

Compte-Rendu de la Table ronde

Littérature, langages et politiques Quel humanisme, quelle littératie critique, quel engagement pour les enseignants ?

La Table ronde avait pour objectif d'examiner les questions-titres en s'appuyant sur les spécificités de l'enseignement du français – langages et littérature –.

Les enfants, les adolescents, viennent à l'École avec des besoins et attentes pédagogiques, culturels, sociaux larges et divers, auxquels le système scolaire peine à répondre. La lecture, l'écriture, la parole devraient aider les jeunes à mobiliser leurs capacités pour se construire, s'engager, se socialiser – et explorer leurs voies de réussite.

Certains les trouvent dans le système scolaire, d'autres du côté du lycée professionnel, d'autres encore aux marges de l'École, dans des partenariats avec des associations.

La table ronde réunit :

- Max Butlen, Maître de conférences honoraire, Université de Cergy-Pontoise, comité scientifique du Français Aujourd'hui

- Excusée : Sylviane Ahr, pour des raisons personnelles

- Séverine Depoilly, Maître de conférences en sociologie, Université de Poitiers, ESPE site d'Angoulême, Laboratoire Gresco

Intervention à deux voix de Max Butlen car préparée conjointement avec Sylviane Ahr

S'appuyant sur Paul Aron, ils rappellent la double acception du terme politique : *le* politique désigne « l'espace social de la confrontation des opinions et des intérêts des citoyens », *la* politique désigne « l'art de gouverner la cité »¹.

Ce lien étroit entre « littérature(s), langages et politiques » explique les changements successifs des programmes de français et, en particulier, de ceux de littérature, qui reposent sur des conceptions différentes du littéraire mais aussi du/des langage-s et sur des enjeux différents assignés à leur enseignement scolaire.

Comment un enseignant de français peut-il et doit-il se positionner par rapport à l'engagement de l'enseignement de la littérature et des langages ?

Quatre questions se posent :

1- Pour qui enseigne-t-on ?

Enseigner - s'engager : le débat est très ancien mais de quels types d'engagement parle-t-on pour

¹ Paul Aron précise dans *Le dictionnaire du littéraire* (Presses universitaires de France, 2002 : 590-591) :

Le domaine du littéraire ne peut être pensé à l'écart de ces deux acceptions. Il est, pour une part, un lieu d'intégration « civile » des citoyens dans la vie sociale, parce qu'il permet de maîtriser la langue, les discours, les savoirs et les représentations, et parce qu'il offre un moyen d'invention et de divertissement ; d'autre part, il peut être vu comme un vecteur d'opinions et d'intérêts. La place et les missions qu'on lui accorde dépendent donc de choix (du) « politique(s) ».

les enseignants dans le contexte contemporain de politiques publiques d'éducation marquées par des tensions manifestes entre massification et démocratisation du système éducatif. Depuis 1959 (décret Berthoin), la massification n'a cessé de s'affirmer en France (49 000 Bacheliers en 1959, 647 700 admis en 2017, 19% de bacheliers en 1968, 78,9% en 2017). Cette massification apparemment réussie, correspond-elle pour autant à une véritable démocratisation ? En fait, les évaluations PISA montrent que le système scolaire français creuse les écarts sociaux². Il était par exemple plus inégalitaire en 2012 qu'il ne l'était en 2003. De tels résultats interrogent les politiques éducatives et appellent une réflexion elle aussi politique sur l'enseignement.

