

Faculté de philosophie, arts et lettres

Commission doctorale du domaine Langues, lettres et traductologie

IACCHOS– CRIPEDIS

Quel curriculum littéraire dans l'enseignement secondaire supérieur en Belgique francophone ?

Enquête dans trois établissements - choix, discours et contextes

Membres du jury :

Jean-Louis Dufays, promoteur
Pierre Piret, lecteur
Magali Brunel, lectrice extérieure
David Vrydaghs, lecteur extérieur
Séverine De Croix, présidente

Thèse réalisée par
Marie Barthélemy

en vue de l'obtention du grade de
docteur en langues et littératures
françaises et romanes

Louvain-la-Neuve
Année académique 2024-2025

Remerciements

Je transmets ma gratitude à toutes les personnes qui ont, de près ou de loin, participé à l'élaboration de ce travail et ont collaboré à sa finalisation.

Mes premiers remerciements vont évidemment vers mon directeur de thèse, Jean-Louis Dufays, dont la présence bienveillante, la disponibilité et l'adroite guidance ont permis de mener à bien ce projet.

Je remercie vivement les membres du comité d'encadrement, Séverine De Croix, Pierre Piret et David Vrydaghs, pour leur réactivité, leurs précieux conseils et leurs chaleureux encouragements.

Merci beaucoup à Magali Brunel d'avoir accepté d'intégrer le jury et d'ainsi offrir son éclairage expert.

Merci aux enseignants, élèves et chefs d'établissement qui ont bien voulu se prêter au jeu des entretiens. Sans eux, pas de thèse !

Je remercie aussi Marie Astrid, tous mes proches et amis, qui m'ont soutenue de mille manières, du début à la fin.

Merci, Anne-Marie, pour les conversations.

Merci, Elena, pour ta patience, ton humour, ton éclat.

Adrian, reçois mon infinie reconnaissance.

Et gratias tibi ago, Pater.

Introduction

Fille d'une professeure de français et d'un lecteur invétéré, j'ai toujours baigné dans le monde des livres et de la littérature. A ma sortie du secondaire, menée par un certain déterminisme familial, je me suis « naturellement » dirigée vers des études de lettres, qui m'ont passionnée. Ce n'est que plus tard, alors que je suivais ma formation d'agrégation, que les doutes ont commencé à émerger : le rapport à cette matière littéraire, dont je me suis toujours sentie si proche, n'était visiblement pas évident pour tous les acteurs de l'enseignement. On discute son utilité. On pointe son élitisme. On souligne son inadaptation à notre époque contemporaine.

De là, apparaissent de grands questionnements. Pourquoi étudier la littérature à l'école ? Pourquoi, des années durant, soumettre l'attention des élèves à cette matière ? Pourquoi insister tant sur des textes parfois anciens, complexes et éloignés du vécu quotidien ? Pourquoi, dans un monde technologique où tout va toujours plus vite, promouvoir la chronophage et archaïque activité de lecture ?

Pour répondre à ces questions, je voudrais éviter l'écueil d'une attitude réactionnaire, qui vanterait, sans égards ou tolérance face aux réalités d'aujourd'hui, la valeur intemporelle et intouchable des classiques, le sens de l'effort gratuit qu'ils exigent de nous, mais auquel tellement peu de jeunes actuels répondraient, « malheureusement ». Présenter la littérature comme l'unique et ultime outil de résistance à la « société liquide » (Bauman, 2005) me paraît exagéré. Néanmoins, je crois, avec Barthes (1977), Todorov (2007), Compagnon (2017) et tant d'autres, que l'étude des textes, dans le cadre scolaire notamment, est cruciale : ne pas lire la littérature, en effet, nous déposséderait d'une série de facultés essentielles.

Premièrement, cet exercice fait travailler en nous des compétences cognitives fondamentales : déchiffrement, analyse, interprétation, attention à l'implicite, réflexion critique... Elle est aussi une source non négligeable de savoirs en tous genres sur des contextes anciens et récents, l'histoire des idéologies, la psychologie humaine, l'évolution de la langue, etc. Certes, il n'est pas toujours évident de lire le théâtre du 17^e, les romans du 19^e ou les expérimentations esthétiques et formelles du 20^e. Cependant, en se confrontant aux exigences des œuvres, en bonne compagnie (d'un professeur offrant un soutien adéquat), on se forme et l'esprit s'informe. De nos jours, l'intelligence artificielle nous offre des possibilités phénoménales. Elle peut nous faire gagner du temps, en nous résumant avec habileté des ouvrages qui auraient autrement demandé des heures de lecture. Elle nous transmet, en un temps record, des informations précieuses. Elle nous propose ses analyses, ses synthèses, ses interprétations...

Toutefois, si on en abuse, on s'aliène. On perd notre connexion à des connaissances et des facultés cognitives qui mériteraient pourtant d'être intégrées et pas externalisées. Lire la littérature est une activité qui, par sa complexité, nous rend plus autonome.

Deuxièmement, la lecture est une occasion de travailler les émotions. Ricoeur (1983-1985), à travers sa vision spécifique de la mimésis, met en évidence les expériences virtuelles que proposent les ouvrages de fiction ainsi que les potentielles transformations que la découverte des œuvres permet. L'activité lectrice se révèle non seulement stimulante intellectuellement, mais aussi bénéfique pour l'épanouissement émotionnel. L'identification aux personnages, l'immersion dans l'univers fictionnel donnent des outils pour mieux « faire face aux différentes situations qui peuvent se présenter dans la vie », nous affirme d'ailleurs... le pape François dans sa récente « Lettre sur le rôle de la littérature dans la formation » (2024). Certes, d'autres médias mobilisent les affects, mais la littérature (peu importe la sphère de production d'où elle est extraite), par l'intimité qu'elle suppose et le temps qu'on doit lui consacrer, appelle distinctement cette dimension de notre esprit. Cet aspect très personnel de la lecture est connecté, en outre, à la construction de notre identité. Cette dernière, selon les définitions qui seront d'ailleurs relayées dans la suite du présent écrit, se travaille sans cesse, au contact d'éléments externes. Je pense que, pour cette raison, dans le cadre d'un « bon usage du bovarysme » (Larrivé, 2014), il est particulièrement important de susciter le goût de lire chez les plus jeunes, afin de soutenir leur développement.

Troisièmement, la littérature est une voie d'accès à la dimension esthétique de l'expérience humaine. Certaines franges du marché du livre se portent relativement bien : les adolescents (et les autres) se jettent sur les mangas, les « (dark) romances »... et trouvent l'inspiration auprès de leurs « booktokers » préférés. Si cet engouement me réjouit, je crois que l'ouverture à d'autres formes littéraires, peut-être moins codifiées, demeure essentielle. Le sentiment esthétique, qui est partiellement éveillé par la lecture d'œuvres plus commerciales, peut grandir, se diversifier, s'enrichir au contact de textes choisis et dont la découverte doit être accompagnée par la guidance experte d'un mentor ou d'un professeur.

Pour ces raisons, qui certes ne révolutionnent pas la face de la pensée moderne, mais auxquelles j'adhère fermement, j'ai voulu consacrer ma thèse de doctorat à la question de la littérature, interrogée selon le prisme de son enseignement. J'ai particulièrement souhaité mettre en avant des pivots essentiels de la conservation, la propagation et la problématisation de la littérature,

les professeurs¹, ainsi que les récepteurs actifs de cette matière, les élèves. J'ai aussi voulu laisser une place aux directeurs, qui chapeautent en quelque sorte le processus d'enseignement littéraire. Plus spécifiquement, je me suis intéressée aux points de vue de tous ces individus sur la question, aux représentations qui structurent leur pensée, aux mots parfois enfouis, qui peuvent dès lors affleurer. Le présent travail se distingue donc des recherches en didactique qui étudient de manière prioritaire les interactions et la manière dont le processus enseignement-apprentissage se réalise au sein de la classe. Dans ma thèse, je me glisse dans les coulisses, dans l'envers du décor et je pars à la découverte de personnages parfois hauts en couleurs : des professeurs investis, enthousiastes, rebelles ; des élèves attachants et quelquefois renversants par leur capacité de réflexion ; des chefs d'établissement impresarios de leur école, mais dont les paroles se révèlent de temps à autre mordantes. Car ce travail est, bien sûr, avant tout, un projet scientifique, qui respecte des codes et des règles, mais il est également le résultat de rencontres, d'une plongée dans le microcosme de trois écoles. Il me semble que, entre les lignes, on peut retrouver des traces de l'expérience humaine qui est profondément constitutive de sa réalisation.

Si je crois en la littérature et suis passionnée par elle, je peux, comme évoqué au début de cette introduction, également concevoir qu'il n'en est pas de même pour tout le monde. Bien plus, l'objet littéraire est, depuis la publication de certains ouvrages bien connus de Bourdieu et Passeron (*Les héritiers*, 1964 ; *La reproduction*, 1970), pointé comme un des outils de domination des élites et de mise au ban des franges sociales les plus populaires. Cette position assez radicale me semble difficilement tenable aujourd'hui. Lahire (1994, 1995 et 1998), notamment, nous a montré les multiples facettes de l'expérience humaine et du rapport à la culture. J'ai eu donc eu envie de voir comment la matière littéraire est traitée, aujourd'hui, dans des établissements contrastés au niveau socio-économique : chez ces « héritiers » qui entretiendraient un rapport tellement privilégié à la culture légitime, mais aussi dans des écoles accueillant d'autres publics, moins favorisés, voire très défavorisés.

Ce travail sera divisé en trois grandes parties. Dans un premier temps, quatre chapitres introductifs viseront à poser les questions de recherche qui structurent la thèse et à préciser les différents cadres dans lesquels elle s'inscrit (institutionnel, théorique et méthodologique). Dans

¹ Les noms de métiers et de fonctions écrits au masculin pluriel sont à lire comme incluant les différents genres. Ce choix a été posé afin de favoriser le confort de lecture.

un deuxième temps, viendront les chapitres d'analyse. Dans chacun d'entre eux seront traitées les données récoltées auprès de trois ensembles d'individus que j'ai interrogés à propos de l'enseignement de la littérature, au sein des écoles qui m'ont ouvert leurs portes : les enseignants, les élèves et les chefs d'établissement. Dans un troisième temps, un chapitre synthétique, qui reprendra et combinera les éléments saillants des analyses et des différents cadres de la recherche et une conclusion, qui reviendra notamment, comme il se doit, sur les limites et les apports de la thèse, clôtureront le présent écrit.

Chapitre 1. Questions de recherche

La présente recherche repose sur une série de questions, qui concernent les trois ensembles d'acteurs qui seront mobilisés dans le cadre des chapitres d'analyse. Ces interrogations naissent d'une réflexion personnelle, nourrie par les éléments qui seront développés dans les chapitres exposant le cadre institutionnel du travail, mais aussi et surtout son cadre théorique.

1. Concernant les enseignants

1.1. Les racines du questionnement : l'invitation à adaptation du prescrit

Au commencement de la recherche, mon souhait était de m'interroger sur l'enseignement de la littérature. Néanmoins, l'angle d'attaque pour aborder ce vaste thème n'a pas été immédiatement défini. C'est en analysant les documents officiels régissant le cours de français en Fédération Wallonie-Bruxelles que j'ai pu dégager un début de problématique. Mon intérêt a été suscité par la consultation des repères concernant l'établissement du corpus d'œuvres à exploiter en classe livrés par le référentiel de 1999, intitulé *Compétences terminales et savoirs requis en français (humanités générales et technologiques)*. Ce document, en effet, tout en livrant une liste de références conseillées (auteurs, mythes...), insistait sur le fait que le corpus soumis aux élèves devait avant tout tenter de répondre à leurs attentes et à leurs spécificités. Le professeur était donc invité à manipuler, à modifier cette liste et à « y ajouter ou en retrancher » en fonction des « possibilités et des intérêts » des apprenants (Communauté Française, 1999, p. 23). Cette large marge de manœuvre permise par le référentiel était également confirmée par les programmes de la FESec qui y étaient liés (datant de 2000 et 2002), même si certaines modalités de l'enseignement de la littérature y étaient un peu plus contraintes. Par la suite, les instructions officielles actuelles, entrées en vigueur à partir de septembre de 2018, ont maintenu ce cap et ont même renforcé la liberté du professeur dans ses choix de lectures à soumettre à la classe².

La lecture des documents officiels de 1999 et du début des années 2000 a donc conduit à la question suivante, qui représente les racines du questionnement de la thèse : comment les enseignants de français comprennent-ils l'invitation à l'adaptation et comment gèrent-ils la marge de manœuvre laissée par le prescrit concernant la constitution du corpus de lecture ?

² Une étude détaillée des instructions officielles est présentée dans le chapitre « Cadre institutionnel ».

1.2. La question du curriculum déclaré

Cette interrogation primaire s'est amplifiée, élargie, mais aussi précisée au fil du temps. D'une part, le poids du paramètre « élèves » dans les instructions officielles m'a amenée à poser des choix méthodologiques. En l'occurrence, il a semblé intéressant d'intégrer une certaine variation dans les types d'écoles qui accueilleraient la récolte de données. En effet, si le cours de français est censé répondre aux particularités de ses publics-cibles, ne serait-il pas utile d'explorer des établissements accueillant des élèves de niveaux socio-économiques³ différents ?

D'autre part, le cheminement réflexif enclenché à partir du prescrit a donné naissance à trois grandes questions de recherche, qui régissent l'analyse des données « enseignants ». La première est la suivante : en ce qui concerne l'enseignement de la littérature, quels sont les traits marquants des curriculums enseignés par des enseignants évoluant dans différentes écoles ? Le curriculum enseigné, selon la définition élargie retenue au sein de ce travail⁴ (Van Zanten et Rayou (dir.), 2017), comprend différentes dimensions : non seulement les savoirs et les corpus, mais aussi les savoir-faire et les compétences qui sont jugés dignes d'être travaillés en classe.

La question de l'organisation des éléments à enseigner est également cruciale. Comment la progression se structure-t-elle, au fil de la scolarité, entre les niveaux ? Selon quels critères (ordre imposé par le cadre institutionnel, négocié entre collègues...) ? Afin de faire émerger des éléments de réponse à ces questions, j'ai fait le choix d'interroger, dans les établissements qui ont collaboré à la recherche, tous les professeurs exerçant dans l'enseignement de transition générale, de la 3^e à la 6^e secondaire⁵. L'idée était de pouvoir recueillir une vue relativement panoramique de l'enseignement de la littérature, afin de pouvoir reconstituer le parcours hypothétique proposé aux élèves d'un école X, au gré de leurs rencontres avec les différents professeurs de français de leur établissement. Dans ce cadre, une attention particulière est portée aux ruptures qui peuvent éventuellement apparaître entre les niveaux.

L'étude du curriculum implique aussi que l'on se penche sur la manière dont les contenus sont transmis et médiés. On doit dès lors s'intéresser aux activités, aux tâches soumises aux élèves,

³ Un des paramètres utilisés lors de la sélection des écoles avec lesquelles j'ai collaboré lors de la récolte de données est l'Indice socio-économique (ISE) des établissements. Cet indice a été un guide décisif, malgré les réserves que l'on peut avoir à son sujet et qui sont exposées dans le chapitre « Cadre méthodologique ».

⁴ Voir « Cadre théorique », point 1.2.

⁵ Plus d'explications à ce sujet sont livrées dans le « Cadre méthodologique » de ce travail.

mais aussi aux grands axes de la pédagogie des professeurs : les approches, les postures correspondant à leur vision d'un enseignement valable et efficace.

Notons bien que l'objectif de la présente recherche n'est pas de donner un tableau précis et détaillé des pratiques des enseignants rencontrés dans le cadre de la récolte de données. Il s'agit surtout de percevoir les éléments du curriculum mis en évidence par chacun d'entre eux, afin de saisir leur représentation de l'enseignement de la littérature et la manière dont celui-ci se réalise au sein de leurs contextes particuliers.

1.3. Donner du sens au curriculum

La deuxième grande question qui guide l'analyse des données « enseignants » est la suivante : quels éléments les professeurs mobilisent-ils pour donner du sens, justifier et expliquer les choix pédagogiques qu'ils posent dans la construction de leur curriculum littéraire ?

Plusieurs sous-questions viennent compléter cette perspective.

1.3.1. L'impact du public

Dans quelle mesure les enseignants prennent-ils en compte le facteur socio-économique, repère essentiel de ma récolte de données, dans leur travail de la littérature ? Plus précisément, de quelle manière perçoivent-ils cette dimension socio-économique au sein de leur public-classe et la mobilisent-ils dans le cadre de leurs pratiques d'enseignement de la littérature ? Les professeurs utilisent-ils l'argument socio-économique pour justifier certains de leurs choix didactiques ?

Si les ISE⁶ associés à tous les établissements de scolarité obligatoire en Fédération Wallonie-Bruxelles sont certes un outil précieux afin de mieux cerner le public de telle ou telle école, il semble peu adéquat de réduire le profil des élèves à leur origine socio-économique. C'est pourquoi la notion de « socio-culturel » (Daunay, Delcambre et Reuter, 2009) apparaît comme complémentaire. Elle peut s'avérer fructueuse dans le cadre de mon étude, qui porte sur la littérature, matière à haut coefficient culturel s'il en est, du fait des valeurs, des références et des visions du monde qu'elle charrie inévitablement. Un des objectifs du travail consiste donc en l'observation de l'impact de la dimension socio-culturelle du profil des élèves sur le discours des professeurs. La question de la cohérence des points de vue des enseignants se pose ici : dans un même établissement, face à un même public, les enseignants adoptent-ils tous la même

⁶ Indices socio-économiques.

posture ou, comme l'a montré El Karouni (2012), les façons de réagir et d'orienter son enseignement peuvent-elles partir dans différentes directions ?

Au-delà de la dimension socio-économico-culturelle évoquée dans les paragraphes précédents, il semble possible que les enseignants soulignent l'impact de leur public selon une autre modalité : le niveau scolaire et l'âge des élèves.

1.3.2. Le rapport au prescrit

Une donnée cruciale pourrait également jouer dans la tentative de réponse aux questions qui me préoccupent ici : la nature des rapports entre les professeurs et les instructions officielles. Si des enseignants entretiennent une relation sereine au prescrit et arrivent sans trop de difficultés à accorder leur activité didactique à celui-ci, ce n'est pas le cas de tous. Certains rejettent les documents officiels, certains y sont indifférents, certains n'en connaissent pas le contenu (Louichon, 2008).

Quelle que soit la situation et l'attitude des professeurs, il semble essentiel de tenir compte de la manière dont les instructions officielles impliquent, à différents degrés, un processus de négociation, interne ou en équipe éducative, entre ce qui est souhaité et ce qui est prescrit. Cette dimension, qui apparaît, de manière explicite ou en filigrane, dans les déclarations des enseignants, devra donc jouer un rôle dans le processus d'analyse.

1.3.3. Visions et préférences personnelles

Par ailleurs, on peut imaginer que différentes conceptions du cours de français circulent chez les professeurs. Dès lors, il convient de les faire émerger et d'interroger leur impact sur les choix didactiques. Quelle(s) vision(s) générale(s) du cours de français les professeurs manifestent-ils et comment ces représentations sont-elles répercutées dans leurs pratiques d'enseignement littéraire ? Quels sont les objectifs déclarés des enseignants ? Quels enjeux associent-ils à leur travail ?

En outre, il est possible que la vision de l'objet « littérature » qui habite chacun des professeurs qui ont participé à la récolte de données influence l'activité didactique de ces derniers. Quelles sont les définitions du terme « littérature » mises en évidence par les professeurs ? Dans quelle mesure celles-ci influencent-elles les enseignants dans la mise en place de leurs cours ?

Les habitudes de lecture personnelles du professeur ainsi que ses expériences en lien avec la littérature (études, environnement familial...) pourraient aussi avoir un impact sur la manière dont celui-ci envisage ses cours littéraires.

1.4. L'interprétation par la contextualisation

La troisième grande question régissant l'analyse des données « enseignants » est la suivante : au-delà des éléments explicitement déclarés par les professeurs, comment les choix et les postures décelés à travers les données peuvent-ils être expliqués ? Dans ce cadre, une certaine contextualisation pourra s'avérer éclairante. Les caractéristiques des établissements, la répartition des professeurs entre les différents niveaux scolaires, les relations entre collègues, les types de formations initiales suivies par les enseignants, leur ancienneté dans la fonction... sont autant d'éléments qui devraient permettre de donner de l'épaisseur à l'analyse, à travers un processus prudent d'interprétation.

2. Concernant les élèves

Ma recherche se penche, avant tout, sur la manière dont les enseignants construisent leur curriculum et sur les facteurs qui régissent cette entreprise. Les grandes questions de recherche exposées dans le point précédent impliquent bien sûr les professeurs, mais aussi, en filigrane ou de manière explicite, les élèves. Il a donc paru important de consacrer une part de la problématique à ces derniers, à partir de l'interrogation suivante : comment les élèves reçoivent-ils cet enseignement littéraire qui est censé, selon le prescrit, être adapté à leurs profils ?

Des sous-questions émergent. Que retiennent les élèves de cet enseignement ? Dans quelle mesure apprécient-ils les choix didactiques posés par leurs professeurs ? Selon quels critères un cours de français, selon eux, doit-il être construit ? Ces critères correspondent-ils à ceux qui sont déclarés par leurs enseignants ? Enfin, quelle place la littérature occupe-t-elle dans le cours de français de leur professeur ? La trouvent-ils justifiée ?

Afin de mieux saisir et de contextualiser les éléments de réponse à cette première grande question concernant la manière dont les élèves perçoivent le curriculum enseigné, j'ai aussi souhaité, inspirée par la démarche de Renard dans son ouvrage *Les lycéens et la lecture* (2011), interroger les élèves sur leur pratique personnelle de la lecture. À quel point aiment-ils lire ? Quel(s) type(s) d'écrits préfèrent-ils ? Dans quelle mesure leur environnement familial favorise-t-il l'activité de lecture ?

Ces interrogations secondaires trouvent leur pendant, mutatis mutandis, dans les questions associées aux professeurs. L'esprit qui a présidé à l'intégration de ces éléments est le même, d'un côté comme de l'autre : dans un effort de contextualisation, il s'agit de tenter d'explorer l'arrière-fond et les ramifications des représentations des répondants. C'est aussi pourquoi une

des questions de recherche à propos des élèves porte sur les paramètres de l'objet littéraire. Comment les élèves conçoivent-ils la littérature ? Qu'est-ce qu'un « classique » pour eux ? Quels avantages et désavantages associent-ils à la lecture des œuvres de ce type ? Et dans quelle mesure la vision de l'objet « littérature » qu'ils privilégient correspond-elle à celle qui est promue par les enseignants ?

3. Concernant les membres des directions

Les interrogations liées aux membres des directions des écoles concernées par ma recherche viennent soutenir celles qui sont associées aux professeurs et aux élèves, et elles permettent d'élargir le panorama sur l'enseignement de la littérature dans les établissements qui ont collaboré à la récolte de données. D'abord, je souhaitais recueillir la vision des membres des équipes de direction à propos de leur école. Comment ces personnes décrivent-elles leur établissement ainsi que les élèves qui le fréquentent ? Quel est selon eux l'esprit pédagogique général de l'école ? Le niveau socio-économique de son public ? Comment les directeurs qualifient-ils leurs élèves, caractérisent-ils leurs spécificités et leurs besoins ? Ensuite, une question portant plus précisément sur la place du cours de français au sein de l'établissement a semblé indispensable : quels enjeux et objectifs les directeurs attribuent-ils au cours de français ? Où se situe ce dernier dans la hiérarchie du curriculum de leur établissement ? Quelle vision de la littérature ces personnes manifestent-elles ?

Chapitre 2. Cadre institutionnel

Le cadre institutionnel qui dirige le travail des enseignants constitue un élément fondamental de la recherche. En effet, ma problématique, cela a été mentionné dans le chapitre précédent, est née des instructions des référentiels et programmes. Ces dernières laissent une place importante aux initiatives du professeur quant au corpus d'œuvres à aborder en classe et invite celui-là à adapter ses choix au profil de ses élèves. L'objectif du présent chapitre est d'explorer plus en détails les sources de mon questionnement et de retrouver, à partir des textes officiels, les instructions qui instaurent cet appel à la liberté adaptative évoquée dans les questions de recherche.

La récolte de données a été effectuée entre mai 2016 et février 2020. En 2017, le cadre institutionnel des professeurs de français des 2^e et 3^e degrés de l'enseignement général a été modifié : un nouveau référentiel de compétences terminales a été publié, et les deux programmes qui lui sont associés au sein de la Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique ont été réécrits. Cela signifie que la recherche se situe à la croisée de deux ensembles distincts de documents officiels. Le premier est constitué, d'une part, du référentiel *Compétences terminales et savoirs requis en français (humanités générales et technologiques)*, publié en 1999 et d'autre part, les programmes *Français (humanités générales et technologiques)* pour le 2^e (2002) et 3^e degrés (2000) de la FESeC⁷. Le second ensemble, qui est entré en vigueur à partir de la rentrée 2018 pour la 3^e année, a été implémenté de manière progressive par la suite⁸. Il est composé également d'un référentiel, publié en 2017, et de deux programmes, sortis en 2018.

Le premier ensemble d'instructions officielles (1999-2000-2002), même s'il n'est plus valable à l'heure d'écrire ces lignes, est néanmoins essentiel à la compréhension et l'analyse des entretiens que nous avons menés avec les enseignants. En effet, sur les 20 professeurs rencontrés, 16 étaient encore soumis, au moment de leur interview, aux prescrits du cadre institutionnel du début des années 2000. Les trois enseignants exerçant en 3^e année dans l'école n°3, par contre, appliquaient déjà les nouvelles instructions lors de leur entretien. Un autre professeur de l'école n°3, Gilles, se trouvait dans l'« entre-deux » : enseignant en 3^e et en 5^e lors de l'année scolaire 2018-2019, il devait jongler entre les deux ensembles.

⁷ La thèse se centre sur des données récoltées au sein d'écoles qui font partie de la FESeC. Quelques mots d'explication à ce sujet sont livrés dans le « Cadre méthodologique ».

⁸ Le nouveau référentiel est entré en vigueur en septembre 2018 pour la 3e, en septembre 2019 pour la 4e, en septembre 2020 pour la 5e et en septembre 2021 pour la 6e.

1. Jusque juin 2018

1.1. Corpus : un prescrit minimal et une liste adaptable de suggestions

En termes de corpus, un « prescrit minimal » est déterminé par les programmes de la FESeC. La fiche 4 du programme du 2^e degré, consacrée à la lecture littéraire, indique que trois genres de récits fictionnels doivent être explorés au sein du 2^e degré (par exemple, le récit policier, la nouvelle réaliste du 19^e). Par ailleurs, la poésie romantique doit également y être travaillée (en 4^e), ainsi que le théâtre, via une comédie classique du 17^e et une représentation théâtrale (FESeC, 2002, p. 28). Ce prescrit, qui décrit abstraitement les genres et, quelques fois, les courants à aborder, ne cite donc aucun titre ou auteur. Le même constat peut aussi être formulé à propos du corpus prescrit dans le programme du 3^e degré : la fiche 5, qui prolonge la fiche 4 du programme du 2^e degré, indique également un prescrit minimal abstrait, composé de deux romans du 19^e et du 20^e, un film, une pièce de théâtre du 17^e et du 20^e, une représentation théâtrale et un recueil de poésie (FESeC, 2000, p. 26).

Ces instructions officielles laissent donc une marge de manœuvre assez importante à l'enseignant concernant le choix des œuvres à lire, les instructions données à ce sujet n'étant que très générales. Néanmoins le professeur se voit contraint, ou du moins plus étroitement guidé, par deux ensembles de recommandations supplémentaires. Le premier consiste en deux tableaux figurant dans le programme de 2002. Ces derniers exposent une répartition, entre les deux degrés supérieurs du secondaire, des courants littéraires et artistiques à travailler : classicisme, Lumières, romantisme et réalisme pour le 2^e degré ; humanisme, baroque, symbolisme, surréalisme, culture contemporaine et, à nouveau, classicisme, Lumières et réalisme pour le 3^e. Ces courants figurent dans les programmes, car ils ont été imposés par le référentiel des *Compétences terminales et savoirs requis en français (humanités générales et technologiques)*. Ils doivent faire l'objet d'une évaluation certificative et font donc partir intégrante du prescrit.

De plus, le référentiel livre également des instructions importantes pour l'enseignant dans le processus de sélection des œuvres à lire. Il présente, en effet, au sein du chapitre intitulé « Les savoirs sur la littérature et l'art », une liste de « grandes références littéraires et artistiques [...] constitutives du fonds culturel contemporain ». Cette liste, qui compte une cinquantaine d'items, est organisée de manière chronologique : entre autres, les mythes grecs et les personnages de la Bible y précèdent Villon, Du Bellay, La Fontaine, Voltaire, Balzac, Baudelaire, Proust, Beckett ou encore Sartre et Camus. Ces références indiquées par le

référentiel ne se limitent pas cependant au monde franco-français, par le biais de l'inclusion de quelques auteurs et mythes belges (Verhaeren, Rodenbach, Ulenspiegel, Chavée...) ou étrangers (Shakespeare, Don Quichotte, Kafka, Senghor...). Par ailleurs, bien que souvent centrées sur des auteurs particuliers, la liste contient également des items plus thématiques, souvent fixés autour d'un personnage (« Faust et l'ambition du savoir », etc.).

Les remarques liminaires introduisant la liste fournissent des informations éclairantes à plus d'un titre. Elles clarifient notamment l'extension de la légitimité de celle-là : « **La liste proposée** ci-après entend servir de balise au professeur de français, mais elle **n'est en rien fermée ni figée : le professeur jugera s'il doit y ajouter ou en retrancher**. Cette liste est destinée à évoluer en fonction des réalités et des productions culturelles. En outre, **chaque professeur doit se sentir libre de l'adapter en fonction des possibilités et des intérêts de ses élèves** »⁹ (CF, 1999, p. 23). Plusieurs éléments sont à souligner à partir de cette citation. La liste est explicitement présentée comme une série de « balise[s] » « proposé[es] » à l'enseignant. Elle ne serait donc pas contraignante pour le professeur, qui n'est pas tenu d'aborder la totalité des références indiquées. Un appel à la modification est d'ailleurs lancé, via des ajouts ou encore des suppressions. La direction des changements potentiels à effectuer dans la liste est déterminée par deux critères. D'une part, l'enseignant doit rester attentif au contexte contemporain et pouvoir mettre les références abordées en classe en résonance avec les évolutions constantes du monde littéraire, culturel et artistique. D'autre part, il est invité à adapter la liste au profil de ses élèves, à leurs « possibilités », mais aussi à leurs « intérêts ». Ce critère apparaît comme particulièrement crucial, puisque souligné en lettres grasses dans le référentiel. Cet appel à la flexibilité n'est cependant pas précisé par des indicateurs concrets. Sur l'enseignant et son jugement repose dès lors l'entière responsabilité de l'interprétation de cette invitation, de l'analyse des besoins du public-classe et, conséquemment, des décisions à prendre en termes de corpus à aborder avec les élèves.

Légitimité actuelle et intérêt pour les élèves, tels sont les deux critères mis en évidence pour guider les professeurs. C'est aussi en vertu de ces deux principes que d'autres indications concernant l'établissement du corpus à travailler en classe sont livrées par le référentiel de 1999. Les auteurs de ce dernier reconnaissent, dans le préambule de la rubrique intitulée « Les savoirs sur la littérature et l'art », que les références favorisées sont essentiellement centrées sur la France, la Belgique et l'Europe. Cependant, ils conseillent également d'ouvrir les élèves à « la

⁹ Les termes figurant en gras dans la citation sont présentés ainsi dans le référentiel.

culture littéraire et artistique du monde entier ». Particulièrement, « à l'heure de la société multiculturelle », « [s]'il est normal que les jeunes apprennent en priorité les stéréotypes et les textes fondateurs du lieu où ils vivent, il est essentiel [...] qu'ils aient également une ouverture sur les autres cultures [...] » (CF, 1999, p.17) Cette invitation est présentée comme une visée fondamentale pour enrichir la perspective des élèves, afin que ceux-ci soient, à la fois, conscients des points de repère constitutifs de la Belgique francophone, mais aussi capables de naviguer vers d'autres horizons, qui participent aussi, aujourd'hui, au tissu culturel. Cette volonté du référentiel est d'ailleurs en partie traduite dans la liste des références littéraires et artistiques constitutives du fonds culturel contemporain évoquée plus haut, à travers l'inclusion d'auteurs dépassant le cadre franco-belge, comme Dostoïevski, Ben Jelloun...

Le référentiel fournit par ailleurs une information importante concernant la question de la lecture intégrale. Il suggère plutôt de réserver cet exercice « à des œuvres contemporaines qui ne sont pas citées ici » (CF, 1999, p. 19). Le processus de sélection de ces ouvrages plus actuels, qui se devraient peut-être d'attester « la postérité et la fécondité » (CF, 1999, p. 17) des courants littéraires et artistiques du passé, est laissé néanmoins au libre-arbitre du professeur et, éventuellement, de l'équipe enseignante dans laquelle il évolue. Les références exposées dans la liste, quant à elles, devraient plutôt être travaillées via l'usage d'extraits « bien choisi[s] ». « Parfois même, une simple information sur l'œuvre ou le thème suffira » (CF, 1999, p. 17). L'enseignant bénéficie donc, cela se confirme, d'une marge de manœuvre non négligeable dans la constitution du corpus de ses cours. En effet, il est invité à soumettre à ses élèves des lectures intégrales contemporaines dont le choix est laissé à sa seule appréciation. Bien plus, il doit aborder en classe une série de références, certes renseignées par le référentiel, mais de manière non exhaustive ou contraignante et selon les modalités qui lui conviennent (éventuellement lecture intégrale, mais aussi lecture d'extraits, évocation...).

Les deux programmes de la FESeC, bien que dépendant des instructions du référentiel, divergent du document de 1999 sur cette question des lectures intégrales. En effet, comme mentionné plus haut, ils renseignent, dans leurs fiches-compétences consacrées à la littérature, un prescrit d'« objets à lire » qui inclut notamment une série d'ouvrages des siècles passés (« deux romans du 19^e », « une pièce du 17^e »...), limitant ainsi la portée de la recommandation du référentiel quant à la préférence à accorder aux œuvres contemporaines dans ce contexte. Néanmoins, il est important de noter que ce prescrit est bien qualifié de « minimal » par les programmes : les enseignants sont donc bien autorisés à proposer d'autres types d'ouvrages aux élèves s'ils le souhaitent.

1.2. Enjeux de l'enseignement littéraire : des repères pour analyser le présent

Les remarques liminaires qui introduisent la liste du référentiel, éclairantes sur la question du corpus, explicitent également les enjeux associés à l'ensemble de références présentées. Cette liste illustrerait « un fonds culturel qui permet de déchiffrer nombre d'allusions qui émergent dans les œuvres d'art et les médias du monde contemporain ». La découverte et l'appropriation de ces références lors du cours de français permet donc « d'initier les élèves à l'intertextualité », vu la réutilisation constante de ces dernières dans les productions des « générations suivantes » (CF, 1999, p.19). L'objectif qui devrait être poursuivi par l'enseignant dans l'exploration des références reprises par la liste résiderait donc dans la mise en lumière, pour les élèves, d'un certain héritage culturel, mais essentiellement dans une perspective de déchiffrement d'œuvres plus contemporaines. Cet objectif est confirmé à plusieurs reprises dans le référentiel. La rubrique traitant du « cadre conceptuel » souhaité pour le cours de français précise que « la langue et la culture ne doivent pas être sacralisées ni abordées en elles-mêmes pour elles-mêmes, [...] mais au contraire être envisagées dans leur diversité, leur souplesse, leur devenir, leur utilité, leur inventivité, et ainsi être mises à la disposition des élèves qui en feront un usage en vue de projets personnels et collectifs » (CF, 1999, p. 6). Les savoirs littéraires, entre autres, ne devraient donc pas être étudiés de manière gratuite ou « muséale » (Chevallard, 2015), mais en tant que supports d'une réflexion toujours en mouvement, au service des « besoins » et des « attentes » des élèves. En outre, dans le préambule à la rubrique « Les savoirs sur la littérature et l'art », les enjeux de ceux-ci sont à nouveau présentés selon les mêmes modalités.

Le programme de la FESeC du 3^e degré, en particulier, reprend à son compte la perspective promue par le référentiel quant aux enjeux de l'enseignement de la littérature. Cette dernière est notamment présentée comme un « réservoir de valeurs et d'idées » qui pourra inspirer les élèves et favoriser leur activité psychoaffective (FESeC, 2000, p. 29). Il est aussi mentionné que « [l]'étude des grands textes fondateurs de nos sociétés et de quelques œuvres du passé contribue à nourrir la compréhension des textes d'aujourd'hui » (FESeC, 2000, p. 28). Il s'agit d'étudier la littérature, notamment d'une manière synchronique, « en l'abordant sous divers points de vue visant à illustrer son caractère complexe et construit, et donc relatif », afin de refuser l'hégémonie des « vérités stabilisées » (FESeC, 2000, p.11). La vision de 1999, soutenue par le double critère, déjà évoqué à plusieurs reprises, d'actualité et d'intérêt pour les élèves, semble donc bien appuyée par les auteurs des programmes de la FESeC.

En outre, les programmes de la FESeC se distinguent un peu du référentiel en consacrant plusieurs pages à la question de l'enseignement en contexte multiculturel. Cette rubrique, qui découle probablement de la remarque figurant dans le document de 1999 à propos de la prise en compte du facteur « multiculturalité » de la société, traite notamment de l'aspect littéraire de cette problématique. A ce sujet, les auteurs des programmes soulignent l'importance pour les élèves d'un mouvement double de découverte. D'une part, les jeunes issus de l'immigration ou « étrangers à l'école »¹⁰ doivent apprendre à comprendre les « comportements et [l]es valeurs des Belges francophones ». D'autre part, ce mouvement d'ouverture ne pourrait se réaliser qu'à la condition que « la société dite d'accueil soit sensibilisée aux valeurs et attitudes des autres cultures qu'elle abrite » (FESeC, 2000 et 2002, p. 17). Les programmes demandent donc, à la fois, une ouverture de certains élèves via des textes littéraires exposant des points de repère de la culture belge francophone, mais aussi, chez tous les futurs citoyens que sont les élèves du secondaire, à la variété des points de vue hébergés par cette même culture. Afin de réaliser ce double objectif, ils conseillent aux enseignants de mobiliser des textes qui dépassent le cadre franco-belge, mais aussi des œuvres abordant le thème de la migration ou du sentiment d'étrangeté culturelle, qui fonctionneraient presque comme des « catalyseurs » pour introduire une réflexion sur le sujet. La méthode préconisée pour le traitement de ces textes est le dialogue, qui, « loin de nier les conflits de valeurs », permettrait à chacun d'exprimer sa perspective dans une atmosphère de tolérance et de respect (FESeC, 2000 et 2002, p. 17). La vision qui semble animer les auteurs du programmes sur ce point entre fortement en écho avec le concept d'« intégration » tel que le définit Berry (1997). Cette « stratégie d'acculturation » répond à une double volonté. Les programmes instaurent le cours du français comme un lieu où les points de vue minoritaires et majoritaires sont mis en connexion, mais dans un souhait de maintien des spécificités de chacun. Berry note également qu'une des conditions de réussite du processus d'intégration est la reconnaissance de l'aspect multiculturel de la société, constat qui est posé sans équivoque par le référentiel et les programmes.

1.3. Activités et apprentissages visés : la littérature intégrée à l'exercice de différentes compétences

La littérature est donc associée à une série d'enjeux sociétaux dans les instructions officielles. Mais comment cet objet crucial doit-il être médié et travaillé en classe ?

¹⁰ Cette expression désigne, pour les auteurs des programmes, un ensemble d'élèves qui, bien que ne faisant pas partie d'un milieu issu de l'immigration, peuvent se sentir « en terre étrangère » face aux codes de l'école. (FESeC, 2000, p. 8 et 2002, p.6)

La publication du référentiel de 1999 confirme l'avènement de l'approche par compétences, lancée par le décret « Missions » de 1997, au sein du paysage scolaire belge francophone. La littérature, de ce fait, devient un support pour l'exercice de compétences diverses. La plus évidente est probablement celle du « savoir-lire », qui se décline en plusieurs rubriques, dont la grande majorité est mobilisable dans le cadre de l'enseignement littéraire (« Orienter sa lecture en fonction de la situation de communication », « Construire du sens », « Exercer son esprit critique », « Acquérir des connaissances »...).

Cette rubrique du référentiel a été repensée, enrichie par les programmes, essentiellement à travers la fiche 4 du 2^e degré et les fiches 5 et 6 pour le 3^e. La fiche 4 du programme de 2002, intitulée « Lire le texte littéraire. Dans une situation-problème significative, comprendre et interpréter un texte littéraire, porter une appréciation personnelle sur le texte et faire part de sa lecture par divers moyens d'expression », s'organise autour d'une série d'« apprentissages » (eux-mêmes déclinés en sous-catégories) qui font écho aux instructions du référentiel : « construire activement des significations en reliant des indices et en mobilisant des ressources variées », « porter sur le texte une appréciation personnelle »... Des activités ou « médiations de la lecture » sont proposées au professeur : « note critique », « construction collective d'interprétations et d'appréciations sous la forme d'entretien ou de discussions de groupe », « mise en voix d'un texte de théâtre » ... Des « contextes qui donnent du sens » sont aussi mentionnés : rencontre avec un écrivain et préparation de cette dernière, cercles de lecture...

Dans le programme du 3^e degré, deux fiches abordent de manière explicite l'étude de la littérature. Dans la fiche n°5, qui est libellée comme suit : « Dans une situation-problème significative, construire un ou plusieurs réseaux de signification, pour répondre à des questions suscitées par la lecture d'un texte, porter une appréciation personnelle sur le texte, faire part de son interprétation à travers divers moyens d'expression (au cours d'une discussion, dans un compte rendu de lecture, par des réécritures, des mises en voix) », une série d'apprentissages sont visés : « insertion de l'œuvre dans son contexte historique », « recours à certaines procédures d'analyse »... Quelques contextes sont aussi suggérés : préparation de la remise d'un prix littéraire ou encore rédaction d'un journal de lecture...

La fiche 6, quant à elle, prescrit une réflexion multifocale sur la notion de littérature et est libellée comme suit : « Dans des situations-problèmes significatives, participer de manière réfléchie à la vie culturelle et élargir le champ de ses pratiques culturelles en abordant le concept de littérature sous divers éclairages croisés qui permettent d'en construire une définition

complexe ». Les « divers éclairages » sont détaillés dans la rubrique « apprentissages » : « le fonctionnement social de la littérature », « la littérature comme patrimoine à transmettre », « la littérature comme réservoir de valeurs et d'idées » ... Encore une fois, des « contextes qui donnent du sens » sont mentionnés : travail à partir de la confrontation à des œuvres qui pourraient être jugées comme « illisible » ou « illégitime » par les élèves, création d'une anthologie...

La matière littéraire doit donc, selon les programmes de 2000 et de 2002, être traitée via les trois fiches compétences qui lui sont consacrées. La fiche 4 du 2^e degré et son équivalent au 3^e degré (fiche 5) s'organisent selon une certaine continuité : certains apprentissages de la fiche 5 représentent des prolongements de la fiche 4. Par ailleurs, trois opérations de lecture récurrentes structurent ces deux fiches : compréhension, interprétation et appréciation sont régulièrement convoquées par les prescrits. La fiche 6 du programme du 3^e degré, par contre, présente un aspect inédit. Sans équivalent dans les autres programmes, elle affirme sa spécificité : « La compétence communicationnelle n'est pas prioritaire pour la maîtrise de cette compétence centrée sur l'apprentissage de la notion de littérature. Il ne s'agit pas tant de mieux écrire, lire, parler et écouter que de réfléchir sur les pratiques culturelles développées à la faveur du cours, dans ou en dehors de la classe, en les abordant sous l'angle du littéraire » (2000, p. 28).

Néanmoins, le programmes du 2^e degré, en proposant un schéma d'intégration des différents courants littéraires et artistiques imposés par le référentiel, suggère que l'objet littérature ne reste pas cantonné aux fiches qui lui sont explicitement dédiées. Ce programme, publié deux ans après celui du 3^e degré, clarifie la répartition des courants entre les deux degrés¹¹, mais aussi les modalités d'exploitation de ces derniers dans le cadre des diverses fiches-compétences. Par exemple, au 3^e degré, l'humanisme et les Lumières sont recommandés, entre autres, comme support à l'exercice de la compétence argumentative (en lecture et en écriture). La littérature est donc autorisée à s'immiscer au-delà de ses frontières apparentes et apparaît comme une matière flexible, propice à l'exercice de diverses compétences. D'ailleurs, des croisements possibles entre les différentes fiches sont mentionnés à différents endroits du programme de 2002, notamment dans la liste des « médiations de lecture » de la fiche 4, où il est suggéré, d'une part, que les exercices de justification, de rédaction de billet d'humeur ou de lettre de lecteur relèvent également de la compétence 1 (argumentation écrite), et, d'autre part, que

¹¹ Voir 1.1.

l'activité « construction collective d'interprétations ou d'appréciations » peut se réaliser à partir d'entretiens, tâche prescrite par la fiche-compétence 3.

Le contexte institutionnel décrit plus haut, bien qu'il soit caduc à l'heure d'écrire ces lignes, est cependant très important dans le cadre de notre recherche et cela à plus d'un titre.

D'un côté, il constituait le cadre officiel des professeurs interviewés lors de la récolte de données effectuée entre mai 2016 et juin 2018. Il représente donc un arrière-fond non négligeable des propos de nombre d'enseignants rencontrés durant cette période et, on peut en faire l'hypothèse, des professeurs interviewés après septembre 2018, date de début de mise en vigueur du programme « nouvelle mouture » en 3^e année. En effet, selon un certain principe de rémanence, on peut imaginer que les enseignants n'oublient pas du jour au lendemain le cadre institutionnel qui a guidé leur pratique depuis tant d'années. Le référentiel de 1999 (et les programmes qui lui sont associés) pourrait bien avoir marqué durablement les esprits, particulièrement parce qu'il a concrétisé une sorte de saut pédagogique via la mise en œuvre de l'approche par compétences dans le paysage du cours de français en Belgique francophone.

D'un autre côté, ce cadre institutionnel spécifique occupe une place particulière au sein de la thèse, car certaines de ses caractéristiques ont présidé à l'élaboration de ses questions de recherche. L'accent placé sur l'élève, son profil et ses intérêts dans le cadre de l'enseignement littéraire, autant au point de vue du corpus à mobiliser que des enjeux assignés à cet enseignement, m'a menée vers les interrogations suivantes, qui sont essentielles à la recherche : selon quels critères les enseignants construisent-ils leurs curriculums et comment les élèves reçoivent-ils cet enseignement qui entend s'adapter à leurs spécificités ?

2. A partir de 2018

En 2017, un nouveau référentiel a été publié. Intitulé *Compétences terminales et savoirs requis en français (humanités générales et technologiques)* comme son prédécesseur de 1999, il inaugure un nouveau système, organisé non plus autour de compétences, mais autour d'unités d'acquis d'apprentissage (UAA). Cette publication a donné lieu à une réécriture des programmes de la FESeC du 2^e et du 3^e degré en 2018. Ces derniers ont été mis en place de manière progressive à partir de septembre 2018¹².

¹² Le nouveau référentiel est entré en vigueur en septembre 2018 pour la 3^e, en septembre 2019 pour la 4^e, en septembre 2020 pour la 5^e et en septembre 2021 pour la 6^e.

2.1. Corpus : des courants comme seuls repères

Si les référentiels et programmes de la génération précédente laissaient une marge de manœuvre déjà remarquable au professeur dans le processus d'élaboration de son corpus à traiter en classe, les instructions officielles de 2017-2018 se montrent encore plus souples à ce sujet. Le référentiel présente un tableau, dans son chapitre « Focus sur la littérature et les arts » (que l'on retrouve presque mot pour mot dans les deux programmes correspondant de la FESeC) (FWB, 2017, p. 61-62 ; FESeC, 2018a p. 79, 80 et b, p. 66, 67). Il est structuré de manière chronologique en cinq périodes (Moyen Age, Renaissance, 17^e-18^e, 19^e-20^e, « depuis 1968 »). Une série d'« aspects » sont détaillés pour chacune des périodes, qui sont par ailleurs toutes assorties d'un mot-clé (par exemple, « émergence » pour le Moyen Age ou « éclatement » pour qualifier notre contemporanéité). Les courants, mouvements, écoles associées aux différentes périodes sont listés, ainsi que les événements historiques marquants, les valeurs et les genres dominants. La situation du champ littéraire à chacune des époques est également rapidement décrite. Un second tableau figure aussi dans ce « focus sur la littérature et les arts ». Il présente un double regard sur l'objet « récit ». Une liste des différentes formes que peut prendre ce dernier (roman, nouvelle...) et des différents « mondes » dans lesquels il peut évoluer (récit réaliste, de l'étrange...) (FWB, 2017, p. 63 ; FESeC, 2018a, p. 81 et b, p. 68) est livrée.

Ces deux tableaux, qui présentent donc une synthèse des savoirs artistiques et culturels à favoriser en classe, ne prétendent pas être exhaustifs et n'ont pas de statut contraignant. Le référentiel et les programmes indiquent en effet que le prescrit minimum à ce sujet est le suivant : en troisième, une approche privilégiant les genres littéraires est imposée ; en quatrième, doivent être étudiés la comédie et la fable classique, ainsi que le romantisme. Au 3^e degré, humanisme, Lumières, réalisme et surréalisme doivent être abordés (FWB, 2017, p. 63 ; FESeC, 2018a, p. 83 et b, p. 68).

A l'instar des instructions officielles de la génération précédente, le prescrit minimal relatif aux savoirs littéraires se centre donc sur certains courants jugés essentiels. Pour le reste, le jugement de l'enseignant est encore une fois fortement sollicité : dans une note de bas de page, les deux programmes précisent que, au terme du cycle secondaire, tous les items constituant les tableaux n'ont pas nécessairement à être étudiés ou abordés en classe. Ceux-là devront être mobilisés selon les « opportunités » et la « praticabilité ». Ils représentent une « source d'inspiration » pour le professeur, qui se voit inviter à déployer les savoirs littéraires et artistiques « en fonction des élèves qui constituent la classe » (FESeC, 2018a, p. 78 et b, p. 65). Dans le même esprit, une rubrique intitulée « Conseil pour donner du sens à l'enseignement de la lecture » dans le

programme du 3^e degré insiste sur le fait que l'élève et les « habiletés » qu'il aura déjà acquises doivent en priorité guider les choix de l'enseignant lorsqu'il sélectionne les textes à travailler en classe. A nouveau, la capacité du professeur à évaluer le niveau de compétence de ses élèves et d'y réagir en choisissant les supports de lecture les plus adéquats est promue : « [l]’enseignant est bien placé pour fixer le nombre, la longueur et la difficulté [des textes à soumettre aux élèves] (FESeC, 2018b, p. 69). Le profil du public-classe, critère signalé comme déterminant dans le processus d'élaboration du corpus selon les instructions officielles de 1999, est donc toujours présent en 2018, mais de manière plus discrète. En outre, ces invitations à l'adaptation semblent plus se centrer sur le niveau de compétence des élèves que sur leurs intérêts ou besoins supposés, dimensions soulignées par le référentiel de 1999 notamment.

Trois éléments susceptibles d'éclairer les contours du corpus recommandé par les documents officiels sont encore à souligner. Même si elles structurent leur « prescrit minimal » autour de courants historiques, les instructions invitent cependant les enseignants à intégrer des œuvres plus contemporaines dans leur programme afin de mettre en place un mouvement de va-et-vient entre passé et présent : l'objectif poursuivi serait dès lors de saisir les « enjeux respectifs et les articulations » des productions d'avant et de maintenant (FWB, 2017, p. 61 ; FESeC, 2018a, p. 80 et b, p. 65). Cet appel, qui fait penser à celui formulé par les instructions officielles de la génération précédente, n'est néanmoins pas assorti de consignes plus précises. La marge de manœuvre laissée à cet endroit au professeur est donc, à nouveau, remarquable. De plus, les auteurs du référentiel et du programme, même s'ils reconnaissent que les items repris dans les tableaux synthétisant les savoirs littéraires utiles à la constitution des cours concernent surtout le domaine franco-français, appellent cependant à varier les origines des œuvres mobilisées en classe. La littérature belge est promue comme présentant « un enjeu spécifique pour l'appropriation d'une culture commune en Fédération Wallonie-Bruxelles ». « Les littératures étrangères [...] francophones ou non », quant à elles, « trouvent également leur place dans le cours de français » (FWB, 2017, p. 60 ; FESeC, 2018a, p. 78 et b, p. 65). Cette invitation, qui figurait aussi dans les documents officiels précédents, n'est pas assortie de précisions supplémentaires sur la direction que devrait prendre cette diversification du corpus, laissant le professeur maître de ses décisions. Le troisième et dernier élément éclairant les paramètres du corpus prescrit par les instructions est la mise en évidence de supports de lecture variés. Dans les fiches descriptives des UAA 5 et 6 (« S'inscrire dans une œuvre culturelle » et « Relater des expériences culturelles »), les « sources » suggérées pour l'exercice de ces unités d'acquis d'apprentissage sont, certes, des œuvres littéraires (récits, poésie...), mais aussi d'autres œuvres

artistiques (BD, films, photos, chansons...) (FWB, 2017, p. 35, 36, 38 ; FESeC, 2018a, p. 52, 53, 57 et b, p. 45, 46, 50). Cette ouverture du corpus à diverses formes d'expression artistique est particulièrement explicite dans les programmes de la FESeC. Elle contraste avec les instructions officielles précédentes, plus centrées sur le texte littéraire, alors support privilégié à l'exercice des compétences de lecture.

Le référentiel et les programmes actuels présentent donc des similarités avec les instructions de la génération précédente. L'extension de la marge de manœuvre confiée à l'enseignant dans la constitution de son corpus, remarquable dans tous les documents officiels mobilisés dans le cadre de ce chapitre, se révèle particulièrement évidente dans la version la plus récente du référentiel et des programmes. Le référentiel de 1999 consacrait plusieurs pages à une liste de références constituant les supports privilégiés de l'enseignement littéraire. Les programmes de 2000 et 2002 imposaient la lecture d'un certain nombre d'ouvrages répondant à une série de paramètres. Rien de cela dans les documents officiels actuels, qui, quant à eux, ne consacrent finalement que peu de place à la question du corpus, laissant de ce fait libre cours aux initiatives de l'enseignant. Ce dernier, doit, malgré tout, se laisser guider par le profil de ses élèves dans le choix des œuvres à travailler avec ceux-ci. Il s'agit du deuxième point de contact majeur entre la première et la seconde série d'instructions officielles. Néanmoins, l'invitation claire à l'adaptation créative aux capacités, intérêts et besoins de la classe, notamment formulée dans le référentiel de 1999, est devenue plus timide, au détour d'une note de bas de page des programmes de 2018. De plus, elle semble davantage conditionnée par le niveau de compétence acquis par les élèves, dont l'appréciation est laissée à la discrétion de chaque enseignant.

2.2. Enjeux de l'enseignement littéraire : la littérature comme tremplin de l'activité de l'élève

Le référentiel et les programmes, dans leurs introductions respectives, reprennent tous l'idée que le cours de français poursuivrait deux visées complémentaires : « [l]'intégration (maîtrise des usages discursifs et sociaux, construction et appropriation d'une culture commune) » et « [l]'émancipation (formation d'apprenants réflexifs, d'acteurs culturels, de citoyens critiques et engagés) » (FWB, 2017, p. 2 ; FESeC, 2018a p. 3 et b, p. 5). Il est possible d'associer plusieurs éléments disséminés dans les documents officiels à propos des enjeux de l'enseignement littéraire à chacune de ces visées.

D'une part, l'objectif d'intégration, tel qu'il est défini par les auteurs des instructions, fait écho à une série de recommandations. L'invitation à l'inclusion de références de littérature belge dans le corpus travaillé en classe est associée, dans le référentiel et le programme, à une

justification mettant en évidence l'importance de ces références dans le cadre de « l'appropriation d'une culture commune en Fédération Wallonie-Bruxelles » (FWB, 2017, p. 60 ; FESeC, 2018a, p. 78 et b, p. 65). Ce souhait entre en résonance avec ceux des programmes de 2000 et 2002, qui plaidaient pour une prise de conscience, par les jeunes issus de l'immigration notamment, du tissu culturel typique de la Belgique francophone (dans une perspective d'« intégration »). Par ailleurs, le chapitre « Focus sur la littérature et les arts », définit les enjeux de l'enseignement culturel en ces termes : « le cours de français a pour objectif de donner accès à la diversité de la culture littéraire et artistique d'hier et d'aujourd'hui, et de fournir des clés pour la comprendre et se l'approprier. [...] Il ne s'agit donc pas de promouvoir une vision encyclopédique ou au contraire anecdotique des savoirs culturels » (FWB, 2017, p. 60 ; FESeC, 2018a, p. 78 et b, p. 65). L'idée serait donc de valoriser un processus d'« appropriation » d'une série de savoirs et d'expériences littéraires par l'élève, afin de faciliter la compréhension et la mise en relation de celui-ci avec monde culturel qui l'entoure. Cette perspective, qui n'est pas sans rappeler la génération précédente des instructions officielles, présente donc la culture travaillée au cours de français comme une sorte de médiation, qui devrait permettre au jeune d'intégrer avec assurance le mouvement culturel contemporain (FESeC, 2018a, p.11 et b, p.12).

D'autre part, le cours de français est présenté comme poursuivant une visée émancipatrice, centrée sur les capacités de réflexion et d'action de l'élève, qui sont à développer à travers, notamment, l'enseignement de la littérature. Le fragment d'instructions officielles exploité dans les lignes précédentes, même s'il fait écho à la notion d'intégration, peut aussi être associé à celle d'émancipation. En effet, le rejet de la culture encyclopédique ou anecdotique et la promotion d'une vision dynamique manifesteraient une volonté de former des élèves qui ne reçoivent pas passivement un savoir, mais qui utilisent activement ce dernier afin d'enrichir leur vie concrète de jeunes adultes. Dans le même esprit, les programmes présentent l'élève comme un « acteur culturel » qui sera amené, grâce au cours de français notamment¹³, à « faire l'expérience de la création et inscrire sa marque personnelle dans des œuvres existantes ». La capacité des jeunes à s'inscrire dans ces expériences culturelles, les relater, les partager et les confronter est mise en évidence comme un « enjeu constructeur contemporain » majeur (FESeC, 2018a, p. 11 et b, p. 12). En outre, une note sur les différents types de réception des textes témoigne d'un souhait similaire quant à l'enseignement de littérature entre autres. « [L]a réception *esthétique*, centrée davantage sur elle-même et sur le désir d'interpréter le texte et de

¹³ Particulièrement par le biais des UAA 5 et 6.

se nourrir de ses ressources, vise à attribuer aux œuvres une diversité de sens et de valeurs en considérant le récepteur comme un agent de ce processus » (FWB, 2017, p. 45 ; FESeC, 2018a, p. 64 et b, p. 54). Là encore, l'élève n'est pas présenté comme un simple réceptacle voué à admirer l'œuvre littéraire, mais comme un véritable « agent » qui lit de manière investie et personnelle. La rubrique « Conseil pour donner du sens à l'enseignement de la lecture », qui figure dans le programme du 3^e degré, précise, quant à elle, que le professeur, lorsqu'il enseigne les matières littéraires, doit avant tout viser l'approfondissement des compétences de lecture de l'élève afin d'amener celui-ci à une « expression intellectuelle nouvelle, riche, consistante et davantage porteuse de sens », bref, à un dépassement de lui-même, qui pourrait bien être vu comme une source d'émancipation, plutôt que comme une accumulation de savoirs culturels particuliers (FESeC, 2018b, p.69).

Notons que l'objectif annoncé des UAA 5 et 6, au sein desquelles la littérature est un support privilégié, est notamment de « développer le gout » de la lecture d'œuvres culturelles (FWB, 2017, p. 34 ; FESeC, 2018a, p. 50 et b, p. 43). Cette visée, qui n'est pas dépliée de manière plus précise dans les autres pages de ces documents officiels, ne s'associe que très artificiellement aux enjeux d'intégration et d'émancipation évoqués plus haut. Cependant, il paraissait important de mentionner cette volonté des auteurs du référentiel et des programmes, car elle nuance et enrichit la palette des objectifs assignés à l'enseignement littéraire.

Volonté de « servir » l'élève et décodage du contemporain, tels sont les deux enjeux majeurs de l'étude de la littérature qui ressortent de notre lecture des référentiels et programmes en vigueur entre 2000 et aujourd'hui. Le cadre institutionnel du début des années 2000 consacrait, de son côté, une part non négligeable de ses recommandations à une attention particulière à l'enseignement en contexte multiculturel, dimension absente des nouveaux documents officiels¹⁴. La dimension multiculturelle des classes est-elle, avec le temps, devenue tellement une évidence qu'on a jugé superflu d'aborder cette problématique dans la nouvelle mouture du prescrit ? Ou peut-être que les auteurs de cette dernière, soucieux d'expliquer clairement le système des UAA, ont concentré leur attention sur des questions plus techniques ?

