : 260

HERSANT, Yves : 77

HERY, Évelyne : 141

HOFSTADTER, Douglas : 342, 343, 501, 507

HOUDART-MEROT, Violaine : 30, 94, 95, 96, 109, 117, 118, 120, 124, 128, 128, 133, 145, 154, 166, 167, 180, 181, 233, 234, 267, 268, 270

JACQUET-FRANCILLON, Francis : 388

JARDINE, Lisa : 36

JEANNERET, Michel : 71

JEY, Martine : 119, 130, 134, 135, 140, 145, 147, 151, 153, 154, 181

JOUVE, Vincent : 55, 413, 415, 420

JOYEUX-PRUNEL, Béatrice : 258

JUDET DE LA COMBE, Pierre : 110, 111, 179, 180, 183-184, 225, 226, 227, 231, 232, 271, 272, 335, 438-439, 467, 536

JULLIEN, François : 342, 345, 499

KLEIN, Catherine : 30, 130, 140-141, 155, 167, 216, 217, 222, 233, 366

LACELLE, Nathalie : 300, 301, 302, 303, 352

LAIGNEAU, Marianne : 256

LANGLADE, Gérard : 186, 304, 348, 360, 390, 414

LANSON, Gustave : 132, 133, 134, 137, 138, 139, 140, 151

LARRIVÉ, Véronique : 349, 350, 443

LEBRUN, Monique : 301, 302, 303, 305, 352

LEFEBVRE, Sonia : 300

LEFRANCOIS, Émilie : 300

LELEUX, Claudine : 417

LEYGUES, Georges : 132, 136

LEVINAS, Emmanuel : 176, 177, 288

LÉVI-STRAUSS, Claude : 111, 112, 113, 177, 178, 179, 288

LOCHMANN, Blanche : 256-257

LIARD, Louis : 130-131, 134, 136, 137, 138

LHOMOND, abbé : 106, 107

LONGUET, Frédéric : 352

LOUICHON, Brigitte : 336, 352, 353, 463, 464, 466, 469, 537

LUNENFELD, Peter : 282, 285
 MAGNIN, Charles : 25, 92, 97
 MANESSE, Danièle : 164
 MARGUERIN, Émile : 143
 MARTIN, Jean : 44
 MATHIS, Geneviève : 332
 MELANCON, Joanie : 300
 MENDELSON, Daniel : 227, 355, 394, 467
 MERLE, Pierre : 35, 61, 98, 116, 121, 142, 144, 168, 169, 196
 MÉZARD, Marc : 259
 MICHELET, Jules : 37, 46
 MILLET, Olivier : 35, 36, 403
 MOINARD, Pierre : 306, 311, 312, 314, 315, 316, 317, 359, 521, 541
 MOKKADEM, Selim : 195-196, 201-202
 MONTAIGNE (de), Michel : 40, 41, 45, 46, 49, 50, 51, 53, 54, 59, 64, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 78, 87, 88, 92, 96, 105, 112, 134, 172, 201, 250, 338, 340, 347, 409
 MOUNIER, Pierre : 278, 279, 281, 282, 283, 284, 285, 286
 MULLER, Christian Alain : 25, 92, 97
 NEEFS, Jacques : 258, 261
 NÉGREL, Éric : 102, 103, 113
 NUSSBAUM, Martha : 16, 113, 200, 265, 266, 270, 274, 291, 331, 536
 OTTAVI, Dominique : 140, 154, 271
 OUELLET, Sébastien : 351
 PASSERON, Jean-Claude : 163, 184, 222, 226, 267
 PARIKKA, Jussi : 309
 PERETTI (de), Isabelle : 334, 385
 PETITJEAN, Anne-Marie : 304, 305, 307, 308
 PÉTRARQUE : 38, 40, 42, 56, 62
 PICARD, Michel : 346, 347, 350
 PICO DELLA MIRANDOLA, Giovanni : 40, 63, 68, 77
 PLISSONNEAU, Gersende : 334
 PRADEAU, Jean-François : 28, 224
 PRESNER, Todd : 282, 285
 PUJOL, Stéphane : 113, 114
 QUET, François : 200
 RABELAIS, François : 32, 33, 40, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 56, 58, 64, 66, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 78, 87, 92, 134, 201, 312, 542
 RABOT, Cécile : 463, 465, 466
 RANCIÈRE, Jacques : 172, 173, 174, 175
 REUTER, Yves : 384, 435
 REY, Alain : 124, 224-225, 226
 RICHARD, Suzanne : 386, 388
 RIFKIN, Jeremy : 310
 RISPAIL, Marielle : 299, 543, 544
 ROBERT (de), Philippe : 35, 36, 403
 RONVEAUX, Christophe : 127, 327, 538