La première explication est que de telles inégalités refléteraient les inégalités sociales. Dans la mesure où l'école n'est pas un îlot qui échapperait aux règles sociales, on peut penser que tant que les inégalités marqueront la société française, elles apparaîtront et se reflèteront également au sein de l'institution scolaire. A cet égard, l'introduction du Manifeste de Charbonnières (1969) reste pertinente

« L'école ne saurait à elle seule changer le monde et la vie. Les blocages dont souffrent les élèves sont pour l'essentiel d'origine socioéconomique et socioculturelle. L'action pédagogique des enseignants pour la liberté et l'épanouissement des hommes ne peut être dissociée du contexte économique, social et politique. »

Pour autant les enseignants, les mouvements pédagogiques, les chercheurs de l'éducation ne se résignent pas à cette fatalité. Nombre d'entre eux s'engagent dans le quotidien des classes de telle sorte que tous leurs élèves, héritiers ou non, puissent développer tout leur potentiel, maîtrisent la langue et les langages, affirment leur identité... Pourtant, malgré ces efforts, les inégalités se maintiennent et même se creusent objectivement. Les options et filières d'excellence restent en grande partie réservées aux mêmes publics. Le système français semble impuissant à inverser cette tendance. Marqué par une tendance élitiste, il réussit particulièrement bien avec les excellents élèves, plutôt bien avec les bons mais se révèle à la peine avec les faibles et les plus faibles, c'est-à-dire avec beaucoup de ceux qui correspondent aux nouveaux publics de la massification.

On est ainsi obligé de reconsidérer sous cet angle la question « pour qui enseigne-t-on ? ». Au profit de qui notre formation initiale, tout comme la tradition pédagogique française et nos modèles d'excellence, nous conduisent-ils de fait à enseigner ? Quel rôle nous fait-on tenir ? Quel rôle tenons-nous ? Dans quelle mesure, nos habitus, nos gestes professionnels réels permettent-ils de bousculer la tradition française d'un enseignement historiquement tourné vers les élites. Au total, la question se pose de savoir ce que, individuellement et collectivement, nous faisons de ce qu'on veut faire de nous pédagogiquement, socialement, politiquement.

Pour qui enseigne-t-on y compris malgré nous ?

Sur ce point, en 1977, un texte audacieux de l'AFEF intitulé *Aujourd'hui le français* avait cherché à préciser et compléter le *Manifeste de Charbonnières*.

Beaucoup d'enseignants de français ont pris conscience du rôle qu'ils jouent dans la sélection. Ils refusent que le langage serve fondamentalement à opérer des tris successifs entre les élèves ; ils n'acceptent pas que le langage devienne pour les uns un instrument de leur pouvoir et pour ceux qui ne parlent ni n'écrivent comme l'exige l'école, la justification de leur exclusion.

[...] Le langage, la culture restent des instruments de sélection et de reconnaissance de l'élite par elle-même.

Aujourd'hui le français, AFEF 1977

La littérature notamment pour la jeunesse renvoie parfois éloquemment à ces situations, quand elle évoque la difficulté qu'éprouvent de jeunes personnages de milieux populaires pour s'approprier une culture qui n'est pas leur culture d'origine. Certains, comme l'héroïne de Jean Webster (in *Papa longues jambes*, Folio Junior n° 692, Gallimard Jeunesse) déclarent se sentir à l'école comme

² cf. note de l'OCDE 2013 relative à la France et pour 2015, note d'information 38 de la DEPP.

des « étranger(s) dans un monde dont (ils ne connaissent) pas la langue » (p. 212, 1^{ère} éd. 1912).

Or cette langue de l'école repose sur une culture, des implicites, des inférences qui jouent sans cesse avec les références, les allusions et les connivences, aussi peut-elle générer aussi bien l'inclusion de quelques-uns que l'exclusion de beaucoup.

Dans ce contexte, les recherches en sciences de l'éducation et en didactique de la littérature, les expérimentations conduites notamment en classe de français par les collègues ont montré combien il importe, pour modifier cette réalité,

- de construire et de développer une culture commune à l'ensemble des élèves,
- de mettre en œuvre un enseignement explicite de la compréhension et des stratégies de lecture permettant de saisir l'implicite, si fréquent dans les situations scolaires,
- de prendre en compte les sujets élèves, avec leurs pratiques culturelles réelles afin d'établir des passerelles entre celles-ci et celles privilégiées par l'école, et donc de mettre en œuvre les médiations susceptibles d'élargir les cultures d'origine, sans les occulter pour autant.