2.3. Activités et apprentissages visés : vivre la culture

Deux unités d'acquis d'apprentissage visent de manière très explicite l'enseignement de la littérature. Il s'agit des UAA 5, « S'inscrire dans une œuvre culturelle », et 6, « Relater des

¹⁴ Du moins explicitement. L'invitation à intégrer dans le corpus vu en classe des références de littérature étrangère, francophone ou non, pourrait être vue comme un reliquat des programmes de 2000 et 2002. Cependant, elle n'est pas assortie d'explications qui justifieraient, d'une manière ou d'une autre, cette inclusion.

expériences culturelles ». Ces deux fiches indiquent, dans les œuvres « sources » qui leur servent de supports, les textes littéraires en premier lieu, même si le corpus conseillé à cet endroit ne se limite pas à ces derniers¹⁵.

L'UAA 5 invite l'élève à s'inscrire dans une œuvre culturelle et occuper la posture d'« auteur » via trois procédés : l'amplification, la recomposition et la transposition. Ces exercices d'écriture mobilisent bien sûr des compétences de rédaction, mais aussi de lecture et de compréhension (« Manifester sa compréhension, son interprétation de l'œuvre culturelle source », « Évaluer la production finale et la démarche de création »...) (FWB, 2017, p. 34-36, FESeC, 2018a, p. 50, 52 et b, p. 43, 45).

L'UAA 6, quant à elle, se révèle assez complémentaire de la fiche 5. Invitant l'élève à « Relater des expériences culturelles », elle lui demande de mettre en mots l'expérience vécu lors de la rencontre avec des œuvres variées (éventuellement exploitées aussi dans le cadre de l'UAA 5) et de confronter ce point de vue personnel à ceux des autres élèves de la classe. L'objectif est de découvrir la variété des perceptions et d'éprouver la validité des siennes par le dialogue. Cette UAA fixe des objectifs communs à l'ensemble du degré en termes de productions, mais réserve une place particulière aux élèves de fin de 6^e, qui sont invités à établir un « bilan des expériences culturelles » menées durant le degré, sous forme de dossier papier ou multimédia. Les apprentissages visés par l'UAA au 2^e degré mêlent, dans une perspective parfois clairement (auto)réflexive, savoir-lire (« Manifester sa compréhension d'une œuvre », « Manifester son appréciation d'une œuvre ») et savoir-écrire (« Planifier la relation d'expérience à l'aide d'un écrit intermédiaire », « Évaluer, améliorer la qualité de la relation d'expérience » ...). Les apprentissages visés par l'UAA au 3^e degré croisent ceux du 2^e, mais sont complétés par des objectifs de type rédactionnel ou de mise en forme du dossier-bilan (« Planifier l'organisation du dossier et la motivation de la sélection à l'aide d'un écrit intermédiaire » ...) (FWB, 2017, p. 34, 38-41 ; FESeC, 2018a, p. 56-59 et b, p. 48-51).

Les programmes de la FESeC livrent également des exemples d'activités pour illustrer la concrétisation des UAA dans le cadre du travail de classe. Par exemple, l'UAA 5 du 3^e degré est concrétisée par le biais d'une suggestion d'activité mobilisant l'oral : « La qualité de la vie à l'école influence fortement la réussite scolaire. Or au quotidien, les élèves rencontrent différents types de difficultés : échec scolaire, exclusion, harcèlement... Lors d'un café littéraire et culturel, le professeur propose aux élèves de jouer le rôle d'un héritier d'un auteur du siècle

¹⁵ Voir 2.1.

des Lumières en transposant un extrait, un passage d'une œuvre découverte en classe, par la réactualisation ou par l'actualisation du propos ». Des apprentissages spécifiques sont mentionnés, une bibliographie à destination du professeur est fournie. Notamment, sont détaillées les possibilités d'articulation entre l'exercice proposé dans le cadre de cette UAA 5 et d'autres UAA, qui se verraient dès lors mobilisées afin de mener à bien l'activité (FESeC, 2018b, p. 81-82). Bien que la littérature trouve particulièrement sa place au sein des UAA 5 et 6, elle représente une ressource qui peut être utilisée dans le cadre de l'exercice de l'ensemble des UAA. Le référentiel et les programmes l'explicitent clairement, dans le chapitre « Focus sur la littérature et les arts » notamment, où une section entière cite des propositions de contextes d'apprentissage lors desquels la matière littéraire et artistique peut être traitée.

En ce qui concerne le thème des activités visant à enseigner la littérature, il est possible de déceler des différences entre les instructions actuelles et celles de la génération précédente. Une vision plus dynamique de l'activité de l'élève est promue par le référentiel et les programmes d'aujourd'hui. Certes, la manière dont est présentée la découverte de la littérature et l'exercice de lecture au sein des UAA5 et 6 fait en partie écho à la fiche n°6 du programme du 3^e degré, où une perspective réflexive sur l'objet littéraire était encouragée. Cet objectif, qui entre bien en résonance avec la définition des auteurs des documents officiels actuels de la visée « émancipatrice » du cours de français, n'est cependant pas promu selon les mêmes modalités en 2000 et en 2017-2018. La fiche 6 de l'ancien programme du 3^e degré prônait, en effet, une vision plus théorique, axée entre autres sur différentes approches scientifiques du phénomène (« Le fonctionnement social de la littérature » fait référence à la sociologie de la littérature ; « La littérature comme production d'un auteur », à la philologie...). Les instructions actuelles, quant à elle, favorisent un point de vue réflexif plus centré sur l'investissement de l'élève, la manière dont ce dernier reçoit les productions artistiques et littéraires, dont il devient auteur lui-même à travers différents exercices d'écriture... Cette perspective demande bien sûr un certain savoir et savoir-faire à propos des œuvres expérimentées, mais place l'objectif de l'UAA au-delà des connaissances sur tel ou tel courant ou des compétences d'analyse et de compréhension, qui deviennent un préalable, alors qu'elles apparaissaient davantage comme des objectifs en soi précédemment.

3. Conclusions du chapitre

Les deux générations de prescrit qui servent d'arrière-fond institutionnel à la récolte de données sont donc caractérisées, en ce qui concerne l'enseignement de la littérature, par une certaine centration sur l'élève, qui n'est pas considéré comme un simple réceptacle de savoirs ou un

lecteur admiratif, mais comme un être réflexif et dynamique, qui doit être encouragé à utiliser, à manipuler les références et textes étudiés en classe en vue de son propre développement personnel et d'une meilleure compréhension du monde qui l'entoure. On peut repérer quelques-uns des soubassements pédagogiques et idéologiques qui semblent inspirer ces instructions officielles. Premièrement, cette centration sur l'élève fait écho aux théories de l'éducation qui ont le vent en poupe dans le prescrit de Belgique francophone depuis les années 1970 et qui mettent l'activité, le développement personnel du jeune comme préoccupation première du monde de l'école¹⁶. L'approche par compétences, quant à elle, fait écho à une perspective plus « managériale » sur l'institution scolaire, qui se veut directement connectée au monde l'emploi. Cette connexion est analysée comme une conséquence de l'hégémonie d'une certaine pensée utilitariste, capitaliste en Occident (Rastier, 2013). Le fonctionnement par UAA, quant à lui, illustre une approche assez techniciste de l'enseignement, repérée notamment par Isambert-Jamati et Gropsiron dès 1984. Plus particulièrement, la manière dont la matière littéraire et culturelle est présentée dans les UAA 4 et 5 du programme de la FESec entre en résonance avec une certaine vision de la littérature, fortement axée sur la question de la réception. Alors que les instructions officielles de la génération précédente accordaient une part non négligeable aux savoirs et compétences liées à la lecture littéraire, le prescrit actuel met vraiment l'accent sur la manière dont l'élève peut appréhender, vivre, manipuler les éléments culturels. On peut relier ces options à la théorie du sujet-lecteur (Rouxel et Langlade, 2005) qui a connu et connaît toujours un certain succès dans le domaine didactique, mais aussi, plus largement, à une certaine perspective individualiste, qui caractérise nos sociétés occidentales. Dernièrement, rappelons que, dans le prescrit du début des années 2000, la vision proposée autour de la question de la multiculturalité, fait écho au paradigme de l'intégration, tel que défini par Berry (1997).

Par ailleurs, n'oublions pas, dans cette conclusion, de souligner la grande liberté laissée aux professeurs, en termes de corpus surtout. Les enseignants de Belgique francophone n'étaient pas très contraints dans leurs sélections au début des années 2000 et le sont encore moins aujourd'hui. Cette situation est très différente, par exemple, de celle qui prévaut en France, où des « listes de lectures »¹⁷ régissent assez strictement le travail des professeurs. Au lycée, ces derniers sont également soumis aux exigences de l'épreuve de commentaire du baccalauréat. En Belgique francophone force est de constater que la situation est bien différente : le CESS

¹⁶ Voir « Cadre théorique », point 5.2.1.

¹⁷ Voir, notamment, le site « Eduscol ».

n'a pas une influence et un pouvoir de conditionnement comparables à l'épreuve standardisée française.

Chapitre 3. Cadre théorique

La présente recherche s'appuie sur une série de repères qui seront ici exposés et qui innervent les analyses. Évidemment, je n'ai pas « lu tous les livres », mais ai sélectionné un ensemble de références significatives qui seront mobilisées selon le plan suivant. Dans un premier temps, la perspective théorique privilégiée au sein de ce travail, la socio-didactique, sera explorée notamment à travers quelques concepts-clés.

Les sections suivantes s'organisent en miroir vis-à-vis des chapitres d'analyse de données de la thèse et viseront donc à dresser un tableau théorique qui puisse faire écho entre les différentes parties du travail. En effet, une section traitera de la question du rapport des enseignants aux élèves, à leur contexte ainsi qu'à différents aspects plus personnels liés à leur fonction (représentations, rapport à la littérature...). Ensuite, des recherches centrées sur la figure de l'élève seront mobilisées afin d'éclairer la question des rapports de ce dernier à l'école, à l'objet littéraire, à l'activité lectrice (dans la sphère privée ou scolaire). La problématique des directions et de leur impact sur la question pédagogique sera aussi abordée.

Une dernière section sera consacrée à l'objet sur lequel s'appuient toutes les interrogations de la thèse : la littérature. Je tenterai, à l'aide de référents didactiques ou régulièrement utilisés dans ce domaine, d'en dessiner les contours et de dégager les enjeux qui lui sont communément attribués, en particulier dans le cadre scolaire.

1. Une perspective théorique privilégiée : la socio-didactique. Quelques concepts transversaux.

La présente thèse s'inscrit dans un domaine relativement récent du champ de la recherche en éducation : la socio-didactique. Cette approche, qui combine des éléments de la didactique et de la sociologie, innerve tout le travail et particulièrement ce chapitre théorique. Les trois sections suivantes de ce chapitre¹⁸ aborderont de manière plus précise trois acteurs essentiels de l'enseignement de la littérature : les professeurs, les élèves et les membres des directions. Dans ces sections seront mobilisés des références issues de la didactique, de la sociologie, de la socio-didactique... Cependant, avant de se centrer sur ces acteurs précis, il convient de présenter rapidement ce domaine socio-didactique dans laquelle notre recherche s'inscrit, ainsi que de proposer une définition de quelques concepts-phares et transversaux de la thèse.

¹⁸ 2. Du côté des enseignants ; 3. Du côté des élèves ; 4. Du côté des directions.

1.1. La socio-didactique : quelques grands repères

La socio-didactique apparaît à la toute fin du 20^e siècle. Son acte de naissance date de 1999, au moment de la publication d'un article conjoint de Joshua et Lahire (« Pour une didactique sociologique : Entretien avec Samuel Joshua. »), qui y appellent de leurs vœux la collaboration de deux disciplines offrant chacune un regard spécifique sur la question de l'enseignement et, plus particulièrement, sur la notion d'inégalités d'accès au savoir scolaire, qui a, dès les débuts de la socio-didactique, fédéré des chercheurs de différents horizons (Claude, 2023). La sociologie offre des outils qui permettent de saisir le poids des contextes ou encore des jeux de pouvoirs qui traversent le monde de l'enseignement. La didactique enrichit la perspective par le biais d'un focus sur les savoirs mobilisés. Ce texte fondateur de 1999 a, certes, été un moteur pour une série de recherches ultérieures, mais il représente également un point d'aboutissement des mouvements de rapprochement entre les deux domaines qui commencent dès les années 1960 (Souto-Lopez et Dehantschutter, 2020).

Les prémices de l'approche socio-didactique se retrouvent chez Bourdieu et Passeron, dans les écrits fondateurs que sont *Les héritiers* (1964) et *La reproduction* (1970). Ces deux ouvrages attirent l'attention sur le point suivant, qui connaîtra par la suite une fortune certaine dans la recherche en éducation : malgré les apparences, l'école n'est pas neutre. Elle est, selon les chercheurs, une pièce maîtresse dans la reproduction des élites et la consolidation du statu quo social. Certes, les deux sociologues n'exposent pas de manière précise comment la « domination » de la classe aisée s'effectue par le biais des contenus d'enseignement spécifiques. La mise en avant des éléments de savoir sélectionnés, typique d'une approche didactique qui n'existe pas encore à l'époque comme un champ véritablement constitué (Van Zanten et Rayou (dir.), 2017), n'apparaît donc pas de manière claire chez Bourdieu et Passeron. Néanmoins, leurs ouvrages ouvrent la voie à une analyse contextualisée et critique des curriculums.

Parallèlement, à partir des années 1960, en Grande-Bretagne, une série de penseurs et de chercheurs s'attaquent à la question de l'école, mais abordent de façon explicite la question des contenus d'enseignement. Ils mettent tous en évidence une idée forte, qui résonne avec les thèses de Bourdieu et Passeron : les savoirs scolaires ne sont pas des données impartiales et naturelles, mais sont le fruit d'une construction sociale (Souto-Lopez et Dehantschutter, 2020). De là, naît un courant de pensée, la « Nouvelle sociologie de l'éducation ». Celle-ci trouvera une de ses plus fameuses illustrations dans l'ouvrage collectif *Knowledge and Control*, édité

par Young en 1971 et qui deviendra une des pierres angulaires (tout comme les écrits antérieurs de Bantock, Williams... (Forquin, 1989)) de la sociologie du curriculum. Cette dernière aborde, selon différents prismes, le sujet des contenus d'enseignement : les modalités de leur sélection, leur organisation au sein du cursus ainsi que les modes qui sont favorisés pour leur transmission. (Mangez, 2008). En France, à partir des années 1970, Isambert-Jamati met aussi les savoirs scolaires en avant dans ses recherches, mais, à la différence des sociologues anglais, elle donne un tour moins théorique et plus concret à sa réflexion, qui se base notamment sur des observations réalisées en classe. Par cette approche, elle montre comment, dans le quotidien scolaire, les professeurs effectuent un travail d'interprétation du curriculum prescrit et d'adaptation des méthodes pédagogiques en fonction de leurs élèves (Souto-Lopez et Dehantschutter, 2020).

Dans les années 1980 et 1990, les communications entre sociologie de l'éducation et la didactique, qui se construit alors comme une discipline à part entière, s'intensifient. Ces contacts se réalisent notamment autour de concepts communs, qui voyagent entre les deux champs : transposition didactique, rapport au langage et au savoir... Dans ce cadre, le groupe ESCOL joue un rôle important (par exemple, Charlot, Bautier et Rochex, 1992). Ses travaux donnent des illustrations fortes de l'intérêt d'une utilisation conjointe des outils et notions de la sociologie et de la didactique (Souto-Lopez et Dehantschutter, 2020). Par ailleurs, à cette époque, Forquin commence à faire connaître, à travers différents articles et ouvrages, les écrits de la (Nouvelle) sociologie de l'éducation britannique au sein du monde francophone (voir, notamment, *Ecole et culture*, 1989).

A partir des années 2000, plusieurs chercheurs s'engagent dans la voie « socio-didactique » officiellement inaugurée par l'article conjoint de Lahire et Joshua. Ces contributions prennent différentes directions (Souto-Lopez et Dehantschutter, 2020). Certains (par exemple, Poggi, 2014) étudient les effets du phénomène de différenciation pédagogique sur les inégalités scolaires ; d'autres s'intéressent au rapport au langage et aux pratiques langagières des enseignants ou de leurs élèves (par exemple, Crinon, 2011) ; d'autres encore se penchent sur l'efficacité et le rapport des professeurs aux dispositifs pédagogiques (entre autres, Rayou et Sensevy, 2014) ; et d'autres enfin se centrent spécifiquement sur l'activité des élèves (voir, notamment, Renard, 2011).

Notons également que, dès les années 1970, dans le domaine spécifique de la didactique des langues, une tendance aussi nommée « sociodidactique » voit le jour (Dabène et Rispaïl, 2008).

Celle-ci présentent des points communs avec la socio-didactique décrite auparavant (prise en compte de la complexité des contextes, du rapport des différents acteurs à la langue, à l'institution scolaire...). Néanmoins, la sociodidactique des langues se montre beaucoup plus spécifique dans ses objectifs et son approche, favorisant de manière forte le prisme langagier. D'ailleurs, Rispaïl décrit « sa » sociodidactique comme la rencontre non pas de la didactique et de la sociologie, mais de la didactique et de la socio-linguistique (Rispaïl (dir.), 2018). Comme le notent Souto-Lopez et Dehantschutter (2020), la polysémie du terme « socio-didactique » apporte beaucoup de confusion et devrait amener à une révision des intitulés des différents courants.

La présente recherche ne s'inscrit pas dans le courant lié à la didactique des langues qui vient d'être évoqué. Elle se revendique de la tendance plus généraliste présentée plus haut, qui combine didactique et sociologie afin d'éclairer les points aveugles de chacune des deux disciplines dans le cadre de l'étude de l'enseignement-apprentissage. La première peut bénéficier de la seconde pour ancrer et nuancer sa vision des différents acteurs en jeu : la figure de l'élève, par exemple, qui peut parfois être considérée comme une sorte d'entité abstraite en didactique, est, grâce à l'apport de la sociologie, dotée de caractéristiques qui lui donnent un aspect plus concret, plus proche de la réalité du terrain et de ses complexités. La sociologie, quant à elle, peut parfois longuement analyser le phénomène scolaire sans pour autant aborder l'essentiel question des savoirs. L'expertise de la didactique sur ce sujet lui apparaît dès lors comme un complément bien utile. Le nom de « socio-didactique » ne doit cependant pas occulter les apports cruciaux d'une troisième discipline : la psychologie, et particulièrement la psychologie sociale. Cette dernière est en effet de plus en plus utilisée, à titre complémentaire, pour l'analyse des représentations et des processus cognitifs mobilisés dans le cadre de l'enseignement-apprentissage (Souto-Lopez et Dehantschutter, 2020).

De quelle manière la présente recherche s'inscrit-elle dans cette tendance de recherche que Souto-Lopez et Dehantschutter proposent de nommer « psycho-socio-didactique » ? En regard des quatre grandes directions évoquées dans l'article de 2020 et listées plus haut, les questions des effets de la différenciation pédagogique (en fonction des contextes notamment) et de l'action des professeurs dans le cadre des dispositifs pédagogiques sont les plus marquantes. En ce qui concerne les différentes influences et appartenances de ce travail, notons que l'ancrage premier de la recherche est didactique, non seulement d'un point de vue institutionnel, mais aussi en termes de problématique. L'objet principal est de mieux comprendre l'enseignement (et jusqu'à un certain point, la réception) d'une matière spécifique du cours de français : la

littérature. A cette fin, des travaux de didactique sont exploités, mais également des éléments théoriques et des outils issus de la sociologie (les notions de curriculum, de contexte, d'indices socio-économique, l'usage d'entretiens semi-directifs et l'analyse des données selon la théorie ancrée, notamment). La psychologie sociale, quant à elle, offre à la recherche des appuis autour des questions de représentation ou d'identité, qui seront mobilisées au fil de l'étude des données.

Cela dit, il semblerait vain de chercher à identifier l'origine des différents éléments constitutifs de la recherche, tant les trois disciplines mentionnées sont connectées et communiquent entre elles. L'entretien semi-directif, par exemple, est certes fortement rattaché à la sociologie, mais est plus largement un des modes d'investigation qualitative privilégié par des sciences humaines et sociales dans leur ensemble. Par ailleurs, certains concepts centraux de la recherche, même s'ils émanent à l'origine d'un champ particulier, sont devenus de plus en plus transversaux. Dans la suite de ce texte, trois grandes notions « trans-champs » seront explorées : le curriculum, les représentations (en lien notamment avec la question de l'identité professionnelle) et le contexte.

1.2. Le curriculum

Issu du latin, le terme « curriculum » signifie à l'origine « la course ». Ce n'est qu'au 17^e siècle, avec les travaux de l'abbé Fleury, que le terme commence à être utilisé dans le cadre de l'enseignement (Rispaïl (dir.), 2018). Cependant, la notion de curriculum n'éclosera au grand jour sur la scène scientifique que dans les années 1970, notamment à travers les contributions des « nouveaux sociologues de l'éducation » britanniques.

Que signifie le terme « curriculum » dans le champ éducatif ? Dans un sens restreint, le mot désigne les contenus choisis comme étant dignes d'être enseignés (dans le cadre scolaire) ainsi que la progression selon laquelle ces derniers doivent être organisés. D'un point de vue plus large, l'étude du curriculum inclut également une réflexion sur les modes de sélection, de structuration et de transmission de ces contenus (Van Zanten et Rayou (dir.), 2017). Les curricula peuvent être étudiés selon une focale « macro ». Par exemple, Bernstein (dans Young (dir.), 1971) propose d'étudier, dans un texte fondateur, les programmes scolaires selon deux paramètres : le niveau de classification des savoirs enseignés, ainsi que le degré de cadrage imposé aux différents acteurs. Néanmoins, les chercheurs peuvent aussi adopter un point de vue plus « micro », à l'image, entre autres, de Esland (dans Young (dir.), 1971), qui analyse l'impact que peuvent avoir les représentations des enseignants (sur leurs élèves, leur métier...) sur leur

pratique professionnelle quotidienne. Quel que soit le niveau de focale privilégié, l'idée de base de l'étude des curricula est que ceux-ci ne sont pas neutres et sans équivoque, mais constituent une construction socialement conditionnée (Souto-Lopez et Dehantschutter, 2020). Ce principe fait écho aux propos de Durkheim (1938) qui avait lui aussi déjà suggéré que les programmes scolaires sont le relais des valeurs dominantes dans un groupe donnée. L'hypothèse d'une correspondance « simple » entre ces deux ensembles est cependant aujourd'hui nuancée (Van Zanten et Rayou (dir.), 2017).

La notion de « curriculum » est déclinée, chez de nombreux auteurs, selon des modalités qui permettent de mettre au jour différentes facettes du concept. Perrenoud (1984), notamment, distingue le curriculum « formel » ou prescrit (celui qui figure dans les instructions officielles) du curriculum « réel » ou concrètement enseigné dans les salles de classe. La prise en compte des adaptations pédaogo-didactiques réalisées par les professeurs, au niveau local, apparaît aussi notamment dans les travaux d'Isambert-Jamati (1990 ; Isambert-Jamati et Grosperon, 1984). Certains chercheurs, comme Chevallard (1991), s'intéressent, quant à eux, au curriculum effectivement appris par les élèves, qui ne correspond pas nécessairement à celui que leurs professeurs pensent avoir dispensé... A ces trois types de curriculums, qui retracent un certain chemin des contenus scolaire au fil du processus d'enseignement-apprentissage, s'ajoutent deux autres, plus diffus. D'une part, sous l'étiquette de « curriculum caché » (ou implicite) sont regroupés une série de savoirs, savoir-faire et savoir-être qui, bien que nécessaires à la réussite, ne sont jamais explicitement enseignés : rapport spécifique à la langue (écrite et orale), attitudes face au professeur... Le terme, notamment mis en évidence dans le travail de Forquin (2008), a été forgé par Jackson en 1968, mais la notion avait déjà été évoquée par de nombreux écrits antérieurs (notamment, Bourdieu et Passeron, 1964 et 1970). Si la dissimulation de ces éléments implicites et essentiels n'est pas nécessairement intentionnelle il est certain que les effets d'une faible maîtrise de ce curriculum caché se ressentent et expliquent en partie l'échec scolaire des populations socio-culturellement éloignées du format scolaire (Claude, 2023 et Delpit, 1997). D'autre part, Netter (2018) souligne l'existence d'un curriculum « invisible », qui concerne les enjeux et les finalités des activités scolaires. Ceux-ci ne sont pas toujours identifiés de la même manière par les enseignants, les élèves les plus familiers au monde de l'école et ceux qui y sont plus étrangers.

Au sein de la présente recherche, différents aspects du curriculum seront mobilisés. La question de l'interprétation du curriculum prescrit par les professeurs constitue les racines de mon questionnement. Plus particulièrement, j'essaie d'éclairer les facteurs et les motivations en

fonction desquels les enseignants construisent le curriculum qu'ils dispensent effectivement dans leurs classes. Cette analyse aborde autant les thématiques de la sélection des contenus que leur organisation progressive au fil des quatre dernières années de l'enseignement secondaire et les méthodes pédagogiques mobilisées pour assurer leur transmission. Par ailleurs, une attention est offerte à la manière dont les élèves saisissent les tenants et aboutissants de la matière livrée par leurs professeurs. Dans ce cadre, on pourrait plus adéquatement parler d'un curriculum « perçu » plutôt que d'un curriculum réellement appris. A travers une réflexion, menée à partir des déclarations des enseignants et de leurs élèves sur les finalités du cours de français et de l'étude de la littérature, la question du curriculum invisible est aussi soulevée. En outre, l'analyse des données amènera à évoquer le curriculum caché, source d'inégalités scolaires. Notons, enfin, que la focale privilégiée est plutôt resserrée, car l'objectif est de dresser un tableau détaillé de l'enseignement de la littérature au niveau local, au sein de trois écoles spécifiques.

1.3. Les représentations et l'identité professionnelle

Une série de recherches en socio-didactique mobilisent (explicitement ou non) la notion de représentations (El Karouni, 2012 ; de Beaudrap *et alii*, 2004 ; Émery-Bruneau, 2011 ; Isambert-Jamati, 1990 ; Keddie et Esland, dans Young (dir.) 1971...) ¹⁹. Cette question est aussi au centre des préoccupations de la présente recherche, qui cherche, entre autres, à recueillir et interroger les discours d'une série d'acteurs centraux de l'école sur diverses thématiques : la littérature et ses finalités, l'enseignement du français, les élèves... Il semble donc adéquat de tenter de livrer ici un aperçu des travaux qui ont interrogé cette vaste notion des représentations. Par ailleurs, une partie de cette section sera aussi consacrée à la question de l'identité professionnelle, concept significatif au sein de du présent travail et étroitement lié à celui des représentations.

Dans le domaine de la psychologie, où elle connaît son développement premier, la notion de représentations se développe selon diverses modalités. Dans les courants néo-behavioriste et cognitiviste, la représentation est volontiers définie comme un savoir qui construit des ponts entre les objets réels externes et l'activité mentale. La représentation est vue comme un élément stocké, qui conserve dans la mémoire à long terme des éléments glanés au fil des expériences.

¹⁹ Notons aussi qu'en didactique, on étudie le processus d'apprentissage à partir des « représentations » des élèves, compris ici comme les « pré-savoirs » avec lesquels l'enseignant doit composer (Reuter (dir.), 2013). Cette vision plus restreinte de la notion, même si elle n'est pas tout à fait étrangère à celle qui est exposée dans cette section, n'est pas celle qui se trouve visée ici.

Les cognitivistes soulignent aussi l'impact du processus de simplification, parfois nécessaire à la pérennisation de la représentation : certaines informations et nuances des objets du monde externe se voient alors perdues (Bernoussi et Florin, 1995).

De plus, une série de chercheurs (Piaget, Vygotsky...) mettent en évidence la place centrale des représentations dans le cadre de la psychologie du développement. Aux différents stades de son évolution, l'enfant mobilise différents types de représentations, qui sont des supports et des outils de sa croissance. Cette perspective sur les représentations ouvre la voie vers une réflexion sur le rôle de ces dernières dans le cadre l'apprentissage scolaire notamment (Bernoussi et Florin, 1995).

Un troisième courant s'intéresse à la question des représentations : la psychologie sociale. Le point de vue exposé par cette dernière entre particulièrement en résonance avec la présente recherche. Le concept de « représentations sociales », théorisé notamment par Moscovici (1961), désigne l'ensemble des croyances, connaissances, opinions produites et partagées par les individus d'un même groupe (Guimelli, 1999). Les adeptes de la psychologie sociale soulignent l'interprétation des réalités extérieures comme la fonction principale des représentations, processus qui s'effectue à travers un remodelage de l'objet externe. Ce remodelage, selon Moscovici, est effectué par le biais de deux opérations. D'une part, l'« objectivation » naturalise les concepts à travers une certaine simplification et décontextualisation. D'autre part, l'« ancrage » correspond à l'intégration de la représentation sociale dans des catégories et cadres de pensée préexistants.

Ces éléments ne sont pas sans rappeler ceux qu'avancent les psychologues cognitivistes. Néanmoins, la psychologie sociale se distingue par l'attention qu'elle prête à la dimension collective des représentations. Celles-ci ne sont pas que l'affaire d'un sujet pensant abstrait. Elles sont au contraire ancrées solidement dans un contexte significatif qui les forge, les forme et les fait évoluer, au gré des interactions entre les membres des ensembles concernés. Elles ont, en retour, un effet sur le groupe dont elles sont issues : elles orientent l'action des individus, guident les pratiques, structurent la communication et les rapports sociaux (Guimelli, 1999 ; Bernoussi et Florin, 1995).

Les représentations sociales se construisent donc dans un certain équilibre mouvant entre groupe et individus. Cette dynamique est une spécificité des théories de la psychologie sociale, qui la distingue des thèses d'un de ses précurseurs : Durkheim. En effet, le sociologue français, qui est l'auteur d'un texte séminal sur les représentations (1898), insiste, malgré certaines

nuances, sur le primat du collectif et de ses cadres, auxquels se retrouveraient soumis les membres du groupe. Donc, en psychologie sociale, la représentation, si elle est délimitée et structurée par des contours socialement ou culturellement définis, repose également sur les perceptions et sur les interactions particulières des membres du groupe, qui empêchent son figement et son appauvrissement (Bernoussi et Florin, 1995)

Le concept de représentation est fertile et se connecte à une série d'autres concepts, qui participent du champ de la psychologie sociale. Par exemple, le « nexus » cristallise des émotions autour de noyaux de sens prioritairement marqués par une dimension affective. Le « stéréotype », qui, notamment, attribue une série de caractéristiques à un ensemble de personnes, voire d'objets, organise le monde et offre une voie de consensus social (Dufays, 2011 et Guimelli, 1999). Le « script » (Shank et Abelson, 1977) consiste dans les « scénarios » partagés qui aident les individus à appréhender les événements auxquels ils sont confrontés.

Les représentations sociales constituent, par ailleurs, un élément essentiel de l'identité. Cette dernière est liée aux rapports qu'entretiennent les individus avec différents groupes dont ils font partie ou desquels ils se sentent distants (Rispaïl (dir.), 2018). Ces groupes se structurent notamment autour de représentations sociales qui constituent un élément essentiel de leurs cadres de pensée et du mécanisme d'appropriation du réel (Cohen-Scali et Moliner, 2008). Au sein des groupes, les individus peuvent entretenir des relations nuancées face aux représentations partagées : de l'adhésion totale à la distanciation complète, plusieurs postures sont possibles. Ces postures de rapprochement et de différenciation participent au processus (toujours en mouvement) de construction de l'identité (Abric, 1994).

Une déclinaison de la question identitaire se révèle particulièrement pertinent dans le cadre de la présente recherche : l'identité professionnelle. Cette dernière se construit, selon Gohier *et alii* (2001) dans l'articulation du « je » et du « nous », des représentations de soi et de celles qui se trouvent attachées à la fonction que l'on occupe. Par exemple, un professeur peut, en dehors de son métier (voire en réaction contre lui), vivre selon des valeurs, être motivé par des projets, des aspirations... qu'il considère comme étant propres à sa personne singulière. Ces représentations personnelles se combinent, dans le cadre de l'identité professionnelle, à une série de représentations plus générales à propos de la fonction enseignante, auxquelles l'individu s'accorde plus ou moins harmonieusement. Ces représentations peuvent concerner différents objets : le travail, le rôle du professeur, les apprenants, les collègues, l'institution scolaire...

L'identité professionnelle des enseignants, comme l'identité de manière plus large, n'est pas une entité figée. Comme l'a écrit Ricoeur (1990), la permanence du « soi » (*ipse*) n'est pas nécessairement conditionnée par la répétition incessante du même (*idem*) : l'identité n'est donc pas menacée par les changements de perspective, d'actions ou d'opinions des individus. L'identité professionnelle se trouve constamment remise sur le métier au fil de la vie : le professeur est confronté périodiquement à de nouvelles classes, à la rencontre de nouveaux collègues, il doit s'approprier de nouvelles directives ministérielles... Ces événements suscitent des remises en question, qui sont un mécanisme essentiel, selon Gohier *et alii* (2001) pour bénéficier d'une identité professionnelle affirmée et solide. Cette dimension mouvante montre l'importance, d'une part, de l'aspect temporel de l'identité professionnelle, qui se joue dans la manière non seulement dont l'individu se figure son passé (d'élève, d'étudiant, de professeur...), mais aussi dont il envisage le présent et l'avenir. D'autre part, cette vision dynamique de l'identité professionnelle souligne le poids du subjectif. Certes, il y a l'objectif : méandres, bonnes surprises et déceptions font partie intégrante de toute carrière. Néanmoins, les manières de s'approprier les événements, de leur donner du sens et d'y réagir dépendent des spécificités des individus (Perez, 2006).

1.4. Le contexte

La notion de contexte, dans plusieurs de ses acceptions, traverse la présente recherche. Le contexte d'enseignement et d'apprentissage, selon une focale purement didactique, est constitué des interactions entre professeur et élèves réalisées en classe (Reuter (dir.), 2013). Ces interactions sont soumises aux différentes forces et conditions internes au jeu des échanges et construisent ainsi le « milieu » dans lequel il peut se développer (Brousseau, 1988).

Cette vision peut être élargie à travers un apport de la sociologie et de la socio-didactique, notamment par le biais d'une prise en compte de l'environnement social dans lequel s'insèrent la communication entre enseignants et apprenants. Dans quel type de quartier l'établissement scolaire se situe-t-il ? Quelles sont les caractéristiques du public qui le fréquente (on vise là le paramètre des indices socio-économiques, mais pas uniquement) ? Comment la vie des élèves hors-école se conjugue-t-elle avec celle qui se déroule au sein de l'établissement ? (Souto-Lopez et Dehantschutter (2020))

Un point de vue institutionnel peut aussi être adopté. Au niveau local, quel esprit les directions insufflent-elles dans leurs écoles ? Quel type de soutien offrent-elles aux équipes éducatives et aux jeunes ? Quelle place occupe l'établissement en question au sein de la carte scolaire de la

région ? Par ailleurs, au sein de quel prescrit, de quels paradigmes éducatifs les dispositifs didactiques et pédagogiques des enseignants s'inscrivent-ils ? Il est aussi possible de prendre en compte le type de formation reçue par les enseignants comme un élément essentiel du contexte scolaire (Souto-Lopez et Dehantschutter (2020)).

D'autres éléments pourraient encore être mis en évidence pour tenter de saisir cette notion vaste et protéiforme. Le contexte est en effet un tissage serré de différents fils, issus de différents niveaux (micro, macro et méso) qu'il est bien difficile de discerner clairement sans atténuer la complexité des situations (Rispaïl (dir.), 2018).

Notons également qu'une description minutieuse des éléments factuels d'un contexte n'a de sens que si l'on n'y attache une dimension plus subjective, fournie par les acteurs qui s'y inscrivent. Lave (1988) propose un modèle pour théoriser les interactions entre ces aspects externes et internes. L'« arena » désigne les éléments objectifs qui structurent un contexte et les contraintes (matérielles, institutionnelles, sociales, économiques...) qui pèsent sur les individus. Les acteurs interprètent, s'approprient ou rejettent les éléments de l'arena, mettant ainsi en place le « setting », qui correspond à une dimension plus personnelle et individuelle du contexte. Dans le cadre de ma recherche, cette attention donnée au subjectif (qui n'est pas sans rappeler le jeu mouvant de l'individuel et du collectif autour de la question des représentations²⁰) prendra toute son importance.

Par ailleurs, la place que prennent ou doivent prendre les différentes contraintes et paramètres du contexte au sein de l'acte d'enseignement (priorité au prescrit, aux spécificités du public, aux convictions pédagogiques du professeur...) est discutée autour de la problématique de la « contextualisation didactique » (notamment, Blanchet, 2009 et Delcroix, 2019). Cette question, qui se connecte à un débat plus spécifique sur les rapports de pouvoirs entre DOM-TOM et métropole par le truchement des programmes d'enseignement, souligne la complexité du processus d'adaptation des savoirs scolaires aux contextes locaux. Sa prise en compte permet, par là, un enrichissement de la réflexion sur les rapports entre curriculums prescrit et enseigné.

2. Du côté des enseignants

Les trois sections suivantes exploreront, sans prétendre à l'exhaustivité, différents éléments théoriques liés aux trois ensembles d'acteurs visés par les chapitres d'analyse du présent travail

²⁰ Voir 1.3.

(enseignants, élèves et direction). Dans ce cadre, la notion de « rapport à » sera utilisée. Cette dernière complète avantageusement la notion de représentations (sociales) exposée dans la section précédente. En effet, elle insiste sur la relation dynamique et multilatérale qui peut exister entre le sujet, ses représentations et les réalités de son environnement. Le rapport à, introduit dans le cadre des sciences de l'éducation au début des années 2000, connaît depuis une certaine fortune en didactique (Falardeau et Simard, 2011). La notion est notamment utilisée afin de mieux comprendre le processus d'apprentissage des élèves. En étudiant le rapport parfois complexe et nuancé des apprenants aux contenus scolaires (utilité, légitimité, proximité ou distance...), on peut cerner les éventuels obstacles qui perturberont l'appropriation (Reuter (dir.), 2013). D'autres chercheurs, marqués par une approche plus socio-didactique et liée à mes préoccupations, ont également travaillé la question du rapport au savoir (Charlot, 1997), à la lecture (Bucheton, 2000), à la culture (Falardeau et Simard, 2011) ou encore à la littérature (Dias-Chiaruttini, 2018 ; Émery-Bruneau, 2014).

2.1. Le rapport aux élèves

De nombreux chercheurs insistent sur l'influence cruciale du contexte d'enseignement sur les professeurs (voir, notamment, Baluteau, 2014 ; Dias-Chiaruttini, 2007 ; Emery-Bruneau, 2014). Cette notion de contexte est, comme on l'a vue au point 1.4. de ce chapitre, large et regroupe différents paramètres. Un de ceux-ci est la figure de l'élève. Le poids de cette dernière au sein des discours des enseignants et dans le passage du prescrit vers le curriculum réel constitue un des points charnières de la présente recherche. Les paragraphes suivants exposeront certains éléments issus de la littérature scientifique autour de cette vaste question.

1.1.1. Les origines socio-économiques des élèves comme facteur de différenciation pédagogique

Dès les commencements de la socio-didactique, la question des attitudes et des options pédagogiques spécifiques des enseignants selon la composition sociale des classes est au cœur de la réflexion. Cette attention est enracinée dans une volonté de mieux comprendre le phénomène des inégalités scolaires, en termes de réussite, mais aussi d'accès aux savoirs. (Claude, 2023). Keddie (1971), dans une étude séminale, met en avant l'influence des perceptions des professeurs à propos de leurs élèves, qui ne sont plus alors considérés comme des apprenants idéaux et désincarnés, mais comme des êtres ancrés et façonnés par un environnement aux paramètres multiples. Dans sa contribution à l'ouvrage collectif *Knowledge and Control*, le sociologue montre que, face à un public « faible », les enseignants ont tendance à favoriser un curriculum centré sur des contenus plus directement utiles à la vie quotidienne et

accessibles à des élèves dont le cadre de pensée ne correspondrait pas tout à fait à celui qui se voit promu à l'école (et qui est fortement marqué par l'abstraction). Isambert-Jamati et Grosperon (1984), quant à elles, proposent une typologie des différentes pédagogies observées en classe de français. La posture des enseignants envers les origines sociales de leurs élèves constitue selon ces chercheuses un facteur structurant pour l'établissement des catégories exposées. Quatre profils d'enseignants sont ainsi distingués. Le premier, le professeur « moderniste », a une vision techniciste de l'enseignement et affiche une ignorance volontaire du profil de son public, ayant toute foi en les vertus d'une évaluation rationnelle et neutre des compétences. Le deuxième profil est celui du professeur « libertaire » : il fait aussi fi, de manière délibérée, de la composition sociale de ses classes, car, dans une perspective de critique sociale (post-mai 68), il encourage la libération de l'individu et de sa créativité. Quant à l'enseignant « classique », il valorise l'effort et le raffinement esthétique. Il se sent plus à l'aise face à un public d'élite, d'héritiers. Il regrette les changements que connaît alors le monde de l'école, le « nivèlement » contemporain. A l'inverse, le professeur « critique » espère soutenir, par son travail de diffusion des savoirs, de profonds changements sociaux qui offriront des perspectives d'avenir enthousiasmantes pour les jeunes de milieu populaire, public qu'il affectionne.

Par la suite, de nombreuses études ont exploré cette veine des catégorisations des profils d'enseignants. Par exemple, Combaz (2007) confirme les observations de Keddie et montre que, dans les écoles accueillant un public populaire, la pédagogie se centre volontiers sur des réalités concrètes et quotidiennes, alors que dans des établissements plus huppés, l'accent est mis sur des contenus plus « gratuits » garantissant une certaine ouverture culturelle. Ce constat est relayé par Bonnéry (2014) qui remarque que les corpus littéraires proposés en ZEP (à l'école maternelle) tendent à imiter les caractéristiques des lectures extrascolaires des jeunes (textes simples, non patrimoniaux, focale mise sur le lexique, mais pas d'étude des procédés narratifs en jeu...). Combaz (2007) pointe aussi qu'en milieu défavorisé l'enjeu scolaire dominant est la socialisation. Ce constat est partagé par plusieurs chercheurs, notamment Peltier-Barbier (dir. (2004), qui analyse la manière dont la réalisation de cet objectif mine l'entreprise de transmission des savoirs. Dans le même esprit, Hayes et Deyhle (2001) mettent évidence des différences majeures entre les approches didactiques privilégiées dans des écoles contrastées au niveau socio-économique. En milieu défavorisé, les enseignants adoptent massivement une posture d'enseignement « conversationnelle », qui vise surtout à maintenir le contact avec les élèves à travers des connexions entre la matière et le vécu des élèves. Dans les milieux favorisés,

une approche prioritairement centrée sur l'acquisition des savoirs est observée. Cette dernière se justifie par une vision à long terme, qui a comme ligne de mire la réussite des élèves dans l'enseignement supérieur. Anyon (1980), quant à elle, souligne le caractère mécanique des tâches soumises aux enfants dans les écoles primaires populaires et le manque de promotion, de facto, d'une posture d'autonomie. Cette situation soutiendrait, indirectement, le statu quo social en préparant les élèves de milieu populaire au travail ouvrier auquel ils seraient destinés. Les inégalités scolaires renforceraient ainsi des inégalités sociales. Evoquons, en outre, le travail de Hache (2020) qui, par son analyse de la situation des « élèves en grande réussite scolaire » au sein des ZEP, montre la difficulté de gestion de ces profils particuliers et le manque d'attention spécifique dont ces élèves souffrent régulièrement.

Le groupe ESCOL, par ailleurs, enrichit la réflexion sur cette problématique en énonçant son « hypothèse relationnelle ». Celle-ci propose de traiter les inégalités scolaires comme la rencontre malheureuse des dispositions sociales, linguistiques et cognitives des élèves avec l'opacité et l'implicite des exigences de l'école. Cette perspective, qui trouve ses racines dans la thématique du curriculum caché ou invisible²¹, amène notamment Bautier et Goigoux (2004) à étudier les « modes d'ajustement » des enseignants face à des publics moins favorisés. Les deux chercheurs pointent des phénomènes de « sous » et de « sur » ajustement. Les premiers vont de pair avec une approche assez informelle du travail (tâches floues, consignes minimales...), dans l'espoir d'alléger le poids de la forme scolaire. Les seconds, au contraire, se repèrent chez des professeurs soucieux de livrer un cadre aux contours bien délimités et facile à appréhender. Tâches morcelées en étapes aisément gérables, guidance forte, choix d'activités ou de supports peu complexes visent à ne pas perdre les élèves en difficulté. Le « sur-ajustement » participerait donc d'une envie des professeurs de préserver l'amour-propre des jeunes et d'une volonté de donner la priorité à des relations de classe pacifiées, quitte à adopter des stratégies d'évitement de certains points du curriculum (Broccolichi et Roditi, 2014). Des constats similaires apparaissent chez El Karouni (2012), dans un article à propos de l'enseignement du français en contexte « hétérogène ». Les deux professeurs mobilisés pour cette recherche enseignent à un public marqué par des situations de diglossie (le français, langue de l'école, n'est que pour peu d'élèves la langue de la famille et du quotidien extra-scolaire). Face à cette donnée, les enseignants adoptent des postures assez différentes. L'un, considérant ses élèves comme « francophones » avant tout et cherchant à faire fi de leurs origines, n'accorde que très peu de place au travail sur la langue. En revanche, les contenus de type culturel sont

²¹ Voir point 1.2.

très présents chez cet enseignant qui cherche, ainsi, à éviter le repli et l'isolement des jeunes. L'autre, présentant ses classes comme peuplées par des « non-francophones », centre son enseignement autour de la maîtrise de la langue, compétence vue comme très fragile chez les élèves. Ces deux postures rappellent, peu ou prou, les phénomènes de « sous-ajustement » d'une part et de « sur-ajustement » d'autre part. L'analyse de El Karouni, par ailleurs, confirme le rôle-clé que jouent les représentations des professeurs au sein des pratiques.

Deux remarques pour clôturer cette section. Premièrement, notons que la focale, dans le cadre de ces travaux étudiant l'impact des origines socio-économiques des élèves sur les discours et pratiques enseignants, est très souvent portée sur les milieux défavorisés. Peu d'éléments théoriques spécifiques émergent à propos des établissements favorisés ou très favorisés. Mettons néanmoins en évidence les analyses de Siroux (2011), réalisées à partir de données récoltées au sein d'une école très réputée et accueillant un public en majorité aisé. Même s'il traite essentiellement le point de vue des élèves²², le sociologue aborde par petites touches certains éléments saillants du discours de professeurs qu'il juge très (voire trop) critiques envers le niveau d'aptitudes des élèves. Citons également le travail de Barrère (2004), qui, entre autres, met en évidence les avantages (confort...), mais aussi les inconvénients (aspect routinier, attitude méprisante des élèves...) du métier d'enseignant lorsqu'il est réalisé au sein d'établissements fréquenté par un public favorisé. Deuxièmement, comme Baluteau (2014) le souligne, la notion de « différenciation pédagogique » (qui est au cœur de toute cette section) est souvent, dans la recherche en éducation, assortie d'une connotation négative. Face à un public difficile, les enseignants, malgré leurs efforts, ne rencontreraient que rarement les besoins de leur élèves, offrant à ces derniers des dispositifs et des modes d'enseignement qui passeraient à côté de l'objectif de réduction des inégalités. Bien plus, confronté à des élèves défavorisés, le professeur se sentirait bien souvent poussé à faire le « deuil » (Barrère, 2004) de la dimension disciplinaire de sa fonction et ainsi à sacrifier à l'autel du contexte des savoirs qui lui tiennent à cœur. Deux nuances peuvent être apportées à ce sujet. Premièrement, certains professeurs en milieu défavorisé adoptent une attitude assez radicale de refus des « aménagements » du prescrit face aux réalités concrètes du public. Lorsque des sujets « sensibles » (en sciences ou en histoire) doivent être abordés en classe, ces enseignants, invoquant un devoir de respect du savoir et de la science, disent faire tout à fait fi des sensibilités des élèves. Moins radicaux, d'autres professeurs utilisent la théorie comme une sorte de bouclier. Ils font alors de leur mieux pour désincarner la matière et la déconnecter le plus

²² Voir point 3.

possible du vécu, afin d'éviter les frictions (Lantheaume et Simonian, 2012). Deuxièmement, si le travail en milieu populaire est considéré comme plus pénible, il est également perçu comme plus utile par des enseignants qui se voient parfois confier des missions d'éducation cruciales qui dépassent les fonctions habituelles du métier. Une réception favorable de ces nombreux défis par les professeurs exerçant face à une public défavorisé peut dès lors susciter un développement professionnel intense chez certains, qui tenteront de conjuguer adaptation au contexte et exigence des savoirs disciplinaires (Van Zanten *et alii*, 2002 et Dias-Chiaruttini, 2007).

1.1.2. Etude de la littérature : quels objectifs pour les élèves ?

Au-delà du paramètre socio-économique, la recherche montre que les élèves apparaissent aussi dans les discours et les pratiques des enseignants à travers les objectifs que ces derniers se fixent dans le cadre de l'exercice de la lecture littéraire. Quels enjeux, quels projets les professeurs poursuivent-ils en travaillant la littérature ? Par là, quelles compétences, attitudes et aptitudes cherchent-ils à susciter chez les jeunes ?

Deux grands objectifs sont souvent associés à l'étude de matières littéraires à l'école. Inspiré par Claude (2023), rassemblons-les sous deux étiquettes contrastées : approches « subjectivante » et « objectivante ».

La première concerne les professeurs qui promeuvent la lecture avant tout comme un plaisir à faire découvrir aux élèves ou un intérêt à entretenir. L'activité lectrice est alors présentée comme une source de bonheur, mais aussi d'épanouissement personnel (Émery-Bruneau, 2014). Les enseignants qui se retrouvent dans cette approche présentent le cours de français idéal comme un moment convivial d'échanges et de partage autour du texte. Dans cette optique, la mission du professeur consiste en la transmission de sa passion des livres. L'enseignant doit aussi offrir une guidance, un soutien des élèves dans l'entreprise de lecture (de Beaudrap *et alii*, 2004). Cet objectif passe par une insistance sur l'opération de compréhension (Émery-Bruneau, 2014). L'accent mis sur l'élève influence parfois directement les interactions de classe. Dias-Chiaruttini (2012) montre, par exemple, que les réactions premières des apprenants face à un texte peuvent modeler de manière forte la suite du travail d'analyse et d'interprétation réalisé en cours, au détriment d'autres dimensions qui n'auraient pas été pointées de prime abord, mais qui auraient été intéressantes à explorer. Les réalités et le point de vue de l'élève représentent donc l'alpha et l'oméga de cette approche de l'enseignement littéraire (Émery-Bruneau, 2014).

La seconde approche est bien différente de la première. Les enseignants qui privilégient un regard « objectivant » manifestent sur une vision distanciée de la littérature, qu'ils perçoivent comme un tremplin pour l'acquisition d'outils et, à long terme, pour la réussite des études. La littérature leur apparaît donc essentiellement comme un support aux gloses et à l'activité des élèves (de Beaudrap *et alii*, 2004). Le corpus travaillé en classe est alors directement influencé par les exigences des tâches à réaliser : sont promus les textes qui permettent d'effectuer les exercices de manière efficiente ou qui rencontrent sans trop d'ambiguïté les thématiques du programme (Legros, 2000 et 2005). Le texte est réduit à l'usage qu'on peut faire en classe, dans une perspective utilitaire et quelquefois tronquée (Dias-Chiaruttini, 2012 ; Louichon, 2008). De plus, en France, le poids de l'épreuve de commentaire littéraire de fin de lycée a un impact tel sur certains professeurs que ces derniers finissent par considérer leurs élèves presque uniquement comme des futurs candidats au baccalauréat. La mission principale de l'enseignant consiste donc à formater et outiller adéquatement les jeunes en vue de l'épreuve (Claude, 2023).

Les deux postures exposées plus haut peuvent cohabiter dans les discours des enseignants et ne pas être exclusives l'une de l'autre dans les pratiques (voir, notamment, la notion de « lecture littéraire » chez Dufays (2006), qui souligne l'intérêt d'une mobilisation conjointe d'une lecture participative et distanciée). Elles traduisent cependant des objectifs bien distincts de l'étude de la littérature. Par ailleurs, une troisième posture, qui propose une sorte de combinaison entre des éléments subjectifs et objectifs, mais sans être assimilable aux deux visions précitées, émerge de la recherche. Il s'agit de la vision du professeur de français comme « passeur culturel » (Zakhartchouk, 2014). Cette perspective présente l'enseignant comme un « médiateur » entre les élèves et une certaine culture légitime, moins connue et moins accessible. Dans ce cadre, le travail du professeur est multiple. Il doit transmettre des savoirs, mener les jeunes vers des textes parfois ardu, aider à analyser la manière dont les auteurs manipulent la langue. Il doit aussi, en même temps, faire montre de son goût pour la littérature, être une sorte de moteur pour le développement culturel des élèves, mais surtout favoriser l'appropriation de ces nouveaux éléments quelquefois très distants des réalités des jeunes, à travers une prise en compte de leurs représentations et leurs intérêts (Falardeau et Simard, 2011). Cette posture de passeur culturel passe également par une vision tournée vers le futur. Il ne s'agit pas uniquement de connecter le passé au présent, mais d'utiliser la littérature comme un support à la réflexivité, en vue du monde de demain, qu'habiteront les élèves d'aujourd'hui (Falardeau et Simard, 2011 ; Zakhartchouk, 2014). C'est pourquoi de nombreux professeurs présentent leur travail sur la matière littéraire comme une occasion d'aborder des questions

complexes et brûlantes, qui peuvent être aussi bien sociologiques que philosophiques (Émery-Bruneau, 2014).

Les trois postures décrites plus haut correspondent chacune à une certaine vision des transformations que l'on espère provoquer chez l'élève à travers l'enseignement littéraire. Elles peuvent se retrouver entremêlées, selon différentes modalités, chez tous les professeurs de français. Néanmoins, un certain principe d'organisation de ces visions apparaît dans la recherche. En particulier, il semblerait que le type de formation, l'ancienneté des professeurs, ainsi que l'âge des élèves visés soient des paramètres structurants. Émery-Bruneau (2014) contraste ainsi les visions manifestées par les enseignants de 1^{er} cycle²³ (en charge d'élèves de 12 à 14 ans) et par les professeurs de 2^e cycle (en charge d'élèves de 15 ans et plus). Alors que les premiers privilégient plus une posture subjectivante, basée entre autres sur le plaisir de lire, les deuxièmes semblent majoritairement se présenter comme des passeurs culturels. Émery-Bruneau souligne aussi, dans ce cadre, le poids des différentes formations initiales des enseignants mobilisés. Dans le même esprit, de Beaudrap *et alii* (2004) mettent en lien la vision « utopique » du cours de littérature comme moment de partage convivial autour d'un texte, privilégiée par les répondants à leur enquête, et le niveau d'expérience de ces derniers. L'étude de 2004 porte, en effet, sur des données récoltées auprès d'étudiants en IUFM et non pas d'enseignants déjà en exercice et confrontés à la (dure) réalité quotidienne des classes²⁴.

2.2. Le rapport au contexte scolaire

Après ces quelques pages spécifiquement consacrées à un des paramètres les plus fondamentaux du travail de professeur, le public, la section suivante visera à explorer d'autres dimensions du contexte des enseignants et surtout la manière dont ces derniers interagissent avec ces différents éléments.

Au-delà des échanges avec les élèves, qui représentent une part non négligeable du quotidien, les professeurs sont aussi constamment en contact avec leurs collègues. L'identité professionnelle de l'enseignant se joue, notamment, dans une dynamique mouvante entre le « je » et le « nous »²⁵. Entre assimilation totale au groupe et singularisation radicale, les postures à adopter se déclinent presque à l'infini et se redessinent, dans une direction ou une autre, à la faveur des défis qui apparaissent au fil d'une carrière (Gohier *et alii*, 2001 ; Perez,

²³ Division structurante de l'enseignement secondaire québécois.

²⁴ La question de l'influence de la formation initiale sur le discours des professeurs sera à nouveau abordée dans le point 2.3.

²⁵ Voir point 1.3.

2006). Il s'agit souvent pour l'enseignant de se construire, au sein de la salle des profs, une « réputation » (Barrère, 2004), entreprise qui peut nécessiter une certaine distance envers les autres, voire un repli. Citons, par exemple, la pérennité de la « loi du silence » qui veut que l'on n'avoue pas facilement à ses collègues que l'on se fait chahuter en classe, par peur du jugement. Néanmoins, dans des écoles accueillant un public défavorisé, apparaissent quelquefois d'autres logiques, qui mettent en évidence les bienfaits d'une véritable collaboration (Van Zanten *et alii*, 2002).

Par ailleurs, l'esprit qu'insuffle l'école dans laquelle exerce l'enseignant a également une influence sur la manière dont ce dernier envisage sa pratique et son métier. Quel soutien la direction offre-t-elle à ses employés²⁶ ? Quelles rapports les professeurs entretiennent-ils avec les parents d'élèves ? En outre, il apparaît que la structure même de l'établissement, avec ses filières, ses dispositifs spécifiques, influe également sur la perspective de l'enseignant, même indirectement (Baluteau, 2014).

D'un point de vue plus macro, le professeur doit composer également avec le paramètre institutionnel. Le prescrit peut être considéré comme un cadre qui garantit une certaine égalité entre tous les élèves. Cette vision peut satisfaire certains enseignants (Dias-Chiaruttini, 2007). Néanmoins, la façon dont les professeurs reçoivent les instructions officielles n'est pas toujours aussi positive. Un reproche régulièrement recueilli à propos du programme est la difficulté de l'opérationnaliser sur le terrain. Si les instructions officielles sont volontiers présentées comme partant de bonnes intentions, elles sont souvent perçues comme émanant d'un « en-haut » accusé de privilégier un registre théorique et demanderaient de ce fait un travail considérable d'adaptation, qui constitue une charge supplémentaire pour l'enseignant (Lantheaume et Simonian, 2012). Pour certains professeurs, le prescrit est vu comme un carcan (Dias-Chiaruttini, 2007), qui empêche la concrétisation d'objectifs qui, bien que ne figurant pas dans le programme, sont considérés comme essentiels. Cela est particulièrement vrai, à l'époque actuelle, pour les « passeurs de culture », selon Falardeau et Simard (2011). La rigidité supposée du prescrit est renforcée si l'école impose l'usage d'un manuel. Les IO peuvent aussi comporter des zones d'ombre, des notions nimbées de doutes et d'incompréhension, qui menacent, dès lors, leur mise en œuvre et la sérénité des enseignants (Louichon, 2008).

Notons que certains professeurs déclarent ne pas connaître le prescrit et/ou ne pas le prendre en compte comme paramètre structurant, décisif dans leur pratique. Cette position, qui peut

²⁶ Voir point 4.

sembler minoritaire, apparaît néanmoins, dans une enquête menée par Louichon (2008), chez environ 29 % des répondants. S'il convient de ne pas généraliser à partir des résultats de cette étude très ponctuelle, considérons néanmoins cette posture de rejet ou d'indifférence comme une attitude traduisant une certaine réalité de terrain. En effet, le prescrit est certes un référent évident du répertoire du professeur, mais il n'est pas tout puissant. Il partage l'espace avec d'autres données contextuelles : les élèves, les collègues... mais aussi les normes du passé et l'histoire du métier de professeur, qui se retrouvent sédimentées dans les consciences et font sentir aussi leur influence (Lantheaume et Simonian, 2012).

Plus largement encore, les grands paradigmes en vigueur dans le monde de l'éducation et dans la société fournissent un cadre qui influe sur les enseignants. Par exemple, deux des types de pédagogies mis en évidence par Isambert-Jamati et Grosperon (1984) sont directement liés aux changements sociétaux ambiants : le professeur « moderniste » est présenté comme un fruit de la société technicienne qui est alors en train de se mettre en place, tandis que l'enseignant « libertaire » est, quant à lui, un enfant de mai 68 et un opposant de la « société de consommation ». Plus récemment, El Karouni (2012) montre comment les professeurs mobilisés par son étude sont marqués par le modèle culturel de l'« assimilation » des élèves issus de l'immigration.

2.3. Une dimension plus personnelle : rapport aux représentations de l'enseignant, aux modèles, à la formation et aux pratiques privées

Certes, suivant la conception de l'identité professionnelle qui est promue dans ce chapitre théorique, il apparaît difficile de vraiment distinguer ce qui, dans les discours et les pratiques, est issu du collectif et ce qui revient en propre à l'individu, tant les deux dimensions se retrouvent intriquées dans un jeu constant de réajustements. Cependant, pour préserver une certaine clarté et une certaine structure, on se centrera ici sur quelques éléments plus personnels.