ROSSIGNOL, Marie-France : 50, 91, 263, 264, 300

ROUSSEAU, Jean-Jacques : 110, 111, 112, 113, 115, 118, 191

ROUVIÈRE, Nicolas : 271, 412, 433

ROUXEL, Annie : 399

SAHLA, Agathe : 464, 466

SANDER, Emmanuel : 342, 343, 501, 507

SAINT AUGUSTIN : 44

SARTRE, Jean-Paul : 174, 176, 367

SAUSSURE (de), Ferdinand : 81

SAUVAIRE, Marion : 306, 307, 358, 515, 541

SAVATOVSKI, Dan : 501

SCHAEFFER, Jean-Marie : 188, 189, 308, 309, 332, 334, 337, 338, 340, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 356, 359, 360, 404, 414, 415, 449, 507

SCHERB, André : 355

SCHNAPP, Jeffrey : 282, 285

SCHNEUWLY, Bernard : 127, 327, 538

SHAWKY-MILCENT, Bénédicte : 335, 339, 356, 357, 360-361, 407

SIOUFFI, Georges : 124, 224-225, 226, 355

SOLER, Patrick : 30, 140, 141, 155, 167, 216, 222, 233, 234, 366

SORDET, Emmanuel : 259

TAUVERON, Catherine : 395, 403

TRICOT, André : 298

VANDERDORPE, Christian : 96, 305

VECK, Bernard : 152, 166, 167, 268, 269, 270

VESPERINI, Pierre : 28, 29

VIALA, Alain : 159, 185, 186

VYGOTSKI, Lev : 107

WANLIN, Nicolas : 260

WAQUET, Françoise : 33, 34, 36, 93, 184

WIEVIORKA, Michel : 261

WISMANN, Heinz : 110, 111, 179, 180, 183-184, 225, 226, 227, 231, 232, 272, 335, 536

WORMS, Frédéric : 259

ZINK, Michel : 257, 259, 260

Résumé

La notion d'humanités connaît un retour dans les questions touchant à l'enseignement depuis la fin des années 2000. Les référents du terme s'avèrent nombreux et fluctuants d'un texte officiel à l'autre et d'un niveau institutionnel et éducatif à l'autre. Notre hypothèse de recherche est que ce flou conceptuel traduit des tensions entre diverses conceptions de l'enseignement et diverses hiérarchisations de ses finalités, auxquelles un travail de redéfinition diachronique et synchronique des humanités, à l'aune des problématiques disciplinaires, peut apporter des solutions d'articulation.

L'approche diachronique propose une synthèse de l'évolution des humanités et de l'humanisme en lien avec les conceptions de la lecture et de la place des savoirs lettrés dans la société, et avec les formes de l'enseignement en France, de la Renaissance au XX^e siècle. L'approche synchronique comporte deux grands volets. Elle interroge, du point de vue de l'enseignement du français, les significations et les enjeux de l'inscription de la notion dans les textes officiels et l'organisation de l'enseignement secondaire depuis le socle commun de 2006 et dans les enseignements universitaires aujourd'hui. Elle questionne également plus spécifiquement les implications épistémologiques de l'apparition de la notion d'humanités numériques à la même période. Ces analyses conduisent à proposer une forme de conceptualisation d'humanités renouvelées par la didactisation de la lecture des textes littéraires visant à l'apprentissage de l'interprétation actualisante et de l'évaluation axiologique. Cette conceptualisation est ensuite confrontée à des observations de terrain pour repérer les points de convergence et d'éventuels besoins de formation à partir de discours enseignants, de pratiques de classe et d'analyses de manuels et d'éditions scolaires. Enfin, des démarches d'enseignement des humanités au sein du cours de français sont analysées, à travers trois expérimentations au collège, articulant notamment questions analogiques, débats interprétatifs, approche colingue et blog de lecture.

Abstract

The notion of the humanities has been making a comeback in educational matters since the end of the 2000s. The referents of the term are numerous and vary from one official text to another and from one institutional and educational level to another. Our research hypothesis is that this conceptual blur reflects tensions between various conceptions of teaching and various hierarchies of its purposes, to which a diachronic and synchronic redefinition of the humanities, in the light of disciplinary issues, can provide solutions for articulation.

The diachronic approach proposes a synthesis of the evolution of the humanities and humanism in relation to the conceptions of reading and the place of literate knowledge in the society, and the forms of teaching in France, from the Renaissance to the 20th century. The synchronic approach has two main components. From the point of view of the teaching of French, it questions the meanings and the challenges of the inclusion of the notion in official texts and in the organization of secondary education since the Common Base of 2006 and in university teaching today. It also questions more specifically the epistemological implications of the appearance of the notion of digital humanities at the same period. These analyses lead to propose a form of conceptualization of humanities renewed by the didactization of the reading of literary texts, aiming at learning actualizing interpretation and axiological evaluation. This conceptualization is then confronted with field observations in order to identify points of convergence and possible training needs based on teachers' discourses, classroom practices and analyses of textbooks and school editions. Finally, we analyse approaches to teaching the humanities in French classes, through three experiments at the middle school, articulating analogical questions, interpretative debates, a colingue approach and a reading blog.