Peut-être y-a-t-il là une voie qui permettra de progresser dans la résolution du problème des inégalités face à l'enseignement en général et du français en particulier. Les programmes de 2015 semblent avoir pris en compte ces travaux et orientations. Mais pourquoi enseigner la littérature ?

2- Pourquoi / Pour quoi enseigner la littérature ?

Cette question taraude les chercheurs (A. Compagnon, Y. Citton, JL. Dufays, V. Jouve, JM. Schaeffer³, ...). Les disciplines littéraires seraient parmi les plus touchées par les phénomènes de perte de sens. En effet, à quelles finalités l'enseignement de la littérature doit-il, peut-il répondre ? S'agit-il d'enseigner l'objet littéraire ou une certaine littérature, une certaine façon de la mettre en œuvre ?

La diversité, la multiplicité des raisons d'enseigner la littérature rappelées par Yves Reuter rendent cet enseignement et cet apprentissage particulièrement complexes. Une complexité que les programmes des cycles 3 et 4 tentent de lever en distinguant les finalités d'ordre (méta) cognitif et langagier et celles d'ordre culturel, social et philosophique. Les complémentarités sont soulignées, de même que les compétences associées : la compréhension de l'écrit, l'acquisition d'une culture littéraire et artistique. Les visées sont d'une part de former des lecteurs polyvalents capables de comprendre et de produire des écrits et d'autre part de former des lecteurs critiques et autonomes et ceci en construisant une culture commune. Les programmes retiennent une double finalité à l'enseignement de la littérature : des enjeux de formation personnelle et des enjeux littéraires, qui visent à former des lecteurs critiques et autonomes.

La littérature est bien en effet un moyen de comprendre le monde et d'établir un dialogue entre les hommes d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs. Sa lecture invite à la réflexion sur soi et les autres. L'enseignement de la littérature et de sa lecture comme de son écriture permet de développer l'esprit d'analyse, l'esprit critique et le bagage culturel ainsi que les compétences linguistiques des élèves.

En cette rentrée scolaire 2017, ces finalités semblent contestées par les politiques qui nous

³ Antoine Compagnon, *La littérature, pour quoi faire ?*, Paris, Collège de France / Fayard, 2007.

Yves Citton, *Lire, interpréter, actualiser – Pourquoi les études littéraires ?*, Paris, Éditions Amsterdam, 2007.

Jean-Louis Dufays (dir.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? – Sens, utilité, évaluation*, Presses Universitaires de Louvain, 2007.

Vincent Jouve, *Pourquoi étudier la littérature ?*, Paris, Armand Colin, 2010.

Jean-Marie Schaeffer, *Petite écologie des études littéraires – Pourquoi et comment étudier la littérature ?*, Vincennes, Éditions Thierry Marchaisse, 2011.

gouvernement.

3- Qu'enseigne-t-on ?

Il s'agit d'enseigner les littératures, de rapprocher lectures scolaires et lectures extrascolaires, œuvres légitimées et œuvres en voie de légitimation. Il est intéressant de revendiquer la pluralité et la diversité littéraires.

Une telle position conduit à balayer les deux travers symétriques du dénigrement à l'égard de la littérature contemporaine et du fétichisme à l'égard de la littérature patrimoniale (A. Viala, *La culture littéraire*, PUF, 2009 : 12).

4- Comment enseigne-t-on ?

Les modalités d'enseignement de la littérature relèvent de choix politiques. Dans *L'Express* du 13/09/17, J.-M. Blanquer dit souhaiter revenir à une approche plus chronologique de l'enseignement de l'histoire et surtout de la littérature. Faire reposer l'enseignement de la littérature sur la succession chronologique des auteurs pose question ! En revanche, l'entrée « par les grandes idées conceptuelles », mise en cause dans l'article, vise à permettre aux élèves de questionner leur lecture des textes, d'interroger les représentations du monde et des hommes d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs telles que ces textes les véhiculent, de se construire un esprit critique en développant des capacités d'analyse, et de fait de redonner du sens à l'enseignement de la littérature.