La manière dont les enseignants envisagent leur métier dépend de leur rapport aux élèves, à leurs collègues, à l'institution scolaire... mais aussi de la relation qu'ils entretiennent avec des représentations de leur propre fonction. L'identité professionnelle du professeur serait structurée par une série de points nodaux, que les individus gèrent et adaptent toute au long de leur carrière. Par exemple, être enseignant demande la construction, comme cela a déjà été évoqué, d'un certain rapport aux apprenants, aux collègues ou encore à l'école en tant qu'institution sociale promouvant certaines finalités. Être enseignant implique aussi un certain rapport au travail, qui est fortement connecté à un certain rapport aux responsabilités, envers

les élèves, mais aussi envers la société et le monde du savoir, vu la fonction pivotale occupée par les professeurs. De Beaudrap *et alii* (2004), dans leur enquête auprès d'étudiants en IUFM, demandent à ces derniers s'ils se voient plus comme « professeur de français » ou comme « professeurs de lettres ». Cette double appellation est propre à la France. Elle traduit néanmoins deux perspectives contrastées qui peuvent résonner aussi dans le contexte belge. La première présente une vision plus généraliste et axée sur la langue. La seconde se centre sur la littérature. Les chercheurs pointent une corrélation entre le choix de l'un ou l'autre terme et les types de classes dans lesquelles les répondants se projettent : ceux qui favorisent le premier titre s'imaginent volontiers enseigner au collège ; les autres, au lycée. On observe donc ici un lien entre manière de percevoir la fonction enseignante et niveau scolaire des élèves. Dans une perspective plus normative, il semblerait que des modèles, des représentations de ce qu'est un « bon prof » aient une influence (Émery-Bruneau, 2011). Celui-ci aurait une série de qualités : autoréflexivité, maîtrise des savoirs et savoir-faire, compétences d'explicitation, empathie, sens de la collégialité, connaissance de son environnement social (Gohier *et alii*, 2001). Selon les données recueillies par de Beaudrap et ses collègues (2004), le bon professeur de français serait, quant à lui, caractérisé par les traits suivants : passion contagieuse pour la littérature, sensibilité, authenticité, originalité, proximité aux élèves, valorisation de ces derniers, méthode, rigueur, refus de la démagogie... De là, les chercheurs proposent une typologie reprenant trois modèles jugés dignes d'inspirer les enseignants débutants : 1° Le professeur « charismatique » entretient une relation forte avec ses élèves, qui se trouvent alors quelque peu fascinés et motivés par l'enthousiasme qu'il propage. 2° L'« expert » est caractérisé par une maîtrise fine et riche de la matière. 3° L'enseignant de type « appropriatif » met un point d'honneur à favoriser la compréhension des élèves et la participation active de ces derniers dans la construction de la matière du cours.

Face à ces trois modèles de professeurs, de Beaudrap émet l'hypothèse que les types promus par les étudiants qui ont répondu à l'enquête correspondent à ceux qui se retrouvent valorisés au sein des IUFM. La formation aurait donc une influence sur la façon dont les enseignants perçoivent leur travail. Plusieurs chercheurs rejoignent cette hypothèse. Dias-Chiaruttini (2007) évoque cette donnée comme une piste de compréhension des modalités du rapport aux savoirs disciplinaires. Gohier et son équipe (2001) présentent les études comme un paramètre essentiel de l'identité professionnelle. La capacité à se remettre en question, compétence essentielle du professeur, tiendrait notamment à la teneur de cette formation initiale. Crinon (2012) souligne aussi le poids de cette dernière lors de la clôture du colloque « Manières de critiquer, manières

d'enseigner la littérature : quelles conceptions, quelles places et quelles approches des « "classiques" dans la construction d'une culture commune ? ». Il s'appuie notamment sur une intervention réalisée lors de la même rencontre scientifique de Fraisse, qui avait mis en évidence l'impact des livres figurant dans les listes des concours d'agrégation sur les corpus soumis par la suite aux élèves. De plus, Émery-Bruneau (2014) met en relation le niveau de complexité de la vision de la littérature proposée par les enseignants qu'elle a interviewés et le type d'étude réalisé : les enseignants qui ont reçu une formation plus axée sur des matières littéraires feraient montre d'une conception plus riche de l'objet. Dias-Chiaruttini (2012) remarque, quant elle, que la notion de « patrimoine » n'est pas très présente dans les discours des enseignants d'école primaire, sauf chez des professeurs ayant reçu une formation spécifiquement littéraire et ayant plus de vingt ans d'expérience. En effet, si le type de formation compte, il semblerait que le niveau d'ancienneté soit également important. On rappellera ici les observations de de Beaudrap *et alii* (2004) sur la vision « utopique » du cours de français privilégiée par des étudiants en IUFM qui n'avaient alors encore que peu d'expérience de terrain.

En outre, la recherche met en avant le rôle parfois déterminant des expériences lointaines des professeurs en tant qu'élèves. Dias-Chiaruttini (2007) mentionne ce facteur comme crucial dans le rapport aux savoirs des enseignants. De Beaudrap et ses collègues (2004) lient les grands choix de carrière posés par les futurs enseignants à leur expérience de scolarité secondaire : la volonté des étudiants en IUFM de se diriger plus vers le collège ou le lycée dépendrait entre autres de leurs souvenirs d'élèves. Par ailleurs, Perez (2006) montre, à travers l'étude du cas particulier d'un professeur d'éducation physique, l'influence à long terme de l'histoire personnelle. La posture de l'enseignant en question, ancien cancre, mais reconnu dès sa jeunesse pour ses prouesses sportives, est toute imprégnée du passé. Il en résulte une farouche empathie pour les élèves en échec scolaire et un certain isolement chez ce professeur qui, malgré sa fonction, marque volontiers son rejet de l'institution scolaire qui l'a tant blessé.

Les pratiques privées de la littérature sont également évoquées comme un paramètre influent. Émery-Bruneau (2014) souligne la richesse de la vision de l'objet littéraire manifestée par les professeurs particulièrement formés en littérature²⁷ et surtout qui font état d'une proximité quotidienne avec cette dernière (à travers la lecture ou encore l'écriture). Le corpus proposé aux élèves dépendrait aussi, au-delà des exigences du programme ou de l'efficacité des textes

²⁷ Voir supra.

en tant que support au travail de classe²⁸, des goûts et inclinaisons personnelles des enseignants (Émery-Bruneau, 2014 ; Falardeau et Simard, 2011, Legros, 2000).

3. Du côté des élèves

Cette section consacrée à la parole des élèves et à leur relation à différents sujet-clés de la recherche s'organise de la manière suivante. Premièrement, la question du rapport à l'école et à son langage sera abordée. Deuxièmement, je ferai état d'une série de recherches qui ont cherché à mettre en évidence le rapport à la culture, à littérature et à la lecture des jeunes (au sein du milieu scolaire ou non). Troisièmement, la problématique du déterminisme social, qui traversera l'ensemble de cette section, sera spécifiquement discutée.

3.1. Le rapport à l'école : savoirs, émotions, avenir

Pourquoi va-t-on à l'école ? Face à cette question, les réponses des jeunes se révèlent contrastées. Dans une étude réalisée en milieu populaire, qui date certes quelque peu, mais qui a le mérite de donner largement la parole aux élèves, Charlot, Rochex et Bautier (1992) montrent que la plupart des jeunes interrogés présentent avant tout l'école comme le lieu où l'on obtient un diplôme, et qui permettra dès lors d'avoir un « bon métier » et une « belle vie ». Pour ces élèves, le premier objectif de l'implication dans le monde scolaire est donc de s'accrocher, de tenir le plus longtemps possible. Dans cette perspective, le temps de la scolarité peut être perçu comme une période « vide », par contraste avec la « vraie vie » qui arriverait par la suite. Par ailleurs, dans le discours de plusieurs élèves, les apprentissages menés à l'école sont invisibles : le certificat de fin d'études et l'insertion professionnelle qui devrait en résulter ne sont pas explicitement connectés à des savoirs spécifiques qui seraient enseignés durant la scolarité. Dans les milieux plus aisés, explorés par Siroux (2013), on aborde l'avenir avec une certaine sérénité : les élèves concernés se sentent moins tenus de persévérer afin de gagner le sésame, car la réussite scolaire leur paraît assurée à priori, ainsi que l'obtention d'un poste satisfaisant et valorisé socialement. Les modalités précises de ce futur ne sont cependant pas encore fixées : l'élève sera-t-il avocat, médecin, journaliste ? Par ailleurs, les jeunes favorisés évoquent volontiers la place essentielle qu'occupent les savoirs et savoir-faire appris – parfois au sein d'un curriculum implicite ou caché²⁹ – dans leur expérience scolaire. D'une part, ces derniers leur semblent utiles pour leur vie à venir – compétences d'expression orale, culture littéraire, mais aussi esprit de compétition et d'ascèse... –, et d'autre part, ils présentent aussi à leurs yeux une valeur intrinsèque. Ils sont, en eux-mêmes désirables. Cette mise en évidence

²⁸ Voir point 2.2.

²⁹ Voir 1.2.

par les jeunes du poids des savoirs apparaît comme un signe distinctif des classes aisées, mais elle se retrouve aussi dans les paroles des élèves de banlieue en situation de réussite rencontrés par Charlot, Bautier et Rochex (1992). La valorisation des connaissances émerge ainsi comme un trait traduisant une certaine connivence avec le système scolaire.

Aller à l'école n'est donc pas qu'une question d'apprentissage pour les élèves. Les relations interpersonnelles (avec les amis notamment) et un rapport plus émotionnel que cognitif aux matières priment chez de nombreux jeunes (Dolignon, 2010), en particulier dans les milieux populaires (Charlot, Bautier et Rochex, 1992). Pour enrichir cette perspective, il convient de souligner l'impact des aspirations familiales sur la façon dont les élèves vivent leur scolarité. Dans les familles défavorisées, l'école est souvent présentée comme une voie de « salut », qui offrira aux enfants de meilleures conditions de vie. Le travail et la réussite constituent donc des points nodaux pour les parents (Alonzo et Huguée, 2010). De même, dans les milieux privilégiés, les élèves font état de la pression qu'ils ressentent à « représenter la famille » dignement à travers leurs performances à l'école et, plus tard, dans l'enseignement supérieur. Ces performances, néanmoins, doivent s'effectuer de manière presque naturelle : la figure du « bosseur » n'est pas bien vue par des jeunes qui valorisent une posture de réussite innée, qui témoigne d'une certaine persistance de la posture d'héritier et des logiques de distinction (Bourdieu, 1979 ; Bourdieu et Passeron, 1964 ; Siroux, 2013). Les connaissances nécessaires au succès sont enseignées puis aussitôt, semble-t-il, intégrées intimement à la personne, qui pourra ainsi en rendre compte avec aisance (Siroux, 2013). On est loin ici de la figure du « volontariste », répandue chez les élèves de banlieue en difficultés scolaires (Charlot, Bautier et Rochex, 1992).

La recherche, de plus, montre que les élèves peuvent se trouver plus ou moins en adéquation avec la langue promue par l'école : les professeurs et les jeunes qui peuplent leurs classes n'usent en effet pas toujours des mêmes codes. Ces divergences provoquent, dès lors, une sorte de malaise. Les élèves ne comprennent pas toujours bien leur enseignant. Les professeurs ne sentent pas leurs élèves sur la même longueur d'onde linguistique qu'eux. Ces obstacles communicationnels peuvent avoir un impact négatif sur les résultats des élèves (Siroux, 2013). Bien plus, Lahire (1993) met en évidence le poids du rapport « scriptural » au monde au sein de l'institution scolaire. Ce rapport, qui implique un usage distancié de la langue, serait, selon le sociologue, un facteur essentiel de la réussite scolaire, mais, de manière générale, il n'est pas explicitement enseigné : si des élèves le possèdent, c'est grâce à l'éducation familiale et extrascolaire dont ils bénéficient au sein de classes socio-culturellement favorisées. Cette

analyse des inégalités scolaires selon le prisme linguistique fait partiellement écho à l'« hypothèse relationnelle » du groupe ESCOL relayée plus haut³⁰ : si les enfants issus de milieux populaires ont plus de difficultés à l'école, ce serait dû notamment à la rencontre ratée entre leurs dispositions langagières (qui dépendraient de leurs appartenances sociales) et les exigences scolaires.

De l'autre côté du spectre, le langage jouerait, selon Siroux (2013), un rôle crucial dans la formation, mais aussi dans la consécration des « élites ». Il s'agirait, dans les établissements accueillant des élèves de milieux privilégiés, de promouvoir une belle maîtrise du français standard, voire soutenu, qui permette aux élèves de se distinguer du reste de la masse et ainsi confirmer leur statut supérieur. Néanmoins, les jeunes favorisés rencontrés par Siroux n'usent pas d'un français châtié aveuglément et en toutes occasions : ils adaptent avec aisance leur registre en fonction de la situation. Cette capacité d'adaptation serait un signe distinctif de l'usage de la langue dans les classes privilégiées.

3.2. Le rapport à la culture, à la littérature, à la lecture

3.2.1. Le rapport à la culture : norme(s) et variété

A la suite, notamment, des travaux de Bourdieu et Passeron (1964 et 1970), la sociologie et les sciences de l'éducation ont pensé la question du rapport à la culture scolaire selon le prisme du manque. Les jeunes issus des milieux favorisés, au travers de leur éducation familiale, bénéficieraient d'une longueur d'avance, en termes de savoirs, mais surtout de posture et d'attitude face à ces derniers, sur les élèves de milieux populaires. Ceux-ci souffriraient en effet d'un « handicap culturel », qu'il conviendrait de compenser (Claude, 2023). Encore aujourd'hui, plusieurs pratiques enseignantes témoignent de cette vision. Certains enseignants présentent leur mission comme une « lutte » contre la culture et le langage des jeunes (de banlieue) perçus comme des sources d'enfermement.

Par ailleurs, on voit émerger aujourd'hui une perspective plus relativiste et multilatérale du rapport à la culture. La vision bourdieusienne, qui oppose les « dominants » aux « dominés » dans le cadre d'une norme fixe et identifiable, est alors mise de côté au profit d'une « politique de la reconnaissance » qui confère une certaine légitimité à la culture des élèves, quelle qu'elle soit (Barrère et Jacquet-Francillon, 2008). L'enseignement culturel, selon cette vision, implique un double mouvement. D'une part, la transmission, qui vise à faire découvrir de nouveaux horizons aux élèves, doit passer par une prise en compte des spécificités des élèves, de leurs

³⁰ Point 2.1.1.

représentations, du sens que ces derniers donnent aux éléments appris en classe. Plutôt que l'inculcation d'un modèle, les professeurs, par le biais d'un travail délicat d'acculturation, se devraient de favoriser l'appropriation des contenus (Falardeau et Simard, 2011). D'autre part, de plus en plus³¹, le professeur est invité à intégrer des éléments de la culture « juvénile » au sein de la classe, en raison de leur intérêt didactique et de la motivation qu'ils peuvent susciter auprès des élèves (Belhadjin et Bishop, 2019). Cette ouverture, néanmoins, est parfois critiquée. Elle soutiendrait une vision « puérocriste » de l'enseignement qui ne permettrait pas la concrétisation des finalités de l'école (Barrère et Jacquet-Francillon, 2008). Elle ne serait, par ailleurs, que poudre aux yeux face aux inégalités : les changements de corpus ne remettraient pas foncièrement en question un système scolaire qui est voué à se perpétuer après la « digestion » des nouveaux contenus (Denizot, 2019).

En outre, hors école, le rapport à la culture des jeunes favorisés est marqué par un certain éclectisme hiérarchisé (Molénat, 2011). Alors que, à son époque, Bourdieu (1979), avait repéré une homologie entre classes sociales et pratiques culturelles (aux plus riches, les pratiques légitimes ; aux plus défavorisés, les pratiques illégitimes), il semblerait que la situation actuelle soit différente. Aujourd'hui, milieux privilégiés et populaires se retrouvent autour de goûts communs (musique, cinéma, livres...). Néanmoins, les pratiques culturelles légitimes restent l'apanage des jeunes favorisés. De plus, ces derniers manifestent un rapport distancié à leurs pratiques : ils comparent, évaluent les contenus culturels qu'ils consomment et ne prennent pas trop au sérieux des pratiques jugées comme plus illégitimes (Molénat, 2011). Cette posture, nourrie de réflexivité et d'un regard « méta », serait un trait important du rapport à la culture des jeunes favorisés. Elle fait en partie écho à la posture promue par l'école et représente donc un facteur supplémentaire d'adéquation à l'esprit scolaire dont ne bénéficient pas les élèves de milieux populaires (Bautier et Goigoux, 2004 ; Siroux, 2013).

3.2.2. Le rapport à la littérature et la lecture scolaire : des variations sociales et curriculaires

Dans une étude où il rend compte de déclarations d'élèves de fin de secondaire issus de trois écoles socio-économiquement contrastées, Dufays (2017) montre que, si l'ensemble des répondants s'accordent pour souligner la place essentielle de la littérature au sein du cours de français, ainsi que des apprentissages culturels et analytiques qui y sont liés, l'adhésion à ce type de contenu scolaire se manifeste différemment selon les origines sociales des élèves. Les jeunes les plus privilégiés s'y montrent en effet très favorables, à la différence des leurs

³¹ Voir notamment le « Cadre institutionnel » et le point 5.

camarades issus de milieux plus populaires. Un constat similaire est établi par Waszak (2022) qui souligne l'« étrangeté » des romans classiques du 19^e (objet d'étude de la chercheuse) aux yeux des jeunes les moins favorisés alors que les plus favorisés font davantage état de leur « amour » de ces œuvres. Siroux (2013) affirme, dans un même esprit, que les élèves fréquentant l'établissement huppé qu'il a étudié se disent, de manière générale, intéressés par les savoirs littéraires, qui présentent à leurs yeux une valeur intrinsèque non négligeable. Il met en évidence, par ailleurs, une certaine familiarité de ces jeunes avec les classiques, à travers notamment les bibliothèques domestiques.

Les variations du rapport à l'objet littéraire déclaré par les élèves semblent donc coïncider avec des différences d'origines sociales. Bien plus, la recherche montre que les manières d'aborder et de lire ces textes varient en fonction des milieux. Les jeunes de classes populaires adopteraient volontiers une lecture qui repose sur une participation, une implication personnelle. La lecture « pragmatique » (Lahire, 1994) se centre sur ce que le texte peut apporter à celui qui le découvre : divertissement ou nouvelles connaissances, tandis que la lecture « éthique » (Baudelot et Cartier, 1998) appréhende les écrits par le prisme des valeurs du lecteur, qui juge donc des œuvres non pas selon leur forme, mais selon les contenus proposés. Les jeunes de milieux favorisés, par contre, donneraient la priorité à une lecture « littéraire » (Lahire, 1994) ou « esthétique » (Baudelot et Cartier, 1998), qui marque un rapport distancié face à des ouvrages qui sont évalués en fonction de la place qu'ils occupent au sein du champ littéraire et qui repose sur une attention particulière envers la forme textuelle (Siroux, 2013).

L'étude sur les postures de lecture des collégiens, menées par Bucheton (2000) et continuée par Le Goff (2022) confirme les divergences d'approche des textes en fonction des origines sociales et enrichit la perspective. Face à un exercice de commentaire de texte, les élèves de milieux populaires adoptent le plus souvent des postures participatives. Ils délaissent une approche plus technique, plus experte, qui mettrait en évidence le texte comme un objet dont il faudrait observer le fonctionnement. Cette vision du texte comme objet, même si elle est loin d'être majoritaire, est plus présente dans les commentaires des collégiens favorisés. Ce constat amène les chercheurs à souligner, une fois de plus, l'impact le poids des origines sociales sur les inégalités scolaires : le collège, en effet, ne préparerait pas assez bien l'ensemble des élèves au mode de commentaire qui sera attendu d'eux au lycée, à savoir l'approche experte évoquée plus haut. Le nombre de postures adoptées par les élèves au sein de leurs productions est un autre résultat important de cette étude : alors que les jeunes issus de milieux privilégiés mobilisent

presque tous plusieurs approches, montrant ainsi la possibilité d'une multitude de points de vue sur le texte, les élèves populaires ne s'inscrivent souvent que dans une seule posture.

Une étude récente de Claude (2023) apporte un regard encore plus nuancé sur la question. La chercheuse propose une typologie reprenant les trois rôles dans lesquels peut se retrouver l'élève de fin de lycée : la personne lectrice, le candidat (au baccalauréat) et l'élève (qui se prépare, via divers apprentissages, au fil de l'année, à l'examen final). A partir de cette typologie, Claude analyse les différentes postures adoptées par les élèves face à l'exercice du commentaire littéraire. Même si le nombre d'élèves mobilisés par l'étude ne permet pas d'établir des constantes statistiques, Claude constate que les élèves issus de milieu favorisés, tous en réussite scolaire, incarnent deux attitudes. Dans la première, les trois instances de la typologie se voient harmonieusement articulées. La personne, le candidat et l'élève travaillent de concert pour assurer des résultats brillants. Dans la seconde attitude, les trois instances ne s'accordent pas. Cette disjonction n'empêche pas la réussite de jeunes qui n'arrivent cependant pas à trouver un épanouissement personnel à travers le cours de français. Les élèves issus de milieux défavorisés se retrouvent quant à eux dans des postures diverses où le rôle de candidat prime. Par exemple, dans le profil « scolaire », la personne et l'élève se mettent entièrement au service de l'évaluation finale, but ultime qu'ils espèrent réussir. De l'autre côté du spectre de la réussite, le profil du « candidat malheureux au bac » rassemble des élèves en échec, qui relisent leur expérience d'élève à la lumière de leurs expériences ratées. Ils mettent en évidence le manque d'explication, au fil de la scolarité, sur les véritables attendus du commentaire littéraire, qui mobiliserait, plus que ces jeunes ne le pensaient, leur individualité.

Une dimension curriculaire peut être ajoutée à la perspective : on aborderait différemment l'objet littéraire selon le niveau scolaire l'où on se trouve. Premièrement, les déclarations d'élèves étudiées par Dufays (2017) témoignent de la rupture au sein du cours de français qui a lieu entre la 3^e et la 4^e années secondaires³² : alors que le début du secondaire est essentiellement centré sur la maîtrise de la langue, les trois dernières années sont presque entièrement consacrées à l'enseignement littéraire. Deuxièmement, même si tous les élèves s'accordent à reconnaître le rôle essentiel d'ouverture culturelle que joue la littérature à l'école, certains enjeux associés à sa lecture diffèrent en fonction des niveaux : les élèves de 4^e insistent avant tout sur le plaisir de lire, tandis que ceux de rhéto³³ soulignent prioritairement le rôle que joue le texte littéraire dans le développement de leurs compétences d'analyse, de réflexion,

³² Voir aussi 2.1.2 et 2.3.

³³ La « rhéto » ou « rhétorique » est un terme belge désignant la 6^e année secondaire.

d'esprit critique... Cette distinction entre élèves d'âges et d'expériences scolaires différents fait écho au clivage pointé par Baudelot et Cartier (1998) à propos des modes de lectures enseignés. Le collège favorise un régime de lecture « ordinaire », qui vise avant tout à susciter l'intérêt et la motivation des jeunes lecteurs et mobilise dès lors des textes divertissants et accrocheurs ; alors que le lycée privilégie un régime « littéraire » où le texte est perçu comme un objet qui a une valeur intrinsèque, qu'on analyse et dissèque selon des règles précises.

Il convient de noter que plusieurs des études mobilisées dans cette section sont françaises. Or le système institutionnel de l'Hexagone est marqué par des spécificités que ne partage pas la Belgique francophone. Par exemple, le poids de l'exercice de commentaire littéraire du bac français ne peut vraiment se comparer à l'impact d'une épreuve comme le CESS belge. De plus, les chercheurs français semblent souvent participer d'une vision où la lecture « idéale », correspondant aux attendus de l'école, est ancrée dans une conception extrêmement distanciée et formelle du texte littéraire. Cette perspective, qui d'ailleurs ne correspond plus tout à fait à la vision promue dans les programmes français (Brunel et de Peretti, 2020), apparaît bien éloignée de l'esprit qui prévaut dans le paysage éducatif belge francophone. Les instructions officielles, les plus récentes surtout³⁴, préconisent l'appropriation de la matière par les élèves et encouragent donc une mobilisation forte de leur individualité. Par ailleurs, la conception de la lecture littéraire défendue par Dufays (2006 ; Dufays, Gemenne et Ledur, 2015), qui a connu et connaît toujours un certain rayonnement (à travers les programmes de la FESeC notamment), vise à dépasser le clivage entre les postures participatives et distanciées en montrant la fécondité d'une combinaison des deux points de vue. Dans la même perspective, si les élèves belges rencontrés par Dufays (2017) soulignent l'importance des savoirs culturels charriés par la matière littéraire, ils mettent aussi en évidence le cours de français comme un lieu d'expression et de réflexion fortement connecté à la vie quotidienne. Ces déclarations illustrent la prégnance de la conjonction d'approches plus savantes, mais aussi plus personnelles de la littérature au sein même de l'institution scolaire.

3.2.3. Le rapport aux lectures extrascolaires

Cette section qui vise à explorer le rapport à la lecture « privé » des élèves ne se distingue qu'un peu artificiellement des précédentes. En effet, la construction identitaire, selon Lahire (2004), se fait sous l'influence de trois sphères d'existence : les pairs, la famille, mais aussi... l'école.

³⁴ Voir « Cadre institutionnel ».

Ces trois mondes ont un impact sur les pratiques culturelles extrascolaires des jeunes (Bruno, 2006).

En premier lieu, les amis exercent une influence sur les goûts musicaux, mais aussi littéraires. Ils prennent souvent le relai de la famille, qui constitue le lieu primaire des découvertes culturelles de l'enfant (Aquatias, 2012).

Par ailleurs, les pratiques culturelles autour de la lecture sont modalisées différemment selon les origines sociales. Dans les familles populaires, un lien fort est établi entre l'activité lectrice et la scolarité. Lire est considéré comme une des clés de la réussite. En résulte une attention particulière des parents à cette activité, qui peut se transformer en pression sur les épaules des enfants. Par ailleurs, dans les milieux défavorisés, la valorisation du livre et les pratiques qui en découlent suivent bien souvent la scolarisation : la familiarisation avec le monde de la littérature est donc, avant tout, prise en charge par l'école (Renard, 2011). Ce lien fort entre école et lecture fait écho à la prégnance de la figure du « candidat » dans les discours des élèves populaires³⁵. Cependant, la volonté de connecter scolarité, réussite et activité lectrice n'est pas nécessairement gage d'une adéquation aux codes scolaires. Bonnéry et Joigneaux (2015) montrent, à partir d'une expérience de lecture d'albums par des parents à leurs jeunes enfants, que les modes de lectures mobilisés par les familles défavorisées (linéaires ou dirigistes) ne correspondent guère à l'approche indiciaire de la littérature qui est promue dans le cadre scolaire. Cette approche, néanmoins, est pratiquée par les participants issus de milieux favorisés. En outre, les parents de classes privilégiées promeuvent très tôt, bien avant la scolarisation, la familiarisation de leur progéniture au monde du livre en présentant la lecture comme une activité qui doit apporter du plaisir plutôt que comme une condition sine qua non de la réussite scolaire (Renard, 2011). Tout au long de l'évolution du jeune, le cadre familial offre une forte proximité avec les livres : bibliothèque(s) dans le lieu de vie, exemple de parents lecteurs, encouragement et discussions avec ces derniers autour de la littérature... (Siroux, 2013)

Au-delà des influences amicales et familiales, les pratiques culturelles et lectorales des jeunes se voient également modelées par l'école. De manière assez directe, les recommandations de l'un ou l'autre professeur ou les listes de lectures du cours de français sont évoquées comme une source d'inspiration pour les lectures extrascolaires (Aquatias, 2012). Néanmoins, cette connexion n'est pas automatique. Dufays et Ronneau (2015) observent ainsi une forte

³⁵ Voir 3.2.2.

différenciation entre les corpus de lecture scolaires et « spontanés » puisque, au sein de leurs données, seuls deux auteurs, Éric-Emmanuel Schmitt et Amélie Nothomb, apparaissent dans les deux listes. Baudelot, Cartier et Detrez (Baudelot et Cartier, 1998 et Baudelot, Cartier et Detrez 1999) exposent, quant à eux, les différentes manières selon lesquelles les lectures privées des élèves se trouvent influencées par les pratiques d'enseignement. Au collège, les élèves considèrent le livre comme un objet du quotidien, un média culturel comme un autre, que l'on peut consommer pour se divertir ou s'épanouir. Cette attitude vis-à-vis de la littérature rejoint le régime « ordinaire » de lecture promu par des enseignants qui proposent des corpus destinés à attirer et à motiver l'élève³⁶. Au lycée, une autre posture est mise en avant : le texte littéraire est alors avant tout le support d'un exercice herméneutique et d'une étude formelle. Par ailleurs, le corpus scolaire se modifie et se centre sur une littérature canonique. Ce cadre plus strict a un effet sur les lectures extrascolaires des élèves, qui ont tendance à favoriser, du moins jusqu'à la passation de l'exercice de commentaire du bac, des œuvres issues du patrimoine. Il apparaît également que plus les élèves lisent à l'école, plus ils entrent en résonance avec les attendus scolaires concernant la littérature, moins ils lisent dans le cadre privé. L'école (et le lycée en particulier) briderait l'activité lectrice des jeunes, qui auraient du mal à ignorer le carcan du cours de français et de l'épreuve du commentaire littéraire. Précisons que, même si les études de Baudelot, Cartier et Detrez remontent à 25 ans, un constat similaire soulignant la déconnexion entre intensité des lectures extrascolaires et adhésion à la matière littéraire se retrouve dans une étude récente de Waszak (2022).

Par ailleurs, si l'institution scolaire peut avoir un rôle homogénéisant qui atténue les différences de pratiques entre les jeunes (Renard, 2011), le corpus des lectures extrascolaires des élèves diffère aussi en fonction de leur milieu d'origine. En l'occurrence, les jeunes favorisés expriment, de manière générale, davantage un goût pour l'activité lectrice et font état de pratiques d'écriture en dehors de l'école. Ces mêmes élèves déclarent aussi aimer se forcer à lire des ouvrages parfois complexes, qui représentent un défi et constituent une manière de se distinguer du commun. Ils expriment également leur détachement, voire leur mépris face certaines de leurs lectures : romans à succès, magazines féminins, revues sportives... (Siroux, 2013) A l'inverse, les jeunes des classes populaires valorisent davantage, sans prise de distance, des lectures plus ludiques ou enfantines (Renard, 2011).

³⁶ Voir 3.2.2.

3.3. L'omnipotence du déterminisme social ?

Les pages précédentes soulignent le poids des origines sociales des élèves dans une série de problématiques. A partir des éléments égrainés au fil de cette section, quelques traits clivants et récurrents émergent. La posture des jeunes de milieux favorisés se résume assez bien au travers de l'expression « éclectisme hiérarchisé ». Celle-ci, qui sert à Molénat (2011) pour qualifier le rapport à la culture des jeunes privilégiés, traduit également assez bien l'attitude de ces jeunes vis-à-vis du langage, de l'exercice de lecture, des lectures privées... Cette posture, qui mêle savamment diversité et distance, indique un rapport riche et intériorisé à la culture (au sens large), avec laquelle on peut dès lors « jouer », que l'on peut manipuler et évaluer. Par ailleurs, pour l'élève issu d'un milieu favorisé, l'école apparaît comme un endroit où il se sent plutôt bien : confiant en sa réussite et son avenir, il voit son expérience scolaire – qui s'accorde assez bien avec l'éducation qu'il a reçue en famille – comme une occasion d'apprendre. Les jeunes issus de milieux défavorisés, quant à eux, font montre d'une attitude marquée par un certain unilatéralisme et un souci d'immédiateté. Lorsqu'ils commentent un texte, la plupart n'adoptent qu'une seule posture ; ils ont tendance à mobiliser des approches uniquement participatives face au texte littéraire ; ils consomment des biens culturels au premier degré, sans distance face à ces derniers... Leur rapport à l'institution scolaire est, en outre, marqué par cette posture. Même si le monde de l'école leur paraît étranger à différents égards, ils sont prêts à s'y investir et à tenir le coup, car, au bout du parcours, un diplôme, sésame pour leur vie future, leur sera délivré.

Comme on l'a compris, ce regard synthétique ne fait que dégager de grandes tendances. Si la recherche considère les origines sociales des élèves comme un facteur crucial, il existe de nombreuses exceptions qui empêchent de tenir un discours déterministe. Plus précisément, trois points sont ici à considérer.

Premièrement, une série de chercheurs en sociologie et en sciences de l'éducation insistent sur la variété des facettes qui constituent l'humain comme être social. Lahire (2004)³⁷, met en évidence la triple contrainte qui structure la construction identitaire du jeune et limite par là l'impact du milieu familial. De Singly (2003) souligne en outre la capacité de l'homme contemporain à vivre dans « plusieurs mondes » et la « géométrie variable » qui caractérise son identité. Charlot (1997), quant à lui, relativise l'hypothèse écrasante du déterminisme social en sciences de l'éducation à travers la notion de « rapport au savoir »³⁸ qui permet de prendre en

³⁷ Voir 3.2.2.

³⁸ Voir 2.

compte, de manière dynamique, une série de paramètres qui affinent et enrichissent la perspective sur les élèves et leur place au sein de l'école.

En deuxième lieu, même si, de manière générale, les jeunes issus de milieux favorisés sont associés à une certaine aisance et à la réussite scolaire, il n'en va pas toujours ainsi. Certains élèves, qui à priori présentent toutes les dispositions socioculturelles pour réussir, sont néanmoins confrontés à l'échec. Il s'agit des « meshéritiers » (Henri-Panabière, 2010). Siroux (2013) donne une illustration de ce concept à travers le cas de « Cécile ». À partir de cet exemple, il montre la détresse d'une jeune fille écrasée par les attentes des autres et le manque de soutien, mais pointe aussi la politique de relégation d'un établissement scolaire qui souhaite exclure un élément jugé perturbateur³⁹. Une autre figure qui vient nuancer la rigidité de l'association entre classe sociale élevée et réussite est celle du « forçat » (Barrère, 2008). Le forçat est un élève qui, malgré son investissement et la quantité de travail qu'il abat au quotidien, ne parvient pas à obtenir des notes suffisantes. Il représente un véritable contrepoint à la figure de l'héritier ainsi qu'à l'idéal de distinction promu dans les milieux privilégiés et peut se trouver dans toutes les couches de la société, y compris les plus aisées. Notons également que, si les élèves favorisés professent volontiers leur intérêt, voire leur amour d'une littérature classique et complexe⁴⁰, ils font aussi état des difficultés (d'ordre linguistique, cognitif...) qu'ils rencontrent lors de la lecture de ces ouvrages, à l'instar de leurs camarades populaires. Ces obstacles peuvent parfois même mener les élèves à ne pas lire les ouvrages imposés (Waszak, 2022).

Par ailleurs, les jeunes issus de milieux populaires ne se trouvent pas tous en échec et dans une situation d'inadéquation à l'école. La figure de l'« élève en grande réussite scolaire » au sein des ZEP, déjà évoquée plus haut⁴¹, en est une illustration. Lahire (1995), en étudiant les configurations familiales d'un ensemble d'élèves aux origines modestes, montre que ces dernières n'annoncent pas nécessairement des difficultés scolaires. Certes, plusieurs jeunes sujets de l'enquête sont en échec, mais d'autres réussissent, malgré un capital socio-culturel à première vue déficitaire. Lahire nuance ainsi une vision qui présente les familles populaires comme étant inexorablement inefficaces, voire préjudiciables pour le parcours scolaire de leurs enfants.

³⁹ Voir 4.

⁴⁰ Voir 3.2.2.

⁴¹ Voir 2.1.1.

Il convient, également, de remarquer qu'un élève issu l'immigration ne relève pas nécessairement d'un milieu défavorisé, même si ces deux paramètres se retrouvent souvent entremêlés. L'étude de Verhoeven (2006) sur les stratégies identitaires et linguistiques utilisées par des jeunes issus de l'immigration en contexte scolaire offre une vision assez complexe de la question. Il apparaît que les élèves défavorisés adoptent volontiers une posture d'ethnisation, qui met la culture d'origine sur un piédestal et considère l'école comme un endroit qui menace l'intégrité des racines et donc de l'identité. Les jeunes qui se retrouvent dans cette posture d'ethnisation parlent une langue hybride, qui mêle le français standard à d'autres idiomes. Ils mobilisent également différents registres dans leurs discours, sans discernement face aux situations de communications. De l'autre côté du spectre se trouvent des élèves qui mobilisent une approche « assimilationniste ». Ces jeunes utilisent de manière presque exclusive, quel que soit le contexte, un français standard, voire soutenu et montrent ainsi leur maîtrise de la langue qui devrait les propulser vers la réussite scolaire. Ils se présentent, de plus, comme « belges » avant tout et rejettent parfois durement leur culture d'origine, refusant que leurs professeurs prennent en compte leurs particularismes supposés. Ces élèves évoluent dans des environnements favorables, tout comme les jeunes correspondant au troisième profil mis en évidence par Verhoeven. Ceux-ci adoptent des postures hybrides, qui, dans une perspective qui n'est pas sans rappeler la théorie de Singly (2003), passent par un métissage ou une diffraction identitaire stratégique. Ces jeunes manifestent un rapport à la langue marqué par le critère de l'adéquation au contexte, qui fait écho à celui des élèves issus de milieux favorisés étudiés par Siroux (2013)⁴². Ils maîtrisent bien le français standard, qu'ils utilisent quand la situation le demande, mais ils usent d'un registre plus relâché lorsqu'ils discutent avec leurs amis et pratiquent leur langue d'origine dans le cadre familial.

Notons aussi que le poids des origines sociales des élèves au sein de l'institution scolaire et dans leur rapport à la culture peut être influencé par une série de paramètres. L'« effet-établissement » (Cousin, 1993) montre comment les prises de position et les choix pédagogiques propres à une école peuvent avoir un impact sur la réussite des élèves⁴³. L'« effet-maitre » (Bressoux, 1994), quant à lui, souligne l'influence parfois spectaculaire du professeur sur les performances des jeunes. Cet effet, même s'il n'est pas toujours nommé comme tel, apparaît dès les débuts de la socio-didactique : Isambert-Jamati et Grosperon (1984)⁴⁴ repèrent ainsi, dans leur étude des modes pédagogiques de l'enseignement du français, l'efficacité de

⁴² Voir 3.1.

⁴³ Il sera exploré dans le point 4.

⁴⁴ Voir 2.1.1.

certains profils de professeurs face à des élèves défavorisés, alors que d'autres, qui conviennent davantage aux jeunes plus privilégiés, leur sont clairement préjudiciables.

4. Du côté des directions

Les directeurs exercent différents rôles : ils participent à la gestion des ressources humaines de leur établissement, à l'évaluation du travail des professeurs, ils font le lien avec les autorités institutionnelles et politiques, ils réalisent un grand nombre de tâches administratives (Van Zanten et Rayou, 2017). Par ailleurs, ils occupent une fonction de « leader » d'équipe et influencent ainsi l'esprit qui anime leur école. Leur travail comporte également une dimension pédagogique. Ces deux rôles se révèlent particulièrement significatifs dans le cadre de ma recherche.

Par son type de « leadership », le chef d'établissement participe à l'élaboration de la « culture » de son école. Selon Gather Thurler (1994), à différents modes de fonctionnement d'équipe coïncident différents styles de direction. Certains directeurs privilégient la distance, à travers l'« autorité libérale » ou le « laisser-faire » : ces tendances correspondent à un fonctionnement d'équipe « individualiste », qui laisse une large liberté à chaque enseignant au sein de sa classe, ou « en mosaïque », qui repose sur des alliances entre sous-groupes (disciplinaires, de niveaux...). Ces deux cultures d'école manifestent une cohésion faible. De l'autre côté du spectre, deux styles favorisent une forte coordination des acteurs : le chef d'établissement peut agir comme un « chef d'orchestre », qui mène à la baguette ses professeurs vers la collaboration, ou comme un « architecte visionnaire », qui construit une équipe soudée, tournée vers un but commun. A la croisée des chemins se trouve le directeur « pasteur » ou « grand-père », qui instaure un climat informel, convivial et centré autour des relations sociales. Si le chef d'établissement n'est certes pas le seul responsable de l'ambiance et des dynamiques de son école, il apparaît néanmoins comme une figure incontournable, qui imprime sa griffe selon sa personnalité propre. L'individu derrière la fonction compte donc beaucoup. Certains chefs d'établissement usent en outre de stratégies de mise en scène face aux personnes externes à leur école, dans l'espoir de projeter une image favorable d'eux-mêmes et de leur rôle (Barrère, 2013).

Au fil des années, les directeurs se sont vu confier de plus en plus de missions liées à la pédagogie. En France, dans les années 1980, ce phénomène s'est illustré à travers l'obligation de mise en place d'un « projet d'établissement » (Van Zanten et Rayou, 2017). En Belgique francophone, le Pacte pour une enseignement d'excellence, qui se développe depuis 2015, et

les plans de pilotage qu'il implique ont contribué au renforcement du rôle pédagogique du directeur (Progin *et alii*, 2021). Au quotidien, le directeur doit s'assurer de la bonne application des documents officiels (Van Zanten et Rayou, 2017). Il prend aussi un rôle de facilitateur, qui soutient le travail des professeurs et fait en sorte que ces derniers trouvent les ressources nécessaires à un exercice efficace de leur métier (Duru-Bellat, 2003). Néanmoins, les conceptions pédagogiques des chefs d'établissement ne correspondent pas toujours à celles de leurs enseignants. Même si les directeurs sont souvent d'anciens professeurs, ils manifestent une vision généralement moins « passéiste » et plus connectée aux enjeux du présent que leur corps professoral (Barrère, 2013).

Par ailleurs, le rôle pédagogique du directeur participe d'une notion bien connue dans le monde de l'éducation, celle de l'effet-établissement. Celui-ci est défini par les chercheurs comme une sorte de « valeur ajoutée » qui naît des choix spécifiques privilégiés par une école et qui se centre surtout sur la question de la réussite scolaire des élèves (même s'il concerne aussi d'autres problématiques, comme les comportements et les croyances) (Rayou et Van Zanten, 2018). Certaines constantes d'un effet-établissement positif sont liées au directeur, lorsque celui-ci apparaît comme une figure de référence face à son équipe, nourrit des attentes fortes vis-à-vis des élèves et veille à maintenir un climat de sécurité (Duru-Bellat, 2003). Cependant, selon plusieurs recherches (Coleman, 1966 ; Duru-Bellat, 2003, Leithwood, Jantzi et Steinbach, 1999), l'effet-établissement serait beaucoup moins influent que l'effet-maitre (Rayou et Van Zanten, 2018). En outre, Dumay et Dupriez (2007) soulignent que, pour être bien compris, l'effet-établissement ne peut être étudié sans prise en compte du contexte particulier dans lequel il s'exerce (type d'école, public-élèves...). Même si la recherche a tendance à dissocier ces différents paramètres, les décisions d'un directeur peuvent être vues notamment comme des réponses aux stimuli d'un environnement particulier (Dutercq et Lang, 2001). Verhoeven (2006) montre d'ailleurs que les établissements accueillant des élèves défavorisés issus de l'immigration ont tendance à accorder beaucoup d'attention aux particularismes des élèves, alors que les écoles aux public plus privilégiés s'appuient plus volontiers sur un enseignement à visée universalisante. Siroux (2013), quant à lui, évoque les processus de relégation au sein de l'établissement huppé dans lequel il a mené son étude : face à l'échec de certains élèves, l'école préfère écarter les éléments plus faibles pour conserver son image de marque.

5. L'objet « littérature » à l'école : définitions en tension et enjeux

S'il paraîtrait vain et vertigineux de s'atteler à exposer une définition exhaustive de la littérature dans le cadre de ce travail, il semble néanmoins opportun de mettre en avant quelques éléments

théoriques à propos de cet objet. Plus particulièrement, les définitions et enjeux associés à la littérature seront abordés selon le prisme scolaire. Les références mobilisées dans la suite de ce texte ont donc toutes à voir, d'une manière ou d'une autre, avec la question de l'enseignement. Elles sont issues d'ouvrages traitant explicitement de didactique ou ayant eu une certaine fortune dans ce champ.

5.1. Une question de limites ?

Une première approche « macro » de l'objet littéraire oppose deux visions contrastées. La première voudrait que la littérature ait une extension très large et regrouperait « tous les livres que contient la bibliothèque » (Compagnon, 1998, p. 32), qu'ils relèvent de la fiction, de la poésie, du théâtre, de la philosophie, des sciences « dures », de l'histoire... Cette perspective fait écho aux origines latines du mot : « *litteratura* » désignait, en effet, les différents savoirs disponibles, via l'écrit, dans une infinité de domaines. Cette acception du terme a perduré jusqu'au 18^e siècle (Aron et Viala, 2005).

Une seconde vision défend une perspective plus réduite, qui émerge dans un premier temps sous l'impulsion du Romantisme. La littérature comprendrait une série d'œuvres et, par conséquent, en exclurait d'autres. Force est de constater que la théorie privilégie nettement cette seconde vision, qui trace une ligne de démarcation entre le littéraire et le non-littéraire. Par exemple, Barthes (et avec lui le groupe *Tel Quel*), distingue la littérature, qui est « ce qui s'enseigne, un point c'est tout » (Barthes, 1981) et les « textes », associés à un monde artistique plus novateur, moins réducteur et institutionnalisé (Aron et Viala, 2005). Jakobson, quant à lui, définit l'œuvre littéraire comme gouvernée en priorité par la fonction poétique, laissant ainsi de côté des écrits favorisant d'autres fonctions. A la suite du formaliste russe, dès la moitié du 20^e siècle, les structuralistes (Genette notamment), mettent sur le devant de la scène une réflexion sur la « littérarité » des œuvres ainsi que sur les critères qui permettent de l'identifier. Par ailleurs, à la même époque, une série de chercheurs se plongent dans l'étude de la « paralittérature » et explorent des contrées marginalisées ou peu légitimes du phénomène littéraire (Compagnon, 1998).

Cette vision séparant le littéraire du reste des discours se montre particulièrement prégnante si l'on se centre sur la littérature dans son association à l'institution scolaire. Celle-là est en effet volontiers décrite comme sélective, voire « restreinte ». Cette délimitation peut être évaluée négativement ou positivement. Par exemple, Langlade, dans son article de 2002, critique un corpus scolaire trop réduit, figé sur un répertoire de textes franco-français consacrés de (trop)

logue date et soumis notamment au joug de l'épreuve de commentaire littéraire du baccalauréat. Il appelle ainsi de ses vœux une modification du corpus enseigné, qui devrait se montrer plus ouvert sur le monde actuel. Legros (2000), en revanche, revendique et valorise la dimension restreinte de la littérature scolaire. Cette dernière devrait en effet être constituée d'œuvres sélectionnées pour leur qualité : les ouvrages qui méritent de figurer au programme se distinguent, car, par le biais d'un travail spécifique sur le langage, ils ont proposé un renouvellement de notre appréhension du monde. Notons néanmoins que Legros insiste également sur l'aspect dynamique et relatif de la notion de littérature, dont les contours ne peuvent être fixés de manière définitive et sont en constante évolution. Sur ce point, il rejoint donc le plaidoyer de Langlade pour une actualisation.

En outre, la littérature scolaire, dans sa dimension restrictive et hiérarchisante, est indissociable de la problématique multi-facette des « classiques ». Ce terme a connu différentes acceptions au fil du temps. Le mot « classicus » désigne, avant tout, les membres de la classe privilégiée de la société romaine antique. Les écrivains classiques sont donc, selon Aulu-Gelle dans les *Nuits attiques*, des auteurs de « premier ordre » par leur origine sociale, mais aussi, par extension, par leur excellence littéraire et morale. Les classiques sont donc, dès l'Antiquité, présentés comme des références, des modèles à imiter. Cette idée perdure et, dès le 17^e siècle, l'adjectif « classique », à la faveur d'un glissement, est attribué aux auteurs qui sont enseignés « dans les classes ». A l'époque, ces écrivains exemplaires sont uniquement issus de l'Antiquité gréco-latine. Petit à petit, néanmoins, au 18^e siècle, le corpus s'ouvre et inclut quelques auteurs français du 17^e siècle, qui donnent corps, par leurs productions, aux valeurs de clarté et de mesure chères au canon de l'époque. L'association de l'adjectif « classique » à l'art du siècle de Louis XIV est entérinée par le Romantisme et en particulier par Stendhal (qui forge le terme « classicisme »). Si cette acception du mot est encore vivace aujourd'hui, on en a parfois oublié les racines péjoratives. En effet, les romantiques, dans le cadre d'une version actualisée de la Querelle des Anciens et des Modernes, expriment leur dédain pour les écrivains du 17^e, qui sont présentés comme de simples imitateurs des auteurs antiques, prisonniers de normes écrasantes et dépassées. L'idéal littéraire romantique, basé sur l'inventivité et l'expression de l'individu, propose alors une vision artistique bien différente de celle du classicisme (Houdart-Mérot, 2012). A la moitié du 19^e, Sainte-Beuve met au jour une conception assez révolutionnaire et marquante de la notion de classique : celui-ci est avant tout caractérisé par sa capacité à « parl[er] à tous », transcendant la distance spatio-temporelle, et faisant voler en éclat une vision contextuelle de la notion. Le « vrai classique » est aussi « un auteur qui a enrichi l'esprit

humain, qui en a réellement augmenté le trésor, qui lui a fait faire un pas de plus » au travers d'une langue à la fois idiosyncratique et accessible au plus grand nombre (Sainte-Beuve, 1850, p. 42). Cette perspective, qui souligne le côté universel des qualités intrinsèques du classique résonne encore de nos jours. Elle se ressent, notamment (et partiellement) dans la définition de la littérature proposée par Legros (2000) évoquée ici plus haut, mais aussi chez Calvino (1993), qui présente le classique comme une source intarissable de découverte, d'enseignement et d'émerveillement, inscrit dans un inconscient collectif que chacun peut s'approprier à sa guise. Jauss, expose une vision similairement anhistorique du classique, mais accole à cette définition un tour négatif. Les « chefs-d'œuvre » de la littérature ne seraient que les résultats de l'application de recettes traditionnelles, répétitives, « immédiatement assimilable[s] », qui s'intègrent de manière indolore dans l'horizon d'attente du lecteur et ne font donc pas appel à ses compétences de réflexion ou de distanciation (Jauss, 1978, dans Houdart-Mérot, 2012). Cette perspective un peu éthérée du classique est contrecarrée par de nombreux chercheurs, qui montrent la relativité et les mouvances du canon (entre autres, Escarpit, 1966). Viala, dans l'article de référence *Qu'est-ce qu'un classique ?* (1993), souligne quant à lui le rôle important que joue notamment l'école dans le processus de « classicisation ». Selon Viala, on ne naît pas classique, on le devient : il s'agit d'une question de réception. Certes, une œuvre ne peut accéder à ce statut si elle n'offre pas au lecteur une certaine cohérence et une certaine pertinence, mais ces qualités internes au texte sont précisées, déclinées et évaluées en fonction des normes sociales en vigueur, de l'idéologie dominante, des institutions politiques en place, des aléas des contextes.

Tout tour d'horizon de la notion de classique montre bien que, si des divisions et une certaine hiérarchie ont bien cours dans la sphère littéraire, les critères des lignes de démarcation sont néanmoins très variables (en fonction des époques, des théories...). Cela est particulièrement vrai concernant la littérature enseignée à l'école, dont la caractéristique première serait justement cette incessante remise en question et en chantier (Denizot, 2021). Dans la suite de ce texte seront exposés différents points de tension sur lesquels s'organisent les conceptions de la littérature. Ces quelques paragraphes ne prétendent pas offrir un regard panoptique sur la question, mais identifient trois problématiques structurantes : le temps, l'espace et les genres (catégorie qui ouvrira une réflexion plus large sur le paramètre formel).

5.1.1. Tensions temporelles

Le rapide parcours proposé plus haut autour la notion de classique fournit une première dichotomie temporelle : soit on considère les classiques, ou, disons, la littérature de manière plus générale, comme anhistorique et universellement saisissable ; soit on la perçoit comme intrinsèquement liée à une époque et un contexte (de production ou de réception). Par exemple, les théorisations formalistes et structuralistes autour du concept de littérarité, en déclarant que la littérature ne s'identifie et ne s'analyse qu'à partir d'une posture interne au texte, rejoignent jusqu'à un certain point les propos de Sainte-Beuve. D'un autre côté, Lanson (notamment, 1904), dans sa promotion de la critique biographique et historique, met en place un système de pensée qui connaîtra une longue fortune dans le système scolaire et qui présente le texte littéraire comme un reflet, une photographie d'un contexte donnée.

Ces deux visions, si elles sont opposées, ne sont néanmoins pas nécessairement exclusives l'une de l'autre. Certes, il semble difficile de concilier harmonieusement Genette et Lanson, tant leurs définitions respectives du « (classique) littéraire » se basent sur des critères opposés. Néanmoins, des connexions entre les deux pôles sont possibles. Viala, notamment, propose une articulation dans son article « Lire les classiques au temps de la mondialisation » (2005). D'une part, il souligne la dimension profondément historique des classiques littéraires. Ces derniers sont ancrés dans un passé plus ou moins lointain, dont ils sont témoins des normes, des réalités, mais aussi des grands questionnements. Ils sont également parfois le fruit d'un long processus de « classicisation » qui montre bien l'importance des différents contextes de réception des œuvres (Viala évoque le *Dom Juan* de Molière, mal reçu à sa sortie et aujourd'hui classique parmi les classiques scolaires, pour illustrer ce phénomène). D'autre part, l'auteur de l'article met en évidence une certaine universalité des textes littéraires, qui, même s'ils sont marqués par l'histoire, sont aussi disponibles pour l'appropriation des lecteurs contemporains. En tant qu'ouvrages suscitant l'interrogation autour d'une série de thèmes fondamentaux et mobilisant la subjectivité du récepteur (qui peut par exemple être fasciné par un texte ou au contraire le trouver inintéressant...), les classiques invitent, par le biais de l'imaginaire, à une réflexion sur le présent à travers le passé. Et l'inverse, selon Viala, est aussi vrai : la littérature est également une porte qui permet de mieux connaître et d'interroger le passé.

Par ailleurs, le corpus considéré comme étant digne d'être enseigné ou pertinent a évolué au fil du temps et révèle ainsi différents rapports au passé ou au présent. Jusqu'au 19^e siècle, la littérature scolaire est constituée de textes presque exclusivement issus de l'Antiquité gréco-latine, qui sont considérés alors comme des modèles rhétoriques, intellectuels et moraux absolus (selon notamment la vision jésuite de l'éducation au 16^e, qui a marqué durablement les

esprits en France et Belgique). En 1880, l'école française ouvre officiellement son programme littéraire à une série d'auteurs français, issus du Moyen Age, de la Renaissance et du 17^e siècle. Jusqu'à la fin des années 1950, le corpus enseigné au sein de l'école française (et la situation des écoles belges francophones est similaire : voir Dieu *et alii*, 1995) est donc définitivement tourné vers les grandes références du passé (Houdart-Mérot, 1998), porteuses de valeurs « stables » et « définitives » qui ont traversé les époques (Dieu *et alii*, 1995, pp. 110-111). D'ailleurs, jusqu'au milieu du 20^e siècle, il paraissait impensable d'étudier à l'école ou à l'université des auteurs vivants : l'idée est que le temps, qui filtre le bon grain de l'ivraie, révèle le talent et la valeur des écrivains (Houdart-Mérot, 2012). Encore aujourd'hui, une image largement répandue du canon légitime scolaire est que ce dernier est composé de manière quasi exclusive de « mâles, blancs et morts » (Compagnon, 2007, p.65).

Néanmoins, une certaine volonté d'ouverture à des textes plus récents se fait déjà sentir dès le 19^e siècle. En 1885, le prescrit français permet l'introduction, via un arrêté, de quelques auteurs des 18^e et 19^e siècles. Il est toutefois recommandé aux professeurs de procéder à cette inclusion en faisant montre de « la plus grande prudence » (Instructions officielles, 1885, dans Houdart-Mérot, 1998). Ces prémices d'ouverture du corpus trouvent leur pleine expression à la suite des grands bouleversements théoriques, intellectuels, artistiques, politiques et sociaux des années 1960. En France et en Belgique, des changements se font presque immédiatement sentir dans le monde de l'école (Dieu *et alii*, 1995 ; Houdart-Mérot, 1998). Les corpus recommandés de cette période diffèrent clairement des précédents : les évidences à propos du canon littéraire et de ses valeurs sont balayées, la littérature contemporaine fait son apparition, le cours de français se doit d'être « branché sur la vie » (Dieu *et alii*, p. 70) et sur les évolutions constantes du contexte social et intellectuel. Aujourd'hui, les programmes français et belges francophones affichent une posture hybride, mêlant, dans des proportions variables et selon différentes structurations progressives, références au passé et actualité (Dufays, 2017).

5.1.2. Tensions géographiques

Un deuxième point de tension qui traverse la théorie concerne la question des origines nationales des textes étudiés en classe et considérés comme littéraires. Comme je l'ai évoqué dans la section précédente⁴⁵, jusqu'au 19^e siècle, l'école française ne tolère que les auteurs antiques, modèles universels d'un passé exemplaire. Puis, en 1880, l'introduction d'œuvres françaises du 17^e siècle dans les programmes renverse et renouvelle un corpus classique vieux

⁴⁵ 5.1.1.

de plusieurs siècles. Elle inaugure, en même temps, la constitution d'un corpus pérenne, centré sur les auteurs nationaux. Cette faveur accordée par les instructions officielles de la fin du 19^e à une certaine littérature nationale est le fruit d'un processus qui commence à la fin du 18^e siècle. A la suite de la Révolution française, la problématique de l'unité d'un peuple français qui vient de traverser des bouleversements sans précédent se fait sentir. La littérature nationale est alors mise en évidence comme un instrument de cohésion potentiel (Aron et Viala, 2005). Le Romantisme, au fil du 19^e siècle et sous l'influence de la posture philologique liant langue, littérature et « civilisation », renforce cette attention vers la littérature française (du Moyen Age notamment), expression du génie national, contre les modèles universalistes et considérés comme dépassés des Anciens (Compagnon, 2007 ; Houdart-Mérot, 2012). Lanson, quant à lui, prolonge cet esprit patriotique en plaidant pour des dispositifs d'enseignement de la littérature qui permettent aux élèves de véritablement accéder et d'adhérer aux valeurs nationales véhiculées par les textes étudiés. C'est pourquoi il recommande de limiter les cours magistraux et d'encourager les lectures individuelles (Aron et Viala, 2005).

Une notion cristallise une série d'éléments de réflexion autour de la question de l'enseignement d'une littérature nationale : le patrimoine. Le terme apparaît pour la première fois assorti de son sens métaphorique et culturel sous la plume de Condorcet, mais il se répand et se développe au fil du 19^e siècle sous l'influence des penseurs romantiques. La notion fait son apparition dans les instructions officielles françaises en 1937. Elle connaît alors une fortune variable et se voit remplacée au fil des révisions du prescrit par d'autres termes plus ou moins équivalents (« œuvres significatives » dans les années 1980 ou encore « héritage culturel » en 2001).

La notion de patrimoine est certes connectée à une vision national(ist)e de la littérature, legs du 19^e siècle, et est, en ce sens, un terme à connotation politique, voire idéologique forte (Denizot, 2021). Cette première approche est néanmoins réductive et ne doit pas mettre de côté différentes acceptions de la notion. Dès l'époque romantique, une vision extranationale du patrimoine est mise en avant par Goethe avec son concept de « Weltliteratur ». Le programme de 1937, d'ailleurs, s'il insiste sur la dimension franco-française de la littérature, souligne également l'importance d'un « patrimoine commun », qui dépasse les frontières hexagonales et reconnaît l'héritage culturel des auteurs antiques. Auerbach, lui aussi, critique une vision étriquée du patrimoine, s'il se trouve limité à une unique littérature nationale (Houdart-Mérot, 2012). Par ailleurs, Louichon (2012), quant à elle, dans son entreprise de définition de la littérature patrimoniale, fait fi du paramètre géographique en proposant une perspective visant à évaluer le « degré de patrimonialité » des œuvres. Selon la chercheuse, le patrimoine est composé

d'ouvrages connus d'un grand nombre, appartenant au passé, qui se transmettent (par l'institution scolaire notamment), qui sont gratuits, car libre de droits et constituent le support d'une série d'objets discursifs secondaires (pastiches, allusions, métadiscours...). La variété et la quantité de ces derniers montrent la pertinence actuelle des objets patrimoniaux et l'intensité de leur « rayonnement transtextuel » (Dufays et Ronneau, 2015, p. 253).

A travers ce rapide parcours autour de la notion de patrimoine, on peut comprendre comment celle-ci peut parfois se confondre avec la notion de classique (explorée plus haut) : appartenance à un passé parfois lointain, mais encore parlant aujourd'hui ; légitimation et perpétuation par l'école, qui les favorise dans ses corpus ; supports privilégiés d'écrits scolaires (commentaires, réécritures, voire imitation)... Néanmoins, notons que l'œuvre patrimoniale se distingue du classique, car elle semble être moins influencée par le critère normatif de l'excellence. Un des traits définitoires les plus stables du classique, selon Houdart-Mérot (2012), est qu'il émane d'un auteur « de premier ordre », remarquable et exemplaire pour la qualité de sa pensée et de sa langue. L'œuvre patrimoniale ne semble pas définie essentiellement par ce critère (même si on peut supposer qu'elle a été choisie et entre donc dans une logique de hiérarchisation), son appartenance à une culture partagée ainsi que sa fonction cohésive semblant primer d'autres paramètres.

Les paragraphes précédents abordent la question de la littérature nationale et du patrimoine, mais uniquement du point de vue français. Dans le cadre de ce travail mobilisant des données recueillies en Fédération Wallonie-Bruxelles, on est en droit de se demander : quid de la Belgique ? Avant tout, notons que la délimitation territoriale entre la France et la Belgique francophone ne se double pas d'une frontière intellectuelle étanche. Les deux espaces partagent en effet une langue et une histoire (partiellement) communes. En outre, Paris (et par extension, l'ensemble de l'Hexagone) représente un centre d'attraction inéluctable (même s'il est parfois contesté) pour la pensée belge, selon le phénomène d'entrisme (Denis et Klinkenberg, 2005). Les conceptions forgées et diffusées en France voyagent donc, innervent la réflexion et se déclinent au gré des discours en Belgique francophone. Néanmoins, remarquons que la dimension nationale et patrimoniale de la littérature ne présente pas la même teneur en Wallonie que sur le territoire français. Premièrement, les corpus étudiés à l'école en Belgique francophone sont constitués majoritairement de références françaises (voir, par exemple, le référentiel pour le cours de français de secondaire de transition de la Communauté française, 1999). Deuxièmement, la littérature belge, en Belgique, si elle fait de temps en temps son apparition dans les classes, n'est pas associée aux mêmes valeurs que la littérature française en

France. Comme on l'a vu plus haut, le patrimoine français est assorti (au moins partiellement) d'une certaine vision stabilisante de l'identité et de l'unité nationale. La littérature belge est, par contre, volontiers présentée comme un « espace d'incertitude et d'exploration des limites » (Dufays, 2010, p. 33). Elle ne représente pas vraiment le ciment qui permettrait de faire tenir la société belge ensemble, car elle est perçue comme un lieu d'expérimentation et de remise en question constante. Troisièmement, les corpus littéraires en Belgique francophone ne font pas montre de la même structuration que les programmes littéraires français. En effet, les corpus belges contemporains sont caractérisés par une certaine « dispersion » (Dufays et Ronneau, 2015, p. 6) : extrêmement rares sont les références unanimement enseignées. Legros et Monballin, en 1992 et en 1994, constataient d'ailleurs déjà un recul net des « références culturelles communes » dans les corpus enseignés. Cette situation s'explique notamment par le contexte institutionnel récent de l'école en Belgique francophone, dont le prescrit laisse une grande liberté de sélection des lectures aux professeurs et n'impose pas les référents à étudier⁴⁶. Mais ce phénomène peut aussi être explicité par un manque, plus général, de réflexion autour de la notion de patrimoine (*Ibid.*) ou encore par une certaine disposition d'esprit des professeurs de français, qui considéreraient la « notoriété des œuvres » comme un critère secondaire au moment de l'établissement des corpus, alors que les goûts personnels de l'enseignant, la nature des thèmes abordés par les œuvres et leur efficacité dans le cadre de l'étude des courants littéraires imposés par les programmes se révèlent prioritaires (Legros, 2000 et 2005).

5.1.3. Tensions génériques et textuelles

L'organisation de la sphère littéraire selon le prisme des genres est un troisième point de tension. En effet, en fonction du contexte dans lequel on se trouve, différents types de textes seront associés à la littérature. La division établie par Aristote constitue la pierre angulaire de la problématique des genres littéraires. Dans la *Poétique*, les genres épiques et dramatiques sont célébrés comme nobles. Le lyrique, quant à lui, est présenté comme mineur. Notons qu'à ce moment, le vers est l'unique mode de production littéraire. A l'époque romantique, un bouleversement se produit, le roman et le théâtre (qui correspondent respectivement aux genres épique et dramatique) s'écrivent désormais en prose (mode d'écriture qui contamine aussi peu après la poésie) (Compagnon, 1998). Dans la première moitié du 20^e siècle, la triade romantique domine dans le milieu scolaire, même si le roman ne reçoit pas toujours les plus grandes faveurs, en France comme en Belgique (Brunel *et alii*, 2019). Par ailleurs, à cette époque, les programmes français laissent une place considérable à la « littérature d'idées » (moralistes,

⁴⁶ Voir chapitre « Cadre institutionnel ».

historiens...), qui vient compléter la triade et modifier les contours du corpus littéraire. Les bouleversements des années 1960 redistribuent les cartes et inaugurent une période (dans laquelle nous nous situons encore) où les corpus littéraires scolaires se centreront essentiellement sur la fiction et le récit, limitant notablement la place réservée à la poésie et la littérature d'idées (Houdart-Mérot, 2012). Notons qu'en Belgique, le prescrit des années 1970 et 1980 consacre un espace considérable aux « textes de communication » qui, s'ils ne sont pas qualifiés de proprement littéraires, font néanmoins partie intégrante du corpus digne d'être enseigné (Dieu *et alii*, 1995). L'intégration de ce type d'écrits se ressent d'ailleurs encore dans des manuels récents (Brunel *et alii*, 2019).

L'image que l'on se fait de la littérature se module donc aussi autour de la question des genres prioritairement associés à cet objet, particulièrement dans le cadre scolaire. Selon Todorov (1987), la création et la fortune des genres dépend de l'environnement social en place dans un temps et un lieu donnés ainsi que des normes et des idéologies alors dominantes. Ils sont dès lors à étudier en tenant compte des contextes et demandent une approche externe. Toutefois, les genres littéraires se définissent également en fonction de critères internes. Cette double caractérisation du genre et par extension du texte littéraire permet d'aborder un aspect essentiel, mais qui n'avait pas encore été vraiment abordé explicitement dans cette entreprise définitoire : la question formelle. Rappelons que, dès l'Antiquité, les écrivains « de premier ordre » sont notamment reconnus comme tels parce qu'ils font preuve d'un style et d'un usage de la langue remarquables. L'enseignement jésuite, à partir du 16^e siècle, insiste également sur le développement des compétences rhétoriques des élèves, que ces derniers peuvent faire fleurir à travers des exercices d'imitation des Anciens. Cette prise en compte de critères formels pour cerner les textes littéraires perdure, même si elle doit céder de l'espace à d'autres, dont l'importance grandit au fil des siècles (valeurs morales, patriotiques...) (Houdart-Mérot, 1998). Les formalistes et les structuralistes radicalisent cette attention donnée au travail de la langue à travers la promotion d'une approche exclusivement interne, qui présente dès lors la littérature comme un objet langagier clos sur lui-même et dont le sens ne peut être éclairé par aucune donnée externe. Les notions de littérarité (telle qu'elle est lancée par Jakobson en 1919 [1973]) et de défamiliarisation (Chlovski, 1917) donnent corps à cette posture, tout comme, par exemple, le concept de « mort de l'auteur » (Barthes, 1984). Cette perspective rigoureuse sur la littérature, même si elle a été au fil du temps modulée et nuancée (notamment par Genette, 1991) a eu un impact durable sur le monde de l'école, dans les prescrits (particulièrement dans

les années 60 et 70 : Dieu *et alii*, 1995 ; Aron et Viala, 2005), mais aussi dans la vision d'une série de professeurs, formés au structuralisme durant leurs études (Langlade, 2002).

5.2. Enjeux : finalités, vices et vertus de la littérature

Les enjeux associés à la lecture et l'étude de la littérature dans le cadre scolaire sont nombreux, variés et issus de diverses sources (prescrit, écrits de didacticiens, de chercheurs en littérature, de philosophes...). L'entreprise de définition de l'objet menée plus haut a fait quelquefois allusion à ces finalités. Les paragraphes suivants auront pour ambition d'ouvrir un regard, sinon exhaustif, du moins organisé sur la question. Par ailleurs, il est bien certain que cette division entre les différents enjeux présente un côté quelque peu artificiel, les différentes dimensions fonctionnant selon des géométries variables au fil des époques et des théories.

5.2.1. La formation de la personne : morale, éthique et épanouissement personnel

Dès le 16^e siècle et le développement de l'éducation jésuite, l'enseignement de la littérature est assorti d'une dimension humaniste. L'objectif n'est pas tant de transmettre des savoirs que de former de manière globale les élèves. Cette formation comporte une dimension morale marquée : les textes abordés en classe doivent être exemplaires sur ce point et, en même temps, l'école exprime une certaine méfiance envers les lectures privées des élèves, qui pourraient les éloigner du droit chemin si elles n'appartiennent pas à la sphère autorisée des ouvrages édifiants et religieux. La finalité morale de l'étude de la littérature persiste jusque dans les années 1960-70. En France, à la fin du 19^e siècle et dans la première moitié du 20^e, l'abandon de l'éducation religieuse au sein de l'école entraîne une certaine exacerbation d'un idéal national basé sur une série de valeurs vertueuses : il s'agit, par la littérature, de « développer des sentiments virils, l'amour de la vérité et de la justice, de la patrie » (Instructions officielles, 1909, dans Houdart-Mérot, 1998). En Belgique, dans le réseau catholique du moins, la dimension religieuse est encore présente dans les prescrits des années 1950 (Dieu *et alii*, 1995). Notons que cet usage moralisant de la matière littéraire est très ancien et s'enracine dans les écrits d'Aristote : les œuvres (dramatiques essentiellement dans ce cas précis), par la catharsis qu'elles offrent aux récepteurs, permettent de réguler les mauvaises passions et de renforcer la vertu des membres de la Cité (Compagnon, 2007).

Cette vision promouvant les textes littéraires comme des modèles du « bon » et du « vrai » (Houdart-Mérot, 1998, p. 72) éclate dans les années 1960 et 70, mais revient sous une autre forme à partir des années 1980 : si on n'accepte plus l'utilisation des textes littéraires dans le cadre d'une normativisation de l'individu, on reconnaît avec force le rôle que ceux-ci peuvent

jouer dans l'éducation éthique des élèves. Il ne s'agit plus de formater les jeunes lecteurs, mais de les inviter à s'interroger et, de là, à se structurer. Ce « tournant éthique » des perspectives sur les finalités de la littérature prend racine dans la philosophie : Booth, Nussbaum... deviennent alors des sources d'inspiration, mais aussi Ricoeur (Puidoyeux, 2018). Ce dernier, à travers notamment la notion d'« identité narrative » (1990), ou encore de « mimésis » (1983-1985), montre comment les textes, par leurs capacités à offrir au lecteur une série d'expériences de pensée, peuvent l'amener à refigurer sa vision de la vie. La littérature nous aiderait donc, par les différentes problématiques qu'elle aborde et à travers les émotions qu'elle suscite, à réfléchir, à nous construire, à ouvrir notre esprit à des éléments nouveaux, à vivre une vie meilleure. Elle donne forme à notre expérience humaine, elle enrichit notre vision (Calvino, 1993 ; Compagnon, 2007). La fiction, de manière plus large, nous permet de prendre distance face à notre quotidien et nous donne une occasion, de manière ludique, de réorganiser nos affects et notre rapport au monde (Schaeffer, 1999). Ce tournant éthique, s'il a eu un certain retentissement dans le monde de la didactique notamment (voir, notamment, le numéro de la revue *Repères* qui y a été consacré en 2018), n'apparaît pas de manière frappante dans les prescrits français et belges. Évidence ? Peur des relents moralisateurs du passé ? Centration, à la fin du 20^e siècle et du début du 21^e, sur des aspects plus techniques de l'enseignement du français (on pense notamment aux compétences et aux UAA dans les programmes belges) ?

Une vision quelque peu réduite de la dimension formative et éthique des œuvres littéraires consiste à souligner le rôle qu'elles jouent dans le cadre de l'« épanouissement personnel » (Aron et Viala, 2005, p. 3) des élèves. Cet enjeu, qui combine une diversité de paramètres, apparaît d'une certaine manière dans les instructions officielles de Belgique francophone des années 1970 : l'objectif majeur du cours de français n'est plus alors de transmettre des valeurs humanistes éternelles et universelles, mais de « libérer la personnalité » des élèves (Dieu *et alii*, 1995, p. 69), lesquels deviennent alors le centre des préoccupations de l'école, mais aussi des enseignants qui ont le champ libre pour créer des leçons et choisir des textes ouverts à l'actualisation de potentialités multiples. Le projet social régissant en arrière-fond ces recommandations repose sur une vision de la société délivrée des carcans d'avant et dans laquelle chacun, tel qu'il est, doit pouvoir trouver sa place (Dieu *et alii*, 1995). Cette finalité de libération de l'individu fait écho à une vision de la littérature promue à l'époque des Lumières et du Romantisme. Les textes littéraires, en effet, étaient perçus comme des instruments offrant un regard renouvelé sur le monde et promouvant ainsi une plus grande autonomie chez les lecteurs (Compagnon, 2007).

5.2.2. La constitution du collectif : valeurs, transmission et domination

La littérature, si elle est présentée un support privilégié de la construction individuelle, est également perçue comme un outil de consolidation collective. Premièrement, étudier les grands auteurs et textes du passé (proche ou lointain) permettrait aux élèves de mieux connaître leur histoire. Des liens intergénérationnels peuvent ainsi être créés par le biais de la découverte de cet « héritage culturel » (Langlade, 2002, p. 2). Cette fonction traditionnelle attribuée à la littérature, qui est évoquée par de nombreux auteurs (Aron et Viala, 2005 ; Compagnon, 2007 ; Dufays, 2017 ; Houdart-Mérot, 1998 ; Langlade, 2002 ; Louichon, 2012 ; Richard, 2004...), a trouvé ses premières expressions dès le 16^e siècle (dans la référence constante aux Anciens), mais surtout au 19^e siècle. Comme cela a déjà été évoqué plus haut, à cette époque, sous l'impulsion du Romantisme, on prête une certaine attention au passé littéraire français (et plus seulement antique). Cette approche, qui se traduira, en 1880, par la mise en place d'un cours inédit d'« histoire littéraire », sert des tendances nationalistes. Elle vise à unir les jeunes Français autour de valeurs et de grandes références patrimoniales (Houdart-Mérot, 1998).

Dans les discours plus récents qui évoquent l'importance de l'étude des grands référents du passé, deux perspectives contrastées émergent (Dufays, 2017). La première s'organise autour de la célébration et de la préservation d'un canon supposé porteur d'une valeur intrinsèque remarquable et sur lequel le temps n'aurait pas d'emprise. La littérature est alors considérée comme un « objet d'art » (Jouve, 2010) ou encore comme un « monument » qui exige un devoir de mémoire (Sallenave, 1995). Les textes consacrés fournissent des contenus spécifiques, qui apparaissent comme transcendants et éternels, mais mettent aussi en jeu une connexion entre générations au travers de l'acte de transmission qui va du professeur vers les élèves (Rastier, 2013). Une seconde perspective favorise plutôt une vision dynamique : la matière littéraire, constituée notamment de références passées, se révèle intéressante si, grâce à elle, le lecteur peut relire son présent autrement, dans une visée d'appropriation⁴⁷. Bayard (2007) souligne que l'objectif essentiel de l'enseignement de la littérature est de donner des repères qui permettront aux jeunes de s'orienter dans le monde riche et complexe des textes (passés et contemporains). En outre, le paradigme de la « lecture littéraire » (cf. entre autres, Picard, 1986 et Dufays, 2006), qui propose d'allier les approches distanciée et participative dans l'appréhension des œuvres, peut aussi être vue comme une manière d'accorder passé et présent (Dufays, 2017). Viala (2005), quant à lui, présente les classiques comme des ouvrages questionnants, qui invitent le

⁴⁷ Cette position fait écho aux finalités de la littérature promues par le prescrit qui sert de cadre institutionnel de la présente recherche (voir « Cadre institutionnel »).

récepteur à jeter un regard critique sur le passé, mais aussi sur son présent. Dans le contexte actuel de la mondialisation, la lecture des classiques pousse à penser de manière complexe, contre la doxa ambiante (idée que l'on retrouve, par ailleurs, aussi chez Rastier, 2013).

Une autre fonction attribuée à la littérature, complémentaire de la précédente, est le renforcement des liens sociaux entre contemporains d'une société donnée. L'école joue, dans ce cadre, un rôle prépondérant, car elle est un rouage essentiel dans le mécanisme de création, de diffusion et d'adhésion à une « culture commune » (Denizot, 2021, p. 22). L'idée trouve ses racines dès l'époque des Lumières et elle se solidifie au fil du 19^e siècle : la littérature est alors vue comme un moyen de relier les différentes couches de la société et de lutter contre la dimension fragmentaire de l'expérience humaine (Compagnon, 2007). Cette vision se concrétise, à la fin du 19^e et dans la première moitié du 20^e, à travers la promotion de l'enseignement d'une littérature nationale censée renforcer l'unité des compatriotes français autour d'une série de valeurs. Dans les années 1950, le prescrit du réseau catholique belge francophone insiste sur le rôle que joue la connaissance des « chefs-d'œuvre » du passé issus de France et de la « Belgique romane » dans la consolidation du sentiment patriotique (Dieu *et alii*, 1995, p. 60). Les instructions officielles du réseau de l'Etat, de leur côté, promeuvent une vision de l'école comme ascenseur social et insistent sur l'importance, pour les élèves venus des classes les plus défavorisées, d'une découverte de la culture « des hommes de gout et des privilégiés » (Dieu *et alii*, 1995, p. 60). Cette vision, qui correspond, jusqu'à un certain point, aux exigences de divulgation aujourd'hui mises en exergue par les tenants de l'enseignement explicite (notamment, Bautier 2019) souligne cependant, en même temps, le poids des hiérarchies sociales établies et du phénomène de « reproduction » (Bourdieu et Passeron, 1970) au sein de l'institution scolaire (Dieu *et alii*, 1995).

Si l'utilisation de la littérature pour soutenir les liens sociaux et l'union collective répond à certains idéaux, l'entreprise n'est donc pas sans péril. Evoquons trois éléments à ce sujet. Le premier est le constat de Steiner (1973) qui, à la suite des atrocités de la Deuxième Guerre Mondiale, pointe l'inefficacité de la culture à promouvoir le respect d'autrui et l'unité entre les hommes. Deuxièmement, comme on l'a évoqué plus haut, si la littérature peut être considérée comme un instrument de consolidation collective, elle peut aussi être vue, selon un angle différent, comme un outil de perpétuation de hiérarchies. Cette perspective est défendue avec force par Bourdieu et Passeron (1964, 1970 notamment), qui mettaient en évidence la littérature et, plus largement, la culture légitime comme un outil de domination des classes privilégiées, en collusion avec l'institution scolaire. Cependant, notons que l'utilisation des pouvoirs de la

littérature dans une visée de maintien d'un certain statu quo se retrouve déjà chez Aristote. La catharsis, en effet, vise à purger les individus de leurs mauvaises passions afin de contenir une certaine violence et d'ainsi favoriser la stabilité sociale de la Cité (*Encyclopaedia Universalis*). Troisièmement, on peut aussi s'interroger sur la teneur et les finalités d'une culture commune dans le cadre complexe et multiculturel de nos écoles et sociétés actuelles. Certes, une conception large de la notion de patrimoine, inspirée de la Weltliteratur de Goethe⁴⁸, pourrait représenter une réponse partielle aux questions que charrie cette large problématique. Néanmoins, les points d'ombre sont nombreux et les manières de les éclairer, diverses (voir par exemple Ladjali et Steiner, 2003)

5.1.4. Les fonctions cognitivo-langagières : connaissances, rhétorique et vocabulaire

Cette catégorie, dont l'intitulé est emprunté à Richard (2004), se rapporte à l'idée que la littérature constitue une source de connaissances en tous genres : sur l'homme, le monde, la langue, l'histoire... Cette conception fait écho à Aristote, qui affirme que l'une des fonctions principales de la matière littéraire est d'instruire. Horace, quant à lui, forgera la formule *dulce et utile* pour mettre en évidence les bénéfices de la littérature, qui édifie de manière d'autant plus efficace qu'elle réalise cette opération à l'aide d'une forme et d'un contenu agréables, ou en tout cas attirants pour le lecteur (Compagnon, 2007). Cette vision se retrouve chez des auteurs contemporains, notamment Compagnon (2007) et Viala (2005), qui tout en mettant en évidence la richesse et la complexité des enseignements des textes littéraires ainsi que de la réflexion qui suit leur appréhension, insistent également sur les conditions de réussite de cette entreprise : la littérature éduque, car elle met en jeu les émotions et l'empathie du lecteur. Ce dernier, mobilisé dans sa subjectivité, est donc amené à s'intéresser profondément et à apprendre.

Si les savoirs diffusés par la littérature sont larges et touchent une multitude de domaines, mettons en évidence néanmoins un des pouvoirs souvent attribués à la fréquentation des textes : l'amélioration et l'enrichissement de la langue du lecteur. Cette idée prend racine au 16^e siècle : les grands auteurs sont considérés comme des modèles d'un point de vue moral, mais aussi rhétorique. Les élèves sont donc amenés à rédiger à partir de l'exemple fourni par ces auteurs, selon le mode de l'imitation (Houdart-Mérot, 1998). Dans le prescrit belge des années 1950, on affirme aussi que le style et la langue des jeunes s'améliorera par le simple acte de lecture, selon le principe de l'« imprégnation » (Dieu *et alii*, 1995, p. 62). Dans des textes plus récents, la

⁴⁸ Voir 5.1.2.

lecture et l'étude des textes littéraires sont encore présentés comme une voie royale vers un développement du « savoir-faire argumentatif et expressif » (Aron et Viala, 2005, p. 3) et de la faculté de structurer sa pensée (Houdart-Mérot, 1998). Plus précisément, la lecture est volontiers présentée comme une activité favorisant l'enrichissement du répertoire lexical du lecteur, notamment par le biais d'une intervention adéquate de l'enseignant (Giasson, 1994).

5.1.5. L'éducation du futur travailleur et citoyen : compétences et esprit critique

Jusque dans les années 1960, l'enseignement littéraire était vu comme une activité gratuite, désintéressée. A partir des années 1970, en raison de la massification du public scolaire et de la révolution qui agite les milieux intellectuels de l'époque, la culture scolaire se voit peu à peu associée à une exigence d'utilité, voire de rentabilité (Houdart-Mérot, 1998). La littérature est alors notamment vue comme une occasion d'acquérir et de s'approprier des méthodes de lecture (basées sur l'analyse structurale) (Dufays, 2017). Par ailleurs, en Belgique francophone, à cette époque, le cours de français se voit restructuré en fonction d'un nouvel objectif-phare : la communication. A cette occasion, la littérature se voit redéfinie, les anciennes visions de l'objet éclatent à la faveur d'une nouvelle conception, large, mouvante et connectée aux aléas du contexte. Elle est alors mise au service de l'homme moderne, citoyen, technicien et dynamique (Dieu *et alii*, 1995). La fin des années 1990 est marquée, au sein des programmes belges en tout cas, par l'avènement de l'approche par compétences. Cette dernière fonctionne selon une logique utilitaire, tournée vers le monde du travail. La matière littéraire, dans ce cadre, se retrouve subordonnée à de nouveaux objectifs d'acquisition de savoirs, savoir-faire et savoir-être. Les compétences nécessaires à l'analyse littéraire n'ont plus vraiment de valeur en soi : elles sont jugées intéressantes parce qu'elles peuvent être réinvesties dans d'autres contextes (Dufays, 2017). La « compétence littéraire » serait notamment, selon Bazin (2012), basée sur les capacités de « projection », de « distanciation », de « modélisation » et de « réinvention » que supposent l'étude de la littérature et favoriseraient, au long terme, l'insertion future des élèves dans le monde socio-professionnel.

Un autre bénéfice associé à la fréquentation de la littérature est le développement de l'esprit critique. Cette idée apparaît pour la première fois dans les prescrits dans les années 1920 : les élèves y sont encouragés à donner leur avis sur les œuvres travaillées afin d'aiguiser leur sens critique. Cet exercice, cependant, est, dans les pratiques effectives, surtout réalisé sur le mode admiratif (Aron et Viala, 2005). Quoi qu'il en soit, les textes littéraires seraient donc des supports, des outils de remise en question, voire de résistance face à certains éléments de la doxa ambiante. A l'époque des Lumières, la littérature est considérée comme un « remède »

voire un « contre-pouvoir » (Compagnon, 2007, p. 44 et 45) face au poids de l'autorité (institutions étatiques, Église...). Plus récemment, une série d'auteurs ont mis en évidence le potentiel de résistance que constitue une approche plus transmissive au sein du monde scolaire (Del Rey, 2010 ; Kambouchner *et alii*, 2012 ; Ladjali et Steiner, 2003...). Cette dernière repose sur un enseignement culturel basé entre autres sur les grandes références de la littérature. Dans ce cadre, mettons en évidence deux auteurs en particulier. D'une part, Viala (2005) présente la lecture des classiques comme un instrument de résistance face à l'uniformisation et la simplification de la pensée qu'induit la mondialisation. D'autre part, Rastier (2013), dans la même perspective, souligne aussi le rôle que jouerait la transmission de contenus (littéraires notamment), qui repose sur une mise en dette symbolique des élèves face leurs professeurs, dans la lutte contre l'individualisme et le formatage néfaste que suppose l'« idéologie managériale » en éducation.

5.1.6. La finalité récréative : divertissement et gout de lire

Si la littérature, selon la formule horatienne, est *utile*⁴⁹, elle est aussi *dulce*. Certes, les textes sont des sources d'enseignements en tous genres, mais ils sont aussi les supports et les moteurs du plaisir de lire. Au-delà des fonctions éthiques, collectives, langagières... de la littérature, certains auteurs (Aron et Viala, 2005 ; Schaeffer, 1999...) mettent évidence le divertissement, l'évasion et le bonheur que les textes offrent à qui prendra la peine de les découvrir. Le programme de l'enseignement belge catholique des années 1980 plaçait d'ailleurs comme des objectifs essentiels du cours de français l'éveil et l'entretien du gout de lire, ainsi que le développement chez les élèves d'une pratique de lecture autonome (Dufays, 2017). Cette posture contraste avec la méfiance affichée par les autorités pédagogiques jusqu'aux années 1960 face aux lectures privées des jeunes, perçues comme de potentielles voies de perdition morale. Cet accent mis sur la finalité récréative correspond, selon Compagnon (2007), à une version édulcorée d'une vision de l'objet littéraire défendue à la fin du 19^e siècle et au 20^e (par Blanchot notamment), qui présente la littérature comme tout à fait fermée sur elle-même. Cette position, qui abandonne toute idée d'influence ou de pouvoir de l'objet littéraire sur le monde extérieur, vise à lutter contre son instrumentalisation. Elle a permis de mettre en avant la dimension divertissante de textes à qui on ne pourrait raisonnablement pas attribuer d'autres missions.

⁴⁹ Voir 5.2.3.

Chapitre 4. Cadre méthodologique

1. Constitution du panel d'écoles

Les questions de recherche de ce travail m'ont amenée à sélectionner des écoles contrastées en termes d'indices socio-économiques (Communauté française, 2011). Ces indices sont calculés, pour chacun des « secteurs statistiques » de la Belgique francophone, à partir d'une série de variables (taille et confort des logements, niveaux de diplôme des habitants...). Les élèves se voient ensuite attribuer un indice en fonction du « secteur » où ils résident. L'indice socio-économique d'une école donnée correspond donc à la moyenne des différents indices associés aux élèves constituant le public dudit établissement. 1 est l'indice le plus faible, pour les établissements les plus défavorisés ; 20, le plus élevé, pour les établissements les plus favorisés. Je souhaitais, pour introduire une certaine variété dans la palette, trouver une école à l'ISE faible, voire très faible (1-5), un établissement présentant un indice moyen (8-12) et un autre affichant un indice élevé, voire très élevé (16-20).

Bien sûr, une série d'écoles en Fédération Wallonie-Bruxelles répondent à ce critère : les cibles potentielles de la récolte de données étaient nombreuses. Un deuxième paramètre a donc guidé le processus de sélection. Comme je voulais notamment analyser les curriculums des écoles selon l'angle de l'organisation des contenus et de la progression, il était essentiel de pouvoir collaborer avec des équipes enseignantes dont l'ensemble⁵⁰ des professeurs de français exerçant de la 3^e à la 6^e de transition générale accepteraient de m'aider et de répondre à mes questions. Ce deuxième critère a réduit drastiquement le spectre. En effet, s'il est probablement relativement aisé de convaincre l'un ou l'autre enseignant employé dans des écoles présentant un des types d'ISE recherchés, il est plus difficile d'« embrigader » une équipe entière qui accepterait de consacrer du temps à la recherche. C'est pour cette raison que j'ai mobilisé mon réseau afin d'entrer en connexion avec les enseignants de manière plus efficace. Dans chacun des établissements où la récolte de données a été effectuée, une personne-relai de mon cercle de connaissances plus ou moins proches a servi d'intermédiaire entre les professeurs de français et moi-même, motivant et rassurant parfois les collègues quant à mes demandes et objectifs.

Ce deuxième paramètre constitue évidemment un biais, particulièrement dans le cadre des données récoltées auprès des professeurs. J'ai travaillé avec des enseignants jusqu'à un certain point volontaires (et pas désignés de manière aléatoire), qui connaissaient, pour la plupart, mes

⁵⁰ Ou presque... Dans l'école n°1, une enseignante est restée silencieuse face à mes nombreux et variés appels à l'entretien.

liens avec la personne-relai qui m'avait introduite dans l'établissement. Cela signifie que mes choix ont été dirigés notamment par des facteurs contextuels et personnels. On est donc loin du processus d'échantillonnage aléatoire, aveugle et anonyme promu par les recherches de type expérimental. Par ailleurs, il est possible que les équipes enseignantes qui ont accepté mon invitation présentent certaines caractéristiques particulières telles que la curiosité, une certaine sérénité quant à leur pratique et/ou leur relation aux élèves, un besoin de reconnaissance... Les distinguant ainsi peut-être du reste de la population des enseignants de français (Delory, 2003). En outre, la relation que je peux entretenir avec les personnes qui ont servi d'intermédiaire dans les écoles a probablement renforcé le biais de désirabilité inhérent à presque toute recherche basée sur les déclarations d'acteurs, particulièrement quand ces derniers sont interrogés sur les pratiques et points de vue qu'ils associent à leur métier, sujet parfois sensible. Bien plus, éventuellement soucieux de donner des réponses les présentant comme de « bons » professeurs, les enseignants ont pu aussi me parler en fonction de la « menace » (imaginaire) que je puisse faire part des éléments livrés lors des entretiens à la personne-relai, qui était bien souvent un de leurs collègues directs. Le risque de perdre la face a pu avoir un impact sur les données récoltées lors des entretiens. De plus, le fait que les personnes interviewées connaissaient, dans la très grande majorité des cas, la fonction que j'occupais à l'UCLouvain, l'identité de certains de mes collègues ainsi que leur investissement dans le développement des référentiels et programmes de français a pu participer aussi au renforcement de ce biais de désirabilité (de manière un peu fantasmée parfois). En effet, plusieurs enseignants, lorsqu'ils critiquaient le cadre institutionnel dans lequel ils sont tenus d'intégrer leurs pratiques, se sont excusés, me demandant de ne pas prendre offense quant à ces remarques négatives, comme si j'étais gardienne de l'orthodoxie du prescrit. Plusieurs fois, des précisions sur ma position, ma perspective de recherche et mon implication (inexistante) dans la rédaction des instructions officielles ont dû être livrées afin de clarifier la situation.

Mon souhait de réaliser une analyse curriculaire et donc de rencontrer un maximum d'enseignants de français dans chacun des établissements concernés dépasse, selon moi, l'impact des biais évoqués, que j'assume donc pleinement. Par ailleurs, je pense que les limites du processus de sélection des écoles n'entrent pas en inadéquation avec mes objectifs : il n'a jamais été question de mettre en place un protocole qui permette d'obtenir des résultats statistiquement valables et candidats à une généralisation quantitativement appuyée. La recherche consiste en une étude de cas, qualitative, à visées nomothétiques et herméneutiques

(Daunay et Dufays, 2007) basée sur la compréhension profonde des propos (et jusqu'à un certain point, des pratiques) d'un nombre limité d'agents du champ scolaire.

La méthode de sélection des écoles, au-delà de sa dimension non aléatoire, présente également une seconde limite. Les indices socio-économiques des écoles, dans la manière dont ils sont calculés par la Fédération Wallonie-Bruxelles, ne permettent pas toujours de rendre compte des situations réelles des établissements, parfois plus nuancées que ce que l'ISE qui leur a été attribué laisserait penser. En effet, l'indice attribué aux écoles repose sur une moyenne des indices associés aux élèves, en fonction du lieu d'habitation de ceux-ci. D'une part, les situations personnelles des élèves peuvent différer, sur plusieurs points, de celle du quartier dans lequel ils vivent. L'ISE attaché à chaque élève ne reflète donc pas nécessairement de manière précise les contextes de vie concrets. D'autre part, l'ISE attribué aux établissements est le résultat d'un calcul dont on ne peut avoir accès aux détails. Par exemple, l'école n°1 présente un ISE de 10. Mais est-ce parce que la grande majorité des élèves sont issus de quartiers évalués comme « moyens » au niveau socio-économique ou cet indice est-il le résultat de la rencontre d'ISE « élèves » plus hétérogènes ? En outre, il est important de noter que les indices socio-économiques ne peuvent être considérés comme des indices absolument dignes de confiance des compétences des apprenants inscrits dans telle ou telle école (FAPEO, 2011). Certes, les *Indicateurs de l'enseignement* pointent une certaine corrélation entre difficultés socio-économiques et scolaires (FWB, 2020, pp. 31-32, 34-35). Il nous semble cependant périlleux et peu efficace de prendre cette connexion comme acquise, particulièrement dans le cadre d'une étude de cas comme celle-ci, qui tente de rendre de compte de manière nuancée de situations particulières. Notons également que l'ISE d'une école ne préjuge pas non plus du niveau d'homogénéité ou d'hétérogénéité culturelle qu'elle présente, pas plus que des types d'« arrière-plans » (origines nationales, religions, styles familiaux d'éducation...) dont sont issus les professeurs, élèves et autres acteurs de l'établissement, qui sont en plein cœur des questionnements de la recherche.

Notons que je me suis limitée, pour la récolte de données, au réseau de la FESeC. Cette décision se justifie par deux grandes raisons. La première est connectée au prescrit : les instructions officielles en vigueur au début des années 2000 dans le réseau catholique, qui sont à la racine de mon questionnement⁵¹, insistaient, plus que dans l'enseignement de l'État, sur la liberté du professeur dans la constitution de son corpus, aspect essentiel de la présente thèse. La seconde

⁵¹ Voir « Questions de recherche » et « Cadre institutionnel ».

raison est contextuelle et personnelle : j'ai beaucoup plus de contacts au sein de la FESeC que dans le réseau officiel. Toutes les personnes-relais que j'avais dans mon répertoire et qui pouvaient éventuellement m'aider à mobiliser les équipes enseignantes en vue de la récolte de données exerçaient alors dans une école du réseau catholique. En outre, j'ai travaillé avec des enseignants et élèves qui évoluaient, à l'époque, dans l'enseignement de transition générale et technique, de la 3^e à la 6^e. Les deux premières années du secondaire, ainsi que filières de qualification, bien que très certainement passionnantes à explorer, ont donc été laissées de côté. Différents facteurs ont influencé cette décision. Le premier est l'importance d'un certain réalisme : travailler sur toutes les années et toutes les filières du secondaire (voire sur l'ensemble de l'enseignement obligatoire) aurait été une entreprise enthousiasmante, mais titanesque. Il fallait donc réduire la voilure de manière raisonnée. J'ai décidé de me concentrer sur les dernières années de la filière de transition générale, car celles-ci étaient, au moment de la mise en route de la thèse, régies par le référentiel de 1999 qui, par le biais de son invitation à l'adaptation aux profils des élèves dans la constitution des corpus de lectures, a joué, rappelons-le, un rôle-clé dans la construction de la problématique primaire de la présente recherche. Par ailleurs, la matière littéraire, avant la refonte des instructions officielles, semblait presque réservée à la transition générale alors qu'elle n'apparaissait pas comme un élément essentiel du cours de français dans les filières qualifiantes. En effet, avant 2014, l'enseignement qualifiant ne bénéficiait pas, pour les cours de formation commune, de référentiel de savoirs et compétences disciplinaires, mais fonctionnait à partir d'un document exposant les objectifs transversaux à atteindre. Dans ce cadre, la littérature n'était pas explicitement mentionnée, ce qui autorisait son absence potentielle dans les classes. Certes, les programmes de la FESeC dédiés au qualifiant datant du début des années 2000 intégraient, malgré tout, à chaque fois une fiche-compétence prescrivant l'analyse littéraire. Cependant, il semble que les orientations floues du référentiel entérinaient une sorte de position périphérique pour la matière littéraire dans les filières qualifiantes, rendant une éventuelle récolte de données au sein de ces classes du qualifiant quelque peu incertaine.

2. Le processus de rédaction des guides d'entretiens⁵²

Trois guides d'entretien ont été rédigés afin d'obtenir les informations désirées auprès des trois types de sources que je souhaitais mobiliser : les enseignants, les élèves et les membres des directions. Ces questionnaires ont été composés en fonction de mes objectifs, questions de recherche et premières lectures théoriques afférentes à ces dernières. J'ai aussi compulsé

⁵² Le contenu de ces guides est exposé dans le point 3. Les guides complets figurent en annexe.

quelques ouvrages méthodologiques afin d'améliorer l'organisation du guide et la rédaction des questions (Fenneteau, 2015 ; Ghillam, 2000). Les guides d'entretiens sont aussi passés par l'œil expert du logisticien de recherche associé à l'institut IACCHOS, Jonathan Dedonder.

Deux des trois questionnaires ont été testés afin notamment d'évaluer leur efficience et leur « praticité » sur le terrain. Le guide réservé aux professeurs a été testé à deux reprises, tout comme le guide « élèves »⁵³. Ces tests, en plus de permettre quelques derniers raffinements des questionnaires, ont surtout confirmé une efficacité satisfaisante de ces derniers.

3. La récolte de données

La récolte de données a été réalisée entre mai 2016 et mars 2020, dans trois établissements : l'école n°1, située en Wallonie et qui présente un indice de 10 ; l'école n°2, située dans une commune bruxelloise, qui accueille un public défavorisé (ISE 1) et fortement issu de l'immigration ; l'école n°3, située aussi en région bruxelloise et qui est fréquentée par un public très favorisé (ISE 20). Dans chacun des établissements visités, plusieurs sources ont été mobilisées : les enseignants de français exerçant en 3^e, 4^e, 5^e et 6^e de l'enseignement de transition générale, des élèves issus de chacun de ces niveaux, l'équipe de direction de l'école. Les données ont été récoltées au travers d'entretiens semi-directifs, qui ont été enregistrés à l'aide d'un dictaphone. Le présent travail repose donc sur des données déclaratives. Comme le soulignent Dias-Chiaruttini (2018) ou encore Siroux (2013), ces dernières sont parfois présentées comme moins fiables que des données issues d'observations (qui comportent, cela dit, aussi leurs propres limites). Néanmoins, les deux chercheurs mettent en évidence l'intérêt des données déclaratives en fonction des objectifs poursuivis : grâce aux éléments issus des paroles des interlocuteurs, on accède à une des facettes de la réalité que l'on cherche à analyser. Les points de vue des individus sont, en effet, un composant à part entière, du monde social, au même titre que les actions. Dans ma recherche, j'ai voulu me centrer sur les représentations des acteurs de l'école et les « coulisses » des pratiques, sur l'arrière-fond qui nourrit et guide les actions quotidiennes professeurs, des chefs d'établissement et des élèves. Dans cette perspective, analyser les discours est apparu comme la méthode adéquate.

⁵³ Malheureusement, le guide « direction » n'a pas pu être testé avant la récolte de données.

3.1. Les enseignants

Vingt professeurs exerçant en 3^e, 4^e, 5^e et 6^e année ont collaboré. Le tableau suivant reprend une série d'informations générales à propos des professeurs interviewés et présente un panorama du profil de ces derniers (à qui des noms fictifs ont été attribués).

	ISE	Nombre d'enseignants interviewés	Nombre d'enseignants exerçant en 3 ^e	Nombre d'enseignants exerçant en 4 ^e	Nombre d'enseignants exerçant en 5 ^e	Nombre d'enseignants exerçant en 6 ^e
Ecole n°1	10	8	2	4	3	4
Ecole n°2	1	5	1	2	1	1
Ecole n°3	20	7	4	2	2	3
TOTAL		20	7	8	6	8

Tableau n°1 : Répartition, par école et par niveau d'exercice de l'enseignement des professeurs interviewés

	Exerçant en... de l'enseignement de transition générale	Nombre d'année d'expérience dans l'enseignement
Amélie	4 ^e , 5 ^e , 6 ^e	4 ans
Anne-Françoise	5 ^e , 6 ^e	34 ans
Cécile	4 ^e , 5 ^e , 6 ^e	29 ans
Claudine	4 ^e , 6 ^e	36 ans
Charline	3 ^e	17 ans
Emma	4 ^e	7 ans
Jean-Luc	3 ^e	40 ans
Laura	3 ^e	5 ans

Tableau n°2 : École n°1 : Enseignants interviewés, niveau d'exercice de l'enseignement, nombre d'années d'expérience

	Exerçant en... de l'enseignement de transition générale	Nombre d'année d'expérience dans l'enseignement
Aurélie	4 ^e , 5 ^e	7 ans
Madeleine	5 ^e , 6 ^e	22 ans
Nadja	(4 ^e , 5 ^e , 6 ^e) ⁵⁴	Plus de 20 ans
Noé	3 ^e	11 ans
Sandy	4 ^e	2 ans

Tableau n°3 : École n°2 : Enseignants interviewés, niveau d'exercice de l'enseignement, nombre d'années d'expérience

	Exerçant en... de l'enseignement de transition générale	Nombre d'année d'expérience dans l'enseignement
Aude	3 ^e	26 ans
Christophe	4 ^e , 6 ^e	27 ans
Eugénie	4 ^e , 6 ^e	26 ans
Gérard	3 ^e	27 ans
Gilles	3 ^e , 4 ^e , 5 ^e	7 ans
Mathilde	3 ^e	8 ans
Soizic	5 ^e , 6 ^e	17 ans

Tableau n°4 : École n°3 : Enseignants interviewés, niveau d'exercice de l'enseignement, nombre d'années d'expérience

Ces professeurs ont été interviewés à l'aide du même questionnaire (annexe n°1). Ce dernier porte sur une série de thématiques qui visent à explorer différentes facettes du métier du professeur de français. Après une prise de renseignements assez sommaire (nombre d'années d'ancienneté...), le questionnaire conduit le répondant à livrer sa vision à propos de certaines dimensions centrales de sa pratique professionnelle : divers points de vue sur le cours de français, les objectifs de celui-ci, sur les élèves et l'objet « littérature » ont donc été recueillis. Via cette première partie, la position des enseignants par rapport au curriculum prescrit a également pu être interrogée. La deuxième partie du guide d'entretien concerne les pratiques

⁵⁴ Cette enseignante, au moment de son interview, avait été écartée temporairement de l'enseignement à la suite de décisions prises par l'inspection.

des professeurs, les modalités de leur enseignement de la littérature (part consacrée à la littérature au sein des cours, constitution du corpus soumis aux élèves, activités typiquement réalisées dans le cadre de l'enseignement de la littérature...). La troisième et dernière partie du guide consiste en des questions mobilisant une dimension plus personnelle : l'enseignant y est invité à livrer une série d'informations concernant son parcours de formation, mais aussi ses préférences et habitudes de lecture actuelles.

Bien que le guide d'entretien ait été le même, au départ, pour l'ensemble des professeurs, ces derniers n'ont cependant pas tous été interviewés exactement selon les mêmes modalités, essentiellement en raison du facteur « temps ». Au début de leur interview, certains enseignants ont d'emblée annoncé que je ne pourrais bénéficier que d'un créneau horaire limité. J'ai rencontré bon nombre de professeurs lors d'une « heure de fourche » : je devais alors condenser l'interview dans un cadre de 50, voire parfois 45 minutes ou moins. Dans cette situation, j'ai donc donné la priorité à certaines questions du guide afin d'obtenir les informations essentielles visées par les différentes catégories. Je me suis aussi adaptée au profil de l'enseignant que j'étais en train de découvrir au fil de l'entretien afin de choisir les questions qui permettraient d'extraire les données les plus riches. Néanmoins, une série d'enseignants ont aussi accepté de me consacrer une plage horaire plus longue et moins strictement contrainte. Cette « inconstance » dans les modalités temporelles d'entretiens peut bien sûr être perçue comme une faiblesse du processus de récolte de données. Toutefois, le réalisme pousse à mettre cette imperfection à distance : dans la mesure où l'on souhaite s'entretenir avec l'ensemble d'une équipe enseignante, il semble logique d'accepter que chacun des professeurs ne dédiera pas exactement la même quantité de temps à la recherche, pour des raisons liées à leur degré de motivation ou à des contraintes logistiques externes. Par ailleurs, l'approche adoptée lors de cette récolte de données se veut « écologique » (Goigoux, Jarlégan et Piquée, 2015). Cette posture favorise une rencontre avec un terrain que l'on espère peu perturbé par la présence du chercheur, qui tente vraiment à s'intégrer de la manière la plus indolore possible dans le quotidien de l'école. Point de dispositif expérimental amené de l'extérieur, point de canevas trop strict pour la récolte de données : cette perspective laisse une place considérable au conjecturel et à ses aléas.

3.2. Les élèves

59 élèves ont été interviewés. L'objectif de départ était de rencontrer, dans chacune des écoles, trois élèves de 3^e, de 4^e et de 5^e. En ce qui concerne la 6^e, je souhaitais mobiliser neuf élèves par établissement. En effet, je voulais particulièrement recueillir des données issues de ces

sources, car ces élèves ont paru comme les plus à même à livrer un regard rétrospectif et « panoramique » sur le curriculum littéraire enseigné dans les trois écoles. Ces objectifs minimums ont été rencontrés, voire parfois surpassés (voir tableau ci-dessous).

Nombre d'élèves...	... de 3 ^e	... de 4 ^e	... de 5 ^e	... de 6 ^e	TOTAL
Ecole n°1	6	3	3	9	21
Ecole n°2	3	4	3	9	19
Ecole n°3	4	3	3	9	19
TOTAL	13	10	9	27	59

Tableau n°5 : Élèves interviewés : répartition en niveaux et écoles

Je n'ai donc pas toujours rencontré le même nombre d'élèves dans chacun des établissements visités. Je n'ai pas non plus toujours interviewé le même nombre d'élèves dans chaque niveau scolaire visé. Cette inconsistance dans les chiffres est peut-être regrettable, mais, encore une fois, le réalisme et l'approche « écologique » invitent à nuancer cet obstacle. Par exemple, lorsque des professeurs m'« offraient » quatre élèves au lieu des trois demandés, je pouvais difficilement refuser, au risque de froisser ces enseignants avec qui il avait parfois été ardu d'établir une relation de collaboration, pivot pourtant essentiel de la récolte de données.

Tous les élèves ont été interviewés à l'aide du même guide d'entretien (annexe n°2). Celui-ci, à l'image du questionnaire destiné aux enseignants, commence par amener les élèves à fournir une série de données d'identification (âge, options...). Par la suite, les jeunes sont invités à s'exprimer sur leurs pratiques ordinaires de lecture (gout pour la lecture en général, types d'écrits lus dans les moments de loisir, contexte familial et amical en lien avec l'activité de lecture...). Une troisième partie du guide aborde, à l'instar du questionnaire « enseignant », la vision de la littérature manifestée par les élèves, ainsi que leur point de vue sur l'intérêt d'étudier cette matière à l'école. La quatrième et dernière partie du guide d'entretien est consacrée aux pratiques d'enseignement de la littérature du professeur de français des élèves, ou du moins à leur perception de celles-ci (évaluation de la part du cours consacrée à la littérature, avis sur les activités proposées...). Les jeunes sont également encouragés à émettre des hypothèses sur les raisons potentielles qui poussent leur professeur à poser ses choix didactico-pédagogiques (entre autres, à propos du corpus soumis). En outre, une question a spécialement été réservée aux élèves de sixième année : elle amène ces derniers à offrir une vision générale de leur « parcours littéraire », de la 3^e à la rhéto, et touche par conséquent, d'une certaine manière, à la

thématique de la progression. Le guide d'entretien a donc été pensé en miroir du celui dédié aux professeurs : certaines catégories et questions (définition de la littérature, critères d'établissement du corpus scolaire...) s'y répondent. L'objectif à cet endroit était de tenter de percevoir comment les élèves réceptionnent cet enseignement dont ils sont la cible et comment ils envisagent la littérature, objet médié entre autres par les pratiques enseignantes.

Les entretiens avec les élèves, contrairement à ceux effectués avec les professeurs, ont tous été réalisés dans le même cadre temporel (environ 40 minutes). La plupart du temps, j'ai pu « emprunter » les élèves aux enseignants qui l'ont accepté : ceux-là étaient alors excusés pour une heure de cours afin de réaliser l'interview. Parfois, cette dernière avait lieu lors des « heures de fourche » des élèves, même si ce cas de figure a été assez rare. Les jeunes ont été interviewés en groupe (de deux, trois, quatre, voire cinq). Cette formule collective a été avant tout favorisée pour des raisons logistiques. Elle a permis de rencontrer le nombre d'élèves souhaité dans un délai raisonnable. Il était aussi plus simple et efficace pour les enseignants de me « prêter » un petit groupe d'élève lors d'une heure de cours que de répartir des entretiens individuels au fil de plusieurs moments. Par ailleurs, il apparaît que la dimension collective des entretiens a pu être une source de motivation pour les élèves et d'enrichissement pour la récolte de données. En effet, à de nombreuses reprises, la discussion s'est nourrie des réactions, parfois très divergentes, des répondants face à une même question. Les micro-débats qui ont ainsi été mis au jour ont parfois apporté des éléments qui n'auraient peut-être pas été obtenus lors d'entretiens individuels. En outre, le fait d'être d'accompagnés par des camarades de classe lors des interviews a pu également constituer un apaisement pour des élèves plus timides ou mal à l'aise face à ce contexte assez inédit. Cependant, il convient de souligner que l'entretien de groupe laisse, de facto, moins de place pour chacun des intervenants et ne donne pas toujours l'occasion aux plus taiseux de s'exprimer. J'ai tenté de minimiser l'impact de ces deux inconvénients en veillant à bien distribuer la parole entre les différents participants.

Les élèves interviewés ont été sélectionnés par leurs professeurs. J'ai demandé à certains enseignants du panel de choisir dans leur classe des élèves aux profils variés en ce qui concerne le cours de français, la lecture et la littérature. Certains ont accepté, certains ont refusé. Ce *modus operandi* a permis, encore une fois, de rencontrer le nombre d'élèves prévu dans une limite de temps acceptable : il aurait été long et aussi probablement hasardeux de mettre en place un système de pré-questionnaire et d'observation des élèves afin de sélectionner moi-même les « élus ». Le processus favorisé comporte néanmoins un biais important, puisque les professeurs avaient à chaque fois carte blanche. Il est possible d'imaginer que ces derniers ont

donc choisi des élèves qui se montreraient favorables à leurs pratiques et qui ne saperaient pas trop leur image. Néanmoins, j'ai souvent pu constater une grande variété dans les profils des élèves interviewés, autant dans les attitudes face à la lecture, la littérature, le cours de français ou l'école en général, que dans les réponses offertes aux questions de notre guide. Cette diversité, qui entre en résonance avec ma demande initiale aux professeurs, indiquerait donc un certain discernement des enseignants face aux différents éléments de leur classe. En outre, certains élèves ont, au sein de leur interview, ouvertement critiqué leur professeur et ses choix pédagogico-didactiques. Il s'agit, selon moi, d'un signe que la parole n'a pas été entièrement bridée par la peur ou l'envie de plaire, par un ricochet hypothétique, à leur professeur. Il est d'ailleurs important de préciser que je prévenais bien les élèves en début d'entretien que les éléments qui émergeraient ne seraient pas rapportés à l'enseignant. Cette remarque a pu rassurer certains.

Un autre biais attaché au processus de sélection des élèves interviewés tient au fait que je n'ai pas demandé à l'ensemble des professeurs de me fournir des élèves : certains enseignants, au cours de leur propre entretien, sont apparus comme plus disponibles et disposés que d'autres. J'ai donc mobilisé ces enseignants en priorité en vue des interviews « élèves », sans garantie de satisfaction de ma demande, cependant. Quelques-uns ont simplement refusé, pour diverses raisons, que je rencontre leurs élèves. Donc, j'ai probablement interviewé les élèves des professeurs les plus motivés au sein d'équipes enseignantes déjà assez motivées pour s'investir gratuitement dans la recherche. Autant dire qu'il ne s'agit pas d'élèves *lambda*, choisis aléatoirement... Ce biais peut, encore une fois, être nuancé par l'impératif réaliste et l'approche « écologique » qui ont régi une série de paramètres de la récolte de données.

3.3. Les membres des directions

La troisième source mobilisée sont les membres des directions des trois écoles du panel. J'ai en tout rencontré quatre personnes différentes : la directrice et le directeur adjoint de l'école n°1 (madame L. et monsieur V.), le directeur adjoint de l'école n°2 (monsieur D.) et le directeur de l'école n°3 (monsieur B.).

L'objectif principal poursuivi par ces entretiens était de recueillir des informations relatives aux différentes facettes des établissements. Dans le guide d'entretien réservé aux directions (annexe 3), après une prise de renseignements liminaire (ancienneté au poste de directeur ou de directeur adjoint, parcours professionnel...), les interlocuteurs sont interrogés à propos de leur école : son milieu d'implantation, les piliers sur lesquels reposent son projet pédagogique... Par la

suite, des questions sur les élèves (ciblant notamment leurs origines socio-économiques et les besoins spécifiques perçus) ont permis de mieux cerner leurs particularités. Dans un dernier temps, la place du cours de français et particulièrement la place de la littérature a été explorée à travers des questions invitant l'interviewé à donner son avis sur l'utilité et le bien-fondé de cette matière au sein du cursus.

Ces entretiens ont souvent été assez courts (environ 25 minutes), mais ils offrent un point de vue plus général et donnent les moyens de mieux comprendre le contexte dans lequel s'inscrit la parole des enseignants et élèves. Ces interviews, qui abordent des thématiques similaires à celles traitées dans les entretiens « professeurs » notamment, permettent également de recouper les informations et d'enrichir ou de mettre en balance certains propos tenus par nos différentes sources.

4. La transcription

Les données récoltées lors des entretiens ont été enregistrées à l'aide d'un dictaphone. L'ensemble des interviews « professeurs » représentent environ 22 heures d'enregistrement ; les entretiens « élèves », environ 12h ; les interviews réalisées avec les chefs d'établissement, environ 2 heures.

Cet important matériel sonore a été transcrit. Ces transcriptions ont constitué le support des analyses. La méthode choisie pour réaliser cette entreprise ne s'est pas centrée sur l'énonciation. Certes, quelques longues pauses, rires ou soupirs ont été traduits dans les verbatims. Cependant, dès le départ, j'ai souhaité me diriger vers une analyse de contenu⁵⁵. C'est pourquoi je ne voulais pas consacrer une énergie non nécessaire à une traduction fidèle des hésitations, rythmes ou balbutiements des interlocuteurs.

5. Le codage des données

Bien que, dans cette recherche, j'analyse des discours, je ne prétends pas réaliser une analyse de discours. En effet, cette dernière, qui repose sur un travail des dimensions formelles, structurelles et énonciatives du corpus étudié (Seignour, 2011), ne correspond pas aux objectifs de ma recherche. Il était question de mieux comprendre les perspectives d'acteurs de l'enseignement-apprentissage de la littérature, pas de disséquer la manière dont ils livrent des

⁵⁵ Voir point suivant.

éléments. C'est donc dans la direction d'une analyse de contenu que je me suis orientée (Bardin, 2009 ; L'Écuyer, 1990...)

Plus précisément, pour réaliser le traitement des données, j'ai suivi, en partie du moins, la méthode de la théorisation ancrée (*grounded theory method*) promue par Lejeune dans son *Manuel d'analyse qualitative. Analyser sans compter ni classer* (2019). Cette méthode vise à « comprendre les acteurs, en partant de la façon dont ils vivent et appréhendent ce qui leur arrive » (Lejeune, 2019, p. 22). Cet objectif répond donc bien à mon souhait d'appréhender le plus finement possible les différents discours particuliers de mes interlocuteurs et surtout la manière dont ils envisagent et « gèrent » la question de l'enseignement de la littérature, chacun dans leur situation particulière. Ce souhait implique que les catégories utilisées pour la phase d'étiquetage du matériau ne peuvent être simplement transférées et appliquées à partir d'un cadre préétabli, mais doivent émerger à partir du travail sur les entretiens effectués par un analyste, certes conscient d'une série d'éléments théoriques, mais surtout sensible aux données spécifiques à son matériau de base.

Afin de trouver cet équilibre, et sur les conseils de Bardin (2009)⁵⁶, j'ai choisi de coder à deux reprises les interviews. Le premier étiquetage, qui pourrait être qualifié de « thématique », se calque sur les grandes catégories des guides d'entretien et permet de classer les données en fonction de ma perspective sur la problématique de l'enseignement de la littérature antérieure aux rencontres avec les acteurs, qui reposait donc essentiellement sur des lectures théoriques. Même si Lejeune affirme que l'exercice d'« indexation est inutile en sciences humaines » (2019, p.68), il a semblé que ce premier codage présente néanmoins une utilité stratégique : il permet de se débarrasser de la tentation de centrer le traitement des données sur les thèmes abordés dans les interviews. Ce premier classement, par ailleurs, présente un autre avantage : il permet de répertorier les extraits ayant trait aux grands thèmes traités lors des interviews, dimension intéressante d'un point de vue pratique en vue de l'analyse qui suivra ce moment de codage, même si l'indexation, en elle-même, ne constituerait pas le moteur de ce travail.

⁵⁶ Cet ouvrage, même s'il est consacré explicitement à la méthode de l'analyse de contenu, qui ne se recoupe pas entièrement avec la méthode promue par Lejeune (Lejeune, 2017), s'est néanmoins révélé utile à plusieurs titres, entre autres dans ce choix du double codage.

5.1 Les nœuds thématiques

Nœuds thématiques
• Profil
• Vision du cours de français
• Progression
• Corpus
• Définitions de la littérature
• Pratiques et activités
• Vision des élèves
• Vision de l'école

Tableau n°6 : Liste des nœuds thématiques

J'ai utilisé Nvivo pour mener l'entreprise de codage. Ce logiciel permet de coder divers types de documents à l'aide de catégories, appelées « nœuds », que l'utilisateur crée et fixe de son propre chef. Dans le cadre du traitement thématique des entretiens, huit nœuds ont été mis en place. Un nœud intitulé « profil » regroupe tous les moments de prise de renseignements d'identification des interviewés (nombre d'années d'expérience professionnelle, habitudes personnelles quant à la lecture, âge...) et concerne l'ensemble des entretiens, tout comme les nœuds « vision du cours de français » et « progression ». Le premier regroupe les passages abordant les points de vue des interlocuteurs sur ce sujet (place du cours de français dans le cursus, objectifs de ce cours, utilité de l'enseignement de la littérature à l'école...) ; le second, les fragments traitant de l'aspect progressif de l'enseignement du français et particulièrement de la littérature (évolution des objectifs en fonction du niveau scolaire, du corpus, des activités proposées...). Trois nœuds ont essentiellement été mobilisés dans le cadre des entretiens « professeurs » et « élèves » : « corpus » (lectures intégrales ou extraits, facteurs influençant la composition de ce dernier...) ; « définition de la littérature » (définition de l'objet par les interlocuteurs, exemples d'œuvres considérées comme « littéraires » ...) ; « pratiques et activités » (usage des manuels, activités typiques effectuées à propos de la matière littéraire...). Le nœud « vision des élèves » (origines socio-économiques, besoins spécifiques perçus...) a essentiellement servi dans le codage des entretiens avec les enseignants et les chefs d'établissement, alors que « vision de l'école », a permis de classer les passages où ceux-ci présentaient leur école de manière générale (projet pédagogique...).