Les enseignants sont aussi des acteurs de la vie politique, ils sont en droit de discuter et de contester les choix politiques sur lesquels « doit » se fonder l'enseignement de la littérature à un moment T, inscrit dans une certaine actualité politique.

En 2017, quel sens donner à cet engagement, pour notre association, l'AFEF, et aussi, pour sa revue, le FA ?

Si s'engager c'est prendre parti par des discours et des actes, sur les problèmes politiques, sociaux et sur les problèmes éducatifs qui leur sont corrélés, qu'est-ce que nous souhaitons accomplir ensemble avec l'AFEF ? Quelles valeurs choisissons-nous de défendre, de promouvoir par nos engagements dans le contexte politique de l'enseignement du français aujourd'hui ?

Quelle actualité des principes fondateurs de l'AFEF ?

Dans les textes fondateurs de l'AFEF (cités, 1969, 1977), l'association se livrait à une critique radicale du contexte de l'enseignement du français et invitait les adhérents à s'engager résolument pour que se transforment notre enseignement et surtout notre rapport et celui de nos élèves à l'école. Nos discussions, nos engagements pédagogiques s'inscrivent-ils toujours pour l'essentiel dans un tel cadre ? Comment ? Ne serait-il pas nécessaire de faire le point pour actualiser cette réflexion, d'ajuster collectivement les orientations majeures, les priorités, les axes d'une action professionnelle qui avait initialement une dimension très militante. La maintiendrons-nous ? Sur quelles bases nouvelles la refonder éventuellement ?

Un tel débat pourrait conduire à repenser en conséquence le rôle et l'orientation de notre revue, *Le français aujourd'hui*, qui dans le paysage nouveau de la formation est conduite à naviguer entre professionnalisation et universitarisation. Quel public vise-t-on en fonction de quels éventuels nouveaux objectifs ? dans quels buts ? Quelle ligne éditoriale en découlera-t-il pour la revue ?

Au total, cette journée d'étude est bienvenue, elle conduit à reconsidérer la nécessité de réécrire et de redéfinir un texte d'orientation succédant au Manifeste de Charbonnières. Pour conclure en reprenant les concepts définis par Max Weber, le défi pourrait être désormais de conjuguer

l'éthique de la conviction, si présente dans ce Manifeste, et l'éthique de la responsabilité, si nécessaire pour construire des réponses adaptées à la complexité croissante de notre métier.

Intervention de Séverine Depoilly

La recherche menée par Séverine Depoilly avait pour objet de réfléchir au rapport au monde scolaire des filles et des garçons de lycée professionnel lorsqu'ils sont dans cet espace scolaire dans des situations d'apprentissage en classe. Cette étude, qui a amené à penser l'école en pensant également le hors école, a porté spécifiquement sur les modes d'implication scolaire des filles et des garçons.

Et elle montre en fait que les filles semblent moins « soumises » qu'elles ne le donnent à penser et les garçons moins en « rejet scolaire » qu'ils ne le donnent à penser. Il s'agit de regarder plus avant les modes d'interprétation de l'implication des filles et des garçons dans l'école.

Cette enquête ethnographique a porté, dans un lycée professionnel (entre 2006 et 2012), sur des classes préparant aux formations du tertiaire administratif (126 h de cours observées).

Il s'agissait d'analyser ce qui se joue dans le quotidien de ces filles et garçons issus pour la plupart des milieux populaires.

Les enquêtes menées ont permis de montrer la manière dont les filles investissent l'école et les garçons investissent l'espace scolaire.