5.2. Les nœuds analytiques

Les nœuds créés lors du second codage, à la différence des premières étiquettes mentionnées, ont été fixés au contact des entretiens, au fil des lectures et relectures du matériau de base. En effet, ils ne se centrent non plus uniquement sur les thèmes abordés, mais aussi et surtout sur les perspectives ou attitudes mises en évidence par les interlocuteurs à propos de ces thèmes. Il ne s'agit plus de simples nœuds descriptifs : la phase d'analyse s'enclenche. Afin d'assurer l'efficacité de ces catégories, Lejeune livre plusieurs « ficelles ». Une des astuces que j'ai particulièrement mobilisées s'intitule « la ficelle des verbes » (2019, p.75). Celle-ci préconise l'utilisation de verbes plutôt que de substantifs pour l'établissement des étiquettes de codage. L'idée est de favoriser, le plus souvent possible, une vision active des sujets abordés.

Par souci de clarté et d'organisation, les 37 nœuds analytiques utilisés lors du second codage seront présentés en rassemblant des catégories ayant trait, de manière plus évidente, à l'un ou l'autre thème. Cependant, ces étiquettes ne doivent pas être uniquement considérées comme des déclinaisons de thématiques. Certes, plusieurs nœuds ont été créés dans le cadre d'un thème précis et ont été mobilisés de manière récurrente dans le codage des fragments d'entretiens abordant des questions sur ce thème. Néanmoins, comme le dit Lejeune, le travail analytique oblige à une réflexion qui dépasse le carcan de l'indexation. C'est pourquoi, par exemple, le nœud *Convoquer l'origine socio-économique des élèves*, s'il peut être évidemment connecté à la thématique « vision des élèves », a été régulièrement utilisé pour coder des passages d'interviews où les professeurs expliquaient les critères qui président à la constitution de leur corpus de lecture ou encore où les membres des directions justifient la place du cours de français au sein du cursus secondaire. Les nœuds fixés comportent donc, très clairement, une dimension transversale.

Par ailleurs, dans le même esprit, soulignons la grande mobilité des nœuds en rapport aux différents types de sources où ils ont émergé. Dans les pages qui suivent, j'ai choisi d'exposer et d'explicitier les nœuds analytiques entre autres en fonction des sources primaires et/ou majoritaires qui les ont mobilisés. Cette façon de présenter les catégories de codage permet de mieux comprendre la teneur des nœuds créés, particulièrement car elle remet ceux-ci dans un certain contexte de parole. Il ne faudrait cependant pas croire que certains nœuds sont exclusivement associés à un seul type d'interlocuteurs. Par exemple, le nœud *Il faudrait changer l'enseignement de la littérature, il y a des défauts dans ce que font les enseignants* et ses nœuds subordonnés (entre autres, *Il faudrait ouvrir : plus actuel, autres pays*) a souvent été

utilisé pour coder les entretiens des élèves. Toutefois, il a également servi à quelques reprises lors du traitement des interviews des professeurs.

Dans les pages qui suivent, six thématiques sur les huit présentées plus haut sont assorties de nœuds analytiques : « vision du cours de français », « définition de la littérature », « corpus », « pratiques et activités », « vision des élèves » et « profil ». Cela ne signifie pas que les passages associés, lors du premier codage, aux thèmes « progression » et « vision de l'école » n'ont pas été codés à l'aide nœuds analytiques lors de la seconde salve. Ces deux thématiques n'ont pas donné lieu à des perspectives marquées de la part des interlocuteurs ou ont pu être cernées à l'aide de catégories associées de prime abord à d'autres thèmes.

De plus, il va sans dire qu'au fil du codage de chaque entretien une grande quantité de nœuds a été mobilisée. Les interlocuteurs, loin de se présenter de manière monolithique, ont souvent fait montre de perspectives nuancées sur les thématiques abordées dans les interviews. Comment les différents nœuds, au sein d'un même entretien, se combinent-ils ? Telle est une des questions qui guidera le travail d'analyse qui suit l'entreprise de codage.

5.2.1. Les nœuds liés à la « vision du cours de français »

Nœuds analytiques : « vision du cours de français »
• Faire lire les classiques, vouloir donner les références
• Vouloir faire aimer la littérature
• Vouloir développer l'esprit critique, la citoyenneté, les outils qui serviront dans la vie
• Vouloir susciter une réflexion chez les élèves, les rendre actifs
• S'arranger avec le contexte, voire être en accord
• Manifester son inconfort envers le contexte
• Manifester de la nostalgie

Tableau n°7 : Liste des nœuds analytiques « vision du cours de français »

Sept nœuds se rapportent plus spécifiquement au thème « vision du cours de français ». *Faire lire les classiques, vouloir donner les références, Vouloir faire aimer la littérature, Vouloir développer l'esprit critique, la citoyenneté, les outils qui serviront dans la vie* et *Vouloir susciter une réflexion chez les élèves, les rendre actifs* font tous référence aux différents objectifs liés au cours de français et de littérature mis en évidence par les enseignants dans leurs entretiens. Le nœud *Vouloir susciter une réflexion chez les élèves* peut paraître redondant par rapport au précédent dans la liste (*Vouloir développer l'esprit critique...*). Celui-ci a été le

premier, dans le processus de codage, à être créé. Au fil du travail, je me suis rendu compte que certains enseignants, même s'ils évoquaient l'importance de susciter chez les élèves une dynamique de pensée, ne connectaient pas nécessairement cette visée à un objectif de participation des jeunes, citoyens en devenir, à la société démocratique. Il a donc semblé opportun, afin de ne pas forcer les propos des interviewés dans des cadres inadéquats, de distinguer ces deux objectifs. Les deux exemples suivants illustrent bien cette différence de perspective. Soizic y explique comment la matière littéraire est un tremplin essentiel pour atteindre un objectif qui lui tient à cœur, le développement de l'esprit critique chez les élèves. En parallèle, Emma insiste également sur le fait que la littérature doit fomenter une réflexion chez les élèves, mais à un niveau plus individuel et personnel.

M : Pourriez-vous me dire le ou les objectifs majeurs de votre cours de français ?

S : Qu'ils aient des armes pour leur vie de citoyen que ce soit à l'écrit ou à l'oral... Ça c'est assez classique. Je crois qu'un autre objectif que j'ai, c'est cette réflexion, un esprit critique, qu'ils arrivent à lire l'actualité de manière critique, de ne pas recevoir, de ne pas consommer bêtement.

M : Et cela passe par la littérature aussi ?

S : Oui justement, par la littérature avec l'actualité. Souvent l'auteur a une vision des choses, un engagement. Ça nous permet de discuter sur la prise de position, est ce qu'on a la même, est ce que ça a évolué ? (Soizic, école n°3)

Je ne sais pas si le cours de français ... lié à la vie quotidienne, j'espère qu'il l'est parce qu'on essaye quand même de faire sens. Maintenant pour les élèves, la réflexion c'est toujours : à quoi ça sert d'étudier un courant littéraire qui date d'il y a 200 ans. Pour moi, ça sert à forger des individus qui sont conscients de leur histoire aussi, qui arrivent à exprimer de manière différente des émotions et ça pose des questions existentielles qui sont tout à fait liées à la vie quotidienne mais que les élèves ne ressentent pas comme ça. Quand ils sont confrontés à un poème romantique, ça paraît pas du tout lié à la vie quotidienne, pourtant ça les invite à s'interroger sur les émotions, sur comment on les exprime, pourquoi on les exprime maintenant. (Emma, école n°1)

Trois autres nœuds témoignent du rapport des personnes interviewées à leur contexte spécifique et sont liés entre autres au degré d'adéquation entre la vision du cours de français promue par les enseignants et le prescrit. Deux grands types de réponses ont alors émergé. Certains ont manifesté une vision assez sereine : leur conception du cours de français entrait,

selon eux, plutôt en résonance avec celle des instructions officielles, ces dernières offrant un cadre assez souple. D'autres enseignants, néanmoins, se sont montrés plus critiques : les objectifs auxquels ils donnent la priorité seraient très différents de ceux valorisés par le prescrit, ce dernier favorisant une vision du cours de français à laquelle ils n'adhéreraient pas entièrement. Parfois, ces plaintes envers les documents officiels menaient les enseignants à manifester une certaine nostalgie vis-à-vis des anciens programmes, qui permettaient, selon eux, de développer un enseignement plus fructueux.

Ces trois nœuds, *S'arranger avec le contexte*, voire *être en accord*, *Manifester son inconfort envers le contexte* et *Manifester de la nostalgie* (que j'ai placé comme nœud subordonné à *Manifester son inconfort...*) sont donc issus de sentiments exprimés par les professeurs à propos de leur rapport aux instructions officielles. Ces nœuds ont toutefois été régulièrement utilisés quand d'autres thèmes ont été abordés (évaluation des possibilités offertes par l'école, influence de certains facteurs sociétaux dans la vie scolaire, etc.). En outre, il est arrivé à de nombreuses reprises que les nœuds analytiques exposés dans cette rubrique, même si je les ai par souci de clarté présentés comme liés aux déclarations des enseignants, soient utilisés pour coder des extraits des entretiens « élèves » ou « direction ».

5.2.2. Les nœuds liés à la « définition de la littérature »

Nœuds analytiques : « définition de la littérature »
• Littérature : pour apprendre et comprendre
• Littérature : pour augmenter son vocabulaire et améliorer sa maîtrise de la langue
• Littérature : aspect historique et héritage
• Littérature : n'intéresse pas les élèves, loin de leurs réalités
• Classiques : étudiés à l'école, difficiles à lire sans l'appui de l'école, d'une certaine culture
• Classique : best-seller, que tout le monde connaît
• Classique : grandes références réutilisées par la culture contemporaine
• Littérature : plaisir, émotion et divertissement
• Littérature : esthétique et création
• Littérature : tout ce qui est écrit

Tableau n°8 : Liste des nœuds analytiques : « définition de la littérature »

Dix nœuds sont issus des différentes définitions de l'objet « littérature » mises en évidence par les enseignants, mais aussi les élèves. Ces nœuds s'organisent certes autour de la « littérature »,

mais aussi des « classiques », notions qui se recoupent partiellement⁵⁷. La plupart des questions posées se concentraient autour de la « littérature », concept-clé de la recherche, mais dont les contours flous et variables laissaient une marge de liberté importante aux acteurs interrogés dans l'entreprise de définition. Plusieurs répondants, lorsque la thématique littéraire était abordée, ont de leur propre chef fait émerger la notion de « classiques ». En outre, j'ai inclus, dans le questionnaire destiné aux élèves, quelques questions centrées sur les « classiques ». Il a semblé intéressant de vérifier si cette notion résonnait auprès des apprenants, d'amener ces derniers à exprimer leur vision sur ces ouvrages, ainsi que sur les éventuels avantages et désavantages de les étudier en classe. La notion de classique s'était montrée en effet parfois plus opérante, dans le cadre des interviews d'élèves lors des tests des guides d'entretien⁵⁸, que celle de littérature.

Le nœud *Littérature : pour apprendre et comprendre* met en évidence les bénéfices cognitifs de la fréquentation des œuvres littéraires, qui sont notamment vues comme des sources de savoirs constitutifs d'une certaine culture générale. Ce nœud a été complété par un nœud subordonné intitulé *Littérature : pour augmenter son vocabulaire et améliorer sa maîtrise de la langue*. Cette dimension a été essentiellement soulignée par les élèves, lorsque je les interrogeais sur l'intérêt d'étudier la littérature à l'école. Le nœud *Littérature : aspect historique et héritage* se centre sur plus spécifiquement sur la dimension chronologique du phénomène littéraire (courants, contextes historiques, auteurs-phares...), mais aussi sur l'influence que les grands auteurs ou les grandes idées du passé auraient encore sur la société et les mentalités actuelles. Cet extrait de l'entretien d'Amélie montre bien l'articulation entre l'aspect historique lié à l'étude de la littérature et la dynamique d'appropriation et d'actualisation, nécessaire selon la professeure, qui doit être suscitée auprès des élèves.

A : [La littérature] peut être élitiste comme toutes les matières mais pour moi non. Je crois que c'est la façon dont on la transmet. Si on la transmet comme un monument sur lequel ils n'ont pas le droit de faire de critiques, avec lequel ils n'ont pas le droit d'interagir, oui elle est élitiste. Maintenant si on leur montre que quelqu'un comme eux, à une époque différente pensait des choses et qu'on peut trouver des similitudes alors oui, ça va leur parler. (Amélie, école n°1)

⁵⁷ Voir « Cadre théorique », point 5.

⁵⁸ Voir point 2.

En parallèle à cette perspective, certains des interlocuteurs ont insisté sur l'inadéquation entre l'étude de la littérature et les préoccupations des élèves, définissant de fait l'objet littéraire comme une matière déconnectée, à laquelle il est difficile de faire adhérer les apprenants (*Littérature : n'intéresse pas les élèves, loin de leurs réalités*). Dans un même mouvement, quelques interlocuteurs ont aussi souligné les obstacles inhérents à l'étude de la littérature, et particulièrement des classiques, mais ont voulu aussi mettre en évidence le rôle-clé de l'école et de l'enseignant, intermédiaire essentiel entre certaines œuvres et les apprenants (*Classiques : étudiés à l'école, difficiles à lire sans l'appui de l'école, d'une certaine culture*). Cette insistance sur la fonction du professeur et de l'institution scolaire dans la découverte de la littérature n'est pas sans rappeler les propos d'Amélie, rapportés un peu plus haut comme illustration du nœud *Littérature : aspect historique et héritage*. Ces échos permettent de livrer une information supplémentaire sur l'entreprise de codage : j'ai choisi de me donner la possibilité de coder à plusieurs reprises un même passage qui recèlerait diverses perspectives combinées en son sein afin d'exploiter au mieux le potentiel d'analyse.

En outre, à de nombreuses reprises, l'œuvre classique a été définie comme une référence incontournable, connue de tous, notamment parce qu'elle est régulièrement reprise dans le cadre de productions postérieures en tant que fonds culturel. Ces deux perspectives ont donné lieu au nœud *Classique : best-seller, que tout le monde connaît* et à son nœud subordonné *Classique : grandes références réutilisées par la culture contemporaine*.

La littérature a aussi été présentée comme un objet de divertissement apportant diverses émotions (*Littérature : plaisir, émotion et divertissement*), mais aussi comme un objet esthétique à considérer avant tout comme le produit d'un processus de création artistique (*Littérature : esthétique et création*). Cette dernière perspective faisait parfois écho, chez nos interlocuteurs, à une vision assez bourdieusienne du champ littéraire (Bourdieu, 1991) et assimilait volontiers la notion de littérature à la sphère de production restreinte (que le sociologue distinguait de l'« art industriel ») plaçant ainsi parfois la littérature comme un objet réservé aux érudits ou initiés. Par ailleurs, quelques personnes ont fait part d'une vision très large et assez radicale de la littérature, qui rassemblerait la totalité des écrits produits, sans distinction de contenu ou de forme (*Littérature : tout ce qui est écrit*).

Notons que les définitions de l'objet littéraire mises en évidence dans les entretiens recoupent, en partie, les différentes acceptions et finalités associés à ce dernier au sein du cadre théorique de cette recherche. Par exemple, *Littérature : esthétique et création* fait écho à une perspective

assez blanchotienne sur la question ; *Littérature : aspect historique et héritage* entre en résonance avec la dimension intergénérationnelle des classiques et la réflexion sur le patrimoine... Ces rapprochements donnent une certaine solidité aux éléments qui ont émergé des interviews. Néanmoins, le fait que les nœuds utilisés dans ce travail ne correspondent pas exactement aux catégories de la théorie montrent que le processus de codage n'a pas été entièrement régi par cette dernière, mais aussi et surtout par la matière issue des entretiens. Ce constat peut être considéré comme un signe de réussite dans le cadre de la méthode de théorisation ancrée.

5.2.3. Les nœuds liés au « corpus »

Nœuds analytiques : « corpus »	
•	Vouloir plaire aux élèves, leur donner le gout de la lecture, que ça ait du sens pour les élèves
•	S'adapter au niveau des élèves
•	Vouloir se faire plaisir, que ça ait du sens pour le professeur
•	Se coordonner avec les collègues
•	Choisir son livre : c'est bien
•	Il faudrait changer l'enseignement de la littérature, il y a des défauts dans ce que font les enseignants
•	Je trouve qu'on ne devrait pas faire trop de littérature à l'école, ça ne sert à rien, les élèves ne répondent pas
•	Il faut ouvrir : plus actuel, autres pays

Tableau n°9 : Liste des nœuds analytiques : « corpus »

Lorsqu'ils étaient interrogés sur les critères qui les guidaient lors de l'établissement du corpus d'œuvres qu'ils proposent aux élèves, les enseignants ont mobilisé une série d'arguments, qui ont donné lieu, dans l'entreprise de codage, à quatre nœuds. Le premier est attaché aux élèves : des enseignants ont en effet mis en évidence leur volonté de plaire aux goûts et intérêts des apprenants dans leurs choix de textes, afin d'obtenir une certaine adhésion (*Vouloir plaire aux élèves, leur donner le gout de la lecture, que ça ait du sens pour les élèves*). Dans un même esprit, mais à autre niveau, plusieurs professeurs ont exprimé leur souci de proposer des lectures qui correspondent aux compétences des élèves, afin que ceux-ci ne se trouvent pas « débordés » par des textes affichant un niveau de difficulté disproportionné (*S'adapter au niveau des élèves*). Certains professeurs ont aussi affirmé qu'il leur semblait important que les œuvres

soumises leur plaisent personnellement (*Vouloir se faire plaisir, que ça ait du sens pour le professeur*). Le critère, plus pratique, de nécessité de coordination avec les collègues pour la constitution d'un corpus a été aussi mentionné par une série d'interlocuteurs (*Se coordonner avec les collègues*).

Deux nœuds ont plus particulièrement été mobilisés dans les entretiens menés avec les élèves : *Choisir son livre : c'est bien* et *Il faudrait changer l'enseignement de la littérature, il y a des défauts dans ce que font les enseignants*. Le premier fait référence à la part de choix que les élèves ont pu, au cours de leur carrière scolaire, exercer sur les lectures qu'ils ont effectuées. De nombreux jeunes ont valorisé la possibilité, parfois donnée par des professeurs, de choisir les œuvres à lire plutôt que de se les voir exclusivement imposées. Le second nœud est lui-même décliné en nœuds subordonnés. D'une part, des élèves ont exprimé leur désir de voir une certaine ouverture du corpus, en termes spatiotemporels (*Il faut ouvrir : plus actuel, autres pays*). D'autre part, certains ont affirmé que la littérature devrait occuper une place moindre dans le cours de français, vu le peu d'intérêt que les élèves portent à cette matière (*Je trouve qu'on ne devrait pas faire trop de littérature à l'école, ça ne sert à rien, les élèves ne répondent pas*). Ce dernier nœud enfant n'est pas sans rappeler *Littérature : n'intéresse pas les élèves, loin de leurs réalités*, mentionné dans la rubrique consacrée à la définition de l'objet littéraire. Une dimension s'y ajoute cependant : le souhait de transformer les supports d'enseignement du cours de français.

5.2.4. Les nœuds liés aux « pratiques et activités »

Nœuds analytiques : « pratiques et activités »
• Viser la compréhension
• Travailler la littérature de manière technique, point de vue interne
• Mobiliser la matière littéraire dans une diversité d'exercices
• Mobiliser les lectures à domicile en classe
• Faire des mises en voix, du théâtre, des activités créatives : chouette

Tableau n°10 : liste des nœuds analytiques : « pratiques et activités »

Cinq nœuds témoignent plus particulièrement des différentes manières selon lesquelles les enseignants médient l'objet littéraire. La liste suivante ne prétend pas représenter l'ensemble des pratiques de classe afférentes à l'enseignement de la littérature : les détails de la diversité des choix didactiques n'ont pas leur place dans un travail de codage qui cherche malgré tout à tendre vers une certaine généralisation et surtout vers une appréhension prioritaire des

« coulisses », de l'arrière-fond réflexif qui soutient les pratiques de classe. J'ai donc essayé de mettre en évidence, par les nœuds créés, différents traits récurrents remarquables en lien avec la question des pratiques. En outre, cette thématique des pratiques doit évidemment être complétée par d'autres filtres afin de promouvoir une vision nuancée et riche de l'enseignement de la littérature. Les nœuds attachés au thème « vision du cours de français » se révèlent, notamment, très précieux dans cette entreprise.

Plusieurs professeurs, ont affirmé que, lorsqu'ils abordent les textes littéraires avec les élèves, l'exercice-type proposé est une série de questions-réponses poursuivant l'objectif d'éclairer au mieux le sens du texte. La visée est alors de favoriser une compréhension en profondeur des lectures (*Viser la compréhension*). De plus, des professeurs ont indiqué travailler les textes littéraires d'un point de vue plus interne, favorisant l'utilisation d'outils tels que des schémas narratologiques, les figures de style... Cette perspective a donné lieu au nœud *Travailler la littérature de manière technique, point de vue interne*. Par ailleurs, certains enseignants ont aussi insisté sur le fait que la littérature se révélait incontournable dans une grande partie des activités liées au cours de français : les textes littéraires sont pour ces professeurs des supports essentiels, certes pour les exercices d'analyse, mais aussi d'argumentation écrite, de débats ou encore de recherche documentaire⁵⁹ (*Mobiliser la matière littéraire dans une diversité d'exercices*). Certains enseignants ont aussi mis évidence les liens forts qui existaient entre les lectures effectuées à domicile par les élèves et le travail de classe (*Mobiliser les lectures à domicile en classe*).

De surcroît, le guide d'entretien « élèves » interroge ces derniers sur les activités en lien avec la littérature qu'ils ont pu expérimenter et qui leur ont particulièrement plu. Un très grand nombre d'élèves, tous niveaux confondus, a évoqué des exercices de mise en voix ou d'écriture créative à cette occasion. Un nœud a donc été créé pour faire apparaître cette tendance : *Faire des mises en voix, du théâtre, des activités créatives : chouette*.

⁵⁹ Cette diversité des activités liées à la matière littéraire entre particulièrement en écho avec les recommandations des référentiels et programmes, toutes versions confondues (voir « Cadre institutionnel »).

5.2.5. Les nœuds liés aux « élèves »

Nœuds analytiques : « élèves »
• Convoquer le milieu d'origine socio-économique des élèves
• Tenir compte des difficultés langagières des élèves, vouloir améliorer ces compétences, au niveau de l'oral notamment
• Manifester une vision négative des élèves
• Manifester une vision positive des élèves

Tableau n°11 : Liste des nœuds analytiques : « élèves »

Les nœuds consacrés explicitement à la perspective des interlocuteurs sur les élèves sont au nombre de quatre. Lors des interviews, les enseignants, mais aussi les membres des directions et les élèves parfois, ont mis en évidence le milieu d'origine socio-économique du public comme facteur explicatif de certains phénomènes, justificatif de certains choix pédagogiques, ou simplement comme élément-clé de description du contexte dans lequel l'enseignement de la littérature se déroule (*Convoquer le milieu d'origine socio-économique des élèves*). Ce nœud occupe une place particulièrement importante dans l'entreprise de codage, car il est en lien avec une des dimensions essentielles de mes questions de recherche. Par ailleurs, une série d'enseignants et de membres des directions ont pointé certaines difficultés en termes de maîtrise de la langue chez les apprenants, mettant dès lors en évidence la nécessité de prendre en compte ce paramètre dans les modalités d'enseignement. A ce sujet, les compétences parfois évaluées comme déficientes au niveau de l'oral ont été soulignées à de nombreuses reprises par les enseignants : c'est pourquoi cette précision figure dans l'intitulé du nœud (*Tenir compte des difficultés langagières des élèves, vouloir améliorer ces compétences, au niveau de l'oral notamment*).

Deux nœuds complémentaires ont aussi été créés : *Manifester une vision négative des élèves* et *Manifester une vision positive des élèves*. L'usage des adjectifs « négative » et « positive » peut poser question, avant tout pour la vision manichéenne que ceux-ci charrient, qui ne peut bien sûr entièrement refléter les méandres des entretiens. Dans ce cadre, il semble opportun de rappeler que, d'une part, les interlocuteurs ont souvent utilisé un grand nombre de nœuds, mettant ainsi en évidence des perspectives nuancées sur les différentes thématiques abordées. Cette affirmation vaut donc aussi pour le thème « vision des élèves ». D'autre part, cela a été mentionné dans les paragraphes introductifs à cette section, je me suis donné la possibilité de coder un même fragment d'interview à l'aide de plusieurs nœuds. Cela signifie que, lors des

passages où des points de vue positifs et négatifs s'entremêlaient, j'ai codé l'ensemble du fragment à l'aide des deux catégories en question, afin d'éviter un « micro-codage » qui rendrait le travail d'analyse postérieur plus fastidieux. L'extrait suivant illustre bien cette situation mixte où les adjectifs plus positifs et plus négatifs s'accrochent dans une sorte de chaîne solide, connectée par des mots-liens (adverbes, conjonction de coordination...) au sein de laquelle il semble assez difficile d'isoler des éléments sans dommage.

M : Alors, les élèves. Encore cinq mots pour les décrire ?

N : Paresseux, gentils, bien élevés, parfois quand même intéressés, ce ne sont pas des abrutis, mais souvent service minimum. (Nadja, école n°2)

Malgré son aspect radical et un peu simpliste, j'ai aussi décidé d'établir ce duo de nœuds, car il a semblé que, dans la suite de l'analyse, le ratio entre ces deux catégories, à l'échelle des entretiens individuels notamment, serait intéressant à explorer.

Reste à éclairer ce qu'est une vision négative et une vision positive... Les adjectifs et substantifs choisis pour décrire les élèves par les enseignants et les membres des directions, par exemple lorsque le guide d'entretien invitait ceux-ci à décrire leurs apprenants en cinq mots⁶⁰, n'ont pas toujours été faciles à classer dans l'une ou l'autre tendance. Cependant, dans la très grande majorité des cas, j'ai eu l'occasion de demander des éclaircissements pour mieux comprendre le sens attribué par les répondants aux termes mobilisés. Dans l'extrait suivant, Anne-Françoise (école n°1) précise, à la suite d'une question de ma part, la signification qu'elle donne à l'adjectif polysémique « curieux ».

AF : Les élèves en général ou ceux que j'ai maintenant ? [M : Euh, non, vos élèves de maintenant... De cette année.] Hum... Curieux ? Je suis gentille ! [M : C'est un euphémisme pour quoi ?] Non non, je dis curieux parce que effectivement il y a une curiosité, mais peut-être que nous on la comprend différemment, on n'a pas le même âge. (Anne-Françoise, école n°1)

⁶⁰ Voir questionnaires « enseignants » et « direction » : annexes n°1 et 3.

5.2.6. Les nœuds liés au « profil »

Nœuds analytiques : « profil »
• J'aime lire, je lis régulièrement pour mon plaisir
• Je n'aime pas lire, je n'ai pas le temps
• Mes proches m'encouragent à lire, mes proches ont une pratique de lecture régulière, nous allons à la bibliothèque

Tableau n°12 : Liste des nœuds analytiques : « profil »

Trois nœuds ont été créés plus spécifiquement pour mieux cerner le profil des élèves. Ces derniers, dans le guide d'entretien qui leur est consacré, sont amenés à s'exprimer sur leur goût ou dégoût pour la lecture, mais également à donner des informations sur la perspective de leur entourage, entre autres familial, à ce sujet. Ces questions ont donné lieu à trois catégories : *J'aime lire, je lis régulièrement pour mon plaisir*, *Je n'aime pas lire, je n'ai pas le temps* et *Mes proches m'encouragent à lire, mes proches ont une pratique de lecture régulière, nous allons à la bibliothèque*.

Ce dernier nœud, et la question dans le guide d'entretien qui lui est liée, ont été directement inspirés des travaux de Lahire (1995) et de Renard (2011) qui ont montré, avec beaucoup de nuances, l'incidence des styles éducatifs familiaux, notamment en rapport avec la question de la lecture, sur les fortunes scolaires des élèves. Un paramètre et objectif essentiel de ma recherche est d'interroger avec le plus de finesse possible le facteur socio-économico-culturel dans le cadre de l'enseignement de la littérature. Soucieuse de ne pas tomber dans un déterminisme réducteur, j'ai donc eu à cœur d'interroger les élèves sur leurs pratiques de lecture et le contexte qui entoure celles-ci.

Chapitre 5. Analyse des données « enseignants »

0. Introduction

0.1. Organisation du chapitre

Le chapitre suivant sera organisé en fonction des trois écoles qui ont accueilli la récolte de données. Ces dernières seront explorées à l'aide d'un outil fourni par le logiciel Nvivo : les diagrammes hiérarchiques. Ces diagrammes permettent d'observer, de manière graphique, la fréquence des nœuds selon lesquels les entretiens ont été codés. A chaque fois, le « top 5 » des nœuds les plus mobilisés par les différents acteurs sera retenus et structurera l'analyse.

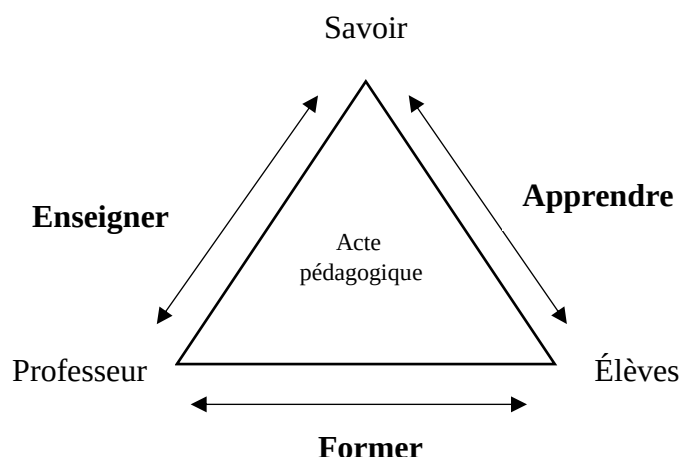
Au sein de chaque cas-école, un premier regard sera porté à l'aide du diagramme hiérarchique généré à partir de l'ensemble des entretiens « enseignants » de cet établissement. Ensuite, le diagramme des professeurs de 3^e, d'une part, et celui de leurs collègues exerçant dans les années supérieures, d'autre part, sera observé. Il a semblé pertinent de distinguer ces deux entités à cet endroit de l'analyse. En effet, une des hypothèses qui soutiennent la recherche est le possible écart qui existerait entre ces deux groupes, en raison de leur formation initiale respective notamment. Cette prise de vue sur les diagrammes des deux ensembles permettra de recueillir des informations intéressantes pour vérifier la solidité de cette hypothèse, mais devra être enrichie par l'étude des verbatims. Cette entreprise sera menée, cas-enseignant par cas-enseignant, à partir du top 5 de leur diagramme hiérarchique individuel⁶¹. Cet outil permettra de repérer les grandes tendances de chaque entretien et représentera un tremplin pour revenir sur le détail des déclarations des enseignants. Pour une plus grande clarté, les professeurs seront classés en fonction du « type » auquel ils ont été associés. Les grands traits caractéristiques de ces types seront exposés dans le point suivant (0.2.).

Lorsque cela sera possible et pertinent, des comparaisons seront établies entre les différents cas et ensembles, ce qui permettra d'enrichir l'analyse par une mise en contraste. A la fin de l'étude de chaque cas-école, des conclusions intermédiaires seront exposées à partir de la question curriculaire et d'une vision panoramique de l'équipe enseignante. En fin d'analyse, à la suite de l'exploration des données des trois établissements, une synthèse sera proposée et mettra en évidence quelques grands enseignements tirés de l'analyse.

⁶¹ Parfois, en raison de la configuration particulière du codage, les « tops » ne seront pas toujours strictement composés de cinq éléments.

0.2. Présentation de la typologie

La typologie utilisée pour organiser les discours des enseignants s'appuie sur un outil devenu classique dans la conceptualisation du champ didactique : le triangle pédagogique de Houssaye (1988).



Cette modélisation propose trois axes constitutifs de l'acte pédagogique, qui mettent en évidence les relations essentielles entre le professeur, ses élèves et le savoir. Les entretiens des professeurs sont souvent apparus particulièrement marqués une de ces trois relations. De là, trois « types » ont émergé. Cette classification déplie une dimension essentielle de la notion de « curriculum » telle qu'elle a été définie dans le chapitre théorique (Van Zanten et Rayou (dir.), 2017) : les modes de transmission des contenus scolaires. Néanmoins, on le verra, la caractérisation des trois types et les analyses qui en découlent ne se centrent pas que sur les options pédagogiques : d'autres éléments du curriculum y sont aussi mobilisés (notamment les savoirs, les corpus ou encore la progression).

Notons que ces types, bien que signifiants dans le cadre de la recherche, n'épuisent absolument pas les sinuosités du réel, lesquelles s'avèrent plus complexes que les grandes tendances décrites. Plusieurs cas qui seront analysés montreront les différentes nuances, voire les hybridations nécessaires de la typologie. Par ailleurs, soulignons la relative porosité des catégories. Par exemple, comme on le verra, si un trait essentiel du type « enseigner » est la manifestation d'un malaise envers le contexte professionnel, rien n'empêche les professeurs associés aux deux autres types d'exprimer leur inconfort de manière parfois significative. Aucun élément discursif ne constitue pas, à lui seul, un élément définitoire et clivant.

0.2.1. « Former »

Les enseignants qui sont associés au type « former » donnent la priorité à leur relation aux élèves, qu'ils considèrent comme des apprenants, mais surtout comme des êtres sociaux caractérisés par une série de spécificités qui dépassent le cadre scolaire. Ils accordent un soin particulier à l'épanouissement des jeunes, à leur bien-être et à leur motivation. Ces professeurs souhaitent avant tout créer et dispenser des cours qui plaisent, qui fassent sens pour les élèves. Ils donnent donc la priorité à une approche « subjectivante » du cours de français et de la lecture (Claude, 2023) et constitue une partie de leur corpus en fonction de la culture juvénile contemporaine, afin de motiver le public-classe (Belhadjin et Bishop, 2019). Plus largement, ils accordent une place importante à leur contexte et à ses mouvances. D'ailleurs, une notion-clé de ce type est l'adaptation : aux goûts des jeunes (qui peuvent varier de classe en classe, d'année en année, voire d'individu à individu), aux évolutions pédagogiques et institutionnelles, aux tendances de la littérature (destinée aux adolescents notamment), aux mutations sociétales... Ces enseignants, même s'ils peuvent parfois se montrer critiques face à certains points spécifiques, intègrent la variation comme ligne de force de leur pratique. Ils donnent une grande importance au « maintenant » des élèves, qui manifestent tel ou tel intérêt (extra)scolaire, qui préfèrent tel ou tel ouvrage, ou traversent telle ou telle difficulté (à l'école ou non). Ils tentent alors de proposer des cours qui répondent de manière immédiate à ces paramètres.

0.2.2. « Enseigner »

Les professeurs se rapprochant du type « enseigner » privilégient quant à eux la relation qu'ils entretiennent avec le savoir, avec la matière de leurs cours. Ils fonctionnent à partir d'objectifs (en termes de compétences et de connaissances) fixés à l'avance, qui présentent un côté immuable et décontextualisé. Ces standards, voire ces idéaux constituent la colonne vertébrale de leur identité de professeur. Ces enseignants ne sont généralement pas tournés vers l'immédiat, comme leurs collègues du type « former », mais simultanément vers le futur et le passé. D'une part, à travers une attention particulière tournée vers le profil de sortie de secondaire des élèves, ils insistent sur la destination, les compétences et connaissances que les jeunes doivent atteindre à la suite de leur cursus. D'autre part, par le biais notamment d'un attachement à certains savoirs historiques à propos de la littérature, ils soulignent la valeur d'éléments du passé. Parfois, les standards que ces enseignants se fixent n'entrent pas en adéquation avec leur contexte contemporain. Par exemple, ils estiment que les élèves ne comprennent pas/plus l'utilité de tel ou tel élément ou ne rencontrent pas le niveau d'exigence

attendu. Le prescrit, qui est perçu comme un carcan (Dias-Chiaruttini, 2007), insuffle, selon eux, des priorités nouvelles à l'enseignement du français. La société ne valorise pas/plus les mêmes compétences et savoirs qu'auparavant. Ces dissonances entre leur vision et celle qui se trouve promue à l'heure actuelle causent bien souvent un malaise, de la frustration, voire de la colère chez ces professeurs, qui se montrent aussi quelquefois nostalgiques des contextes d'antan. Ces enseignants peuvent partiellement être associés au modèle du « passeur culturel » (Zakhartchouk, 2014 ; Falardeau et Simard, 2011) : ils souhaitent, en effet, transmettre des savoirs (du passé) qu'ils jugent essentiels. Néanmoins, s'ils effectuent cette transmission quelques fois par le biais d'une connexion, d'une adaptation de la matière au présent concret des élèves, ce n'est pas toujours de gaité de cœur. Pour eux, les contenus à enseigner ont une valeur intrinsèque tellement forte qu'ils devraient pouvoir être livrés tels quels, sans trop d'appareillage didactique ou de concessions.

0.2.3. « Apprendre »

Les enseignants liés au type « apprendre » valorisent, de leur côté, la relation que les élèves établissent et nourrissent avec le savoir. D'une part, ils ont, comme leurs collègues du type « enseigner », des objectifs clairs en termes de compétences et de connaissances. Mais d'autre part, à l'image du type « former », ils intègrent, de manière forte, le paramètre « élèves », qui se révèle parfois mouvant. Ces professeurs sont donc constamment traversés par une série de réflexions. Quels enjeux le curriculum (littéraire) enseigné poursuit-il à l'heure actuelle ? Quels dispositifs convient-il de favoriser pour encourager l'appropriation de la matière par les élèves ? Comment faire pour que la matière du cours de français, parfois issues d'époques révolues, puisse servir les jeunes, aujourd'hui, mais aussi peut-être demain (dans leur rôle de citoyen notamment) ? Ces enseignants tentent donc d'articuler à la fois passé, présent et parfois futur. Ils adoptent une posture qui mêle fermeté (sur les objectifs) et adaptation (sur les modes et les enjeux d'enseignement). En cela, ils font particulièrement écho à la figure du « passeur culturel » (Zakhartchouk, 2014 ; Falardeau et Simard, 2011).

0.2.4. Quelques remarques

La typologie mobilisée repose bien sur le triangle pédagogique de Houssaye et non le triangle didactique de Chevallard (1985). En effet, ce ne sont pas les processus de transposition réalisées dans l'espace de la classe qui sont ici visés, mais les lignes de force de discours exposant la manière dont l'enseignant décrit son métier. Il s'agit donc bien d'aborder le point de vue pédagogique, plus général. Néanmoins, l'ancrage didactique du travail d'analyse est bien

présent. Le pôle « savoir », au sein des données, n'est pas une entité abstraite : on parle ici d'un objet bien concret (la littérature) ainsi que des connaissances et savoir-faire associés à son étude.

En outre, des appels à un amendement du triangle (pédagogique ou didactique) ont été, plus ou moins récemment, lancés, entre autres par Reuter (dir. 2013) et par Goigoux (2023). On y suggère de compléter la figure, qui deviendrait alors un tétraèdre, par une prise en compte des différents contextes (social, éducatif, institutionnel...), afin de rendre l'outil d'analyse encore plus efficace et riche. Cependant, j'ai choisi ici d'utiliser le traditionnel triangle. Pourquoi ? D'une part, la typologie émergeant de la figure d'Houssaye s'est révélée particulièrement fructifère : les trois axes offrent une organisation et une structuration vraiment significatives aux données. D'autre part, la question du contexte, qui est par ailleurs une problématique centrale de cette recherche, n'est pas absente du processus de catégorisation. Elle n'apparaît certes pas comme un pôle distinct de la modélisation, mais est insérée dans la description même des trois profils. Le rapport à l'environnement se décline donc, selon diverses modalités, en fonction des types.

Par ailleurs, la typologie utilisée dans ce chapitre d'analyse fait écho aux trois modèles de professeurs mis en évidence par de de Beudrap *et alii* (2004)⁶². L'enseignant « charismatique », qui motive les élèves en construisant une relation forte avec ces derniers se rapproche du profil « former ». L'« expert », comme le type « enseigner », se distingue par sa maîtrise fine de la matière. Le professeur « appropriatif » vise à susciter et à entretenir la relation de l'apprenant à la matière, tout comme les enseignants de type « apprendre ». Notons néanmoins que la typologie de de Beudrap reprend les « bonnes » postures professorales, promues par les répondants de l'étude : elle a donc une dimension normative. Ce n'est pas le cas de la catégorisation proposée au sein de ce chapitre, qui se veut descriptive.

1. École n°1

1.1. Panorama des diagrammes hiérarchiques

1.1.1. Vue globale : l'ensemble des enseignants

Le diagramme permettant de visualiser la fréquence des différents nœuds dans les entretiens réalisés avec l'ensemble des professeurs de l'école n°1 affiche cinq catégories proéminentes, reprises dans le tableau suivant :

⁶² Voir « Cadre théorique », point 2.3.

A. <i>Manifester son inconfort envers le contexte</i> (77 éléments codés) dont <i>Manifester de la nostalgie</i> (21 éléments codés)
B. <i>Vouloir plaire aux élèves, leur donner le gout de la lecture, que ça ait du sens pour les élèves</i> (55 éléments codés)
C. <i>Vouloir développer l'esprit critique, la citoyenneté, les outils qui serviront dans la vie</i> (31 éléments codés)
D. <i>S'arranger avec le contexte, voire être en accord</i> (30 éléments codés)
E. <i>Littérature : aspect historique et héritage</i> (27 éléments codés)

La mise en contraste de cette première prise de vue sur l'école n°1 avec celles sur les deux autres établissements sur lesquels reposent la recherche sera sans doute révélatrice. Néanmoins, si l'on considère ce tableau de manière indépendante, quelques observations peuvent être formulées. Deux nœuds concernant le rapport des enseignants à leur contexte professionnel apparaissent dans ce top 5 et se déclinent selon une vision positive (*S'arranger avec le contexte...*), mais avant tout négative (*Manifester de l'inconfort...* et son nœud subordonné *Manifester de la nostalgie* occupent la première place). Par ailleurs, deux autres nœuds concernent la vision du cours de français promue par les professeurs. Ceux-ci soulignent ici l'importance des élèves, que ce soit via un souhait de leur *plaire* ou une volonté de les préparer à leur future vie de citoyens (*Vouloir développer l'esprit critique...*). Le nœud occupant la cinquième place de ce classement met en évidence une certaine acception de l'objet littérature, insistant sur son *aspect historique* et patrimonial.

1.1.2. Les professeurs exerçant en 3^e

Le diagramme hiérarchique issu des interviews des trois enseignants de 3^e année met en évidence les cinq nœuds suivants :

A. <i>Vouloir plaire aux élèves, leur donner le gout de la lecture, que ça ait du sens pour les élèves</i> (26 éléments codés)
B. <i>Manifester son inconfort envers le contexte</i> (22 éléments codés) dont <i>Manifester de la nostalgie</i> (3 éléments codés)
C. <i>S'arranger avec le contexte, voire être en accord</i> (14 éléments codés)
D. <i>S'adapter au niveau des élèves</i> (13 éléments codés)
E. <i>Tenir compte des difficultés langagières des élèves, vouloir améliorer ces compétences au niveau de l'oral notamment</i> (11 éléments codés)

Une certaine prégnance des catégories montrant un souci du bien-être des apprenants est à souligner ici : les enseignants semblent, d'une part, avoir à cœur de construire leurs cours en fonction de ce qui pourra plaire aux élèves et les motiver (*Vouloir plaire...*) et, d'autre part, de ne pas perdre leurs classes en leur proposant des contenus qu'ils jugeraient trop complexes, notamment au niveau de la maîtrise de la langue (*S'adapter au niveau...* et *Tenir compte des difficultés langagières...*). Les deux nœuds restants portent l'attention sur la relation au contexte, dans sa version négative (*Manifester son inconfort...*) et positive (*S'arranger...*).

Une mise en parallèle de ce diagramme avec le premier indique que, même si quelques tendances générales trouvent écho dans les propos des enseignants de 3^e (importance de la relation au contexte et de l'intérêt des élèves envers les contenus enseignés), ce diagramme hiérarchique spécifique témoigne particulièrement d'un souci d'assurer un cadre de cours assez rassurant, car fortement adapté aux intérêts et au niveau estimé de la classe.

1.1.3. Les professeurs exerçant en 4^e, 5^e et 6^e

A. <i>Manifester son inconfort envers le contexte</i> (57 éléments codés) dont <i>Manifester de la nostalgie</i> (18 éléments codés)
B. <i>Vouloir plaire aux élèves, leur donner le gout de la lecture, que ça ait du sens pour les élèves</i> (29 éléments codés)
C. <i>Vouloir développer l'esprit critique, la citoyenneté, les outils qui serviront dans la vie</i> (24 éléments codés)
D. <i>Littérature : aspect historique et héritage</i> (21 éléments codés)
E. <i>Vouloir susciter une réflexion chez les élèves, les rendre actifs</i> (18 éléments codés)

En première place, et de loin, apparaît le nœud *Manifester son inconfort... et de la nostalgie*, qui pointent le malaise ressenti par les enseignants des années supérieures de l'école n°1. En outre, trois nœuds sont centrés sur les élèves, à qui il convient de *plaire* à travers les cours et les choix de lecture, dont on souhaite *développer l'esprit critique* et, plus largement, chez qui on veut *susciter une réflexion*. Par ailleurs, apparaît une catégorie consacrée à une certaine définition de la littérature, qui est présentée comme un *héritage* et un objet *historique*.

Des convergences avec le diagramme précédent sont à souligner. Les deux ensembles de professeurs se plaignent de leur environnement de travail. Ils insistent aussi sur leur envie de satisfaire et de motiver les élèves à travers leurs cours. Les trois nœuds restants sont plus spécifiques aux enseignants du supérieur, qui semblent notamment moins centrés sur les éventuelles difficultés présentes des élèves (comme c'est le cas dans le discours des professeurs de 3^e) que sur des objectifs réflexifs à atteindre (*Vouloir susciter une réflexion...* et *Vouloir développer l'esprit critique...*). Les enseignants des années supérieures sont aussi plus tournés vers la question de la définition de la littérature que leurs collègues.

1.2. Analyse des verbatims

1.2.1. « Former »

1.2.1.1. Charline, professeure de 3^e : protéger et motiver

A. <i>Vouloir plaire aux élèves, leur donner le gout de la lecture, que ça ait du sens pour les élèves</i> (7 éléments codés)
B. <i>S'adapter au niveau des élèves</i> (6 éléments codés)
C. a. <i>Manifester son inconfort envers le contexte</i> b. <i>Manifester une vision positive des élèves</i> (4 éléments codés)
D. a. <i>S'arranger avec le contexte, voire être en accord</i> b. <i>Tenir compte des difficultés langagières des élèves, vouloir améliorer ces compétences au niveau de l'oral notamment</i> c. <i>Littérature : aspect littéraire et héritage</i> (3 éléments codés)

A. Vouloir plaire aux élèves, leur donner le gout de la lecture, que ça ait du sens pour les élèves

Pour Charline, un des objectifs majeurs de son cours de français est de plaire, d'une manière ou d'une autre, aux élèves. Elle souhaite qu'ils trouvent chacun au moins un élément du cours qui les agrée :

Il y a toujours dans le cours de français quelque chose qui va les intéresser. Que ce soit, peut-être que l'oral... Pas grave ! Je me dis : « C'est gagné ». Et même la grammaire, parfois quand je fais un cours de grammaire il y en a qui sont là : « J'aime bien, c'est clair, c'est systématique, c'est de l'analyse pure ».

Concernant la lecture et la littérature, la visée de Charline est surtout de ne pas « dégouter » les élèves. A cette fin, elle organise son enseignement selon différents principes. Elle valorise les lectures personnelles des élèves, à travers notamment une activité où ils sont invités à parler de leur « livre fétiche » en classe. A travers un système de lectures au choix, elle laisse aussi une certaine marge de manœuvre aux préférences des élèves. Elle cherche aussi à relier le plus possible la matière vue au vécu, au quotidien ainsi qu'à adapter les textes qu'elle propose aux intérêts de la classe et au niveau de ses différents membres (un croisement avec le nœud *S'adapter au niveau* apparaît alors). La professeure semble vouloir assurer un certain confort chez les apprenants afin de maintenir leur motivation.

C'est vrai que je pense qu'il faut vraiment s'adapter pour pas des dégouter ou alors aller crescendo. On va ici voir une fable un peu plus succincte puis après plus consistante...
Moi, oui, je trouve que c'est important de suivre une progression.

Le cours de français de Charline repose, par ailleurs, fortement sur l'interaction, qui est à la fois un mode d'enseignement privilégié, mais aussi un objectif personnel poursuivi par la professeure, voire une condition sine qua non à l'exercice de sa fonction.

M : Donc ça, ça en tant que prof, dans la manière dont vous interagissez avec les élèves, ça c'est vraiment quelque chose qui est important...

C : Je pense que s'il n'y avait pas ça, je, je quitterais l'enseignement.

[...]

[Des élèves disent :] « Madame, on a lu tel bouquin, mais moi j'ai lu celui-là, ça pourrait être bien de le proposer pour l'année prochaine ? » Ben ça j'adore !

La volonté de Charline de plaire aux élèves émerge comme une fin en soi pour la professeure, mais pas uniquement. Elle use parfois de certains éléments qui les attirent afin de les mener vers d'autres textes et ainsi élargir la perspective.

B. S'adapter au niveau des élèves

Charline adapte les lectures qu'elle propose à ses élèves. Celles-ci ne doivent être ni trop complexes, ni trop faciles. Au sein du dispositif de lectures au choix, elle conseille et guide les apprenants en fonction du niveau qu'elle perçoit.

Il y a toujours 5-6 possibilités, en fonction du lecteur parfois plus assidu ou... Moi j'ai un élève qui est néerlandophone, bien sûr je vais lui donner un livre adapté. Donc ça je pense que travailler à la carte, c'est important.

Aussi, la professeure remarque qu'elle enseigne différemment selon la classe face à laquelle elle se trouve. L'école n°1 répartit les élèves en fonction de leurs options, créant ainsi parfois de grands écarts entre les groupes. Ces écarts sont regrettables selon Charline, car ils minent la confiance en soi des élèves les moins forts.

C : Les textes que je ne vois pas avec telle classe, là je peux aller plus loin comme les latinistes, allez on sent que, forcément ça va plus vite, le bagage lexical est supérieur aussi...

M : [...] Et donc il y a des classes avec des niveaux un peu différents, ça se ressent ?

C : Et ça les frustre parfois ! L'année passée j'avais une classe aussi avec vraiment un décalage et je trouve que ce n'est pas, je l'ai déjà dit à la direction, ce n'est pas judicieux quoi ! [...] Le fait qu'il y a un trop gros fossé, ça peut les déstabiliser aussi. Ils se sentent nuls quand ils comparent leur points...

C.a. Manifester son inconfort envers le contexte

La majorité des griefs exprimés par Charline ont trait à l'inspection, dont l'équipe enseignante de 3^e et 4^e avait, peu de temps avant la collecte de données, reçu la visite. La professeure se montre opposée à certaines des instructions des inspectrices : elle souhaite malgré tout continuer à intégrer un aspect biographique dans son étude de la littérature et elle regrette la priorité systématique donnée au vécu de l'élève. Par ailleurs, elle trouve que les exigences de l'inspection vis-à-vis du nombre de lectures à imposer et des activités qui doivent s'en suivre érodent le confort des élèves ainsi que leur plaisir de lire.

C : Je vais le dire d'ailleurs aux inspectrices, c'est un peu trop. [...] Parce qu'on leur impose aussi à chaque fois de prendre des notes, il y a un test de lecture, ou alors un cercle de lecture, c'est quand même toujours quelque chose qui en résulte et ça, c'est pour eux, parfois, contraignant... Oui, ça gâche un peu le plaisir de lire.

A une reprise, Charline aussi signale la non-coïncidence de son cours à un point du prescrit : la valorisation de l'idéal démocratique ne fait pas partie de ses préoccupations premières.

C.b. Manifester une vision positive des élèves

Charline témoigne d'une perspective positive sur ses élèves, qu'elle qualifie d'« intéressants ». Elle valorise particulièrement la relation qu'elle peut entretenir avec eux. Elle aime beaucoup voir l'effet de son enseignement sur l'évolution et l'épanouissement personnel des apprenants. Elle met aussi en évidence l'âge et le niveau de maturité des 3^e, qu'elle juge bien adapté à son style pédagogique rassurant et bienveillant.

Et ça, je, allez, sans prétention, j'ai des élèves après, qui le disent, quand je les croise dans les couloirs, ils me disent « Madame, grâce à vous, on a appris à avoir cette aisance face au public. »

[...]

[Les élèves de 3^e ont] ce besoin d'être rassurés tout le temps, tout le temps et ça, c'est aussi un de mes atouts, peut-être trop, parce que je les couve...

Charline, par ailleurs, mentionne à deux reprises que, malgré les préjugés qu'on pourrait avoir, ses élèves font montre d'une certaine pratique culturelle et littéraire qui peut, ensuite, nourrir la vie de la classe.

Parce que parfois je suis étonnée de leur culture ou parfois [...] ici un élève qui me dit « Je suis allé à Rome, j'ai été visité », je dis « Ça t'intéresse ? ». Parfois on a l'impression qu'à 15 ans, tout ce qui compte c'est Facebook. Et non. Je trouve que c'est réducteur comme vision et ils m'apportent aussi des choses, [...] On est dans le récit de vie, l'élève qui vient m'apporter un bouquin « Tenez Madame, j'ai lu celui-là, il peut plaire aux élèves l'année prochaine. » C'est génial ! Je me dis c'est gagné.

D. Quatrième position : trois nœuds à égalité

Charline manifeste, à trois reprises, son envie de bien faire lorsqu'il s'agissait de mettre en œuvre les recommandations de l'inspection. A travers cette posture collaborante, elle montre qu'elle *s'arrange* avec les exigences de son *contexte*.

La professeure a aussi souligné sa volonté d'améliorer les performances langagières de ses élèves à travers différents dispositifs (moments consacrés à la conjugaison ou à la maîtrise du code, dictées « solitaires-solidaires », travail sur le lexique...). Cette attention s'enracine dans un souhait de développer le savoir-faire des élèves, au sein du cours de français, mais aussi de manière transversale.

Charline a aussi mis en avant une définition de la *littérature* qui insiste sur la dimension *historique*, temporelle et contextuelle de cet objet.

M : Quels sont vos objectifs quand vous dites « OK, on va travailler la littérature » ?

C : Bien, peut-être savoir resituer les grands auteurs sur une ligne du temps. Euh, leur associer quand même des œuvres-clés. [...] Il y a aussi l'aspect historique : pourquoi tel auteur a écrit tel texte à cette époque-là, c'est important aussi. Pourquoi ça a été censuré, pourquoi il a dû se battre pour faire accepter tel ou tel ouvrage...

Vue synthétique

Il est clair que pour Charline, la relation qu'elle entretient avec ses élèves prime sur tout autre dimension de sa fonction d'enseignante. N'a-t-elle d'ailleurs pas affirmé qu'elle quitterait l'enseignement si elle perdait la possibilité d'interagir richement avec ses classes ? Cette déclaration permet d'associer fermement Charline au type « former ». D'autres indices renforcent cette connexion. La professeure cherche à valoriser ses élèves, leurs goûts littéraires, leurs pratiques culturelles. Elle souhaite mettre en place une ambiance de classe rassurante et confortable. Elle avoue d'ailleurs parfois un peu « couvrir » ses élèves. Elle vise à adapter le niveau des textes étudiés afin de faciliter l'activité de lecture. Dans un même esprit, elle laisse une certaine liberté de choix aux élèves dans les lectures à domicile. Et lorsqu'elle s'oppose aux exigences de l'inspection, c'est notamment pour protéger le bien-être des apprenants et préserver leur goût pour la lecture.

1.2.1.2. Jean-Luc, professeur de 3^e : adaptation et dynamisme

A. <i>Vouloir plaire aux élèves, leur donner le gout de la lecture, que ça ait du sens pour les élèves</i> (11 éléments codés)
B. a. <i>S'arranger avec le contexte, voire être en accord</i> (7 éléments codés) b. <i>Manifester son inconfort envers le contexte</i> (7 éléments codés) dont <i>Manifester de la nostalgie</i> (2 éléments codés)
C. <i>Vouloir développer l'esprit critique, la citoyenneté, les outils qui serviront dans la vie</i> (6 éléments codés)
D. a. <i>Vouloir susciter une réflexion chez les élèves, les rendre actifs</i> b. <i>Vouloir se faire plaisir, que cela ait du sens pour le professeur</i> (5 éléments codés)

A. Vouloir plaire aux élèves, leur donner le gout de la lecture, que ça ait du sens pour les élèves

Jean-Luc a un grand objectif pour son cours de français : donner le gout de la lecture à ses élèves et que la littérature soit vue comme une source de « plaisir ». Cette visée a des impacts sur sa manière d'enseigner.

Le professeur n'impose qu'un seul livre par an. Cela signifie que, le reste du temps, ses élèves choisissent eux-mêmes les ouvrages qu'il liront à domicile, après avoir reçu son accord. Bien plus, l'enseignant, qui se réclame « disciple de Pennac », ne semble pas être fixé sur le nombre de lectures intégrales à réaliser par les élèves, l'objectif étant la progression et le développement individualisé.

JL : Alors j'ai déjà un peu de mal à imposer, la littérature doit rester un plaisir.

Je commence d'ailleurs [...] assez rapidement dans l'année un parcours qui s'appelle le plaisir de lire où on parle de la position de Pennac.

M : C'est pour ne pas dégouter.

JL : Sinon c'est catastrophique. Ils vont bêtement chercher sur Google un travail. [...] Même s'ils n'en lisent qu'un. Un qui n'était pas du tout lecteur, il aura au moins pris plaisir à ça.

Par ailleurs, en ce qui concerne le corpus exploré en cours, Jean-Luc veille à adapter la sélection aux intérêts et à la « respiration » de ses classes, qui changent chaque année. Dans le même

esprit, il se tient au courant des tendances littéraires populaires auprès des jeunes. L'idée est d'attirer l'attention du plus grand nombre et d'ainsi construire la relation.

Je fais des coups de sonde d'ailleurs, je leur demande : « Et tiens, qu'est-ce que t'as regardé ? ». C'est parfois des moments intéressants. J'ai demandé leur avis à une classe sur *Hunger Games*. [...] Et ça c'était intéressant parce que j'ai des gosses qui soudain se réveillent. Parce que y a des gosses qui dorment en cours. Et ça soudain, ça les intéresse. Donc au moins je me dis au moins une fois pendant l'année y a eu quelque chose, y a eu une étincelle de quelque chose qui est passé entre nous.

Le professeur, par ailleurs, use de différents supports (vidéos, recherche sur Internet, articles de presse sportive...), mobilise des contenus variés (notamment des « anecdotes croustillantes ») et favorise des activités qui demandent un certain investissement personnel des élèves (comme des exercices d'écriture créative) afin de susciter et maintenir la motivation.

Jean-Luc, même s'il considère que donner ou entretenir le goût de la lecture chez les jeunes comme une fin en soi, exprime aussi sa volonté de pousser les élèves vers d'autres horizons, parfois hors de leur zone de confort.

JL : De temps en temps j'impose quelque chose de plus compliqué. [...] Par exemple, Agatha Christie, ça n'est quand même pas du polar très moderne... J'arrive quand même fortement à les intéresser, je leur fais lire [...] Ils ont un peu de mal les quarante premières pages parce qu'elle doit présenter son truc et les personnages et puis bon. Mais quand les crimes arrivent ils se réjouissent, ils sont contents de le lire mais au départ franchement, Agatha Christie...

M : Ça, c'est un peu le petit pavé que vous jetez dans la mare.

JL : Oui c'est ça...

La manière dont le nœud *Vouloir plaire aux élèves* se concrétise dans le discours de Jean-Luc s'apparente assez clairement à ce qui émerge de celui de Charline, surtout à travers cette volonté commune de susciter et de préserver le goût de la lecture chez les jeunes. Jean-Luc fait montre d'une attitude encore plus « libérée » que celle de Charline, n'imposant que très peu de textes.

B.a. S'arranger avec le contexte, voire être en accord

Jean-Luc livre une perspective positive sur la visite de l'inspection qu'il venait de recevoir. Il qualifie cette expérience de « riche » et d'« intéressante ». Il la présente comme une occasion

de discuter, de s'autoévaluer et d'améliorer ses pratiques, malgré la situation de fin de carrière qui est la sienne. L'enseignant montre aussi, comme Charline, sa volonté de bien faire et la manière dont il met en place les recommandations des inspectrices.

Le professeur se montre à nouveau comme praticien réflexif et dynamique à travers le regard qu'il porte sur l'évolution de ses choix didactiques au fil de sa carrière. Il manifeste ainsi sa capacité d'adaptation et de mise au diapason des tendances pédagogiques ambiantes.

M : Est-ce qu'aujourd'hui vous travaillez différemment de quand vous avez commencé ?

JL : Oui totalement.

M : Les gros points qui ont changé ?

JL : L'accroche. Ce qu'ils appellent, les pédagogues, la situation-problème.

M : Parce que ça vous a été imposé ou parce que c'est une évolution personnelle ?

JL : Non parce que [...] j'ai fait la formation « Intersocle » où on a beaucoup planché là-dessus. Les situations-problèmes, l'intérêt, la motivation et oui, la méthode ... Et donc on s'est déjà beaucoup remis en question. En fait on avait la pédagogie de l'école de papa, la mienne, où on imposait. Et maintenant on essaye de créer quelque chose...

De plus, Jean-Luc met en avant l'adéquation de ses convictions idéologico-politiques avec les prescrits (valorisation de l'idéal démocratique). Il manifeste, en outre, sa satisfaction envers l'école dans laquelle il travaille. Entre autres, il souligne la qualité du public fréquentant l'établissement.

Alors, il n'y a que des bons ici. Honnêtement, on a un collège fabuleux.

B.b. Manifester son inconfort envers le contexte

Jean-Luc manifeste un peu de nostalgie à propos de deux domaines du cours de français. D'une part, il regrette que l'histoire de la littérature soit aujourd'hui reléguée à un rang inférieur. D'autre part, il remarque avec amertume que le prescrit accorde moins d'attention à la maîtrise du code, qui « se délite » dès lors auprès des élèves.

Il se plaint de la place importante accordée au cours de math et de sciences dans l'école n°1, au détriment, entre autres, du français. Il s'interroge aussi sur l'utilité d'un travail rigoureux sur l'écriture, à l'heure où les technologies rendraient certaines compétences obsolètes. De là, il ouvre une réflexion sur le « décalage » existant entre le curriculum enseigné et les évolutions

de la société, souhaitant, malgré des nuances, voir l'institution scolaire un peu plus « implantée » dans la réalité quotidienne.

C. Vouloir développer l'esprit critique, la citoyenneté, les outils qui serviront dans la vie

Jean-Luc présente la visée principale de son cours comme suit :

C'est très clair y a un objectif majeur, rendre les gosses citoyens. La citoyenneté.

Pour arriver à ce but, deux voies sont privilégiées par l'enseignant. D'une part, il aborde en classe des textes, des discours, des sujets de société qui interpellent et amènent à la discussion (terrorisme, affaire Dutroux...). D'autre part, dans sa manière d'aborder certains contenus, il privilégie une approche critique, qui mène les élèves à déceler des implicites et à réfléchir.

JL : [A propos de l'étude des BD de Tintin au cours de français] Alors je vais quand même un peu expliquer là. Il faut alors travailler en relation avec l'autobiographie d'Hergé, et travailler avec des bouquins comme Benoit Peters. [Il] a fait des bouquins tout à fait étonnants sur l'univers de Tintin.

M : Donc faire ressortir la richesse...

JL : L'idéologie. [...] Revoyez un peu au niveau de l'actualité, les relations qui vont être faites. La guerre au Mandchourie, l'Amérique latine ... enfin tout. La lune avec les Soviétiques et puis surtout *L'étoile mystérieuse* avec l'antisémitisme d'Hergé qui était de droite.

Cette attitude tournée vers la citoyenneté s'ancre dans les convictions de Jean-Luc, son histoire familiale et personnelle. L'enseignant se dit à plusieurs reprises « politisé » et déplore le manque d'engagement de ses collègues.

Donc, je suis toujours désolé du manque de réaction et du manque de profondeur des conversations en salle des profs. C'est absolument navrant. Moi j'attends d'un prof qu'il soit acteur de la vie sociale et donc politique.

D.a. Vouloir susciter une réflexion chez les élèves, les rendre actifs

Jean-Luc privilégie les activités qui amènent une attitude dynamique ainsi que les tâches demandant un apport personnel des élèves. C'est pourquoi il favorise notamment les exercices d'écriture créative. Sur ce point, le nœud *Vouloir susciter...* croise *Vouloir plaire aux élèves...*

Par rapport à la littérature, une autre activité importante ... C'est d'écrire et d'exploiter une émotion par rapport au produit qu'on a vu en classe. Une réécriture créative, un pastiche... Les fables de La Fontaine, c'est vieux quand même. Mais les parodies, ils aiment beaucoup ça.

Par ailleurs, cela a déjà été évoqué dans le point précédent (C.), Jean-Luc choisit les textes qu'il étudie en classe notamment pour leur potentiel réflexif.

D.b. Vouloir se faire plaisir, que cela ait du sens pour le professeur

Jean-Luc évoque ses intérêts personnels comme des guides importants dans la constitution de la matière du cours de français : il travaille en priorité les thèmes et les genres qui le passionnent (histoire, questions de société, théâtre...), favorise des textes qu'il aime et évite d'aborder des ouvrages qui ne lui plaisent pas (comme la série *Harry Potter* notamment).

Il va même jusqu'à placer la motivation du professeur pour sa matière comme une condition essentielle de l'exercice de la fonction :

À partir du moment où le prof n'aime plus ce qu'il donne, il faut arrêter.

Vue synthétique

Jean-Luc se présente avant tout comme un enseignant flexible. Il s'adapte aux intérêts des élèves, aux tendances contemporaines en matière de littérature jeunesse, aux tribulations de l'actualité, aux évolutions technologiques, aux exigences des derniers développements pédagogiques, aux instructions de l'inspection... Loin d'être figé, il se montre comme toujours en mouvement et en réflexion. Ce trait fondamental du profil de Jean-Luc permet de l'associer au type « former ». D'autres indices renforcent cette analyse : sa volonté de susciter et préserver le bonheur de lire chez les élèves se réalise par le biais d'une certaine liberté et confiance laissées à ceux-ci ; son envie de nourrir les compétences critiques de jeunes citoyens de demain signale un désir de soutenir le développement personnel des élèves, dont l'investissement dans les activités du cours est vivement mobilisé.

1.2.2. « Enseigner »

1.2.2.1. Anne-Françoise, professeure de 5^e et 6^e : le triste empêchement de transmettre

A. <i>Manifester son inconfort envers le contexte</i> (25 éléments codés) dont <i>Manifester de la nostalgie</i> (11 éléments codés)
B. <i>Vouloir développer l'esprit critique, la citoyenneté, les outils qui serviront dans la vie</i> (11 éléments codés)
C. a. <i>Manifester une vision négative des élèves</i> b. <i>Vouloir plaire aux élèves, leur donner le gout de la lecture, que ça ait du sens pour les élèves</i> (7 éléments codés)
D. a. <i>Faire lire les classiques, donner les références culturelles</i> b. <i>Littérature : aspect historique et héritage</i> (6 éléments codés)

A. *Manifester son inconfort envers le contexte et de la nostalgie*

Anne-Françoise s'oppose de manière forte aux injonctions du prescrit et de l'inspection. Elle déplore à la fois le type de matière qui est attendu ainsi que la manière d'enseigner qui est demandée. D'un côté, elle regrette le peu de place laissé aux savoirs, car elle présente ceux-ci comme un tremplin essentiel pour la réflexion et la création. D'un autre côté, elle déplore les modes d'enseignement découlant des tendances pédagogiques contemporaines, qui l'obligeraient à fonctionner de manière trop « schématisée » et qui induiraient un formatage chez des élèves obsédés par les grilles d'évaluation. Elle accorde aussi sa faveur à la chronologie comme organisateur principal du cours de français, principe qui a été critiqué par les inspectrices. Face aux recommandations des instances officielles, qu'elle perçoit presque comme une attaque au bon sens, Anne-Françoise adopte volontiers une posture un peu rebelle :

Maintenant, je n'ai sans doute pas les bonnes normes, parce qu'on peut plus voir ça comme ça ! Je ne peux pas donner un titre de chapitre intitulé « Le 18^e siècle »... Je m'en fiche !

Elle fait preuve, par ailleurs, de nostalgie affirmant que l'enseignement actuel est caractérisé par un manque de temps. Les exigences du prescrit sont chronophages, les élèves sont plus lents qu'avant... Ces facteurs font que la professeure doit laisser de côté des dimensions du cours et des thèmes qui la passionnent (exploration en profondeur de la littérature belge, par exemple). Plus largement, elle reproche aux tendances intellectuelles actuelles de ne pas allouer assez de

temps à l'approfondissement, favorisant une approche teintée de rapidité et d'évocation. Ce manque se traduirait, entre autres, au sein des manuels actuels.

Je trouve qu'à force d'utiliser *Les Grands Courants littéraires*, finalement, mon objectif il n'est plus atteint. On fait du saupoudrage. Or, dans les anciens manuels, on trouve encore quand même une réflexion nettement plus analytique sur les textes et les auteurs.

Anne-Françoise manifeste également beaucoup de nostalgie lorsqu'elle évoque les élèves, qu'elle critique sur de nombreux points. Les élèves actuels manqueraient d'esprit critique, de nuances. Ils n'auraient pas un bagage lexical et culturel suffisant. Leurs pauvres capacités de compréhension ralentiraient le rythme des cours et empêcheraient dès lors la professeure, obligée de se centrer sur l'« élucidation », de transmettre sa passion pour la littérature. L'attitude des élèves est également décriée. Ces derniers ne marqueraient plus d'intérêt pour le cours de français, car il ne serait pas « utile » à leurs yeux. Ils auraient également adopté un comportement de plus en plus remuant qui ne plait guère à l'enseignante.

Mais ce n'est pas facile pour organiser nos cours parce que quand on a 25 loustics devant nous, ça ne va pas si on doit faire la police tout le temps. [...] Et je ne pense pas que ça va aller en s'améliorant. [...]

Quand moi j'étais en humanités, c'étaient des classes de filles, on ne bougeait pas d'un milli-poil !

Des dimensions négatives liées à l'environnement dans lequel est implantée l'école n°1 sont également évoquées par Anne-Françoise. La ville ne proposerait pas une offre culturelle satisfaisante et, par sa situation géographique « éloignée de tout », rend les déplacements compliqués. Par ailleurs, la population n'appartiendrait pas aux classes socio-économiques et culturelles les plus hautes, les « bons éléments » s'installant souvent après leurs études à Bruxelles ou au Grand-Duché de Luxembourg. Cette fuite des cerveaux aurait un impact délétère sur le public fréquentant l'école.

Anne-Françoise fait également porter son malaise sur des aspects liés à son établissement, qui favorise les mathématiques, se montre assez peu favorable aux sorties et donc à tout un pan du cours de français. Par ailleurs, elle évoque de vives tensions entre membres de l'équipe enseignante de français, les professeurs ne s'accordant pas tous dans leurs visions et objectifs.

Si on faisait une grande réunion, je pense qu'on s'entretuerait ! (Rires)

Anne-Françoise fait écho à certains propos de ses collègues. Elle déplore comme Charline et Jean-Luc la mise de côté de l'histoire littéraire et des savoirs. Elle regrette la priorité donnée aux mathématiques dans l'école n°1, comme ce dernier.

B. Vouloir développer l'esprit critique, la citoyenneté, les outils qui serviront dans la vie

Anne-Françoise mentionne à plusieurs reprises un constat qu'elle pose à propos de ses élèves : l'esprit critique se trouverait de plus en plus « entamé » et, en parallèle, le consensus sur l'idéal démocratique, selon elle, s'« érode ». Elle utilise d'ailleurs le terme « soumission » pour qualifier ses élèves, à qui on pourrait aisément « faire gober des salades ». Face à cette situation, la professeure, alarmée, donne une place importante à l'exercice de la réflexion citoyenne et critique.

Les moyens par lesquels elle entend réaliser cet objectif sont variés. Lorsqu'elle aborde un texte littéraire, elle le remet toujours dans son contexte afin de souligner la dimension parfois critique des textes (par exemple, à travers le thème de la censure et la *Lettre sur les aveugles* de Diderot). Elle cherche toujours également à connecter les ouvrages anciens au présent et invite, à partir du passé, à mener une réflexion pertinente sur le monde actuel.

AF : Toujours, dans n'importe quel texte, je fais un parallèle avec ce qu'on vit aujourd'hui. Ça peut même être dans un roman comme *Madame Bovary*. Si je prends *Madame Bovary*, je parle des progrès faits en psychologie, du bovarysme. [...] Sinon c'est foutu d'avance.

M : Donc la matière historique littéraire n'est pas une fin en soi.

P : Ça permet [aux élèves] d'aiguiser leur esprit critique. Il y a eu des choses avant, il y aura encore des choses après.

Le corpus qu'elle sélectionne est également marqué par cette volonté de valoriser l'esprit critique. Elle évoque, par exemple, un parcours centré sur la notion de démocratie et d'« ouverture d'esprit » qui mobilise des textes allant de la Renaissance au 20^e siècle. Une attention particulière à l'enrichissement des compétences argumentatives des élèves participe également à la réalisation de cet objectif citoyen. Lors des discussions et débats, en outre, Anne-Françoise n'hésite pas à donner son avis, défendant les valeurs qui lui sont chères, espérant ainsi convaincre les élèves du bien-fondé de l'esprit démocratique et des éléments idéologiques qui lui sont attachés.

Des réactions par rapport au mot « tolérance » par exemple. Certains élèves, ils ne sont pas nombreux hein, mais, estiment que tout tolérer c'est la porte ouverte à l'anarchie. Ils ont un autre, une autre vision des choses, qu'il faut recadrer. [Il ne s'agit] pas de les obliger à penser ce que je pense, mais en tout cas de leur faire reposer les bonnes questions.

Cet exercice de l'esprit critique est mené par Anne-Françoise en raison de ses convictions personnelles, mais aussi parce qu'elle estime qu'elle assure ainsi l'avenir des jeunes, qui pourront ainsi être mieux armés lors de leur vie d'adulte et arriveront à mieux gérer le « flux d'informations » qui pourrait sinon les noyer.

Notons que l'attachement d'Anne-Françoise à la compétence de l'esprit critique résonne avec les propos de Jean-Luc sur ce sujet. Néanmoins, les deux professeurs n'utilisent pas les mêmes supports pour exercer cette compétence, bien qu'il fasse tous deux appel à l'histoire pour nourrir la réflexion.

C.a. Manifester une vision négative des élèves

Anne-Françoise exprime plusieurs critiques à propos de ses élèves. La première, déjà évoquée dans le point précédent, concerne leur manque d'esprit critique. Les jeunes d'aujourd'hui seraient « soumis », victimes d'un savoir formaté, incapables de faire des liens et de confronter les informations en raison de leur passivité.

La seconde critique porte sur l'« autosatisfaction permanente » dans laquelle les élèves se trouveraient, qui va de pair avec leur difficulté à se remettre en question.

La troisième dimension critiquée par la professeure est l'« insouciance », la naïveté des jeunes, qui, vivant une vie confortable auprès de leur famille, ne se rendraient pas compte des épreuves qui les attendent lors du passage à l'âge adulte.

Au niveau plus spécifique du travail scolaire, Anne-Françoise regrette que tant d'élèves ne se montrent pas plus rigoureux et plagient. Elle trouve aussi que, dans l'analyse littéraire, ils ont parfois du mal à envisager les problématiques de manière large et se centrent trop sur les éléments qui les interpellent de prime abord.

C.b. Vouloir plaire aux élèves, que cela ait du sens pour eux

Anne-Françoise souhaiterait promouvoir dans ses cours le « plaisir de la lecture », même si les exigences externes ne lui permettent pas toujours d’y arriver. Malgré tout, elle essaie de motiver ses élèves à travers des activités qui mobilisent un investissement personnel et qui se raccrochent au vécu des jeunes. Des exercices d’écriture créative ou le tournage d’un petit film en sont des exemples. Particulièrement, Anne-Françoise met en évidence dans son entretien le travail qu’elle mène autour du Prix du Premier Roman de Chambéry, qui amène les élèves à lire une série de textes, à les commenter et en débattre. La professeure signale également qu’elle essaie d’inviter des écrivains en classe. Ces rencontres sont l’occasion d’un intense travail de préparation du côté des élèves et offrent un cadre concret et significatif à une réflexion sur la notion de littérature, qui est par ailleurs conforme aux recommandations du prescrit⁶³.

AF : Evidemment, les rencontres avec les auteurs, que ce soit en 4, 5 ou 6 ça a bien fonctionné. [...]

M : Là, quel est le rôle des élèves, ils font une petite interview ? Ils préparent des questions ?

AF : Oui, on prépare toujours en classe toutes les rencontres. On ne vient pas avec une rencontre spontanée, chacun a un rôle à jouer. [...]

M : Tout ça, ça permet d’ancrer la lecture dans cet aspect personnel ?

AF : Oui, personnel et actuel. Je crois que l’une des grosses questions qui revient, c’est : « Est ce qu’il y a encore des gens qui écrivent ? »

M : Et pas que des gens morts ?!

AF : Oui !

En soulignant l’importance du plaisir de lire, de l’investissement personnel des élèves dans les activités ayant trait à la littérature et de l’importance du lien au vécu, Anne-François fait écho aux propos de Charline et Jean-Luc. Cependant, elle ne semble pas placer sa volonté de plaire aux élèves au-dessus de tout autre objectif ou contrainte externe, comme pouvaient le faire ses collègues de 3^e.

⁶³ Voir Cadre institutionnel, point 1.3.

D.a. Faire lire les classiques, donner les références culturelles

Pour Anne-Françoise, les ouvrages qui doivent être en priorité travaillés à l'école sont issus du « patrimoine ». Il s'agit de références « incontournables », des classiques scolaires qui constituent une base culturelle sur laquelle les élèves pourront s'appuyer dans la suite de leur vie et de leurs découvertes futures.

Ça leur permet de faire des références à leur propre vie et [...] poser une réflexion sur leur avenir, on disait tout à l'heure que ça c'est le gros enjeu. [...] Je trouve qu'on est là pour les faire grandir et que ça fait partie de, de cet apprentissage.

Pour Anne-Françoise, il s'agit presque d'une question existentielle : elle se sent tenue de transmettre ces éléments qu'elle a reçus, en vertu de leur valeur et de la préservation du lien entre les générations. Elle rejoint, sur ce point, la position de Rastier (2013).

Parce que je suis convaincue que ce que moi j'ai reçu, même si j'ai l'âge que j'ai, ce que moi j'ai reçu, j'ai été contente de le recevoir et je ne suis pas la seule à avoir été contente de recevoir. J'estime que c'est quelque part un devoir que de transmettre ça. Je n'ai pas reçu ces choses pour rien, pour moi.

L'enseignante donne aussi des informations sur la manière dont elle organise cette transmission en classe. Elle travaille volontiers en chronologie, mettant l'accent sur une série de savoirs sur les courants, les grands auteurs, leurs œuvres principales et leur siècle. Elle explique aussi fonctionner via des extraits la plupart du temps.

D.b. Littérature : aspect historique et héritage

La vision de la littérature défendue par Anne-Françoise est très marquée par le facteur temporel. D'une part, elle déclare que les grands textes sont ceux qui ont résisté à l'épreuve des années, voire des siècles. D'autre part, dans sa façon d'enseigner, elle insiste fortement sur le contexte des œuvres, qui sont présentées comme « révélatrices », témoins de leurs conditions d'émergence. Les éléments culturels et historiques sont donc utilisés comme un outil pour mieux comprendre les textes, qui sont également des voies d'accès pour saisir l'époque lors de

laquelle ils ont été écrits. Cette insistance sur le contexte de production rejoint les vues de Charline à ce propos.

Vue synthétique

Anne-Françoise se rapproche assez clairement du type « enseigner ». Il semblerait que sa mission de professeure se base avant tout sur une série de savoirs (références littéraires et historiques...) et de compétences (esprit critique...) qu'elle souhaite travailler avec la jeune génération. Ses objectifs sont clairs et ancrés en elle. Cependant, des contraintes externes (inspection, prescrit, attitude des élèves...) l'empêchent de concrétiser cet idéal d'enseignement comme elle l'entend. Cet empêchement est mal vécu par la professeure, qui souhaiterait ardemment transmettre les éléments qu'elle a reçus. A travers cette promotion des liens intergénérationnels, la dimension collective de la littérature est particulièrement mise en évidence⁶⁴.

1.2.2.2. Claudine, professeure de 4^e et 6^e : (esprit) critique et résistance

A. <i>Manifester son inconfort envers le contexte</i> (18 éléments codés) dont <i>Manifester de la nostalgie</i> (7 éléments codés)
B. a. <i>Vouloir développer l'esprit critique, la citoyenneté, les outils qui serviront dans la vie</i> b. <i>Vouloir plaire aux élèves, leur donner le gout de la lecture, que ça ait du sens pour les élèves</i> (5 éléments codés)
C. a. <i>S'arranger avec le contexte, voire être en accord</i> b. <i>Manifester une vision négative des élèves</i> c. <i>Littérature : aspect historique et héritage</i> (3 éléments codés)

A. Manifester son inconfort envers le contexte

L'entretien de Claudine est traversé par un malaise sensible et est teinté de nostalgie. La raison majeure de cet inconfort réside en la non-coïncidence de la vision du cours de français défendue passionnément par la professeure qui venait de fêter ses 36 de carrière dans l'enseignement et celle qui est promue actuellement par les instances officielles. Claudine envisage son cours comme traitant principalement de littérature. Cette matière, selon l'enseignante, doit s'organiser selon le fil rouge de la chronologie, qui présente notamment l'avantage de donner des repères clairs aux élèves. Par ailleurs, la littérature est présentée comme une base à la réflexion

⁶⁴ Voir cadre théorique, point 5.2.2.

existentielle des élèves, qui peuvent à partir de l'exploration des grands textes mieux se connaître et évoluer dans la vie. Le cours de français, selon Claudine, poursuit également un objectif langagier : la maîtrise du code et de l'orthographe. Toutes ces dimensions, promues par Claudine comme essentielles, seraient, aujourd'hui, effacées et mises au ban par les instances officielles, représentées par l'inspection. Cette dernière donne la priorité à une perspective qui ne correspond pas aux standards de Claudine et présenterait le français comme « un cours de communication ». La professeure n'apprécie pas non plus le modèle pédagogique spiralaire, qui ne serait pas efficient ou « logique ». Elle juge aussi que la manière d'enseigner recommandée par les inspectrices est trop superficielle, relève d'un mode proche du « zapping » qui ne permet pas une étude sérieuse et profonde des textes.

Face aux critiques de l'inspection et aux vues promues par celle-ci, Claudine adopte une position de résistance. Dans cette lutte, elle serait soutenue par ses élèves, qui selon elle apprécient sa perspective. Sa volonté de s'opposer se concrétise par une attitude de retrait sans concession : plutôt que de se plier à des injonctions qu'elle juge illégitimes, Claudine a demandé sa mise à la pension anticipée.

C'est un beau métier hein... Quand on peut le faire comme on veut !

En outre, Claudine manifeste une certaine nostalgie vis-à-vis des élèves d'antan. Les qualités intellectuelles des rhétos d'aujourd'hui n'égalerait pas celles des élèves d'il y a 20 ans. Les élèves actuels seraient trop « passifs », ne prendraient en compte que leurs « droits » pas leurs « devoirs ». Cette déchéance s'expliquerait entre autres par le prescrit actuel, qui n'exigerait pas assez des élèves et trop des professeurs. Cette situation serait également due aux évolutions plus larges de l'institution scolaire :

C'est vrai que depuis le rénové on a un public, un peu plus, un peu plus hétérogène. [...] On a senti le changement, mais disons que voilà, ça c'est une bonne chose quelque part, c'est une bonne chose, mais en même temps, c'est peut-être ce qui a accentué le nivèlement par le bas. [...] Et ça, ça c'est moche.

La manière dont le nœud *Manifester son inconfort... et de la nostalgie* s'illustre dans le discours de Claudine entre en résonance avec des éléments mis en évidence par Anne-Françoise : passivité des élèves, nostalgie, rejet de l'inspection, attachement à un certain mode d'enseignement de la littérature... Les deux collègues partagent également la posture de

résistance évoquée plus haut, même si la réaction de Claudine sur ce point se révèle plus radicale que celle de sa collègue.

B.a. Vouloir développer l'esprit critique, la citoyenneté, les outils qui serviront dans la vie

L'objectif majeure poursuivi par Claudine à travers son cours de français est de développer l'esprit critique des élèves, par lequel elle entend les aider à « murir » et à devenir « autonomes ».

Cette visée se réalise par le biais d'une série d'activités. Claudine exerce les élèves à un processus d'analyse rigoureux des textes. Elle soumet régulièrement à ses classes des tâches d'argumentation (à partir d'œuvres littéraires notamment) ou de recherche documentaire. Elle insiste aussi particulièrement sur l'actualisation. Lorsqu'elle étudie les œuvres anciennes, elle veille à connecter les traces du passé à la situation actuelle, dans une perspective critique, et ce afin d'envisager plus clairement le futur.

Je crois que quand on renonce à sa culture, on renonce à son avenir aussi. Je ne suis pas passéiste hein, je ne suis pas tournée vers ma littérature en m'y accrochant de toutes mes forces. Mais je crois que c'est quelque chose d'important pour comprendre ce que nous sommes aujourd'hui et pour savoir où on veut aller. Il y a toujours une actualisation. C'est vrai que on essaie toujours d'actualiser et de critiquer par rapport à aujourd'hui, mais vraiment.

Encore une fois, les propos d'Anne-Françoise résonnent dans ceux de Claudine. Les deux collègues s'accordent sur l'importance du développement de l'esprit critique chez les jeunes (même si Anne-Françoise se montre plus sévère envers les failles de ces derniers que Claudine), à travers notamment des exercices d'argumentation et de mise en relation entre textes littéraires du passé, situations présentes et visions de l'avenir.

B.b. Vouloir plaire aux élèves, leur donner le gout de la lecture, que ça ait du sens pour les élèves

Claudine souhaite aider les élèves à se connecter à la matière. Dans son entretien, elle évoque sa volonté de valoriser les lectures non scolaires des élèves et fait alors preuve d'une grande ouverture d'esprit quant à la notion de littérature.

Mais en 4^e et en rhéto, je n'étudierais pas la BD. Mais ça peut être compris comme de la littérature, parce que souvent à mes élèves, quand je leur demande s'ils lisent, certains

me disent : « Bah non, je ne lis pas, moi je lis des revues sportives ou je lis des BD ». Bah c'est lire ! C'est important, c'est un début, il ne faut pas s'arrêter à ça, mais c'est très bien. J'essaie de valoriser, il y a pas que la littérature du 18^e, du 19^e etc. qui doit être lue.

Quand elle étudie les textes littéraires, comme cela a déjà été évoqué au point précédent, elle essaie toujours de les mettre en lien avec le « vécu » des jeunes. L'enseignante structure aussi son cours selon une certaine progression. Par exemple, elle introduit la poésie par le biais de la chanson, médium qu'elle juge plus accessible de prime abord pour les élèves. Concernant le corpus, elle dit varier régulièrement les œuvres abordées afin de satisfaire les doubleurs...

La volonté de Claudine de connecter la matière au vécu des élèves entre en résonance avec le discours de ses trois collègues précédemment étudiés. Par ailleurs, sa valorisation des lectures « hors école » fait penser aux propos de Charline.

C.a. S'arranger avec le contexte, voire être en accord

Claudine se montre positive envers une série d'éléments constitutifs de son environnement de travail. Elle se considère comme « planquée » : elle se dit chanceuse de pouvoir enseigner dans une école où le public est assez réceptif à la matière littéraire. Elle remarque aussi que sa pratique n'est finalement pas si éloignée des recommandations de l'inspection et du prescrit : la professeure se dit attachée à la valorisation de l'idéal démocratique et fonctionnerait, inconsciemment, de manière spiralaire.

Et bon, voilà, maintenant, on travaille le théâtre au 17^e siècle : « Qu'est-ce qu'on savait déjà, qu'est-ce que j'avais déjà dit sur ce 17^e siècle ? » Hein, le classicisme par rapport à quoi, il y a le baroque, vous voyez... ? On essaie, je... Je réinvestis finalement ! Je fais de la spirale !

Par sa vision positive de son établissement et de son public, Claudine rejoint Jean-Luc.

C.b. Manifester une vision négative des élèves

Claudine déplore chez ses élèves leur passivité et leur manque d'acharnement au travail et d'exigences envers eux-mêmes.

Ces défauts, déjà évoqué à travers le filtre de la *nostalgie* (A.) sont, peu ou prou, ceux mis en évidence par Anne-Françoise.

C.c. Littérature : aspect historique et héritage

Claudine présente volontiers la littérature comme un héritage, dont la découverte permet aux élèves de mieux savoir d'où ils viennent, « de consolider leur base et de mieux comprendre ce qu'ils sont, ce qu'ils veulent être ».

La professeure met aussi en évidence la dimension historique liée à la littérature, qui est envisagée comme un témoignage d'une époque. Les savoirs historico-culturels sont donc perçus comme essentiels pour comprendre les textes, qui, en retour, éclairent la doxa de leur époque. Toutes ces connaissances sont, au-delà de leur valeur explicative, sont aussi perçues par Claudine comme des éléments essentiels d'une certaine culture générale que tous les élèves devraient posséder en fin de rhéto.

La vision de Claudine fait ici écho à celle d'Anne-Françoise.

Vue synthétique

Il est clair que le discours de Claudine l'associe au type « enseigner ». Pour elle, la matière (littéraire notamment) prime. Et, sentant que cette matière est menacée par les injonctions officielles actuelles, qui de plus l'empêchent de l'enseigner de la manière qu'elle juge la plus efficace et la plus sensée, elle préfère littéralement battre en retraite. Cette attitude de résistance, sans concession, montre le prix que la professeure attribue à sa mission d'enseignante de français et le malaise profond qu'elle ressent face à l'inspection. Notons aussi que la nostalgie, complémentaire aux observations formulées, traverse tout l'entretien de Claudine et touche à la fois la question du prescrit, mais aussi des élèves (qui sont en partie considérés comme des obstacles au bon fonctionnement de son cours).

1.2.2.3. Cécile, professeure de 4^e, 5^e et 6^e : inconfort et forme

A. <i>Manifester son inconfort envers le contexte (8 éléments codés)</i>
B. a. <i>Tenir compte des difficultés langagières des élèves, vouloir améliorer ces compétences au niveau de l'oral notamment</i> b. <i>Littérature : aspect historique et héritage</i> c. <i>Vouloir se faire plaisir, que cela ait du sens pour le professeur (4 éléments codés)</i>
C. a. <i>Vouloir susciter une réflexion chez les élèves, les rendre actifs</i> b. <i>Vouloir plaire aux élèves, leur donner le gout de la lecture, que ça ait du sens pour les élèves</i> c. <i>S'adapter au niveau des élèves (3 éléments codés)</i>

A. *Manifester son inconfort envers le contexte*

A l'instar de ses collègues, Cécile exprime des griefs qui se dirigent de manière principale vers le prescrit contemporain et ses représentantes, les inspectrices. Premièrement, Cécile n'apprécie pas que le cours de français devienne peu à peu « un cours de communication » où la littérature, qu'elle considère comme « notre identité et notre patrimoine » n'aurait plus vraiment sa place. Cécile, à deux reprises, compare le prescrit belge francophone et celui d'autres pays (France et Québec) afin de souligner les défauts du premier sur ce point. En outre, Cécile regrette le type d'enseignement actuellement recommandé. Elle juge notamment que le fonctionnement spiralaire ne favorise pas les plus faibles, qui auraient besoin d'un enseignement plus explicite. Ce dernier reposerait entre autres sur des savoirs à restituer et un travail ciblé sur l'orthographe (à travers des dictées notamment). Cécile adopte par ailleurs une attitude un peu rebelle, proclamant la valeur de son travail, malgré les divergences entre celui-ci et les injonctions de l'inspection.

Je n'ai pas envie de tout jeter, j'ai travaillé pendant 30 ans, et même si tout ne correspond pas aux désirs de l'inspection, ce n'est pas de la merde ce que j'ai fait !

Plus largement, Cécile se plaint du manque de temps, qui l'empêcherait de réaliser des activités qui lui tiennent à cœur. Elle se montre aussi assez critique envers son établissement. D'une part, celui-ci favoriserait les mathématiques et les sciences, qui répondraient plus directement « aux besoins et volontés de la société consumériste ». Le français est alors présenté comme le « parent pauvre », qui n'est pas doté de beaucoup de moyens (notamment pour organiser des heures de remédiation). Ce constat rejoint celui de Jean-Luc et d'Anne-Françoise. D'autre part,

Cécile, comme Anne-Françoise, qualifie la coordination avec ses collègues comme un peu difficile : les façons d’enseigner seraient trop divergentes pour s’accorder.

Les éléments sur lesquels se fixe le malaise de Cécile font écho en partie aux propos des deux autres professeures associées au type « enseigner » dans l’école n°1 : opposition au paradigme communicationnel (et non patrimonial) lié au cours de français, critique de l’enseignement spiralaire. Les trois enseignantes adoptent également la même attitude rebelle face à l’inspection, affirmant la valeur de leur approche du cours de français.

B.a. Tenir compte des difficultés langagières des élèves, vouloir améliorer ces compétences au niveau de l’oral notamment

Pour répondre à la question « Quel est l’objectif majeur de votre cours de français ? », Cécile paraphrase Boileau, mettant la qualité et la clarté de l’expression au centre de ses préoccupations :

Ce qui s’énonce clairement, se comprend bien. Donc voilà, ça c’est un de mes leitmotifs.
Par écrit ou oralement.

Lors d’activités mobilisant l’oral, genre scolaire auquel l’enseignante voudrait pouvoir consacrer plus de temps, Cécile est particulièrement attentive au lexique utilisé par les élèves, le français typique de la ville où se trouve l’école n°1 n’étant « pas très soutenu » et teinté d’influences flamandes. A l’écrit, la professeure souhaite encourager les élèves à structurer au mieux leurs textes, particulièrement dans le genre argumentatif, et à utiliser une langue « élégante ».

Dans son attention particulière au lexique, Cécile rejoint sa collègue Charline.

B.b. Littérature : aspect historique et héritage

La définition de la littérature proposée par Cécile repose sur un critère temporel : les années et les siècles qui passent servent de filtre et permettent alors d’identifier les grands textes. Par ailleurs, la professeure exprime sa faveur pour l’étude littéraire par courants, ces derniers permettant de saisir la « logique contextuelle et socioculturelle » des textes étudiés. En outre, Cécile associe la littérature partiellement au « patrimoine », qui constitue lui-même un pan de notre identité.

Même si elle se montre moins prolixe sur le sujet que ses collègues, force est de constater que la vision de l'objet littéraire promue par Cécile entre en résonance avec les éléments amenés par Anne-Françoise, Claudine et dans une moindre mesure Charline.

B.c. Vouloir se faire plaisir, que cela ait du sens pour le professeur

Cécile se décrit comme « grammairienne dans l'âme » et présente la réflexion formelle sur la langue comme son « dada », qu'elle travaille donc volontiers avec les élèves. Par exemple, un chapitre entier de son cours de 5^e aborde « très théoriquement » « le mot, le texte, la langue ». Il s'agit d'une spécificité du programme personnel de Cécile, ses collègues n'étudiant pas ces éléments avec leurs élèves.

Par ailleurs, Cécile évoque sa formation en philosophie, qui l'amène à accorder l'attention particulière à l'argumentation mentionnée dans le point précédent. En revanche, elle assure qu'elle ne pourrait pas étudier en classe des textes qui ne lui plaisent pas, à l'image de la chanson « Carmen » de Stromae.

En soulignant l'influence de ses passions et de sa formation sur sa pratique, Cécile se rapproche de Jean-Luc. Les intérêts de chacun de ces professeurs diffèrent néanmoins.

C. Troisième position : trois nœuds à égalité

Cécile cherche à *susciter la réflexion* chez ses élèves et à nourrir ainsi leurs capacités d'argumentation. Les supports utilisés à cette fin sont variés, mais choisis pour leur potentiel (œuvre artistique déroutante, texte littéraire amenant à réfléchir sur des sujets de société actuels...).

La professeure souhaite, par ailleurs, ne pas trop « gaver » ses élèves de lectures qui ne leur plairaient pas. C'est pourquoi elle leur permet, à une ou deux reprises au fil de l'année scolaire, de choisir eux-mêmes le livre qu'il veulent découvrir. Cela l'amène à lire des ouvrages qu'elle « déteste », mais auxquels elle se soumet volontiers afin d'encourager la lecture chez les jeunes. De plus, elle présente son cours comme émaillé de textes qui, elle l'espère, pourront créer un « déclic » chez certains et les amener à s'intéresser à de nouvelles thématiques. Tous ces éléments montrent la volonté de Cécile de créer un cours *qui ait du sens pour ses élèves*.

Cécile se montre aussi soucieuse de choisir des lectures qui correspondent au *niveau* de ses classes. Les textes sélectionnés ne doivent être ni trop difficiles, ni trop faciles. Récemment,

Cécile a d'ailleurs dévié du corpus fixé avec ses collègues de 4^e et a choisi de travailler un texte plus complexe, vu la finesse de réflexion et la réceptivité dont font preuve ses élèves.

Vue synthétique

Cécile met en évidence dans son discours une série de traits caractéristiques du type « enseigner ». Elle met en avant les objectifs qu'elle poursuit avec ses élèves : savoirs sur la langue ; connaissances littéraires, historiques et culturelles ; maîtrise du code ; richesse et clarté de l'argumentation ; élégance du lexique... Concernant la manière d'atteindre ces visées, Cécile semble avoir des idées précises, qui n'entrent pas nécessairement dans le cadre pédagogique et didactique actuellement favorisé. Cette discordance entre la vision de Cécile et celle qui est promue par l'inspection est mal vécue par la professeure, qui, comme Anne-Françoise et surtout Claudine, adopte alors une posture de défiance, convaincue de la valeur et de la légitimité du travail fourni au fil de sa carrière.

1.2.3. « Apprendre »

1.2.3.1. Amélie, professeure de 4^e, 5^e et 6^e : connecter et faire réfléchir

A. <i>Vouloir plaire aux élèves, leur donner le gout de la lecture, que ça ait du sens pour les élèves</i> (11 éléments codés)
B. <i>Vouloir développer l'esprit critique, la citoyenneté, les outils qui serviront dans la vie</i> (6 éléments codés)
C. <i>Littérature : aspect historique et héritage</i> (5 éléments codés)
D. a. <i>Vouloir susciter une réflexion chez les élèves, les rendre actifs</i> b. <i>S'arranger avec le contexte, voire être en accord</i> c. <i>Manifester son inconfort envers le contexte</i> (4 éléments codés)

A. *Vouloir plaire aux élèves, leur donner le gout de la lecture, que ça ait du sens pour les élèves*

L'objectif principal d'Amélie pour son cours est que les élèves, à la fin de l'année, se sentent « bien dans la matière », à laquelle ils auront pu se connecter d'une manière ou d'une autre. Dans le même esprit, elle espère les encourager à apprivoiser un peu la littérature, qui peut parfois apparaître comme très éloignée de la réalité des jeunes.

Cet objectif a des conséquences sur sa pratique. Premièrement, elle tente le plus possible de rattacher les éléments vus en classe au vécu et au quotidien de l'élève : poésie romantique à la Saint-Valentin, textes proposés à la réflexion à la suite des attentats terroristes de 2015 et

2016... Elle insiste sur cet aspect de son mode d'enseignement, signalant que l'équipe de français vit actuellement une « transition ». Doit-on lire derrière cette déclaration une critique de la vision soutenue par les enseignantes les plus chevronnées de l'équipe (Cécile, mais aussi et surtout Anne-Françoise et Claudine) ?

Mais, justement, on est en phase de transition pour faire en sorte que [le cours de français] soit plus lié au vécu des élèves, que ce soit plus concret et plus pratique. Mais oui, il y a des excès, je trouve, dans la vision de la littérature qui a été enseignée à l'école où là ça ne parle pas du tout aux élèves, ça ne leur parlera jamais et ils n'en auront rien à faire pour la plupart.

Deuxièmement, Amélie laisse une place importante dans ses cours à l'apport personnel des élèves en valorisant notamment leurs lectures. Quelques fois par an, elle propose à ces derniers de lire un ouvrage de leur choix. Ces textes peuvent alors être exploités à travers un exercice de note critique et éventuellement présentés à la classe. A cette occasion, des échanges riches entre élèves et enseignants se mettent en place, ce qui constitue un résultat « génial » selon Amélie. L'enseignante cherche également à susciter une forte appropriation de la matière par les jeunes. Par exemple, dans une évaluation venant à la suite d'un parcours explorant certains aspects du champ littéraire (édition, genres, lectorats, prix littéraires...), Amélie demande aux élèves de se projeter comme écrivains, d'effectuer des choix et de les justifier, liant ainsi connaissances et investissement personnel.

Ils doivent imaginer qu'ils ont écrit un livre. Et donc ils doivent faire une première de couverture, me faire une quatrième de couverture, ils doivent imaginer les critiques qu'ils ont eues dans la presse, donc écrire des mini-critiques et les insérer dans un journal spécifique, ils doivent imaginer une publicité. En justifiant : « Moi je préférerais rester dans la sphère de production restreinte ; moi je préférerais la grande sphère de production ; j'aimerais bien avoir tel prix littéraire, etc. ».

M : Oui d'accord, donc ça les oblige à réinvestir tout, quoi ?

A : A s'approprier vraiment la matière.

Troisièmement, Amélie travaille régulièrement par extraits pour ne pas imposer la lecture intégrale de certains livres, « trop longs et ennuyeux ». Quatrièmement, l'enseignante explique utiliser certains artifices pour mener les élèves vers des textes plus complexes et moins accessibles de prime abord. Elle compare ces contenus attirants à du « miel pour les abeilles ».

L'objectif évoqué par Amélie fait écho à la vision de Charline, dont le souhait était que l'élève trouve un certain intérêt au cours de français. Dans sa pratique, Amélie, comme tous ses collègues déjà analysés, souligne l'importance de rattacher la matière au vécu de l'élève. Il convient de noter cependant que la manière choisie pour concrétiser cette visée par Amélie diverge assez de celle évoquée par ses collègues des années supérieures (Anne-Françoise et Claudine en particulier, dans leur volonté de connecter passé, présent et futur) et se rapproche plus de la vision de Jean-Luc (lien avec l'actualité). Amélie semble néanmoins plus attachée à des points de matière fixes que ce dernier.

B. Vouloir développer l'esprit critique, la citoyenneté, les outils qui serviront dans la vie

Lorsqu'elle se retrouve face à des élèves qui l'interrogent sur l'utilité du cours de français, Amélie reconnaît que ce dernier n'offre pas d'intérêt « pratico-pratique ». Néanmoins, elle assure que l'intérêt du cours se trouve dans les « armes » qu'il propose aux futurs citoyens qui peuplent ses classes.

D'une part, elle voit son cours comme « émancipateur » et comme un outil qui peut aider à « combler les écarts » entre élèves (en termes de maîtrise de la langue et de bagage culturel), afin de donner à tous des chances égales en vue de leur participation à la vie de la société. D'autre part, elle suscite l'exercice de l'esprit critique des élèves, à travers des tâches de comparaison intertextuelle, mais aussi par le biais d'analyses de textes engagés et/ou controversés.

Mein Kampf, on parle de *Mein Kampf*, est-ce que c'est vraiment de la littérature ? Est-ce que ça a le droit d'être publié ? Est-ce que les mots influent sur nous ? Est-ce que ça peut faire changer nos opinions ? Est-ce qu'on peut se faire manipuler ?

Si Amélie semble partager avec Anne-Françoise, Claudine, mais aussi Jean-Luc un souci de développer l'esprit critique et la réflexion citoyenne, elle est la seule cependant à évoquer le rôle émancipateur du cours de français.

C. Littérature : aspect historique et héritage

Amélie souligne la dimension historique de la littérature : elle associe volontiers dans ses cours les textes et les « grands auteurs » à des courants littéraires et aux « grandes idées » caractéristiques des différentes époques. Elle présente ces connaissances historico-culturelles comme des éléments à connaître par tout élève sortant de 6^e année.

Pour moi, un élève qui sort de secondaire et qui ne connaît pas Victor Hugo, Emile Zola... Les grands auteurs qui ont fait l'histoire du pays et des idées... C'est problématique.

La professeure insiste, de plus, sur l'importance du lien entre passé et présent qui doit être établi lors de l'étude de textes littéraires parfois anciens : ceux-ci ne doivent pas être considérés comme des « monuments » incritiquables, mais comme une matière avec laquelle il faut « interagir ».

L'entretien d'Amélie fait écho, de manière plus succincte cependant, à des éléments-clés des discours d'Anne-Françoise et Claudine : importance d'une approche historique et contextuelle de la littérature ; connexion des textes du passé au présent.

D.a. Vouloir susciter une réflexion chez les élèves, les rendre actifs

Amélie attend une attitude active des élèves vis-à-vis de la matière. Par exemple, elle met en évidence dans son interview une évaluation qu'elle mène avec les rhétos et qui les oblige à mettre en lien, à comparer et à confronter plusieurs chapitres du cours.

De plus, Amélie valorise l'implication personnelle des élèves au sein du cours. Elle favorise donc des activités qui amènent des « interactions » en classe voire même des débats. Par ailleurs, elle aime soumettre aux élèves des exercices de critique littéraire, qui mobilisent d'office l'opinion de leurs auteurs. Dans l'entretien d'Amélie, le nœud *Vouloir susciter une réflexion...* croise donc parfois *Vouloir plaire...*, qui soulignait l'importance de l'appropriation de la matière par les apprenants.

Dans sa volonté de mobiliser l'investissement personnel des élèves dans le processus de réflexion, Amélie se rapproche de son collègue de 3^e, Jean-Luc.

D.b. S'arranger avec le contexte, voire être en accord

Amélie présente le français comme un cours « bien considéré » malgré la faveur donnée aux sciences et aux mathématiques dans l'école n°1. Le soutien de la direction envers plusieurs initiatives des professeurs de français (sorties culturelles...) serait un signe de cette attitude respectueuse.

En outre, Amélie voit d'un bon œil les différents changements qui sont en train de s'opérer au sein de l'équipe enseignante : le choc de l'inspection et l'« arrivée d'une nouvelle génération » suscitent un renouveau de l'enseignement du français qui réjouit la professeure, laquelle marque, là encore, son désaccord quant aux visions du cours manifestées par ses collègues plus âgées.

D.c. Manifester son inconfort envers le contexte

La majorité des critiques d'Amélie sont dirigées vers le prescrit et les injonctions de l'inspection. En effet, la professeure déplore l'évincement de la culture et la transformation du cours de français en « cours de communication ». Elle regrette le côté étriqué du programme, qui empêcherait, par exemple, de travailler de manière intertextuelle ou multiculturelle (à travers l'étude de textes emblématiques de certaines religions...). Le retrait des matières culturelles serait particulièrement dommageable, car il accentuerait les différences et les séparations entre élèves :

Pour faire un enseignement démocratique, ça ne veut pas dire qu'on doit enlever la culture parce que ça risque de créer des écarts entre les élèves. Je pense qu'au contraire, on doit partir de ce que les élèves savent pour agrandir les choses, rajouter des éléments de culture. A l'inspection, j'ai l'impression que ça fait l'inverse.

Amélie, dans sa critique du paradigme communicationnel qui prendrait le dessus sur la dimension culturelle du cours de français, rejoint les propos de Cécile, d'Anne-Françoise et de Claudine.

Vue synthétique

D'un côté, Amélie valorise fortement la figure de l'élève : son objectif est que ce dernier soit à l'aise et motivé par la matière, elle cherche les interactions, veut en savoir plus sur goûts personnels des jeunes, leur laisse une certaine marge de manœuvre dans les lectures... D'un autre côté, Amélie montre aussi qu'elle fixe pour son cours une série de compétences et de connaissances présentées comme incontournables : analyse, réflexion critique, mais aussi savoirs sur la littérature et l'histoire des idées. Dans son entretien, Amélie montre comment elle entend établir cette appropriation qui lui tient tant à cœur, cette connexion entre l'élève et la matière (rattachement au vécu, à l'actualité...). Amélie, en mettant l'accent sur l'importance de la relation entre les savoirs et les apprenants, se rapproche donc clairement du type « apprendre ».

1.2.3.2. Emma, professeure de 4^e : la matière au service de l'élève

A. <i>Vouloir susciter une réflexion chez les élèves, les rendre actifs</i> (9 éléments codés)
B. a. <i>Se coordonner avec les collègues</i> b. <i>Littérature : aspect littéraire et héritage</i> (5 éléments codés)
C. <i>Tenir compte des difficultés langagières des élèves, vouloir améliorer ces compétences au niveau de l'oral notamment</i> (4 éléments codés)
D. <i>Vouloir se faire plaisir, que cela ait du sens pour le professeur</i> (3 éléments codés)

A. *Vouloir susciter une réflexion chez les élèves, les rendre actifs*

Emma énonce l'objectif principal qu'elle poursuit avec ses élèves de la manière suivante :

J'aimerais bien que les élèves apprennent à réfléchir par eux-mêmes.

Différents moyens sont mis en place par l'enseignante pour arriver à réaliser cet objectif. En classe, Emma suscite volontiers les interactions et souligne l'importance de la co-construction des savoirs. Elle mobilise aussi l'investissement personnel des élèves à travers des activités où ces derniers sont invités à donner leur avis, comme la note critique. Même lors des exercices plus classiques d'analyse de textes, un retour vers l'élève est toujours inclus :

Quand on fait des analyses de textes, on décortique la pensée d'autres individus et c'est vrai que, même dans l'étude des courants... On voit les Lumières en 4^e et on leur fait lire *Candide* et c'est vrai que c'est quand même assez compliqué. On renvoie beaucoup ça a des questions du type : « Selon toi... Que penses-tu de... ? » pour les amener à s'investir, à chercher plus loin des réponses en eux.

Emma évoque aussi les enjeux qui soutiennent cet objectif réflexif. D'une part, il s'agit de donner appui à la construction identitaire des jeunes, qui, à 14 ans, est en plein essor. Cette construction passe, selon Emma, par un travail sur la question des « émotions » à travers la littérature ; par une affirmation de soi dans la discussion avec les autres (à travers les interactions de classe notamment) ; par une étude des textes du passé, qui permettent aux jeunes de découvrir un peu plus qui ils sont et d'où ils viennent :

Oui, moi je trouve justement que c'est très important l'enseignement de la littérature. Encore en plus à leur âge. On se construit en tant qu'individu en connaissant son passé et sa culture parce que c'est une construction individuelle et collective aussi.

D'autre part, Emma entend, en travaillant le dynamisme intellectuel des élèves, les préparer à leur avenir. Elle propose, plusieurs fois par an, des exercices d'écriture, convaincue que la créativité sera une qualité essentielle des travailleurs de demain. Et face à la question récurrente des élèves : « A quoi sert le cours de français ? », elle répond en soulignant que le français « ouvre des portes dans leur cerveau ». Elle insiste alors sur les compétences d'analyse et d'expression qui serviront inévitablement aux jeunes dans leur vie future.

Emma, dans sa recherche de l'investissement personnel des élèves dans la matière, entre en résonance avec Jean-Luc et surtout Amélie. Cependant, en évoquant la question de la construction identitaire ou des qualités qui caractériseront le marché du travail de demain, elle donne une dimension supplémentaire à la réflexion.

B.a. Se coordonner avec les collègues

Emma évoque à cinq reprises la question de la coordination. Premièrement, elle collabore fortement avec ses collègues enseignant en 4^e : mêmes feuilles de cours, même timing et même examen. Deuxièmement, plus anecdotiquement, les professeurs de 4^e, 5^e et 6^e se coordonnent pour se répartir la matière (les courants essentiellement) et ainsi proposer un curriculum cohérent pour les élèves lors de leurs trois dernières années de scolarité obligatoire. Troisièmement, Emma mentionne des collaborations ponctuelles entre enseignants de français et dans d'autres domaines autour de questions transversales (le terrorisme, par exemple, est un thème qui a été traité de concert en français et en religion).

B.b. Littérature : aspect historique et héritage

Emma présente une vision de l'objet littéraire comme étant teinté d'histoire. L'étude de la littérature est essentiellement basée sur des savoirs sur les contextes historiques d'émergence des œuvres et les caractéristiques des courants auxquels elles appartiennent. Cette vision est cependant trop restrictive selon la professeure, qui craint parfois que la perspective des élèves se limite à un travail de repérage des caractéristiques d'un courant. En ce point, le nœud *Littérature : aspect historique...* croise *Vouloir susciter une réflexion...* La littérature, en tant qu'« héritage », devrait participer à un mouvement riche de réflexion et de construction personnelle des jeunes, aujourd'hui ou demain.

Ils doivent en avoir entendu parler, même si ça reste dans un tiroir dans leur tête. Peut-être qu'un jour ils auront à l'ouvrir à nouveau.

La vision manifestée par Emma entre en écho avec les points forts du discours de plusieurs de ses collègues, notamment Anne-Françoise et Claudine.

C. Tenir compte des difficultés langagières des élèves, vouloir améliorer ces compétences au niveau de l'oral notamment

Emma insiste sur le développement des aptitudes à s'exprimer comme un « enjeu fondamental » du cours de français. En effet, ces compétences seront essentielles pour les élèves dans le futur (sur le marché du travail notamment). Selon l'enseignante, elles sont à travailler à l'écrit, mais aussi à l'oral.

De plus, Emma explique réaliser un travail spécifique sur le décodage, des consignes particulièrement, qui est encore défaillant chez de nombreux de ses élèves.

L'attention portée par Emma aux compétences d'expression, à l'oral notamment, fait écho au discours de Cécile sur ce sujet.

D. Vouloir se faire plaisir, que cela ait du sens pour le professeur

Emma évoque, au-delà des repères donnés par le prescrit, l'importance pour un professeur d'être convaincu et passionné par la matière qu'il enseigne, sous peine de rater son enseignement auprès des élèves.

C'est-à-dire que les référentiels et autres textes de référence donnent une ligne de conduite, mais en son âme et conscience on fait en sorte de pouvoir développer ce qui nous tient à cœur parce que si on n'est pas intéressé on n'est pas intéressant pour les élèves. Si on n'est pas passionné, on n'est pas passionnant. Les deux sont liés.

Une illustration de ce principe est la place qu'Emma, grande amatrice de romans graphiques, donne à ce genre dans ses cours.

Et j'ai envie que les élèves découvrent autrement la bande dessinée. Souvent je leur mets des extraits de romans graphiques pour qu'ils puissent réaliser qu'il y a autre chose que Tintin, Spirou...

Dans la mise en évidence de la passion du professeur pour sa matière comme condition d'un enseignement réussi, Emma rejoint Jean-Luc. Par ailleurs, Cécile, comme Emma, avait montré comment ses intérêts personnels pouvait nourrir ses cours.

Vue synthétique

Emma se rapproche du type « apprendre », car elle place la relation des élèves au savoir au cœur de son discours. En effet, elle apparaît comme soucieuse de constamment mettre la matière au service des élèves, de leur développement identitaire ou encore de leur avenir (sur le marché du travail notamment). Les capacités de réflexion, d'analyse, de décodage, d'expression (à l'écrit et à l'oral) ou encore les connaissances sur l'histoire littéraire ne sont pas placées comme des objectifs absolus, décontextualisés, mais sont toujours reliés à des dimensions propres à la vie des jeunes. Dans cet esprit, on comprend aussi l'insistance sur la connexion de la matière au vécu de l'élève. Plus qu'un outil de motivation, cette technique nourrit l'enjeu de développement individuel promu par Emma, qui structure son discours autour de deux grandes valeurs de la littérature : la formation de la personne ainsi que du futur citoyen et travailleur⁶⁵

1.2.4. Un cas hybride. Laura : « former », malgré les frustrations

A. <i>Manifester son inconfort envers le contexte</i> (11 éléments codés) dont <i>Manifester de la nostalgie</i> (1 éléments codés)
B. <i>Vouloir plaire aux élèves, leur donner le gout de la lecture, que ça ait du sens pour les élèves</i> (8 éléments codés)
C. <i>Tenir compte des difficultés langagières des élèves, vouloir améliorer ces compétences au niveau de l'oral notamment</i> (6 éléments codés)
D. a. <i>S'arranger avec le contexte, voire être en accord</i> b. <i>S'adapter au niveau des élèves</i> (4 éléments codés)

L'analyse de l'entretien de Laura n'a pas permis de la classer avec assurance dans l'une ou l'autre catégorie. En effet, la professeure manifeste à la fois des traits caractéristiques du type « former », mais aussi du type « enseigner ».

A. *Manifester son inconfort envers le contexte et de la nostalgie*

De manière générale, Laura attache une importance particulière à la maîtrise de la langue normée. Cette faveur n'est cependant pas partagée par certains acteurs qui ont pesé ou pèsent toujours sur le cadre professionnel de l'enseignante, laquelle ressent dès lors une grande frustration. Lors de ses études en haute école, les professeurs ne lui pas ont offert la formation pointue qu'elle attendait sur les questions de grammaire et d'orthographe. Laura, qui se décrit

⁶⁵ Voir Cadre théorique, points 5.2.1. et 5.2.4.

comme ayant toujours été « nulle » dans ces domaines alors qu'elle « adorait ça », espérait vraiment être éclairée sur le sujet, mais ce fut en vain, selon elle. Les élèves, par ailleurs, « ne se rendent pas compte » de l'importance d'une bonne maîtrise du français et négligent donc cet aspect. L'inspection, de plus, a aussi marqué une certaine distance vis-à-vis des exigences de norme, conseillant à Laura de ne pas accorder trop de temps ou, dans les évaluations, trop de points à cette dimension. L'enseignante perçoit ces recommandations comme un signe du « nivèlement par le bas » caractérisant le cadre institutionnel actuel.

Et on a eu la même chose avec l'inspection. S'ils font des fautes d'orthographe ou de conjugaison, ce n'est pas grave tant que le message passe. Et ben..., ce n'est pas valoriser la langue française. Je veux bien que le message passe, mais s'ils confondent « a » et « à », ça n'a plus le même sens. Le message ne passe pas en réalité.

Les griefs de Laura envers l'inspection ne s'arrêtent pas là. La professeure n'apprécie pas les pratiques pédagogiques promues par les inspectrices. Enseignement différencié en fonction des difficultés individuelles des élèves ; coordination extrême, voire synchronisation entre collègues évoluant dans les mêmes niveaux scolaires : ces mesures sont perçues comme handicapantes et peu réalistes.

Laura manifeste aussi son inconfort envers le prescrit : les priorités de celui-ci ne résonnent pas vraiment dans la vision du cours de français défendue par l'enseignante, qui dès lors n'a pas assez de temps à consacrer à ce qui compte vraiment pour elle. Notamment, l'étude de la littérature prend trop de place, ne laissant que peu d'espace pour un travail sur les compétences expressives (à l'oral et à l'écrit).

Laura exprime aussi son malaise vis-à-vis des élèves, qu'elle considère comme les produits d'une société du moindre effort (qui se répercute sur les exigences de l'institution scolaire). Cette plainte prend un tour nostalgique lorsque l'enseignante, qui exerçait depuis cinq ans au moment de son entretien, assure que la situation empire, les anciens élèves s'étant montrés plus assidus et actifs.

L : Là, [j'ai eu un] pétage de plomb direct : [les élèves] n'ont plus cette motivation d'au moins essayer. Ça, ça a changé. Avant, par exemple, le participe passé, on voyait les règles, ils essayaient quand même. Aujourd'hui, ils ne comprennent pas, ils n'essayent pas, ils deviennent manchots et y a plus rien qui sort.

M : Là c'est les élèves qui ont changé ou c'est toi qui réagis plus vite ?

L : C'est les élèves, c'est la génération qui change.

M : A quoi tu l'attribues... ?

L : La société qui nivèle par le bas... Le pacte d'excellence⁶⁶ c'est ça, niveler par le bas.

M : Tu crois que c'est parce qu'ils sentent que les attentes à leur rencontre sont plus basses ?

L : C'est parce qu'on fait tout pour eux... En deuxième, ils peuvent rater toute l'année, ils réussissent le CE1D et ils passent. Le CE1D est niveau 5^e primaire, comment veux-tu qu'ils le ratent ? Ils sentent qu'on fait tout pour qu'ils réussissent, donc pourquoi ils devraient faire un effort ?

L'inconfort manifesté par Laura, particulièrement sur la question du prescrit et des recommandations de l'inspection, fait écho à celui exprimé par nombre de ses collègues : Jean-Luc, Charline, Anne-Françoise, Claudine, Cécile, Amélie. Néanmoins, Laura est la seule, avec Jean-Luc et Cécile, à identifier les racines de ce malaise dans l'absence de valorisation des dimensions formelles et normées du français, les autres professeurs donnant la priorité à d'autres dimensions du cours (l'histoire de la littérature notamment).

B. Vouloir plaire aux élèves, leur donner le goût de la lecture, que ça ait du sens pour les élèves

Laura promeut un double objectif pour son enseignement : elle veut « passionner » ses élèves et souhaite les aider à trouver un certain « épanouissement », qui va notamment de pair avec une prise de confiance des jeunes.