Le travail de la classe paraît toujours discontinu, parasité par les interventions hors cours sans rapport avec le cours des élèves, qu'ils soient filles ou garçons. De ce point de vue le poids des sociabilités juvéniles féminines et masculines qui ne sont pas régis par les mêmes codes, ni par les mêmes valeurs, prennent une importance considérable dans les espaces classes. L'enjeu semble être de déployer des stratégies de survie pour supporter le temps scolaire (Peter Woods, *Ethnographie de l'école*, A. Colin, 1990).

L'espace de la classe s'organise en groupes séparés très rarement mixtes.

Comment les filles investissent-elles l'école ?

Les filles recréent dans cet espace un univers de sociabilité juvénile féminin. Elles manifestent un désir de pouvoir faire vivre ensemble, dans un espace non conflictuel leur univers et celui de l'école. Elles ne sont jamais tout à fait dans l'univers de l'enseignement mais pas non plus complètement en dehors. Les filles se prêtent aux tâches scolaires tout en faisant exister l'univers des pairs. Des interruptions fréquentes de la tâche scolaire sont observées et ceci pour parler d'autres choses souvent en donnant le change, c'est-à-dire en répondant en partie à la demande de l'enseignant, en restant relativement discrètes, en adoptant des postures langagières et plastiques (cachent leurs téléphones, agissent en fonction du déplacement de l'enseignant, font semblant d'agir, minent une mise au travail, modulent leur ton de voix, ...).

Ceci manifeste du côté des filles une volonté de ne pas déstabiliser le cours et de ne pas s'opposer frontalement à l'enseignant.

Les filles déploient un certain nombre de ruses dans l'espace de la classe qui leurs permettent de s'accommoder des règles de l'espace de la classe mais qui rappellent aussi qu'elles ne s'engagent jamais réellement dans le travail scolaire, qu'elles mettent plutôt en œuvre des simulacres de mise au travail qui leur permettent de rester dans l'espace de la classe mais ne permettent pas de s'approprier les contenus d'enseignement. On peut résumer cela en parlant de résistance dans l'accommodation.

Comment les garçons investissent-ils l'espace scolaire ?

Lorsqu'ils sont dans l'espace de la classe, on observe plus facilement chez eux que chez les filles

des formes manifestes provocatrices de retrait sur place (CF : M. Millet, D. Thin, *Ruptures scolaires, P.U.F., 2005*).

Les garçons se mettent négligemment au fond de la salle de classe, peinent à enlever leur casquette et leur manteau ou à sortir leurs affaires et manifestent leur volonté de ne pas jouer le jeu scolaire malgré les demandes parfois insistantes des enseignants (ils jouent une forme de retrait sur place). Les garçons montrent d'autres modes d'intervention en classe ou d'implication dans la tâche scolaire : l'espace de la classe fonctionne comme un espace public avec une pression de la norme des pairs (généralement des groupes de pairs en milieu populaire), sur le mode de la compétition et de l'affrontement. Les garçons ne sont pas dans le rejet systématique des activités scolaires. Ils s'y impliquent à certaines conditions, notamment celle qui est de ne pas perdre la face (au risque de déstabiliser l'enseignant dans le temps de la confrontation aux tâches scolaires). La compétition et l'affrontement viennent souvent heurter les tâches scolaires. Les verdicts scolaires (les notes) sont extrêmement importants. L'entrée des garçons dans l'activité ne se fait qu'à deux conditions, soit ils y entrent parce qu'ils sont certains de sortir gagnants du jeu scolaire (maîtrise de l'activité), soit ils savent que s'ils sont mis en défaut, ils vont pouvoir mettre en œuvre des pratiques qui vont déstabiliser l'enseignant (et leur permettre de ne pas perdre la face).