Ces visées sont poursuivies dans la pratique. D'une part, le corpus abordé avec les élèves s'adapte en partie à leurs préférences. Laura organise les lectures intégrales sur le même modèle d'ouvrages au choix que Charline, avec qui elle collabore étroitement. Par ailleurs, elle laisse la possibilité aux élèves de sélectionner librement certains textes sur lesquels ils travaillent, dans le cadre d'une mise en voix de fable notamment. Dans le même esprit, Laura souligne qu'elle lit, dans son temps libre, essentiellement de la littérature jeunesse contemporaine. Elle veut rester au courant des tendances actuelles afin de nourrir la liste des lectures proposées aux élèves mais aussi rester à la page, en contact avec la jeunesse qui peuple ses classes. D'autre part, Laura essaie de lier la matière vue en classe au vécu des élèves. Elle suscite une certaine

⁶⁶ Ces critiques envers le Pacte auraient mérité un étayage, qui n'a malheureusement pas été réalisé lors de l'entretien. Néanmoins, je peux émettre l'hypothèse que les déclarations de Laura, ici, fonctionnent de manière métonymique. Lorsqu'elle évoque le Pacte, elle viserait en réalité le système scolaire contemporain ainsi que les prises de position pédagogiques qui le caractérisent, plutôt que des éléments précis et concrets.

implication personnelle des jeunes qui leur permette de se connecter aux éléments vus en classe.

Pour initier [les élèves] à quelque chose, [il faut] coller à l'actualité pour les toucher un minimum. [Ils doivent] voir ce qui les intéresse, etc., etc. Le premier truc qu'on fait en début d'année, c'est de dresser leur profil de lecteur. On leur met une panoplie de textes, de couvertures etc. pour voir ce qui les accroche. Quand on va à la bibliothèque, ce qui les accroche, c'est la première et la quatrième de couverture. « J'aime bien quand c'est sombre », ou « quand c'est coloré ». Et qu'est-ce qu'on fait quand on rentre de la bibliothèque : on lit les premières lignes avec eux et on découvre... De fait là-dedans il y a le récit policier, le récit de vie etc. Un genre à la fois.

La manière dont le nœud *Vouloir plaire aux élèves*...se concrétise dans le discours de Laura rappelle la position de ses deux collègues de 3^e, Charline et Jean-Luc. Les trois professeurs, notamment, entendent motiver les élèves dans l'activité de lecture en leur laissant une certaine liberté de choix. Notons aussi que l'importance de l'investissement personnel des jeunes était aussi mise en évidence par Charline et Jean-Luc, ainsi que par d'autres collègues (Anne-Françoise, Amélie et Emma notamment).

C. Tenir compte des difficultés langagières des élèves, vouloir améliorer ces compétences au niveau de l'oral notamment

Lorsqu'elle évoque les lignes de forces qui régissent son cours de français, Laura met en exergue la maîtrise de la langue française :

M : Concernant maintenant les objectifs du cours de français, quels sont les objectifs majeurs [...] ?

L : Qu'ils sachent conjuguer « avoir » et « être ». On va dire ça... (Rires) Non. Qu'ils sachent s'exprimer à l'oral et à l'écrit correctement.

Cet objectif se connecte à des enjeux plus larges. D'une part, Laura, met en évidence la dimension transversale du cours de français, une certaine maîtrise de la langue étant essentielle pour la réussite dans d'autres domaines (dans le cadre de la lecture de consignes notamment). D'autre part, la professeure insiste sur l'utilité d'un travail sur la norme à l'école, car celui-ci soutient les capacités de communication des élèves, mais aussi leur future insertion socio-professionnelle.

L : Le français, c'est vaste. On a besoin de tout ça. Et si on ne sait pas lire écrire et qu'on n'a pas de vocabulaire, après on ne peut aller nulle part. On a besoin de savoir lire les consignes pour pouvoir répondre à des questions, pour avoir un boulot.

L'accent mis par Laura sur les enjeux d'une bonne maîtrise du français fait écho aux discours de Charline et d'Emma notamment.

D.a. S'arranger avec le contexte, voire être en accord

Laura souligne dans son entretien quelques aspects positifs de son école, qui accorde une certaine place aux sorties (voyages, théâtre...). Elle se montre aussi positive envers quelques manuels dont elle se sert avec ses collègues pour préparer les cours. Par ailleurs, elle se montre satisfaite de ses attributions. Professeure de français et de religion, elle présente sa situation comme agréable, le cours de français représentant une « respiration » pour elle.

D.b. S'adapter au niveau des élèves

Laura met en évidence l'impact du niveau des élèves sur ses pratiques. Premièrement, elle explique fonctionner « au feeling » et adapter sa manière d'enseigner en fonction des groupes-classes, qui sont parfois de niveaux très différents entre eux. Si les objectifs restent les mêmes pour tous, les voies empruntées pour les atteindre (lexique, mode d'accroche, attitude professorale...) ne sont pas toujours les mêmes. Deuxièmement, Laura est attentive au degré de complexité des textes qu'elle soumet à l'activité de lecture intégrale, évinçant des œuvres jugées trop difficiles et proposant, dans le cadre du système de lectures au choix, des ouvrages de complexité variable, afin de rencontrer les spécificités des élèves.

Vue synthétique

D'une part, à l'instar de ses collègues de 3^e, Charline et Jean-Luc, Laura manifeste son appartenance au type « former ». En effet, elle se montre attentive à l'« épanouissement » d'élèves à qui elle entend plaire et qu'elle souhaite motiver à travers une prise en compte de leurs goûts et préférences en matière littéraire. Sa volonté marquée de s'adapter au niveau de ses classes est également un indice de l'attitude « former », tout comme son souci de se tenir au courant des dernières tendances des éditions jeunesse. A travers tous ces éléments, Laura souligne l'impact de la relation aux élèves sur son enseignement.

D'autre part, l'entretien de Laura recèle différents indicateurs du type « enseigner », qui met en

exergue le rapport étroit que la professeure entretient avec la matière. La maîtrise de la norme apparaît comme un point fondamental et récurrent de son discours. Malheureusement pour elle, cette priorité ne converge pas avec les attentes des élèves, du prescrit et surtout de l'inspection. Cette dissonance cause beaucoup de frustration à Laura et constitue le carburant principal de son malaise.

1.3. Conclusions intermédiaires

1.3.1. D'un point de vue curriculaire

D'un point de vue « macro », des différences notables ont été mises au jour entre les nœuds privilégiés par les professeurs de 3^e et leurs collègues exerçant dans les années supérieures. Certes, les tops 5 des différents diagrammes ont des catégories en commun : *Vouloir plaire aux élèves, leur donner le gout de la lecture, que ça ait du sens pour les élèves ; Manifester son inconfort envers le contexte ; S'arranger avec le contexte*. Néanmoins, les nœuds spécifiquement plébiscités par les professeurs de 3^e d'une part et des années supérieures d'autre part indiquent des priorités didactico-pédagogiques différentes entre les deux ensembles. Prise en charge des difficultés actuelles des élèves pour la 3^e, vision historique-patrimoniale de la littérature et mise en évidence des objectifs de réflexion (parfois citoyenne) pour les autres années. Si les enseignants de 3^e se montrent très tournés vers le « maintenant », les professeurs de 4^e, 5^e et 6^e se présentent plus comme des pivots entre passé et futur.

D'un point de vue plus « micro », si l'on compare la manière dont les nœuds communs aux deux ensembles d'enseignants se matérialisent dans les entretiens, il est possible de repérer des points de convergence entre les professeurs de 3^e et les autres. Cependant, des nuances se font également voir. Par exemple, si les enseignants de 3^e et plusieurs de leurs collègues des années supérieures utilisent tous un dispositif de « lectures au choix », il apparaît qu'en 4^e, 5^e et 6^e, on impose beaucoup plus souvent les textes à lire. De même, la grande majorité des professeurs évoquent les intérêts des élèves comme un critère déterminant dans le cadre de la sélection du corpus à travailler. Néanmoins, chez les enseignants de 4^e, 5^e et 6^e, cette prise en compte sert avant tout d'appât pour attirer leurs classes vers d'autres horizons, qui représentent l'objectif final et structurant du cours de littérature. En 3^e, les professeurs semblent donner une valeur plus intrinsèque aux ouvrages spécialement adaptés aux profils des élèves, leur idée étant bien souvent de favoriser un certain gout pour la lecture, quel que soit le support. Les professeurs de 3^e manifestent donc une approche « subjectivante » (Claude, 2023) de l'activité lectrice, alors que les enseignants des années supérieures se présentent plus comme des passeurs culturels

(Zakhartchouk, 2014 ; Falardeau et Simard, 2011) soucieux de transmettre une série de références. De plus, la nostalgie, bien que présente dans les entretiens des enseignants de 3^e, est nettement plus exprimée dans les entretiens de 4^e, 5^e et 6^e, malgré la présence d'enseignants ayant accumulé un nombre respectable d'années d'expérience dans les deux ensembles. Ceci montre que cette attitude ne s'impose pas automatiquement chez tous les professeurs chevronnés.

Par ailleurs, la répartition des enseignants en fonction du type manifesté dans leurs entretiens montre que les professeurs de 3^e (même compte tenu du cas hybride de Laura) se montrent très proches de la posture « former », qui souligne l'importance de la relation enseignant-élèves. Les collègues des années supérieures, quant à elles, se rapprochent plus de types mettant en exergue, d'une manière ou d'une autre, l'importance des savoirs et de la matière du cours de français (« enseigner » et « apprendre »).

1.3.2. Une équipe enseignante divisée

Les analyses et observations menées au long de cette exploration des entretiens des professeurs de l'école n°1 pointent une série de divisions.

D'une part, l'observation « macro » des diagrammes hiérarchiques a permis de distinguer deux grands groupes au sein de l'équipe enseignante : les professeurs exerçant en 3^e et ceux qui enseignent dans les années supérieures. La différence de formation entre ces deux groupes peut fonder une sérieuse hypothèse d'explication de ce phénomène. On peut en effet penser que la formation de régent, qui se centre davantage sur les aspects pédagogiques, privilégierait la relation à l'élève, qui est en constante évolution, et induirait cette tendance à l'adaptation aux besoins du « maintenant ». Par contraste, le parcours universitaire des enseignantes de 4^e, 5^e et 6^e amènerait ces dernières à valoriser une série de savoirs et de savoir-faire faisant partie des idéaux du romaniste. Cette tentative d'explication mobilisant les différences de formation est renforcée par la répartition typologique exposée plus haut. En effet, les enseignantes de 4^e, 5^e et 6^e sont toutes associées à un axe incluant la question du « savoir ». Les enseignants de 3^e (Laura y comprise, jusqu'à un certain point) se rapprochent par contre d'un axe qui relie l'enseignant à l'élève et au sein duquel la problématique du savoir est moins centrale. Le repérage de ces deux ensembles (régents versus universitaires) constituant l'équipe enseignante de l'école n°1 entre en résonance avec les ruptures entre niveaux scolaires dans l'organisation du curriculum évoquées dans les « Questions de recherche » et avec les réflexions à ce propos

d'Émery-Bruneau (2014).

D'autre part, l'analyse « micro » des entretiens des professeurs a permis de repérer les contours d'autres groupements et des nuances. La typologie que je propose rassemble deux des trois professeurs de 3^e (« former »), deux enseignantes de 4^e, 5^e et 6^e (« apprendre ») et trois de leurs collègues exerçant aussi dans ces classes (« enseigner »). On voit donc que Jean-Luc et Charline (et dans une certaine mesure Laura) se retrouvent sur l'axe privilégiant la relation professeur-élèves : ce constat renforce une certaine unité du « bloc » de 3^e année. Par contre, les enseignantes des années supérieures, malgré leur intérêt commun pour le « savoir », se trouvent divisées en deux groupes. Un facteur explicatif, évoqué par de Beudrap *et alii* (2004), peut être avancé pour éclairer cette scission : l'ancienneté. En effet, Amélie et Emma, au moment de leur entretien, étaient encore d'assez jeunes enseignantes (4 années d'expérience pour Amélie, 7 pour Emma). Claudine, Anne-Françoise et Cécile, en revanche, se trouvaient toutes trois (très) proches de la pension lors de la récolte de données. Pour aller plus loin, on peut imaginer que les visions majoritairement manifestées par les deux groupes ont un lien avec le paramètre essentiel du type de formation initiale reçue (de Beudrap *et alii*, 2004 ; Gohier *et alii*, 2001). Amélie et Emma ont bénéficié lors de leurs études d'une formation assez solide en didactique et en pédagogie qui contraste avec la version très limitée de l'agrégation qui avait cours au moment où leurs trois collègues plus âgées étaient étudiantes. Apparaît dès lors une possible coïncidence, dans les discours des professeurs⁶⁷, entre une formation initiale laissant une place importante à la pédagogie ainsi qu'à la didactique et une prise en compte particulière de la figure de l'élève dans les discours, qui est considéré non seulement comme le réceptacle d'une série de savoirs incontournables, mais aussi comme un être social ancré dans un présent tout aussi incontournable.

Pourrait-on aller jusqu'à parler de « conflit des générations » au sein de l'équipe enseignante de 4^e, 5^e et 6^e ? Si l'expression semble un peu trop forte pour décrire la situation, des éléments issus des entretiens d'Anne-Françoise et d'Amélie, ainsi que des déclarations recueillies en « off » (et qui ne font donc évidemment pas partie des éléments véritablement exploitables de cette recherche) renforcent les divisions pointées par les nœuds et les types. Ces paroles confiées indiquent, au niveau relationnel, des tensions assez marquées. En particulier, il semblerait qu'Amélie et ses collègues plus expérimentées ne s'entendent pas du tout et s'évitent

⁶⁷ Cette hypothèse serait valable pour les cas d'Amélie et Emma, mais aussi pour Jean-Luc, Charline et Laura (jusqu'à un certain point).

soigneusement dans la salle des profs. Cette mésentente aurait été causée par des différences de visions concernant le cours de français et des difficultés de coordination (qui s'enracinent dans une mystérieuse histoire de notes de cours « volées » et exploitées par Amélie sans l'autorisation de leurs créatrices, Claudine et Anne-Françoise...). En outre, une jeune enseignante de l'école n°1, qui ne figure pas dans la récolte de données, car elle était restée absolument silencieuse face à mes nombreux appels, était quant à elle en conflit ouvert avec Claudine, Anne-Françoise et jusqu'à un certain point Cécile. Cette opposition trouverait, elle aussi, son origine notamment dans l'affaire des notes de cours « volées ». Certes, la recherche n'a pas pour vocation de s'intéresser aux bruits de couloir. Il est cependant intéressant de remarquer que, dans ce contexte-ci, l'âge des enseignantes apparaît comme une variable assez clivante, que ce soit dans les visions manifestées dans les entretiens ou au niveau des relations entre collègues. De plus, les difficultés relationnelles de certains membres de l'équipe enseignante consolident cette vision désunie de l'équipe, qui paraît correspondre au modèle « en mosaïque » présenté par Gather Thurler (2004). Dans l'école n°1, semble-t-il, on se forge de manière notable son identité en s'associant avec certains et en se distinguant d'autres, selon non seulement la logique identitaire du « je » et du « nous » (Gohier *et alii*, 2001) », mais aussi du « nous » et du « ils ».

2. École n°2

2.1. Panorama des diagrammes hiérarchiques

2.1.1. Vue globale : l'ensemble des enseignants

A. <i>Manifester son inconfort envers le contexte</i> (27 éléments codés) dont <i>Manifester de la nostalgie</i> (4 éléments codés)
B. <i>Vouloir plaire aux élèves, leur donner le goût de la lecture, que ça ait du sens pour les élèves</i> (25 éléments codés)
C. <i>Convoquer le milieu d'origine socio-économique des élèves</i> (22 éléments codés)
D. <i>Vouloir susciter une réflexion chez les élèves, les rendre actifs</i> (21 éléments codés)
E. a. <i>S'arranger avec le contexte, voir être en accord</i> b. <i>Vouloir se faire plaisir, que ça ait du sens pour le professeur</i> (19 éléments codés)

Un regard vers le top 5 des nœuds mobilisés par l'ensemble des enseignants de l'école n°2 permet de distinguer trois grandes tendances fortes. La première, représentée par *Manifester*

son inconfort... et son nœud subordonné *Manifester de la nostalgie* (premier dans le classement) ainsi que par *S'arranger avec le contexte...*, montre une certaine prégnance de l'environnement social et professionnel dans les réflexions des professeurs. De plus, trois nœuds indiquent l'importance de la figure de l'élève dans les entretiens. Il s'agit avant tout de lui *plaire* et de lui *donner le gout de la lecture*, mais aussi de *susciter une réflexion* chez lui. La question de l'*origine socio-économique* des apprenants est aussi souvent soulevée par les enseignants. En cinquième position, à égalité avec *S'arranger...*, figure *Vouloir se faire plaisir, que ça ait du sens pour le professeur*. Ce nœud met en évidence l'influence des goûts personnels des professeurs dans la construction de leur cours de littérature, déjà soulignée par la recherche (Émery-Bruneau, 2014 ; Falardeau et Simard, 2011, Legros, 2000).

A travers une mise en parallèle de ce diagramme hiérarchique avec celui qui offrait une vue générale des entretiens des enseignants de l'école n°1, certaines constantes peuvent être repérées. *Manifester son inconfort...* et *Vouloir plaire aux élèves...* occupent dans les deux graphiques les premières et deuxième place. *S'arranger avec le contexte...* figure aussi dans les deux tops 5, mais toujours plus bas que sa version négative. Par ailleurs, chaque top 5 contient un nœud qui souligne la volonté des enseignants de promouvoir un rapport dynamique à la matière chez les élèves : si, dans l'école n°1, c'est l'*esprit critique* qui est mis en avant, dans l'école n°2, c'est une vision plus générale qui prime, par le biais de *Vouloir susciter une réflexion...*

Cependant, l'école n°2 se démarque de la première en deux points. D'une part, les déclarations des professeurs de cet établissement apparaissent comme particulièrement marquées par *le milieu d'origine socio-économique des élèves*, nœud occupant la troisième position du classement. Dans cette école, qui présente un ISE de 1 et qui accueille un grand nombre de jeunes issus de l'immigration, le profil spécifique des apprenants semble peser fortement dans la balance. D'autre part, les enseignants de l'école n°2 ont aussi souligné le poids que peuvent avoir leurs préférences personnelles en termes de littérature et de lecture, signalant par là que, si les cours sont avant tout créés en fonction des apprenants, ils doivent également satisfaire et enthousiasmer l'enseignant.

2.1.2. Noé : le professeur de 3^e

A. <i>S'adapter au niveau des élèves</i> (13 éléments codés)
B. <i>Vouloir plaire aux élèves, leur donner le gout de la lecture, que ça ait du sens pour les élèves</i> (5 éléments codés)
C. <i>Tenir compte des difficultés langagières des élèves, vouloir améliorer ces compétences au niveau de l'oral notamment</i> (4 éléments codés)
D. <i>Vouloir se faire plaisir, que ça ait du sens pour le professeur</i> (4 éléments codés)
E. a. <i>Vouloir développer l'esprit critique, la citoyenneté, les outils qui serviront dans la vie</i> b. <i>S'arranger avec le contexte, voire être en accord</i> c. <i>Convoquer le milieu d'origine socio-économique des élèves</i> d. <i>Se coordonner avec les collègues</i> (3 éléments codés)

Noé est le seul professeur exerçant en 3^e de l'enseignement général dans l'école n°2. Le diagramme hiérarchique pour la 3^e repose donc uniquement sur les propos de cet enseignant.

Le top 5 des nœuds utilisés dans l'interview de Noé révèle un grand souci des élèves. Il lui apparait comme important de construire des cours qui *plaisent* à ces derniers, mais aussi et surtout d'*adapter* la matière étudiée *au niveau* des apprenants, tout en prenant en compte les éventuelles *difficultés langagières* de ceux-ci. Noé *convoque* aussi volontiers *le milieu socio-économique de ses élèves* dans son entretien et mentionne à plusieurs reprises l'importance de cultiver *l'esprit critique* chez ces derniers. En outre, en quatrième position, figure le nœud *Vouloir se faire plaisir...*, qui traduit une envie de donner des cours et de travailler des textes qui correspondent à ses goûts personnels. En cinquième position, à égalité d'occurrences avec *Convoquer le milieu d'origine...* et *Vouloir développer l'esprit critique...*, se trouvent *S'arranger avec le contexte...* et *Se coordonner avec les collègues*. Ces deux nœuds traduisent une certaine sérénité de ce professeur envers l'environnement dans lequel il évolue.

Le diagramme hiérarchique de Noé présente des points de convergence certains avec celui qui reprend les propos de l'ensemble des enseignants de l'école n°2. Premièrement, les deux classements mettent en évidence une prise en compte des profils des élèves, selon différents prismes (préférences littéraires, paramètres socio-économiques...) et une volonté de rendre ceux-ci actifs, réflexifs, critiques... Néanmoins, Noé se fixe fortement sur la question de l'adaptation au niveau des élèves (nœud numéro un, et de loin, du top 5 de ce professeur) et,

dans une moindre mesure, sur les difficultés de ces derniers en termes de maîtrise de la langue. La combinaison de ces deux nœuds donne l'impression que Noé, en tant qu'enseignant, cherche avant tout à assurer pour ses élèves un cadre où ces derniers se sentiraient en sécurité et en « terrain connu ». Deuxièmement, le diagramme général de l'école n°2 et celui de Noé soulignent l'impact des goûts personnels du professeur dans la construction des cours. Notons par contre que Noé ne manifeste que très peu son inconfort envers le contexte dans lequel il travaille et témoigne au contraire d'un certain bien-être, alors que le nœud numéro un du diagramme général de l'école n°2 mettait clairement en évidence le malaise des professeurs.

Le top 5 des nœuds mobilisés par Noé rejoint également les préoccupations des enseignants de 3^e de l'école n°1. L'accent est mis, dans les deux tops 5, sur l'élève, ses préférences et ses éventuelles difficultés (à travers les nœuds *S'adapter au niveau...*, *Vouloir plaire...* et *Tenir compte des difficultés...*), traduisant par là un désir de « designer » des cours respectant les différents paramètres d'apprentissage des élèves. En revanche, les professeurs de l'école n°1, même s'ils ont dit aussi trouver une certaine satisfaction à leur contexte professionnel, ont plus massivement fait part de leur mal-être vis-à-vis de celui-ci que Noé.

2.1.3. Les professeurs de 4^e, 5^e et 6^e

A. <i>Manifester son inconfort envers le contexte</i> (26 éléments codés) dont <i>Manifester de la nostalgie</i> (4 éléments codés)
B. A. <i>Vouloir susciter une réflexion chez les élèves, les rendre actifs</i> B. <i>Vouloir plaire aux élèves, leur donner le goût de la lecture, que ça ait du sens pour les élèves</i> (20 éléments codés)
C. <i>Convoquer le milieu d'origine socio-économique des élèves</i> (19 éléments codés)
D. <i>S'arranger avec le contexte, voire être en accord</i> (16 éléments codés)

L'équipe enseignante des années supérieures est composée de trois membres actifs (Madeleine, Sandy et Aurélie). A ce groupe s'ajoute Nadja, qui, au moment de son entretien, n'exerçait pas dans l'école n°2 en tant que professeure. Elle avait en effet, à la suite de deux rapports d'inspection négatifs, été écartée temporairement de l'enseignement. Elle avait alors été mutée au sein de son établissement et occupait des fonctions de bibliothécaire-animatrice de projet (sur lequel on reviendra plus loin, dans l'analyse des verbatims). Cependant, avant ces changements, Nadja, en tant que licenciée, évoluait depuis plus de 20 ans en 4^e, 5^e et 6^e. La dimension temporaire de l'exclusion de cette enseignante, ainsi que les contacts (notamment en

collaboration) qu'elle entretenait encore avec ses collègues malgré son écartement justifie, selon moi, d'intégrer l'entretien de Nadja dans le diagramme.

Le top 5 du diagramme révèle un certain poids du rapport au contexte dans les interviews. La vision négative (*Manifester son inconfort...*) prime, même si la version plus positive de ce nœud apparaît en 5^e position (*S'arranger...*). L'autre axe qui apparaît de manière saillante dans ce top 5 est la figure de l'élève. Les professeurs soulignent l'importance de *plaire* aux apprenants, de prendre en compte le *milieu d'origine* de ces derniers, mais place en priorité aussi un objectif de développement des capacités de *réflexion* des jeunes dans leur vision du cours de français.

Des similarités entre le top 5 des professeurs de 4^e, 5^e et 6^e et le « top 8 » de Noé peuvent être repérées. D'une part, les deux ensembles mettent en avant les élèves comme un paramètre essentiel du discours. Noé et ses collègues souhaitent *plaire* aux apprenants, dont le *milieu d'origine* est vu comme un paramètre crucial ; ils veulent aussi favoriser une attitude intellectuelle dynamique chez les élèves (Noé, à travers le prisme de l'*esprit critique*, ses collègues de manière plus générale autour de la notion de *réflexion*). Les deux ensembles, d'autre part, ont aussi mis en évidence un rapport assez serein vis-à-vis du contexte (*S'arranger...*). Néanmoins, des différences entre la perspective de Noé et ses collègues du supérieur sont à noter. Les professeurs de 4^e, 5^e et 6^e se sont montrés plus négatifs envers leur contexte (*Manifester son inconfort...* est premier de leur top 5 et l'idée de collaboration [*Se coordonner...*] n'est pas particulièrement promue). Par ailleurs, aucune attention particulière ne semble donnée aux *difficultés langagières* et à la question du *niveau* des élèves dans ce top 5.

Les professeurs de 4^e, 5^e et 6^e de l'école n°2 et n°1 semblent partager un certain nombre de préoccupations. Les deux ensembles ont en effet mis en évidence leur *inconfort envers le contexte*, leur volonté de *plaire aux élèves* et de *susciter une réflexion* chez ces derniers à travers le cours de français. Ces trois nœuds mettent en avant deux grands thèmes centraux des entretiens : l'environnement professionnel et les apprenants. Néanmoins, des divergences entre les deux groupes peuvent être repérées. D'une part, dans l'école n°1, l'accent est mis non seulement sur l'importance du développement des compétences réflexives, mais aussi sur la notion d'*esprit critique*. Par ailleurs, une vision de la littérature comme objet *historique*, absente du top 5 de l'école n°2, est promue dans le premier établissement. D'autre part, l'école n°2 souligne l'importance de l'*origine socio-économique des élèves* et, à côté des plaintes à ce sujet, souligne aussi sa relation assez neutre, voire sereine envers le contexte (*S'arranger...*).

2.2. Analyse des verbatims

2.2.1. « Former »

2.2.1.1. Noé, professeur de 3^e : sur-ajuster pour préserver la face de l'élève

A. <i>S'adapter au niveau des élèves</i> (13 éléments codés)
B. <i>Vouloir plaire aux élèves, leur donner le gout de la lecture, que ça ait du sens pour les élèves</i> (5 éléments codés)
C. <i>Tenir compte des difficultés langagières des élèves, vouloir améliorer ces compétences au niveau de l'oral notamment</i> (4 éléments codés)
D. <i>Vouloir se faire plaisir, que ça ait du sens pour le professeur</i> (4 éléments codés)
E. a. <i>Vouloir développer l'esprit critique, la citoyenneté, les outils qui serviront dans la vie</i> b. <i>S'arranger avec le contexte, voire être en accord</i> c. <i>Convoquer le milieu d'origine socio-économique des élèves</i> d. <i>Se coordonner avec les collègues</i> (3 éléments codés)

A. *S'adapter au niveau des élèves*

Comment le nœud *S'adapter au niveau des élèves* se matérialise-t-il dans les propos de Noé ? Avant tout, il apparait comme important pour l'enseignant de constituer son corpus de lectures en fonction de la longueur et de la complexité des textes. Il veille à choisir des écrits assez simples, qui ne comportent pas trop d'obstacles à la compréhension des apprenants. Par ailleurs, il privilégie les formes courtes, pour faciliter la tâche de lecture.

M : *Stupeur et tremblements* d'Amélie Nothomb, [...] est-ce que vous le feriez avec vos 3G ?

N : Non, je n'ai jamais lu des Nothomb, donc j'ai du mal à imaginer le niveau qu'il faut pour les lire. Ça ne me choquerait pas qu'un élève de 3^e me dise qu'il a envie de le lire. Mais maintenant avec le public que j'ai ici, je pense que ça ne marcherait pas. Je pense que la majorité de mes élèves aurait trop de mal au niveau de la difficulté de langage, du vocabulaire... En 3G, j'ai fait lire *Frère de sang*, qui est un petit bouquin de 140 pages, pour le récit policier. C'est quelque chose qu'on doit lire en 1^{re} - 2^e... L'année dernière, j'ai essayé de venir avec un vrai polar qui était un peu plus conséquent... J'avais mal calculé le nombre de pages, c'est un peu de ma faute mais ça a été une

catastrophe, ils n'ont strictement rien compris, y avait trop d'infos, trop de choses. Je crois que j'ai des élèves un peu en retard... Donc on peut faire lire ça mais pas en 3G.

La longueur réduite des textes proposés par Noé s'explique aussi par une volonté d'accompagner l'activité de lecture. Notamment, il privilégie les nouvelles afin de pouvoir les traiter de manière intégrale en classe. Face à ses élèves, qu'il qualifie de « faibles lecteurs », il favorise donc une approche d'encadrement et laisse donc de côté l'exercice d'une posture d'autonomie, phénomène pointé comme typique de l'enseignement en milieu défavorisé (Anyon, 1980). A cet endroit, le nœud *S'adapter au niveau des élèves* se combine volontiers à *Convoquer le milieu d'origine socio-économique des élèves*. Conscient des vies familiales parfois chahutées des apprenants, Noé tente de limiter la masse de travail à réaliser à domicile, dans un certain souci d'équité.

M : Donc comment ça se passe par rapport aux textes ? Vous dites que pour les 3G, il y a des livres que vous faites lire à domicile ? Des œuvres intégrales ? En classe vous lisez aussi ?

N : Oui, en classe, des nouvelles. Parce que ce format, ça me permet de les lire en entier avec eux. Idéalement, en classe je devrais lire un bouquin avec eux pour pouvoir les accompagner sur des lectures plus longues, identifier certaines choses... Mais le côté chronophage de ça, c'est vraiment important.

[...]

M : Vous faites cela en classe ? Vous faites des petits ateliers pour préparer la production finale ?

N : Oui, parce que c'est quelque chose à faire à la maison. Encore une fois, les conditions de travail de chaque élève sont très différentes. Entre ceux qui n'ont vraiment rien à faire à la maison, qui peuvent poser leurs fesses dans le canapé et travailler et ceux qui s'occupent des petits frères et petites sœurs, la vaisselle, le ménage. J'essaye pour les choses un peu plus conséquentes de leur donner du temps en classe.

Par ailleurs, à la fin de son entretien, Noé déclare qu'enseigner dans l'école n°2 l'a forcé à modifier ses attentes et à baisser ses exigences, afin de garder le contact avec ses classes et que ces dernières puissent bénéficier de l'activité d'enseignement.

On peut sortir le bon vieux cliché du nivèlement par le bas, mais je pense que j'ai revu certaines exigences à la baisse ici, sinon je parlais seul dans ma classe. On essaye de les tirer le plus haut possible.

Les paroles de Noé qui illustrent ce nœud, qui apparaît aussi dans le top 5 des enseignants de 3^e de l'école n°1, traduisent une approche un peu différente de celle qui était promue par ces derniers. Charline, Laura et Jean-Luc proposaient une vision plus multidirectionnelle de la question : il s'agissait notamment avec ces professeurs de travailler « à la carte », de respecter les spécificités personnelles des élèves, de laisser le choix à ceux-ci à partir de différentes possibilités de lectures. Noé, de son côté, envisage la problématique de l'adaptation uniquement sous l'angle de la réduction (du niveau d'attentes, des difficultés, de la longueur des textes...) et il reste, dans son rôle encadrant, fermement à la barre, ne laissant pas d'initiative aux élèves dans le choix des lectures. Cette attitude semble, dans les propos de Noé, se connecter à une volonté de respecter le profil spécifique de ses élèves, dont il ne veut surtout pas perdre l'attention et l'engagement. Le discours de Noé illustre donc manière assez remarquable le phénomène de sur-ajustement pointé par Bautier et Goigoux (2004).

B. Vouloir plaire aux élèves, leur donner le goût de la lecture, que ça ait du sens pour les élèves

Noé a exprimé son souhait de favoriser un certain goût de la lecture chez les élèves, souhait qui se verbalise notamment dans une version minimaliste : l'objectif est avant tout de ne pas « dégouter » les apprenants. Afin de poursuivre cet objectif, le professeur propose des textes dont le contenu puisse accrocher ces derniers, mais aussi dont la longueur ne soit pas excessive. A cet endroit, *Vouloir plaire aux élèves...* croise *S'adapter au niveau des élèves*.

M : Vous voulez les confronter le plus possible à...

N : A la lecture, mais il ne faut pas les dégouter. Et c'est donc pour cela que le format de nouvelles est vraiment bien. Il permet d'avoir des formats à dimension courte et avec la chute où là ils sont un peu surpris.

Noé cherche également à mettre en évidence au sein de ses cours des matières qui plaisent aux élèves : il accorde une place considérable à la littérature policière et fantastique, toutes deux au programme de 3^e, car celles-ci attirent bien souvent l'attention de la classe. Pour les genres prescrits qui séduisent moins d'emblée les élèves, comme le récit de vie, Noé privilégie une approche qui cherche à impliquer activement et personnellement les élèves. On retrouve ici des traces du nœud *Vouloir susciter une réflexion...* qui met l'accent sur l'interaction entre élève et matière.

Les récits de vie... La partie théorique n'est pas trop appréciée des élèves parce que c'est la vie de quelqu'un d'autre, etc. Mais moi, la production finale que je leur demande de faire, c'est d'écrire leur propre autobiographie. Ce qui donc forcément les motive

beaucoup plus de parler d'eux que d'aller parler de quelqu'un d'autre. J'essaye très vite de commencer à produire leur autobiographie. Je leur demande un travail assez conséquent parce que je leur demande de raconter leur vie. Je fais beaucoup d'ateliers d'écriture directement avec eux sur « demandez un peu à vos parents la situation quand vous êtes nés ». Ils reviennent et ils essayent d'expliquer cela.

Évidemment, toute cette partie un peu plus théorique de l'autobiographie, voir qu'il y a les récits de vie, les journaux intimes, etc., ça ne les passionne pas de manière extraordinaire. Une fois que je les lance dans l'écriture et qu'ils peuvent faire leur vie à eux, là par contre...

De manière globale, Noé se montre assez flexible dans les œuvres qu'il travaille, adaptant constamment son corpus aux élèves dont il a la charge. Il signale qu'il a construit au fil des ans une réserve de textes, dans laquelle il puise en fonction du profil et des intérêts de ses classes. Dans l'extrait suivant, l'enseignant relate les différentes activités en lien avec la littérature qu'il a pu mener au fil des ans et montre ainsi l'impact du profil de ses élèves sur l'organisation de ses cours.

Maintenant ça dépend des années encore une fois, je m'adapte un peu à la classe que j'ai. Une année j'ai fait la *Farce du cuvier*, une farce moyenâgeuse. Ma classe était motivée, à fond dans le théâtre, dynamique. J'avais peu d'élèves timides.

L'année dernière, j'avais une classe très bruyante donc j'ai donné que des disputes de couple de Pierre Palmade et Michelle Laroque, donc ils ont pu gueuler sur scène, se lâcher dans tous les sens.

Il y a une année où j'ai eu une classe très difficile, donc j'ai donné des très courts sketches des *Visiteurs* et ils devaient en présenter cinq. Vraiment, d'une année à l'autre, je peux lancer un projet avec une pièce en entier ou pas. [...] Molière, ça peut m'arriver d'en parler comme pas du tout.

La perspective promue par Noé entretient des liens avec celle des professeurs de 3^e de l'école n°1. Ils partagent tous une volonté de proposer des cours littéraires qui correspondent aux préférences des élèves. De plus, la flexibilité dont l'enseignant de l'école n°2 témoigne dans la constitution de son corpus annuel n'est pas sans rappeler les propos de Jean-Luc. Néanmoins, Noé, encore une fois, semble favoriser une approche où l'initiative des élèves et leur autonomie n'occupent que peu de place. Ces derniers ne sont jamais invités par Noé à choisir leurs propres textes. Le professeur ne semble non plus pas particulièrement enclin à valoriser les lectures

personnelles des élèves ou les tendances actuelles de la littérature jeunesse, comme c'est le cas dans l'école n°1. Certes, Noé cherche à motiver les élèves par différents moyens, mais dans un cadre assez rigide, défini par les documents officiels et surtout ses décisions personnelles. En outre, notons que, si l'utilisation de lectures d'emblée plaisantes pour les élèves fonctionnait parfois comme « appât » menant vers des œuvres plus complexes pour les enseignants de l'école n°1, il semble que Noé n'utilise pas de cette technique. Le professeur semble se focaliser très fortement sur l'adéquation à l'« ici » et au « maintenant » des apprenants.

C. Tenir compte des difficultés langagières des élèves vouloir améliorer ces compétences au niveau de l'oral notamment

Noé souligne dans son interview un aspect spécifique du profil des élèves de l'école n°2. Cette dernière accueille, on le rappelle, une grande majorité de jeunes issus, à différents degrés, de l'immigration et qui ne pratiquent parfois que peu le français en dehors du cadre scolaire. Cette situation de diglossie a poussé l'établissement, dans le cadre du Plan Général d'Action d'Encadrement Différencié (PGAED) de la Fédération Wallonie-Bruxelles, à placer la maîtrise du français comme objectif central, afin de soutenir l'apprentissage au sein de l'école n°2.

On est à l'école ici dans le PGAED [...]. Et l'axe qui a été choisi par l'école c'est de mettre l'accent sur le français. Ici, on le fait beaucoup, il y a des ateliers remédiations, théâtre organisés le mercredi après-midi. Dans la plupart des activités complémentaires aussi, elles ont un lieu au français. Il y a beaucoup de choses qui sont mises en place et qui forcément sont dans la continuité... mais ce n'est pas spécifiquement en lien avec les 3^e générales.

Le cours de français, évidemment, il a une place centrale parce qu'il y a des classes de primo-arrivants ici aussi à l'école, on a dû différencier. Donc on a des élèves qui ont des difficultés en français, qui ne parlent pas français à la maison, ils ne parlent français qu'à l'école, et pour certains même, qu'en classe parce que, dans la cour, ils reparlent dans leur langue maternelle. Et tout ça, ça a des conséquences sur les autres matières parce qu'ils ne comprennent pas les consignes en maths, en sciences... Ici à l'école, on fait attention oui.

Face à cet obstacle, Noé favorise deux pratiques didactiques. La première est d'encourager l'enrichissement du lexique des élèves à travers l'étude du manuel *800 mots pour réussir*. La seconde consiste en une priorité donnée à l'oral au sein de la classe. Ce dernier, vu par l'enseignant comme un outil essentiel pour l'élève en soi, est aussi présenté comme une porte

d'entrée vers le texte. L'oral permettrait l'activité et la progression d'apprenants un peu paralysés par leur faible niveau de maîtrise de la langue écrite.

Encore une fois, comme mes élèves sont faibles locuteurs et faibles lecteurs, le français n'est pas leur langue maternelle pour la plupart... Pour qu'ils maîtrisent la langue, il faut les confronter le plus possible pour qu'ils acquièrent les outils. Maintenant il ne faut pas y aller au frontal non plus, il faut leur faire faire des trucs qui leurs plaisent, c'est pour ça que j'essaie de mettre aussi beaucoup d'oral. Si le texte est la base première, l'écrit reste le débouché presque systématique. Leur faire faire des choses orales leur permet de changer pour ne pas les écraser.

Les discours de Noé et des enseignants de 3^e de l'école n°1 se rejoignent dans une certaine priorité donnée aux aspects formels de la langue. Néanmoins, les deux ensembles offrent une perspective différente sur la question. Dans l'école n°1, une certaine maîtrise du français est placée comme objectif des cours : il s'agit de travailler et d'améliorer les compétences parfois défaillantes des élèves. Dans l'école n°2, Noé présente plus les difficultés des apprenants comme une donnée avec laquelle il faut compter et sur laquelle on n'a que peu de prise. Cette différence de perspective entre les deux établissements s'explique probablement par la différence de public : les élèves de l'école n°1, dans leur grande majorité, ne vivraient pas la situation de diglossie dans laquelle évolue un très grand nombre de jeunes fréquentant l'école n°2. Quoi qu'il en soit, dans cette attention à la langue, l'attitude de Noé confirme la prégnance du phénomène du sur-ajustement chez le professeur.

D. Vouloir se faire plaisir, que ça ait du sens pour le professeur

Si Noé privilégie l'oral en raison de l'efficacité didactique qu'il associe à ce genre scolaire, il est possible de déceler un autre facteur explicatif à cette mise en évidence : l'enseignant signale à plusieurs reprises dans son entretien qu'il s'agit d'un type d'activité qu'il apprécie particulièrement.

[J]'aime beaucoup faire de l'oral. C'est quelque chose sur lequel je mets beaucoup l'accent. J'adore faire passer mes élèves devant la classe. Eux ça les embête beaucoup mais je commence tout doucement à être connu et ils savent que je suis le prof de français qui aime travailler l'oral. C'est quelque chose que j'aime beaucoup faire, dans lequel je m'éclate.

De plus, les préférences littéraires personnelles du professeur semblent guider fortement les

choix de corpus. Par exemple, Noé dit travailler régulièrement la poésie, qu'il « adore », mais il aurait tendance à éviter des genres qui ne lui plaisent pas. Dans un même esprit, il exprime clairement sa frustration de ne pas pouvoir étudier d'œuvres de science-fiction avec les élèves, en raison de la répartition générique au sein du 2^e degré, en partie imposée par le programme de la FESeC, mais aussi par les décisions prises par les équipes de coordination de l'école n°2.

Moi je suis un grand lecteur de science-fiction et de livres fantaisie. Malheureusement, la science-fiction, on peut la voir en 3-4, mais ils la voient plutôt en 4, donc pas de chance pour moi. J'adorerais donner cours, si je pouvais remplacer mon cours sur le récit policier par un cours sur la science-fiction ou le récit fantastique, j'adorerais.

E. Cinquième position : quatre nœuds à égalité

Noé a exprimé, à travers les six occurrences du nœud *S'arranger avec le contexte* et *Se coordonner* un sentiment de sérénité envers son environnement de travail. Il se sent confiant vis-à-vis de ses cours qui, selon son interprétation, correspondent suffisamment aux instructions officielles. Et face à une éventuelle visite de l'inspection, il se montre assez flegmatique.

Mais le programme... Ils sont très généraux et on peut un peu coller ce qu'on veut dedans. C'est souvent une affaire d'interprétation. [...] Avec les années, je sais où je vais dans mon cours, je sais ce que je veux faire, je sais que ça colle au programme donc oui j'arrive à m'en sortir dans le programme. Maintenant, est ce qu'en cas d'inspection, l'inspecteur me donnera 10/10 ? Peut-être pas... C'est très scolaire de dire 10/10...

De plus, il évoque sa bonne relation avec ses collègues, qui sont parfois une source d'inspiration dans le cadre de la construction de ses cours :

Après, c'est évidemment aussi avec les collègues, lorsqu'on parle d'un auteur qui a écrit une nouvelle, je vais voir ce qu'il a écrit d'autre. Et donc comme ça, j'accumule du matériel [...].

Par ailleurs, l'enseignant insiste assez fortement sur l'importance de développer des compétences d'esprit critique des élèves. A travers un apprentissage centré autour du décodage des inférences dans des textes entre autres littéraires ainsi que des compétences d'argumentation (orale notamment), Noé cherche à entraîner les élèves à l'art de la réflexion critique et à la pratique de la discussion démocratique. La présence notable du nœud *Vouloir développer l'esprit critique*... dans les propos du professeur fait écho aux déclarations des enseignants de l'école n°1 exerçant non pas en 3^e, mais dans les années supérieures. Ces derniers ont, comme

Noé, mis en évidence les savoir-faire essentiels à la réflexion critique et ont présenté les textes littéraires comme des tremplins intéressants pour entraîner cette compétence. Notons néanmoins que, dans l'école n°1, par le biais de l'entretien d'Anne-Françoise notamment, apparaissait une vision plus normative à travers une insistance sur la nécessité de défendre les valeurs démocratiques. Noé ne semble pas partager cette position : il se montre plus distant face à la question, privilégiant sur ce point une approche plus centrée sur les méthodes que sur les contenus.

N : L'esprit critique me paraît fondamental. [...] Les élèves, mais c'est normal, ont tendance à accepter au premier degré « ah mais j'ai lu ça, c'est vrai ». C'est le premier réflexe pour beaucoup d'adultes donc ce n'est pas un tort qu'ont mes élèves, mais en tous les cas, c'est quelque chose qu'il faut travailler pour tout le monde. Donc l'esprit critique ça me paraît important.

M : Et dans vos cours, comment vous travaillez cela ?

N : Je le travaille surtout dans le parcours sur l'argumentation. Maintenant, être capable de décortiquer un texte et de décoder ce qu'il y a dedans, comme dans le récit policier, on voit beaucoup de nouvelles à chute avec des infos qui sont cachées, c'est déjà une forme de décodage : les inférences dans un texte...

C'est un petit niveau dans la littérature, mais c'est de l'entraînement à décoder dans un texte et à se rendre compte qu'il est écrit ça comme ça parce qu'on vise tel objectif et donc voilà.

[...]

L'argumentation, c'est quelque chose de très important pour moi. [...] Et je me permets de faire à mon tour l'avocat du diable en sortant des énormités, en poussant des raisonnements à l'absurde où eux se rendent compte que finalement « ah oui mais non, en fait ça ne va pas ».

Maintenant après, ils peuvent avoir eux aussi le discours qu'ils savent que je veux entendre, même s'ils savent que je ne vais pas leur enlever des points s'ils écrivent quelque chose avec lequel je ne suis pas d'accord. Je n'ai pas de contrôle de toute façon sur ce qui se passe en dehors de ma classe. Je peux leur dire de réfléchir, et s'ils ne le font pas, je ne peux rien faire. Ça c'est pour la démocratie.

Cet objectif de cultiver l'esprit critique se conjugue aussi à la problématique des *origines socio-économiques*, voire socioculturelles des élèves. Noé confie avoir déjà été confronté à des jeunes qui exprimaient, sur des sujets de société brûlants (euthanasie, avortement...), des opinions

« qui seraient considérées comme choquantes ». Face à ces positions, il persiste dans la conviction qu'une attitude non normative est la piste la plus intéressante, car cette dernière permet de maintenir la communication avec des élèves qui pourraient se sentir « agressés » par une réaction contraire à leurs croyances.

L'idéal démocratique, je le travaille dans l'argumentation. [...] Maintenant, j'ai des élèves qui ont parfois des opinions qui seraient considérées comme choquantes, ils ont une culture qui est parfois assez conservatrice, parfois assez réactionnaire. Mais maintenant, le principe de faire une argumentation, c'est de les laisser s'exprimer. Moi, je n'ai pas le droit de leur dire : la bonne vérité, c'est celle-là. Je peux poser quelques bases en disant que c'est comme ça qu'il faut dire. Mais j'ai des élèves qui parfois me sortent des énormités. Quand je pense aux attentats de *Charlie Hebdo* de y a quelques années, où en France y avait des élèves qui ont été arrêtés parce qu'ils avaient défendus les terroristes. J'ai des élèves qui ont fait ça, qui ont eu des discours choquants. J'ai discuté avec eux, et à moment donné on se rend compte qu'ils ne sont pas forcément pour, et aller tuer des gens ils trouvent ça complètement dingue. Mais il faut les voir à un niveau où ils se sentent eux aussi agressés et il y a une réaction. A un moment donné, quand on discute avec eux pendant une heure, plutôt que de les envoyer chez les flics, ça permet parfois de solutionner le problème beaucoup plus rapidement.

Par ailleurs, cela a déjà été mentionné, Noé justifie sa politique d'encadrement maximal du travail des élèves dans un souci d'égalité des chances, tous ses élèves n'ayant pas le loisir de s'occuper de leurs devoirs une fois rentrés à la maison⁶⁸.

Vue synthétique

L'entretien de Noé montre clairement que ce dernier donne une grande priorité à sa relation avec les élèves. Il souhaite avant tout créer pour ceux-ci un environnement rassurant, qui ne les confronte pas trop durement à leurs difficultés. Par ailleurs, Noé a montré à quel point l'adaptation, qui est un trait important du profil « former », est centrale pour lui : à travers la prise en compte des attendus du prescrit, du niveau des élèves (qui obligerait le professeur à « baisser ses exigences »), de leurs goûts littéraires, mais aussi de leurs conditions de vie. Le professeur prend d'ailleurs particulièrement en compte les milieux d'où sont issus les élèves et évoque dans son discours différents aménagements qu'il réalise en conséquence dans sa pratique : encadrement fort des lectures en classe, invitation à l'expression à travers de

⁶⁸ Voir A.

nombreux débats, valorisation des capacités réflexives des élèves, attitude neutre de l'enseignant lorsque les avis émis ne correspondent pas à ses valeurs personnelles, dans une perspective de confiance en l'intelligence et la raison des jeunes, travail concret et fréquent sur la maîtrise de la langue afin de combler les lacunes des élèves et d'apaiser les tensions liées à la situation de diglossie.

Le discours de Noé est donc fortement marqué par le phénomène de sur-ajustement. Face à des élèves considérés comme faibles lecteurs et locuteurs francophones ainsi qu'exprimant des opinions parfois à la marge de la doxa ambiante, le professeur s'adapte, simplifie et donne toute priorité à la préservation de la face de ses élèves ainsi qu'à l'objectif de socialisation, caractéristique de l'enseignement en milieu défavorisé (Combaz, 2007). Le tout est de garder le contact, de protéger la relation et ainsi d'éviter de perdre, du point de vue didactique, mais surtout interpersonnel, des jeunes qui pourraient s'égarer.

2.2.1.2. Sandy, professeure en 4^e : varier pour motiver

A. a. <i>Manifester son inconfort envers le contexte</i> b. <i>Vouloir plaire aux élèves, leur donner le gout de la lecture, que ça ait du sens pour eux</i> (7 éléments codés)
B. <i>S'arranger avec le contexte, voire être en accord</i> (6 éléments codés)
C. <i>Convoquer le milieu d'origine socio-économique des élèves</i> (5 éléments codés)
D. a. <i>Mobiliser la matière littéraire dans une diversité d'exercices</i> b. <i>Manifester une vision positive des élèves</i> c. <i>Littérature, pour apprendre et comprendre</i> d. <i>Vouloir se faire plaisir, que ça ait du sens pour le professeur</i> (4 éléments codés)

A.a. *Manifester son inconfort envers le contexte*

Sandy exprime, d'une part, un certain malaise envers les instructions officielles régissant le cours de français. Elle qualifie ces dernières de « vieillot », notamment car elles ne prescrivent pas l'éducation aux médias, qui apparaît comme essentielle pour la professeure.

D'autre part, elle fait part d'un sentiment d'inconfort plus général lié à l'ensemble de l'institution scolaire et à la société. Par exemple, elle déplore que la littérature franco-française monopolise les corpus habituellement proposés en classe. Par ailleurs, elle présente les œuvres

traditionnellement soumises aux élèves comme édulcorées et correspondant à un point de vue idéologique spécifique. Cette littérature enseignée à l'école fermerait donc une série de portes aux élèves, qui se trouveraient face à une sélection d'œuvres particulièrement limitée. La vision de Sandy fait écho celle de Langlade (2002).

M : Et qu'est-ce que tu crois que ça recouvre la littérature scolaire ?

S : C'est les auteurs bien-pensants, donc on ne va pas faire lire un poème du Moyen Âge qui fait allusion à la sexualité par exemple alors qu'il y en a eu beaucoup et que ça fait partie de notre histoire et que c'est très révélateur d'une époque. Mais ça on ne le fait pas lire à l'école

M : Donc c'est un corpus aseptisé ?

S : Oui.

[...]

M : Tu pourrais me donner un exemple ou l'autre de littérature patrimoniale ou de littérature scolaire ?

S : Oui, Molière, Voltaire, Rousseau, tous ceux qui sont loués systématiquement.

M : Et ils sont loués par qui à ton avis ? Comment ça se fait [...] que ce soit toujours les mêmes qui reviennent ?

S : Parce qu'ils défendent des valeurs liées à un pays et qu'ils ont été sélectionnés par l'Histoire en fait.

Les récriminations de Sandy offrent donc un regard assez inédit sur le nœud *Manifester son inconfort*.... Plusieurs enseignants de l'école n°1 avaient certes exprimé leur malaise envers les programmes, l'influence négative que la société pouvait avoir sur l'institution scolaire... Ces plaintes étaient très souvent teintées d'une certaine nostalgie. Sandy, par contre, critique certaines lignes de force qui structureraient l'enseignement du français d'aujourd'hui en les qualifiant de démodées, souhaitant par là une mise à jour de l'école, qui ne proposerait qu'une expérience réduite et déphasée de la culture.

A.b. Vouloir plaire aux élèves, leur donner le goût de la lecture, que ça ait du sens pour eux

A égalité avec *Manifester son inconfort*, apparaît dans le diagramme de Sandy une insistance sur le nœud *Vouloir plaire aux élèves*... Celui-ci se concrétise sous une forme déjà souvent rencontrée : l'objectif serait de ne pas « dégouter les élèves » de l'activité de lecture.

Dans ce but, Sandy ne semble pas ménager ses efforts, se montrant dans son interview en constante recherche de supports qui pourraient attirer les élèves. Dans ce cadre, la littérature

contemporaine joue un rôle essentiel : l'enseignante se tient au courant des sorties et lit beaucoup durant son temps libre afin de dénicher de nouveaux textes. Sandy explique aussi utiliser régulièrement des vidéos et des peintures pour travailler différents courants littéraires, favorisant ainsi une certaine variété.

S : Et donc, ensuite, ils regardent une vidéo et, en fait, les vidéos ça marche toujours bien parce que c'est extrêmement visuel surtout ce documentaire, qui n'est pas extrêmement complet, mais qui est vraiment, on voit des cartes, on voit des gravures, il y a des peintures, les cartes bougent donc...

[...]

M : C'est ça. Et des vidéos et tout, c'est des choses que tu fais souvent ?

S : Oui. [...] Toujours en introduction.

De plus, le mode d'enseignement favorisé par la professeure adopterait volontiers un tour ludique. Anecdotes et exercices un peu farfelus émaillent les heures de cours afin d'accrocher les élèves et assurer leur investissement.

Donc Ingres, à chaque fois je leur demande, quand on l'a fait en classe, j'ai demandé à une élève, une élève volontaire, d'essayer de reproduire cette position et ça a été des acrobaties pendant 20 minutes et donc, maintenant, ils se rappelleront qui est Ingres, en fait. On a mis en évidence la longueur du dos, et on a une élève qui est en art dans cette classe, et donc qui était quand même un moteur.

Un passage de l'entretien de Sandy indique que ses pratiques seraient particulièrement influencées par les élèves et leur motivation en raison du profil spécifique de ces derniers. Sur ce point apparaît un croisement entre le nœud *Vouloir plaire...* et *Convoquer le milieu d'origine...*

S : Toutes nos séquences commencent avec un brainstorming, parfois les élèves connaissent, parfois pas du tout, et donc c'est assez chouette parce que à la fin de la séquence parfois ils se rendent compte que leurs opinions ont changé.

M : Donc, et c'est déjà apparu au début de l'interview, les élèves sont vraiment au centre de tes choix pédagogiques ?

S : Dans cette école, oui...

Le traitement du nœud *Vouloir plaire...* dans l'entretien de Sandy rappelle quelque peu celui qui était développé dans les interviews des professeurs de 3^e de l'école n°1. Ces derniers, en

effet, insistaient, comme l'enseignante de l'école n°2, sur l'importance de se tenir au courant des tendances actuelles afin de proposer des textes dans l'air du temps, qui pourront ainsi plaire aux élèves. L'entretien de Sandy se connecte aussi avec celui de son collègue de 3^e, à travers une volonté d'engagement physique et dynamique des élèves : priorité à l'oral chez Noé et ambiance ludique chez Sandy participent à ce mouvement.

B. S'arranger avec le contexte, voire être en accord

Sandy, malgré les critiques qu'elle peut formuler à l'égard des instructions officielles, se montre aussi assez sereine envers ces dernières, qu'elle présente comme un cadre « assez clair et assez large » qui permet l'innovation et le développement d'une pratique personnelle. Elle apprécie aussi que ce cadre lui donne la possibilité d'utiliser la matière littéraire dans une série de compétences variées.

Bien plus, elle reconnaît une certaine correspondance entre les enjeux promus par le prescrit, comme la valorisation d'un enseignement promouvant une certaine multiculturalité :

L'aspect multiculturel... [...] Par exemple j'essaye de donner des ordres des auteurs systématiquement qui ne soient pas francophones, ou qui écrivent en français mais qui sont d'origine étrangère.

Sur ce point, l'attitude Sandy n'est pas sans rappeler celle de Noé, qui présente aussi volontiers les documents officiels comme des guides peu contraignants.

C. Convoquer le milieu d'origine socio-économique des élèves

Sandy, à plusieurs reprises, signale dans son entretien que, si elle place ses élèves au centre de ses préoccupations d'enseignante, c'est en raison du profil de ses apprenants, qui demandent une attention particulière et une attitude « bienveillante ». Elle déclare ainsi que, dans une autre école, elle ne devrait pas autant tenir compte du paramètre « « élèves ». Ces déclarations rejoignent les observations de Verhoeven (2006), qui met en évidence la tendance, face à un public défavorisé, à prendre particulièrement en compte les spécificités des élèves.

M : Si tu devais choisir cinq mots pour définir le bon professeur, le professeur de français, quels sont les mots que tu choisirais ?

S : Je choisirais le mot « bienveillant », « disponible », « emphatique », « intéressant » et « intéressé ».

M : Ok. Donc on voit beaucoup d'attention envers les élèves alors dans tout ce que tu signales.

S : Oui, vu nos élèves, oui.

[...]

M : Tu penses que si tu étais dans une autre école tu ne me donnerais pas les mêmes mots ?

S : Non.

Au fil de son entretien, Sandy précise également la place privilégiée qu'elle assigne au cours de français en raison des particularités de ses classes, mettant en évidence une certaine fonction égalisatrice de l'institution scolaire. D'une part, celui-ci a un rôle à jouer dans le domaine de la maîtrise de la langue : les élèves, dont les parents ne parlent pas toujours le français et sont parfois « analphabètes », doivent pouvoir bénéficier d'un enseignement qui viendrait tenter de combler les lacunes héritées du milieu familial. D'autre part, le cours de français doit aussi, selon Sandy, mettre ses élèves à niveau dans le domaine culturel et littéraire, afin de favoriser une certaine intégration. Face à des jeunes pour qui la vie n'est pas toujours tendre, l'enseignant se doit d'agir afin de combler le fossé entre ses élèves et les autres. Sandy affirme même qu'il faut se montrer encore plus exigeant avec les élèves de l'école n°2 en raison de leur situation particulière. Sur ce point, Sandy rejoint pleinement la perspective du « handicap culturel » (Claude, 2023).

M : Qu'est-ce qui te pousse à réinjecter la littérature partout dans toutes les compétences ? Quelle est ta motivation pour faire ça ?

S : Parce que [...] je trouve que dire à des élèves qui sont en situation difficile au niveau de la langue, au niveau parfois personnel, etc., leur dire qu'on ne verra pas de littérature avec eux, c'est les rejeter. Ce sont des élèves qui ont des ambitions d'études supérieures et je me dis que si on ne leur fait pas voir de la littérature maintenant, ils n'en verront pas ils arriveront dans leurs études supérieures avec quelque chose en moins par rapport aux autres élèves.

[...]

M : [T]u as dit [...] qu'il y a des choses que tu faisais particulièrement parce qu'on était dans cette école. [I]ls sont où ils sont, mais il faut être exigeant avec eux quand même.

S : Oui et encore plus même.

M : Justement, ton objectif c'est de les pousser un petit peu ?

S : Oui.

D. Quatrième position : quatre nœuds à égalité

Sandy déclare, dans son interview, que la littérature est omniprésente dans ses cours (*Mobiliser la littérature...*). Cette dernière est non seulement mobilisée dans le cadre des traditionnels exercices d'analyse de textes, mais aussi à l'occasion d'une multitude d'activités (argumentation, anthologie...).