Quelquefois c'est l'activité proposée par l'enseignant (ex. défi mathématique sur ordinateur) qui provoque cette situation. Il est particulièrement difficile pour les garçons de concilier culture de rue et culture scolaire (Gérard Mauger). La manière pour eux de gérer l'enjeu scolaire pour ne pas perdre la face est souvent la tricherie et la mauvaise foi. Les garçons sont en réalité tout à fait captifs des enjeux scolaires et de la pression des pairs. C'est une forme d'implication désajustée. Ils ne sont pas en capacité d'entrer dans des démarches scolaires : tâtonnements et recherche, acceptation de l'erreur, mise à l'épreuve de soi par l'acceptation scolaire. Ces élèves se savent disqualifiés scolairement et aussi probablement socialement et c'est ce qui explique qu'ils se savent être les perdants du jeu scolaire aujourd'hui. On n'observe pas ce même rapport à l'école chez les filles.

Il s'agit donc de penser l'école en pensant le hors école.

Questions-réponses et remarques que la salle fait émerger pour l'intervention de Sylviane Ahr et Max Butlen

- Quels sont les espaces laissés aux enseignants pour penser ce que l'on nous fait faire (Les enseignants et les formateurs) ?

A propos des évaluations CP notamment (que l'on reçoit sans consultation des enseignants). Va-t-on transformer les enseignants en techniciens de surface de l'enseignement qui appliquent les ordres venus d'en haut ? Dans quel espace autre qu'associatif laisse-t-on aux enseignants la parole ? (D. Bucheton).

Le statut des fonctionnaires est à réfléchir. La période politique actuelle est inquiétante.

Comment préparer les élèves à la société de demain (Apprendre à penser, à réfléchir au travers de la littérature alors qu'il est question de supprimer cela) ?

- Depuis peu, JM. Blanquer a lancé un nouveau plan pour la lecture (Il faut faire lire) en mettant en avant l'association *lire et faire lire* (A. Jardin). Le ministre ne s'est pas adressé à des chercheurs pour mettre en œuvre ce plan mais à cette association qui existe depuis longtemps. Il sollicite à peine l'école, sans citer le cours de français. Comment l'AFEF doit-elle réagir ? (V. Youx) Un manifeste ne sera pas efficient à court terme.

- Les associations doivent-elles intervenir dans l'école ? Comment ? C'est une question complexe.

Questions-réponses et remarques que la salle fait émerger pour l'intervention de S. Depoilly

- Cet enjeu de ne pas perdre la face chez les garçons est prégnant dans des espaces mixtes comme non mixtes. Les dynamiques relationnelles se modifient lorsqu'il y a les deux sexes dans un même espace mais cet enjeu de ne pas perdre la face est constant.
- Comment arriver à trouver un équilibre chez l'élève de lycée, avoir la moyenne mais pas plus et pas moins, pour ne pas être catégorisé par ses pairs ? C'est une véritable compétence professionnelle. Par rapport au lycée professionnel, les choses sont variables selon les sections (« choisies » ou « subies »). (Y. Reuter)
- Le regard des enseignants sur les garçons et les filles n'est peut-être pas le même.
- Quelle stratégie de survie pour l'enseignant ?

Les conclusions de la Table ronde soulèvent des questions, des remarques, des propositions.

- Sur les réussites respectives des garçons et des filles aux évaluations PISA, un projet de recherche s'engage (S. Ahr et M. Butlen) (avec toute la distance qu'il faut avoir face à ces évaluations). : L'exploration de ce champ pourrait avoir des incidences sur les pratiques.
- Les questions politiques ont un impact très grand sur l'enseignement en général. Il importe que les enseignants, que l'AFEF représente, réfléchissent ensemble et tentent de définir des positions communes contre ce qu'il faut bien appeler une série de reculs et d'agressions. Cela suppose en effet d'aller au-delà d'un manifeste. Comment dès lors prolonger les actions et prises de positions du Manifeste de Charbonnières ? Il serait intéressant de préparer un texte « Manifeste », qui soit force de proposition. Comment l'AFEF pourrait-elle s'adresser aux enseignants plus largement ? Un champ de réflexion et d'action s'ouvre.

Nous fêterons en mars prochain les 50 ans de l'AFEF. La préparation de cet événement peut être l'occasion de retravailler ces problématiques.