J'accorde énormément de temps [à la littérature] puisque dans le programme de français il y a sept fiches, sept compétences, et en fait le programme propose de travailler juste la littérature dans la fiche 4, « s'approprier le texte littéraire », et par exemple « lecture du document audiovisuel », ça serait une autre compétence. Mais moi ça par exemple, je l'intègre dans la littérature. Donc en fait, je fais une histoire de la littérature depuis le 17^e jusqu'au 19^e [...] et à chaque fois j'y insère quelque chose. Par exemple, dans les Lumières, je vois l'argumentation, dans le réalisme, le naturalisme [...] on est censé voir le film réaliste, donc le document audiovisuel, et le romantisme, c'est réécrire un texte source, donc la prise de notes, etc. Donc chaque compétence est vue dans la littérature.

La professeure témoigne aussi d'une *vision assez positive de ses élèves*. En particulier, elle exprime sa satisfaction quant à la classe de 4^e générale dont elle avait la charge au moment de son entretien, qualifiant cette dernière de très « scolaire » et réceptive à la matière proposée. Plus généralement, elle évoque le fait que ses élèves lui offrent régulièrement des livres à la fin de l'année, signe pour elle d'une relation privilégiée autour de la lecture.

Sandy met également en évidence certaines vertus de l'étude de la littérature. Cette dernière permet d'une part d'enrichir le « bagage culturel » nécessaire aux futurs adultes que sont les élèves. Sur ce point, le nœud *Littérature : pour apprendre et comprendre* peut croiser *Convoquer le milieu d'origine...* lorsque l'enseignante évoque la situation particulière du public de l'école n°2⁶⁹. D'autre part, les compétences mobilisées par la lecture de textes littéraires formeraient l'esprit et constitueraient des outils qui peuvent être utilisés de manière transversale. La compréhension, typique de l'approche subjectivante de la lecture (Émery-Bruneau, 2014), est particulièrement pointée par l'enseignante comme une compétence cruciale.

M : On n'en a déjà un petit peu parlé mais on va refaire le point ici. Par rapport à l'enseignement de la littérature, tes objectifs majeurs sont ... ?

[...]

⁶⁹ Voir point 2.2.1.2.4.

S : La compréhension de textes. Ils vont pouvoir travailler ça aussi à travers la lecture d'un article, même à l'écoute.

M : C'est transférable alors ?

S : Oui

La professeure a, en outre, souligné le poids de ses goûts personnels dans le processus de construction des corpus soumis aux élèves (*Vouloir se faire plaisir...*). Elle justifie sa volonté de proposer des ouvrages issus du monde entier, car elle souhaite faire découvrir une culture variée à ses élèves, mais aussi parce que ce corpus divers correspond à ses lectures personnelles. A l'inverse, elle avoue détester *Madame Bovary*, livre dont elle ne voudrait dès lors jamais imposer la lecture intégrale.

S : Jamais. Je ne donnerai jamais [*Madame Bovary*] à lire, mais par extraits je pourrais le voir. [...] [L]e problème, c'est que c'est lié à ma perception, [...] j'en ai un souvenir horrible.

Vue synthétique

Sandy apparaît comme une enseignante qui cherche à prendre particulièrement soin des élèves et du rapport qu'elle entretient avec eux : la qualité de relation pédagogique est présentée par la professeure comme la clef d'un enseignement réussi. Elle cherche à rendre le travail en classe agréable, voire ludique. Elle est constamment à l'affût de nouveaux textes à proposer ou de supports variés et innovants qui pourront attirer l'attention. De plus, elle évoque l'adaptation comme un des pivots centraux de sa vision du cours de français. Elle qualifie le prescrit de « vieillot », car il ne suit pas d'assez près les évolutions technologiques et culturelles. Elle se tient au courant des dernières tendances littéraires. En particulier, à l'instar de son collègue de 3^e, elle prend en compte le profil particulier de ses élèves et agit en conséquence. Notamment, elle dit placer la figure de l'élève au centre de ses préoccupations pédagogico-didactiques parce qu'elle exerce dans l'école n°2, qui accueille un public particulier, mais qu'elle n'enseignerait probablement pas de la même manière d'un autre type d'établissement. Elle insiste aussi sur le rôle-clé que le cours de français joue dans l'école n°2. Que ce soit dans le domaine de la maîtrise de la langue ou culturel, Sandy se donne pour mission de combler les lacunes héritées par les élèves de leur milieu d'origine.

Pour toutes ces raisons, il est pertinent d'associer Sandy au type « former ». Notons que cette enseignante, contrairement aux autres professeurs qui représentent ce type déjà rencontrés au fil de cette analyse, exerce en 4^e et non pas en 3^e. Elle détient aussi un diplôme universitaire et

n'est donc pas régente. Cette observation invite à réfléchir sur les facteurs qui coïncideraient avec l'adoption d'une attitude du type « former ». Si les exemples précédents invitaient à chercher des explications du côté de la formation initiale et du niveau scolaire visé (3^e), force est de constater que le cas de Sandy introduit de nouvelles possibilités. Précisément, il semblerait que la professeure justifie son attitude enseignante par le profil socio-économico-culturel des élèves, qui auraient dès lors besoin d'un enseignement adapté, visant avant tout la motivation et l'investissement des jeunes. Cette approche n'est pas sans rappeler les observations de Hayes et Deyhle (2001). Ceux-ci soulignent que les écoles accueillant des publics de classes moins favorisées privilégient une approche plus « conversationnelle » des cours, visant avant tout à intéresser les élèves dans l'immédiat, alors que, dans les écoles plus favorisées, la question du développement cognitif des élèves, présent et futur, constitue un objectif central.

2.2.2. « Apprendre »

2.2.2.1. Aurélie, professeure en 4^e et 5^e : la connexion à l'élève

A. <i>Vouloir plaire aux élèves, leur donner le gout de la lecture, que ça ait du sens pour eux</i> (10 éléments codés)
B. a. <i>Vouloir susciter une réflexion chez les élèves, les rendre actifs</i> b. <i>Tenir compte des difficultés langagières des élèves vouloir améliorer ces compétences au niveau de l'oral notamment</i> c. <i>Littérature, aspect historique et héritage</i> d. <i>Vouloir se faire plaisir, que ça ait du sens pour le professeur</i> (5 éléments codés)

A. *Vouloir plaire aux élèves, leur donner le gout de la lecture, que ça ait du sens pour eux*

Les pratiques didactiques d'Aurélie apparaissent comme particulièrement influencées par un souci de connexion de la matière littéraire au vécu des élèves : l'idée est d'accorder une certaine place à la parole des jeunes et d'ainsi susciter leur motivation.

A : J'aime beaucoup connaître ce que les élèves eux-mêmes connaissent pour faire des liens avec la matière.

M : Donc il y a un ancrage très fort pour vous dans le vécu des élèves ?

A : C'est une façon d'avoir de l'écoute de leur part et de la motivation.

[...]

M : Je vais vous donner une affirmation, vous allez me dire, d'abord, si vous êtes d'accord avec l'affirmation [...]. Il y a un chercheur qui a travaillé sur les programmes scolaires qui a affirmé que les cours les plus valorisés à l'école c'était les plus éloignés de la vie quotidienne [...].

A : [...] Eloigné de la vie quotidienne, j'avoue que je ne saurai pas me prononcer, je ne suis pas convaincue par cette affirmation-là en tout cas.

M : Pour vous il y a un lien entre le cours de français et ...

A : Moi, c'est ce que j'essaie d'entretenir pour stimuler un peu plus les classes.

Par ailleurs, la professeure se montre soucieuse de choisir des textes qui puissent plaire aux élèves et les encourager à s'engager activement dans l'activité. Dans ce cadre, elle utilise le système de lectures au choix, à partir de listes préétablies.

Si Aurélie souhaite satisfaire les intérêts des élèves, elle espère néanmoins arriver à mener ces derniers vers d'autres œuvres, à enrichir leur vision de la littérature et les ouvrir à d'autres horizons.

[Mon objectif est de] former un peu leurs goûts littéraires aussi. Les élèves adorent les récits de vie. En diversifiant les lectures, ils parviendront eux-mêmes à dire ce qu'ils aiment comme type de littérature.

Le traitement du nœud *Vouloir plaire aux élèves...* chez Aurélie fait écho à celui que l'on retrouve dans les discours de certains enseignants de l'école n°1 (Jean-Luc, Charline, mais surtout Amélie et Cécile). En effet, ces professeurs ont à la fois le souci de connecter la matière littéraire vue en classe au vécu ainsi qu'aux goûts des élèves et l'ambition de pousser ceux-ci à découvrir de nouvelles voies.

B.a. *Vouloir susciter une réflexion chez les élèves, les rendre actifs*

L'esprit qui régissait la verbalisation du nœud *Vouloir plaire aux élèves...* se retrouve dans celle de *Vouloir susciter une réflexion...* L'idée est avant tout de mettre en place une discussion avec les apprenants afin d'encourager une attitude dynamique chez ceux-ci, ainsi qu'une ouverture d'esprit. Cette option didactique d'Aurélie affecte de nombreux aspects de sa pratique et apparaît comme le résultat d'une certaine évolution professionnelle :

M : Vous avez 8 ans d'expérience, est-ce que vous avez l'impression d'avoir changé votre manière d'enseigner la littérature depuis le début de votre carrière ?

A : Je pense qu'au début de ma carrière je me cachais derrière mon cours et maintenant je suis beaucoup plus dans l'échange avec eux parce qu'auparavant ils devaient s'ennuyer et moi aussi. On est dans la discussion. Je leur demande souvent ce qu'eux veulent étudier même si je ne peux pas toujours y coller. J'aime bien savoir ce qui les intéresse.

Ce mode d'enseignement basé sur l'échange constitue une base pour Aurélie, mais poursuit aussi un objectif : à travers l'exercice régulier de la discussion, de l'argumentation et du débat, la professeure entend développer les compétences des élèves en la matière (surtout au niveau de l'oral).

M : Quand vous allez au théâtre, est-ce qu'il y a une préparation et une évaluation ?

A : Généralement on demande une critique de la pièce [...]. S'exprimer autour de ce que la pièce veut faire passer comme message. Une analyse de la pièce qui vient d'eux. Les faire discuter là-dessus à l'oral. Une sorte de débat pour qu'ils apprennent à l'oral à développer un argument et structurer leurs idées. Généralement je le fais avec toute la classe.

Dans l'école n°1, les professeurs de 4^e, 5^e et 6^e avaient, selon différents prismes, insisté sur l'importance de développer les capacités de réflexion des élèves. Aurélie, quant à elle, s'exprime moins clairement sur les dispositifs ou supports utilisés pour atteindre cet objectif. Néanmoins, elle présente cette visée comme un point fort de son ethos professionnel et souligne l'impact de cette dernière sur l'ensemble de ses pratiques.

B.b. Tenir compte des difficultés langagières des élèves vouloir améliorer ces compétences au niveau de l'oral notamment

Aurélie, dans son entretien, donne priorité aux aspects langagiers (à l'écrit et l'oral) du cours de français. D'ailleurs, lorsqu'elle est interrogée sur son objectif premier en tant que professeure, elle répond de la manière suivante :

Le premier objectif majeur, et ça peut sembler très bête, c'est tout simplement que l'élève soit compréhensible autant à l'écrit qu'à l'oral. Ce qui n'est pas toujours le cas, même en 4G. Qu'ils soient compréhensibles à une première lecture et à une première audition.

Cette attention donnée à la question de la maîtrise de la langue se centre sur des aspects somme toute assez classiques de la question (syntaxe, compréhension basique de textes...), mais aussi sur des dimensions plus rédactionnelles.

C'est assez difficile parce que c'est lié à la maîtrise de la langue française et donc j'explique toujours à l'élève ce qui ne va pas mais ça peut lui sembler très abstrait. Quand je dis qu'il y a un problème de syntaxe, il ne sait pas toujours comment corriger la syntaxe. Je fournis des exercices mais c'est un travail de longue haleine pour l'élève si le problème est très profond. Et aussi la structuration, là j'y travaille plus en classe, comment structurer une idée, comment structurer un texte tout ce qui a trait à la cohérence.

A une occasion, le nœud *Tenir compte des difficultés...* se connecte dans le discours d'Aurélie à *Convoquer le milieu d'origine...* : la professeure signale, comme Noé, la situation de diglossie de certains élèves et l'impact que cette dernière peut avoir sur leurs performances scolaires.

Le français a énormément d'importance dans cette école étant donné que nous avons des élèves qui ont un niveau assez faible. Ce n'est pas forcément leur langue maternelle ou alors ils la pratiquent avec des personnes qui eux-mêmes ne la pratiquent pas très bien [...].

Aurélie, même si elle mentionne, comme son collègue de 3^e, les difficultés inhérentes au contexte sociolinguistique de ses élèves, ne présente cependant pas cette donnée comme un état de fait. Au contraire, elle semble se concentrer plus sur les voies à suivre pour améliorer les compétences des élèves et fait de la maîtrise de la langue un objectif fort, à l'image notamment des enseignants de 3^e de l'école n°1. Par ailleurs, notons que la vision large de la problématique du langagier présentée par Aurélie, qui passe certes par la question de l'orthographe... mais aussi par des considérations plus structurelles et rédactionnelles, est assez inédite au sein des données.

B.c. *Littérature, aspect historique et héritage*

Aurélie, dans son entretien, insiste sur la dimension historique de son enseignement de la littérature : elle travaille volontiers par courants lorsqu'elle aborde la matière littéraire⁷⁰, elle

⁷⁰ Certes, la professeure suit en cet endroit le programme, mais on sent chez elle qu'il s'agit là d'une porte d'entrée essentielle dans sa manière d'envisager sa pratique.

aime présenter richement les contextes d'apparition des différents mouvements, elle utilise de nombreux extraits afin d'offrir un panorama large de la vie culturelle des époques étudiées.

On étudie le contexte de naissance du surréalisme : la guerre 14-18, la naissance des théories psychanalytiques et ce que ça a entraîné d'un point de vue littéraire.

La dimension « héritage » de ce nœud est, chez l'enseignante, clairement moins marquée. Cependant, Aurélie souligne dans son entretien les liens qu'elle souhaite établir entre les textes littéraires étudiés, qui sont souvent anciens, et l'actualité, le quotidien des élèves. A cet endroit, le nœud *Littérature, aspect historique...* croise *Vouloir plaire aux élèves...*, dont le traitement dans l'interview de la professeure comportait un volet important consacré à la mise en connexion de la matière de classe au vécu des apprenants.

Aurélie, comme les enseignantes de 4^e, 5^e et 6^e de l'école n°1, a souligné l'importance des racines historiques de la littérature. Néanmoins, la professeure de l'école n°2 semble plus soucieuse d'explorer l'impact des contextes sur les œuvres que de considérer les textes comme des « témoins » dont nous aurions encore beaucoup à recevoir aujourd'hui (vision favorisée dans l'école n°1). L'inflexion identitaire de la littérature, assez forte dans l'autre établissement, n'apparaît donc pas chez Aurélie, qui adopte plutôt un regard d'historien sur la littérature, produit de ses conditions d'émergence. Une piste d'explication de cette différence de perspective est peut-être à chercher du côté de la formation initiale de l'enseignante : à la base licenciée en communication, elle est arrivée au cours de français au gré d'une réorientation professionnelle.

B.d. *Vouloir se faire plaisir, que ça ait du sens pour le professeur*

Aurélie déclare accorder une grande place à la littérature dans ses cours et justifie entre autres cette pratique à travers un argument personnel : elle aime lire et aime enseigner la matière littéraire.

Par ailleurs, l'enseignante signale à plusieurs reprises dans son entretien qu'elle choisit les livres qui feront partie du corpus qu'elle soumettra à la classe entre autres en fonction de ses goûts personnels, notamment des ouvrages qui auraient, cette année-là, attiré son attention au sein de la sélection du Goncourt des lycéens.

Aurélie, à travers la mise en évidence de l'impact de ses préférences de lecture, renforce l'importance de ce trait descriptif des pratiques de l'école n°2 et confirme encore l'impact du rapport privé à la littérature des professeurs sur le travail en classe, souligné par la recherche.

Vue synthétique

Aurélie apparaît comme une représentante du type « apprendre » par son insistance sur le lien qu'elle entend créer et entretenir entre les élèves et la matière. D'un côté, Aurélie manifeste un intérêt pour ces derniers, leurs opinions, leurs préférences en matière littéraire. Elle cherche aussi à intégrer leur vécu au sein de la classe. L'objectif est avant tout de susciter une motivation chez les jeunes. Cependant, cette valorisation des élèves n'est pas uniquement vue comme une fin en soi, mais aussi comme un outil pour mener ceux-ci vers d'autres horizons, qui correspondent aux objectifs qu'Aurélie souhaite atteindre. Par ailleurs, la professeure insiste sur la manière dont elle entend pousser ses élèves à s'améliorer et à s'approprier des contenus qui lui tiennent à cœur (mode d'enseignement basé sur la discussion, travail des compétences rédactionnelles...). Cet élément souligne l'importance du processus d'apprentissage dans le discours de l'enseignante, toujours dans cet esprit de connexion entre élève et connaissance.

2.2.2.2. Madeleine, professeure de 5^e et 6^e : valoriser et faire réfléchir

A. <i>Vouloir susciter une réflexion chez les élèves, les rendre actifs</i> (9 éléments codés)
B. <i>Convoquer le milieu d'origine socio-économique des élèves</i> (8 éléments codés)
C. a. <i>Faire travailler les classiques, donner les références culturelles</i> b. <i>Mobiliser les lectures à domicile en cours</i> c. <i>Tenir compte des difficultés langagières des élèves vouloir améliorer ces compétences au niveau de l'oral notamment</i> d. <i>Vouloir se faire plaisir, que ça ait du sens pour le professeur</i> (6 éléments codés)

A. *Vouloir susciter une réflexion chez les élèves, les rendre actifs*

Ce nœud, qui occupe une place remarquable dans le discours de Madeleine, se décline de deux façons. D'une part et de manière assez générale, les pratiques de la professeure apparaissent comme profondément imprégnées d'un désir de discussion et de mise en activité des jeunes. L'enseignante, par exemple, organise des séances de cours où des élèves désignés sont rendus responsables de l'enseignement de certains points de matière auprès de leurs camarades. La littérature est, dans ce cadre, présentée essentiellement comme une nourriture, un tremplin pour la réflexion. Dans l'extrait suivant, Madeleine montre sa préférence pour les tâches qui poussent les élèves à s'approprier de manière dynamique la matière reçue à travers les lectures et rejettent des exercices trop rigides, qui n'ouvriraient pas « à la discussion ».

Mad : Ce que je fais quasiment pour chaque livre lu, c'est une sorte de test de lecture où je pose des questions assez ouvertes d'analyse, de réflexion générale. Sinon, les élèves présentent aussi des travaux, des exposés par rapport à un aspect, une question en lien avec le livre.

Parfois je me base aussi sur ce qui a été lu dans un livre pour lancer un sujet de réflexion via une dissertation, via un débat oral. Et parfois je leur demande de rédiger un texte écrit.

[...]

M : Un QCM sur un courant documentaire [, le feriez-vous avec vos élèves ?]

Mad : Je le ferais éventuellement si je manquais de temps pour corriger et que je voulais m'assurer que ça a été vu, mais je ne trouve pas cela très intéressant. C'est juste la vérification.

M : Ce n'est pas intéressant parce que c'est seulement vrai/faux ?

Mad : Oui c'est cela, ça n'ouvre pas à la discussion.

D'autre part, Madeleine met l'exercice des compétences de réflexion des élèves au service de la construction identitaire des jeunes. En effet, la question de l'identité est, entre autres, au centre d'un long et riche parcours didactique réalisé avec les élèves de 6^e année et que l'enseignante a souhaité particulièrement mettre en évidence lors de son entretien. Ce parcours, qui repose entre autres sur la lecture des *Identités meurtrières* de Maalouf, amène les élèves à produire plusieurs travaux (d'écriture argumentative notamment). Le parcours conduit aussi les apprenants à interroger leurs proches afin d'explorer leurs origines et leur histoire familiale, souvent complexes, dans une perspective de retour sur soi, mais aussi de compréhension du phénomène identitaire. En ce point, un rapprochement du nœud *Vouloir susciter une réflexion...* avec *Convoquer le milieu d'origine...* se pressent. Il sera plus explicitement traité dans la section suivante (B.).

La manière dont Madeleine développe le nœud *Vouloir susciter une réflexion...* entre en résonance avec d'autres concrétisations de ce nœud précédemment explorées. L'accent mis par l'enseignante sur l'activité de discussion comme base des pratiques de classe n'est pas sans rappeler les propos d'Aurélié à ce sujet. En outre, la perspective de Madeleine fait écho à celle qui est promue par les enseignantes de 4^e, 5^e et 6^e de l'école n°1, qui mettaient en évidence l'activité intellectuelle des élèves comme objectif majeur du cours de français et qui soulignaient le rôle de la matière littéraire, carburant privilégié à l'exercice de ces compétences réflexive. Notons que la question de l'identité, forte dans les pratiques et les propos de

Madeleine, se retrouve aussi dans les déclarations d'Emma (école n°1). Néanmoins, la problématique des origines nationales et culturelles des élèves, cruciale chez la professeure de l'école n°2, n'est pas abordée de manière aussi concrète chez Emma, qui propose une réflexion plus abstraite sur le sujet.

B. Convoquer le milieu d'origine socio-économique des élèves

Le point de vue de Madeleine sur la question des origines de ses élèves passe avant tout par une distinction assez claire entre le socio-économique et le socioculturel. Alors que la professeure propose une vision assez neutre sur le premier aspect (certains élèves seraient parfois en difficulté sur ce point, mais ce paramètre n'aurait pas un impact réel sur le quotidien didactique), elle souligne cependant le poids de l'origine socioculturelle des apprenants. Ces derniers seraient issus de familles peu habituées à la fréquentation des lieux et objets culturels légitimes (théâtre, musée, littérature classique...). Au niveau linguistique, la situation de diglossie, déjà évoquée par plusieurs professeurs de l'école n°2, de la majorité des élèves est aussi soulignée par Madeleine. Néanmoins, la perspective de l'enseignante à cet endroit diffère de celle de ses collègues. Alors que ceux-ci pointaient les obstacles didactiques liés à la faible maîtrise de la langue française des jeunes, Madeleine met en évidence la quasi-souffrance psychologique subie par les élèves en situation de diglossie, insistant sur les « conflit[s] de loyauté » qui traversent ces derniers.

Et puis, surtout pour les élèves d'origine turque, la langue maternelle est très très présente à la maison et donc on est parfois presque à la limite d'un conflit de loyauté en parlant français. Quand ils sont entre eux, très très vite ils vont parler turc au lieu de parler français. Ils sont un peu tiraillés.

Les origines des élèves ont un impact certain sur les pratiques de Madeleine : deux versants peuvent être mis en avant. D'une part, la professeure souhaite mettre en évidence, voire valoriser les cultures d'où sont issus les élèves. Ce parti-pris a un impact sur le corpus sélectionné par l'enseignante, qui donne régulièrement la possibilité à ses classes de découvrir des cultures variées par le biais de textes venus de diverses parties du monde, dont les pays d'origine des apprenants, ou d'ouvrages mettant en avant la question de la migration et de l'appartenance nationale (par exemple, le livre, inspiré de faits réels, de Gorgün, *Anatolian Rhapsody*). La dimension multiculturelle de l'école n°2 inspire également une série d'activités qui amènent les élèves à s'approprier des thématiques parfois délicates et à forger leur avis : en cet endroit, le nœud *Convoquer le milieu...* croise *Vouloir susciter une réflexion...*

Le parcours sur l'identité, déjà évoqué au point précédent, est un des résultats de la prise en compte du paramètre. De plus, Madeleine met en évidence sa participation au développement d'un projet d'école portant sur la question de la radicalisation, qui a mobilisé de nombreux professeurs et dont Nadja est la cheville ouvrière. Ce projet, qui a été mis en place notamment à la suite des attentats bruxellois et parisiens de 2015 et 2016, avait pour but d'amener les élèves de l'école n°2, considérés comme plus vulnérables à cette problématique que d'autres en raison de leurs cultures d'origine et des milieux sociaux qu'ils fréquentent, à s'informer et réfléchir à cette épineuse question.

D'autre part, Madeleine veille à ne pas centrer l'ensemble de ses cours sur la question de l'identité ou sur les cultures d'origine des élèves. Elle souhaite aussi amener ces derniers vers des terrains moins connus (littérature française classique...). Le grand principe pédagogique de la variété est avant tout avancé par l'enseignante pour justifier ce choix : il faut veiller à offrir des expériences multiples aux élèves et les ouvrir à de larges horizons. D'ailleurs, la professeure signale que les apprenants n'apprécieraient pas que l'on se focalise trop exclusivement sur leurs origines.

M : Donc si on revient rapidement sur cette activité, tout le parcours [sur l'identité], vous, vous sentez aussi, là aussi, que ça s'était bien passé [...] ?

Mad : Oui je pense que c'est quelque chose qui s'est bien passé, qui les intéresse, généralement. Parfois ils en ont un petit peu marre qu'on revienne toujours avec les mêmes thématiques.

M : Avec leurs origines, etc. ?

Mad : Oui avec leur origine, il y a eu tout ce parcours sur la radicalisation, donc ça les a beaucoup intéressés, puis à un moment donné ils se sont dits « ben voilà, maintenant on parle un peu d'autre chose parce que c'est un peu... »

Remarquons que l'on ne trouve pas chez Madeleine un discours qui soulignerait les carences culturelles des élèves et le rôle d'« intégration » que pourrait jouer l'école dans ce cadre. Le paradigme du « handicap culturel » n'a donc pas cours dans les paroles de la professeure. Certes, à ce sujet, l'enseignante met clairement en pratique les recommandations du programme de 2000 (encore en vigueur lors de la récolte de données)⁷¹, qui conseille à la fois de valoriser et d'interroger la question de l'« étrangeté », tout en faisant découvrir aux jeunes les références qui structurent la culture belge (ce point sera approfondi dans la section suivante). Cependant,

⁷¹ Voir chapitre « Cadre institutionnel ».

Madeleine n'accompagne pas ses pratiques d'un discours qui mettrait en évidence les bienfaits d'un « enseignement explicite » (Bautier, 2019) des grandes références classiques dans le cadre particulier d'un établissement accueillant des apprenants que l'on verrait comme culturellement défavorisés et dont les lacunes devaient être comblées.

La manière dont Madeleine mobilise le nœud *Convoquer le milieu d'origine...* diffère de la perspective manifestée par Noé ou Sandy. La professeure de 5^e et 6^e prend appui sur les origines diverses de ses classes afin d'enrichir le corpus et les activités de son cours de français : elle présente volontiers cette situation comme une occasion à exploiter, même si elle ne nie pas les difficultés qui y sont liées. Même si elle souhaite amener les élèves à réfléchir sur des sujets parfois difficiles, elle ne semble pas pour autant vouloir créer le débat, à l'inverse de l'attitude déclarée de Noé, qui mêlait dans ses pratiques de classe, avec un certain enthousiasme, argumentation et sujets clivants. Sandy, quant à elle, insiste sur le rôle de lissage que peut jouer l'institution scolaire : face à des élèves partant avec un désavantage, le professeur doit être particulièrement exigeant pour amener les jeunes vers les objectifs finaux. Le discours de Madeleine ne présente pas de trace de cette vision égalisatrice, malgré la présence d'une volonté claire d'ouvrir les élèves à des horizons multiples et parfois inconnus pour eux. Cette question sera approfondie dans le point suivant.

C.a. *Faire travailler les classiques, donner les références culturelles*

Le corpus d'œuvres que Madeleine impose à ses élèves dans le cadre des lectures à domicile recèle de nombreux ouvrages qu'on pourrait qualifier de « classiques »⁷² : *Madame Bovary*, *Les femmes savantes*, *L'étranger*... Cette pratique s'assortit d'un discours qui met en évidence l'importance d'une certaine ouverture à la littérature, « enjeu » essentiel du cours de français selon l'enseignante, qui souhaite donner à ses élèves une série de repères à propos de la littérature française et européenne. Madeleine évoque aussi son envie de « transmettre » certaines œuvres à ses élèves et souligne le rôle particulier du professeur, intermédiaire entre les jeunes et des textes parfois peu accessibles.

Le discours de l'enseignante ne montre pas en cet endroit de croisement véritable entre le nœud en question et *Convoquer le milieu d'origine...* Certes, elle évoque dans son interview le fait que, pour certains de ses élèves, lire un classique de manière intégrale est un véritable « défi ». Cependant, la professeure semble ici presque faire fi des spécificités socioculturelles de ses apprenants, alors que cette thématique était fortement mobilisée dans la description de certaines

⁷² Voir Cadre théorique, point 5.1.

pratiques de classe, évoquées dans le point précédent. Pour Madeleine, on doit étudier les classiques, simplement parce que cela fait partie des éléments à aborder au cours de français. Jamais l'enseignante ne justifie sa perspective par des critères liés au profil particulier des élèves de l'école n°2, alors que ce dernier apparaît comme tellement décisif dans d'autres sphères du cours.

C.b. Mobiliser les lectures à domicile en cours

Madeleine déclare utiliser de manière quasi systématique les ouvrages lus à domicile par les élèves lors du travail en classe. Ces œuvres servent dans la réalisation d'une série d'exercices : analyse littéraire, argumentation, présentation orale... Elle explique aussi qu'à la suite de leur lecture à la maison, les apprenants sont presque toujours soumis à un test qui vise à vérifier la compréhension basique du livre, mais aussi à introduire des grandes questions de réflexion. L'analyse de l'œuvre qui a été l'objet du test est ensuite enclenchée à partir de ces grandes questions, créant ainsi un lien assez fort entre l'exercice de lecture individuel et le travail collectif.

La professeure signale aussi qu'elle encadre parfois la découverte des ouvrages qui font partie de son corpus, lorsque ceux-ci le requièrent, en raison de leur longueur ou de leur complexité.

Ce que je fais parfois, c'est lire en classe le début du livre, parler du livre, raconter un peu ce dont ça parle sans tout dévoiler pour un petit peu les familiariser quand j'en ai la possibilité.

Ce nœud, assez inédit à l'entretien de Madeleine, fait néanmoins écho à la volonté de Noé de *s'adapter au niveau des élèves* et donc d'encadrer très fortement les lectures. Selon l'idéal de l'enseignant de 3^e, la lecture devrait se réaliser majoritairement en classe afin de soutenir les nombreux « faibles lecteurs ». La professeure de 5^e et 6^e ne propose néanmoins pas une attitude aussi tranchée.

C.c. Tenir compte des difficultés langagières des élèves vouloir améliorer ces compétences au niveau de l'oral notamment

Madeleine présente la maîtrise de la langue française comme un objectif central de son cours. Elle juge que cette visée est essentielle, afin notamment de soutenir une réussite future dans le cadre d'études supérieures. Elle connecte, par ailleurs, cet objectif à des besoins spécifiques des apprenants qui, en raison de la situation de diglossie que beaucoup d'entre eux vivent, auraient

particulièrement besoin de l'école afin de renforcer leur maîtrise du français. En cet endroit, le nœud *Tenir compte des difficultés...* rencontre *Convoquer le milieu d'origine...*

M : Quels sont vos grands objectifs pour vos cours de français ?

[...]

Mad : Une maîtrise approfondie de la langue française étant donné que beaucoup de nos élèves ne sont pas francophones à la base ou ne parlent pas le français à la maison.

Plus spécifiquement, Madeleine souligne à plusieurs reprises un point faible spécifique de la maîtrise de la langue dans ses classes : le lexique. Beaucoup d'élèves manqueraient en effet de vocabulaire, et cette carence poserait problème, car elle ralentirait le rythme des leçons. Cependant, la professeure ne considère pas cet obstacle comme insurmontable : celui-ci ne l'empêche pas de nourrir des ambitions fortes quant à la qualité des cours et à l'apprentissage des élèves.

M : Si on vous dit qu'il faut changer et aller dans une école tout à fait différente ? Est-ce que vous pensez que vous donneriez votre cours différemment ?

Mad : Probablement [...] La base du cours serait la même quel que soit le public, mais dans l'approche, ça interviendra.

[...]

M : Vous auriez un exemple d'une approche spécifique pour vos élèves ?

Mad : Je pense c'est déjà le vocabulaire qu'on utilise, parfois il faut un peu simplifier pour les amener à quelque chose de plus complexe. Si on parle comme à l'université, la plupart ne va pas comprendre.

M : Donc vous partiriez d'un autre endroit mais les objectifs seraient les mêmes ?

Mad : Oui.

La manière dont ce nœud se concrétise dans l'entretien de Madeleine converge avec celle qui est illustrée dans les interviews de deux collègues de l'école n°2 : Noé et Aurélie. Comme le premier, Madeleine insiste particulièrement sur la question du lexique. Comme la seconde, l'enseignante de 5^e et 6^e place la maîtrise de la langue comme un objectif essentiel que ses cours cherchent à atteindre et pas seulement comme un paramètre qui minerait inéluctablement le travail de classe (attitude promue par Noé). Notons que les trois enseignants soulignent la nécessité de consacrer du temps aux questions formelles en raison de la situation linguistique particulièrement délicate de la majorité des élèves. Les propos de Madeleine font aussi écho à ceux des professeurs de 3^e de l'école n°1, qui présentent également la maîtrise de la langue

comme un élément-clé du cours de français. Ces derniers, Laura en particulier, manifestent néanmoins une attitude plus pessimiste et critique que Madeleine, qui ne présente pas les difficultés langagières des élèves comme un obstacle rédhibitoire.

C.d. Vouloir se faire plaisir, que ça ait du sens pour le professeur

Madeleine, à plusieurs reprises, évoque ses préférences littéraires comme un critère déterminant dans le cadre de la composition du corpus soumis aux élèves. Ce dernier est certes régi par différents facteurs, mais la professeure ne manque pas de prendre en compte ses goûts personnels comme critère crucial dans la sélection ou l'exclusion (comme ce sera illustré dans l'extrait suivant) de certaines œuvres.

M : Hergé, *Tintin et l'oreille cassée*, est ce que c'est de la littérature ?

Mad : Un petit oui, je ne suis pas très bande dessinée. Personnellement, je ne le verrai pas [en classe] parce que ce n'est pas mon univers, mais je ne vois pas d'objection à ce que d'autres personnes le voient.

Le poids de ce critère des préférences personnelles du professeur s'expliquerait en partie par la vision que Madeleine partage à propos du professeur de français, dont une des qualités premières serait d'être « passionné » par ce qu'il enseigne. En outre, Madeleine a aussi souligné son désir de « transmettre » certaines œuvres qu'elle apprécie particulièrement, notamment parce que ses dernières l'ont marquée au fil de son expérience de lectrice et d'étudiante.

Mad : Il y a aussi des cours que j'ai eu à l'université qui m'ont influencée. J'avais un professeur qui était spécialiste de Flaubert et du coup j'aime bien. [...]

M : Donc votre formation vous pousse aujourd'hui à travailler tel ou tel auteur.

Mad : Oui c'est ça, disons que y a des influences. Il y a des auteurs qui font partie de mon patrimoine à moi et que j'ai envie de travailler et transmettre aux élèves.

A l'instar de l'ensemble de ses collègues de l'école n°2 dont on a déjà étudié le diagramme hiérarchique, Madeleine met en avant l'influence des goûts personnels de l'enseignant comme critère essentiel de la construction des corpus de lectures soumis à la classe. Cela dit, Madeleine est la seule à évoquer la question de la transmission, qui établit un lien fort entre les ouvrages qui ont imprimé leur marque sur l'histoire personnelle de l'enseignante et les élèves, à qui cette dernière souhaiterait léguer des textes auxquels elle accorde une valeur particulière.

Vue synthétique

Madeleine, au fil de son entretien, a exprimé un point de vue qui permet de l'associer au type « apprendre ». En effet, la pratique de Madeleine reposerait en grande partie sur un savant mélange d'implication personnelle de l'élève et de savoir(-faire) scolaire. Le parcours sur l'identité, largement promu par Madeleine, illustre cette posture didactique qui cherche à mettre en place une réflexion de l'élève sur sa propre personne, à travers notamment une série de lectures et d'exercices traditionnels du cours de français (par exemple, l'écrit argumenté). Dans ce cadre, elle adopte, envers les origines des élèves, une « politique de la reconnaissance » (Barrère et Jacquet-Francillon, 2008), signalant, par ses options didactiques qui mettent en évidence les jeunes et l'histoire de leur famille, que la culture scolaire peut s'ouvrir, se diversifier.

Néanmoins, notons que Madeleine insiste aussi fortement sur la place qu'occupe, dans sa perspective, les références, les classiques de la littérature. Ces derniers sont présentés par l'enseignante presque comme des passages obligés du cours de français. Cette attitude nuance un peu l'appartenance de Madeleine à l'axe « apprendre », car, dans une partie non négligeable de son discours, l'élève est presque absent. Certains savoirs sont à enseigner, car ils font partie de ce qui doit être enseigné : aucune justification supplémentaire n'est requise. Ces éléments pointent donc la proximité, sur ce point précis, du profil de Madeleine de l'axe « enseigner ».

La professeure, qui mobilise les spécificités de ses élèves et en même temps, pousse ces derniers à découvrir de nouveaux horizons, apparaît comme une représentante de la figure du passeur culturel. Notons aussi que l'enseignante adopte une double position face aux origines de son public. En cela, elle rassemble, en une seule personne, les deux postures professorales relevées par El Karouni (2012) dans son étude sur l'enseignement en milieux hétérogènes. Elle donne, certes, beaucoup d'attention aux spécificités de ses élèves : leur identité multi-facette ou encore leurs difficultés dans la maîtrise du français, qui n'est pas souvent la langue de leur quotidien extrascolaire. En même temps, elle tient un discours qui ne vient pas creuser le sillon de la théorie du handicap culturel : à certains moments, dans son entretien, elle semble faire complètement abstraction de la complexe situation linguistique, culturelle et sociale de ses élèves.

2.2.3. « Enseigner » : Nadja ou l'exigence aveugle

A. <i>Manifester son inconfort envers le contexte</i> (16 éléments codés) dont <i>Manifester de la nostalgie</i> (4 éléments codés)
B. a. <i>Manifester une vision négative des élèves</i> b. <i>Littérature, pour apprendre et comprendre</i> (5 éléments codés)
C. a. <i>Vouloir susciter une réflexion chez les élèves, les rendre actifs</i> b. <i>Convoquer les origines socio-économiques des élèves</i> c. <i>Littérature, aspect historique et héritage</i> (3 éléments codés)

A. *Manifester son inconfort envers le contexte*

Nadja témoigne d'un malaise professionnel palpable : Nvivo indique que le nœud *Manifester son inconfort...* occupe 53 % de son entretien. Ce malaise est dirigé, premièrement, vers le prescrit et les grandes options prises par l'institution scolaire en Belgique francophone. Nadja voit d'un mauvais œil les documents officiels qui régissaient le cours de français au moment de son interview, ainsi que les différentes réformes qui se profilaient à l'époque (notamment le Pacte pour un enseignement d'excellence). Souvent, son attitude se présente presque comme de la défiance : elle rend compte, assume et revendique les divergences entre ses vues et celles qui, selon elle, sont défendues par l'institution.

M : D'abord, votre représentation concernant le cours de français. Si vous deviez choisir 5 mots pour décrire le bon prof de français ?

N : Compétent, littéraire... Cinq, c'est beaucoup... Pédagogue, exigeant, cultivé.

M : Donc on voit que la question de la matière est centrale dans votre représentation d'un bon prof de français.

N : Ça ne va pas être dans la lignée de ce qu'on veut aujourd'hui. Ça ne va pas être le Pacte d'excellence et tout ce qu'on nous concocte au fil des réformes !

Plus précisément, Nadja reproche au prescrit d'être à la fois trop politiquement correct et déconnecté de la réalité de terrain : il prônerait des valeurs décoratives (notamment à travers une certaine valorisation de l'idéal démocratique), mais qu'il serait impossible d'enseigner en raison des difficultés langagières dont les élèves pâtissent. Par ailleurs, le programme, selon Nadja, serait aussi assez « verrouillé » (surtout en 4^e) et ne permettrait pas de liberté de mouvement au professeur. Ce dernier se trouve alors, s'il souhaite enseigner comme il l'entend,

presque obligé de frauder et d'aller contre les recommandations de l'inspection (ce qu'a fait Nadja). La professeure dénonce aussi les orientations des documents officiels et des inspecteurs en termes de corpus. Ces derniers promouvraient une approche didactique exclusivement centrée sur l'apprenant, voire subordonnée à lui. Cette prise de position induirait la préférence pour des lectures « au ras-des-pâquerettes », proches du vécu des élèves et interdirait dès lors au professeur de proposer des textes complexes, qui diffèreraient trop du quotidien des jeunes. Sur ce point, elle rejoint les critiques de l'inclusion de la culture juvénile au sein des classes et montre son opposition à l'approche « puérocriste » (Barrère et Jacquet-Francillon, 2008). En outre, les inspecteurs conseilleraient la découverte des classiques via des extraits, plus digestes pour les élèves que des lectures intégrales. Cette recommandation est vécue comme une frustration par Nadja.

Deuxièmement et plus largement, Nadja connecte les doléances qu'elle exprime à propos du prescrit à un esprit général de la société. L'enseignante reproche à cette dernière de systématiquement favoriser les éléments les plus simples, laissant de côté le complexe. Elle relie cette tendance sociétale aux options prises au sein du cours de français.

N : Quand je travaille un texte, c'est ça que j'aime bien. J'aime bien que ce soit complexe [...], parce que sinon ça n'a pas d'intérêt, si on fait lire un roman ras-des-pâquerettes.

M : Donc la complexité est un des paramètres de la littérature ?

N : Je ne sais pas si c'est un paramètre, mais c'est comme ça que je vois les choses, surtout dans la société actuelle où tout est vraiment simplifié à l'épouvantable. On est vraiment au degré zéro de tout. C'est comme ça que je résume la situation.

Par ailleurs, Nadja regrette que la société ne valorise pas plus la culture et le savoir. Elle déclare amèrement dans son entretien qu'actuellement, être cultivé serait considéré comme « une tare ». Elle repère aussi ce manque de valorisation de la culture chez les familles des élèves de son école. La nostalgie se fait alors sentir dans le discours de Nadja.

Oui, dans la société, avant, il y a vingt ans, on pouvait encore dire « ce n'est pas grave, on n'a pas parlé de ça, à la maison il y aura peut-être, ils feront peut-être un voyage ». Aujourd'hui on ne peut plus dire ça, on ne peut plus compter sur le milieu familial. On ne peut plus se dire « on va les laisser, ils finiront bien par lire ça sur leur ordinateur ». Non, on sait très bien ce que les élèves font sur leur ordinateur, ce n'est pas un secret. Ils ne vont pas développer une pensée, une réflexion.

En général, Nadja revendique donc une certaine position de résistance face à la doxa actuelle. Sa double inspection négativement évaluée et son consécutif écartement temporaire de l'enseignement montre bien la détermination de cette enseignante, qui n'entend pas se plier aux injonctions qu'elle ne juge pas pertinentes. Dans le même esprit, la professeure n'hésite pas non plus à aller contre une série de présupposés didactico-pédagogiques largement partagés aujourd'hui, déclarant que la littérature est foncièrement « élitiste » et qu'elle n'est pas nécessairement accessible à tous. Elle affirme aussi faire régulièrement fi du paramètre « élèves » dans le cadre de sa pratique.

Quand on est prof, on ne doit pas tenir compte du ressenti des élèves, mais faire ce qu'on doit faire.

La manière dont Nadja manifeste son inconfort entre particulièrement en résonance avec les propos de deux enseignantes de l'école n°1. D'une part, la critique du prescrit, contemporain et à venir, ainsi que l'attitude de résistance ne manque pas faire écho aux convictions fortes de Claudine. D'autre part, la vision pessimiste de Nadja sur la société ainsi que l'impact que cette dernière aurait sur les élèves rappelle les prises de position de Laura. De plus, une certaine nostalgie, qui transparait dans les propos de Nadja, apparaissait aussi chez plusieurs enseignantes de l'école n°1 (en particulier Claudine, Anne-Françoise, Cécile et Laura).

Notons que, au sein de l'école n°2, le diagramme hiérarchique de Nadja est presque le seul à faire figurer de manière proéminente le nœud *Manifester son inconfort...* Unique exception : Sandy. Cependant, celle-ci, même si elle a exprimé son malaise envers une série d'éléments contextuels, ne partage pas du tout la même vision du cours de français que sa collègue, qui favorise une perspective centrée sur les savoirs et les classiques de la littérature.

B.a. *Manifester une vision négative des élèves*

Nadja offre, à travers son entretien, une vision assez pessimiste des élèves, qu'elle présente comme les résultats de l'esprit sociétal décrit dans le point précédent. Ce nœud spécifiquement consacré aux élèves se connecte donc clairement ici à *Manifester son inconfort...* Les élèves actuels ne seraient pas cultivés : ils ignoreraient des éléments fondamentaux de l'histoire ou de la culture et ne montreraient, par ailleurs, aucun intérêt pour l'actualité. De plus, ils afficheraient un penchant pour la facilité, refusant de s'engager dans des réflexions trop complexes. Dans le même esprit, Nadja déplore la « paresse » des élèves, qui cherchent toujours à faire le « service minimum » quand il s'agit du travail scolaire. L'extrait suivant rassemble peu ou prou

l'ensemble de ces traits attribués aux élèves et intègre aussi des références qui évoquent le nœud *Convoquer le milieu d'origine...*

Même l'actualité, ils ne regardent pas. Regarder 10 minutes, les titres du journal, c'est trop compliqué. Ils vont juste regarder s'il y a un attentat les images, le sensationnel, le football évidemment, ça oui. Donc, si on ne fait pas ça un peu à l'école, je ne vois pas comment ils vont le faire, sans parler des parents qui eux n'ont pas beaucoup de culture. Je me souviens d'une année où on a fait tout un projet autour de la Seconde Guerre mondiale et on avait passé *Nuit et brouillard* aux élèves. Ils étaient fort choqués, on en a parlé. Puis il y a des élèves, c'était des Turcs, je me souviens, ils sont rentrés chez eux, ils ont dit à leurs parents « aujourd'hui on a vu un film », ils étaient tout retournés de ce qu'ils avaient vu. Et y en a une qui a montré à sa maman, sa maman ne savait pas ce qui s'était passé pendant la Seconde Guerre mondiale, elle ne savait pas qu'on avait tué des Juifs. Moi j'étais un peu choquée quand elle m'a raconté ça, mais ça permet de comprendre où on est.

La perspective que Nadja expose a des conséquences sur sa pratique. Comme évoqué précédemment, la professeure préfère, dans le but de garantir une certaine qualité d'enseignement, ne pas laisser de place aux intérêts et aux spécificités des élèves. Pour Nadja, la matière et les objectifs du cours de français sont comme fixés à l'avance. Une remise en question apparaît dès lors comme un élément perturbateur, qui empêche la réalisation du travail du professeur.

Mais je ne me pose pas cette question parce que, sinon, je ne travaille plus. Si on doit tenir compte de ce qu'ils veulent au moment du cours, alors on ne fait rien, ou on allume la télé et on regarde Hanouna et on rigole.

Cette vision négative des élèves, produit d'une société qui se contenterait de trop peu, fait clairement écho au tableau brossé par Laura au fil de son entretien. Cette dernière, néanmoins, n'allait pas jusqu'à nier le paramètre « élèves » dans sa pratique enseignante, comme semble le faire Nadja. Laura indique en effet dans son interview que, par exemple, les goûts de apprenants pesaient un certain poids dans le cadre notamment de l'élaboration du corpus d'œuvres étudié.

B.b. *Littérature, pour apprendre et comprendre*

Dans son entretien, Nadja défend une vision de la littérature comme source de connaissance et de réflexion. Une œuvre doit être un tremplin. Elle se doit d'offrir une nourriture assez complexe et abondante pour pouvoir faire partie du corpus qui serait digne d'être enseigné.

M : *Stupeur et tremblements* d'Amélie Nothomb, c'est de la littérature ?

N : Oui, sauf que je ne mettrais pas ça au même degré. Il y a des niveaux encore pour moi. Je ne le mettrais pas avec Flaubert ni Baudelaire. Je ne suis pas sûre que ça traversera le temps. Mais je ne dis pas que ce n'est pas intéressant. Ce n'est pas ma tasse de thé, mais il y a quand même quelque chose d'intéressant dans le personnage et dans ce qu'elle écrit. Il y a quand même du contenu, on peut le travailler avec les élèves.

Ce nœud était évoqué dans le top 5 du digramme de Sandy, qui soulignait aussi, de son côté, les savoirs et savoir-faire que la littérature permet d'acquérir.

C.a. *Vouloir susciter une réflexion chez les élèves, les rendre actifs*

Nadja évoque l'évolution des capacités réflexives des élèves comme un objectif majeur du cours de français. Elle souhaite transmettre une série de repères culturels aux élèves, mais surtout aussi entraîner ces derniers à établir des liens entre les différents éléments vus en classe et se servir de ce tremplin pour entamer une réflexion.

Un extrait de l'entretien de Nadja explique la raison pour laquelle elle cherche à susciter cette attitude chez les apprenants : ces derniers, en raison du milieu duquel ils sont issus, vivraient un peu en « vase clos ». L'école aurait donc un rôle important à jouer afin d'ouvrir les élèves à d'autres horizons et à dépasser les limites déterminées par leur origine sociale. En ce point, le nœud *Vouloir susciter...* croise *Convoquer le milieu d'origine des élèves*, selon le paradigme du handicap culturel. Nadja fait alors référence à une certaine fonction « lissante » de l'institution scolaire, qui offrirait à des jeunes moins favorisés des expériences culturelles riches et complexes, compensant ainsi les lacunes de leur milieu d'origine.

N : Je fais beaucoup de liens, l'actualité, la peinture. A chaque fois que je peux faire des liens, je les fais.

M : Ça c'est pour susciter une réflexion chez les élèves ?

N : Oui, pour leur apporter parce qu'ils sont dans un milieu très renfermé sur eux-mêmes. Ils n'ont pas beaucoup de curiosité intellectuelle parce que c'est comme ça

socialement, ils fonctionnent en vase clos pratiquement en ghetto. Je considère qu'à l'école c'est l'endroit où on peut essayer.

D'autres enseignants ont, comme Nadja, mis en évidence le développement des capacités de réflexion des élèves comme un objectif essentiel du cours de français : pour l'école n°1, Emma (en particulier), mais aussi dans une moindre mesure ses collègues de 4^e, 5^e et 6^e ; pour l'école n°2, Noé, Aurélie et Madeleine. Néanmoins, la manière dont Nadja concrétise ce nœud diffère de celle qui est illustrée dans les interviews des autres professeurs. Nadja insiste à plusieurs reprises sur l'importance de l'objectif réflexif, mais, par exemple, n'explique pas vraiment (comme Aurélie ou Madeleine) comment elle le met en œuvre dans ses pratiques de classe. Par ailleurs, la question de l'implication personnelle, de la construction identitaire des jeunes à travers les réflexions que peuvent provoquer la matière du cours de français, marquées dans les discours d'Emma, Madeleine et jusqu'à un certain point Noé, n'a pas voix au chapitre chez Nadja. Par contre, celle-ci souligne le rôle important d'ouverture que peut jouer l'école pour des élèves issus de milieux présentés comme très fermés sur eux-mêmes. En soulignant les lacunes des élèves et l'apport que représente l'institution scolaire, Nadja saute un pas que Sandy évoque, mais que Madeleine ne réalise pas.

C.b. Convoquer le milieu d'origine socio-économique des élèves

Nadja évoque l'origine socio-économique de ses élèves essentiellement quand il s'agit de justifier certaines options pédagogico-didactiques qui ont cours dans son école. Cette tendance apparaissait déjà dans le point précédent. Face à des élèves issus de milieux « très renfermés sur eux-mêmes », peu « intellectuels », vivant presque comme dans un « ghetto », et qui maîtrisent, en raison de ces facteurs, souvent imparfaitement le français, des actions sont posées (souhait du développement des capacités réflexives chez Nadja, mise en place de dispositifs spécifiques pour une meilleure maîtrise de la langue à l'échelle de l'école).

Nadja mobilise donc ce nœud essentiellement pour expliquer des carences des élèves. En cela, elle rejoint une série de ses collègues (Sandy, Aurélie et Noé essentiellement). Cependant, les termes dont elle use offrent une coloration peut-être un peu plus normative que ceux utilisés par ses collègues, qui, même s'ils évoquaient des difficultés liées aux origines des élèves, se servaient de mots plus neutres. Doit-on ici voir l'influence du malaise professionnel que Nadja a fortement exprimé dans son interview ?

C.c. Littérature, aspect historique et héritage

Nadja insiste par ailleurs sur la dimension historique et temporelle de littérature. D'une part, selon elle, la littérarité d'une œuvre dépend en partie de sa résistance à l'usure du temps. De manière complémentaire, la portée « universelle » des objets proprement littéraires serait la preuve de leur intemporalité. Elle rejoint, sur ce point, des visions de l'objet exprimées par Sainte-Beuve (1850) ou encore Calvino (1993).

D'autre part, cette vision a un impact sur la manière dont Nadja aborde les œuvres littéraires en classe. Sa pratique repose avant tout sur une remise en contexte (assez détaillée) du texte étudié. Elle cherche aussi, quand cela est possible, à établir des liens entre les œuvres, parfois anciennes, et l'actualité. Ainsi, elle tente de créer une connexion entre passé, présent et futur.

L'approche historique de Nadja n'est pas sans rappeler les propos de sa collègue Aurélie, qui, tout en voulant présenter au mieux le contexte dans lequel les ouvrages travaillés sont parus, soulignait aussi la pertinence d'une mise en lien de ces derniers avec l'époque actuelle. Cette volonté de connexion entre passé, présent et futur fait aussi écho aux entretiens des enseignantes de 4^e, 5^e et 6^e de l'école n°1. Particulièrement, Cécile et Anne-Françoise avaient, à l'instar de Nadja, défini la littérature en fonction de son pouvoir de traverser les âges. Néanmoins, notre enseignante de l'école n°2 ne présente jamais dans son entretien la matière littéraire comme un héritage, don reçu des générations passées. Cette observation rapproche encore les propos de Nadja de ceux d'Aurélie, mais les éloigne de la vision promue par les professeuses de l'école n°1.

Vue synthétique

Nadja est la seule enseignante de l'école n°2 associée au type « enseigner ». Il est clair que pour elle, l'important est le savoir, sur les exigences duquel repose sa posture de professeure de français. Nadja a des objectifs forts qui paraissent immuables : certains points de matière sont essentiels, incontournables et peu importe si les élèves n'y adhèrent pas ou ne réussissent pas à atteindre les objectifs fixés. Entre autres, la littérature, pièce-maitresse du cours, est présentée comme réservée à une certaine frange et Nadja n'entend pas encourager l'accès à l'objet littéraire à travers des dispositifs facilitateurs. Cette attitude centrée sur la connaissance va de pair avec une vision négative des élèves, produits de leur condition sociale, mais aussi plus largement des évolutions sociétales. Elle s'accompagne aussi d'un malaise vis-à-vis des instructions officielles, qui obligeraient, en termes de méthodes et de contenus, le professeur à créer un cours « puérocriste » et qui brideraient donc les ambitions de Nadja. L'enseignante

nuance cependant un peu cette attitude fixée sur le savoir et volontairement ignorante du contexte. Elle concède en effet accorder une place importante au développement des capacités de réflexion des élèves, invoquant le rôle lissant de l'institution scolaire, qui tente de combler les inégalités sociales et culturelles de base. Dans cette perspective, les propos de Nadja font écho à ceux de certains de ses collègues, Sandy en particulier.

Comme on l'a évoqué à diverses reprises dans l'analyse, le profil de l'enseignante entre en résonance avec celui des professeures les plus chevronnées de l'école n°1. En particulier, le malaise et la colère de Claudine se retrouvent dans les propos de Nadja. La volonté de résistance au prescrit contemporain de ces deux enseignantes a, par ailleurs, des répercussions concrètes sur leur vie professionnelle respective : départ anticipé à la pension pour l'une, écartement temporaire de l'enseignement pour l'autre.

2.3. Conclusions intermédiaires

2.3.1. Du point de vue curriculaire

Au niveau macro, dans l'école n°2, la césure qui se faisait sentir de manière claire entre les professeurs exerçant en 3^e et dans les années supérieures au sein de l'école n°1 n'émerge pas aussi clairement. En effet, une série de nœuds sont promus de concert par des enseignants de différents niveaux.

Le nœud *Tenir compte des difficultés langagières des élèves...* marque les discours de Noé, Aurélie et Madeleine. On peut en déduire que cette dimension fait partie des préoccupations de professeurs exerçant dans les quatre niveaux scolaires concernés par cette recherche, alors que, dans l'école n°1, ce nœud n'était proéminent que chez les enseignants de 3^e. Faisons l'hypothèse que les spécificités du public de l'école n°2 et la situation de diglossie dans laquelle évolue la grande majorité des élèves fréquentant cet établissement ont un impact sur la place qu'occupe, dans les verbatims, ce nœud qui souligne la maîtrise du français flottante des apprenants. Dans un même esprit, on peut mettre en évidence le poids de la catégorie *Convoquer le milieu d'origine socio-économique des élèves*, qui apparaît de façon proéminente dans les entretiens de tous les professeurs, à l'exception de Sandy. Certains traits définitoires du profil des élèves s'imposeraient donc inévitablement dans l'école n°2. Ces observations rejoignent des constats de la recherche : face à un public de milieu populaire, les professeurs auraient tendance à se centrer sur les spécificités de leurs élèves (Verhoeven, 2006) et à favoriser une approche de l'enseignement reposant sur des contenus concrets et intimement connectés au quotidien des jeunes (Combaz, 2007 ; Keddie, 1971).

Par ailleurs, tous les enseignants de cet établissement, à l'exception de Sandy, ont fortement mobilisé des nœuds qui donnent priorité au développement des capacités de réflexion (parfois citoyenne) des élèves⁷³. Dans l'école n°1, ces nœuds n'étaient vraiment promus que par les professeurs exerçant en 4^e, 5^e et 6^e. De plus, un nœud apparaît comme récurrent dans l'ensemble des entretiens, à part celui de Nadja : *Vouloir se faire plaisir, que ça ait du sens pour le professeur*. Cette catégorie, moins omniprésente dans les diagrammes de l'école n°1, renforce l'impression de cohésion qui se dégage des entretiens de l'école n°2. La récurrence de ce nœud interpelle, mais illustre aussi des constats déjà mis en évidence par la recherche (Emery-Bruneau, 2014 ; Falardeau et Simard, 2011, Legros, 2000). L'analyse des discours de l'école n°3 montrera si cette catégorie est exclusive à l'école n°2.

Au niveau micro, si l'on se penche sur la manière dont ces nœuds communs se concrétisent au sein des interviews, là encore, la césure entre 3^e et 4^e, 5^e, 6^e n'est pas évidente. D'ailleurs, si on se penche sur la répartition typologique des enseignants, on remarque que le type « former », exclusivement lié aux enseignants de 3^e dans l'école n°1, concerne aussi une professeure de 4^e de l'école n°2 (Sandy), ce qui brouille encore plus les frontières entre niveaux.

Il est néanmoins possible de détecter, chez Noé, enseignant de 3^e, une attitude de sur-ajustement assez inédite, qui le distingue du reste. Celle-ci fait la part belle à l'encadrement des élèves. Les lacunes langagières de ces derniers, couplées aux difficultés liées aux milieux sociaux parfois vulnérables d'où sont issus les apprenants, induisent chez Noé une volonté de guider de manière très intense le travail scolaire. Cette attitude du professeur se traduit aussi à travers la prédominance du nœud *S'adapter au niveau des élèves*. Ce dernier, qui ne figure dans aucun des tops 5 des diagrammes de ses collègues des années supérieures, était aussi une catégorie promue par les enseignants de 3^e de l'école n°1. Cette observation nuance donc quelque peu l'impression d'unité curriculaire de l'école n°2 : Noé, comme les autres professeurs de 3^e, semble donner une attention toute particulière au « maintenant » des élèves afin de créer une ambiance rassurante pour ces derniers.

2.3.2. Une école unie (ou presque) autour de la figure de l'élève en difficulté

Un regard sur la section précédente permettrait de conclure que, peu ou prou, les enseignants de l'école n°2 offrent des visions assez similaires sur leur travail, donnant une certaine cohérence à la perception globale de l'équipe enseignante. D'un point de vue curriculaire, la récurrence de certains nœuds, dans le haut des diagrammes hiérarchiques attachés aux différents

⁷³ *Vouloir susciter une réflexion chez les élèves... et Vouloir développer l'esprit critique, la citoyenneté...*

niveaux, attesterait une certaine unité de perspective : la plupart des professeurs soulignent le poids de leurs préférences personnelles dans la construction de leurs corpus, insistent sur l'importance du développement des capacités de réflexion (parfois citoyenne) et mettent en évidence la maîtrise du français flottante de beaucoup d'élèves, qui serait due au milieu socio-économique, culturel et linguistique dont ils sont issus. La figure de l'élève, qui est volontiers présenté comme « en difficulté » ou, en tout cas, comme demandant un traitement spécifique, apparaît donc comme un paramètre central des visions exprimées. Cette figure émerge aussi de manière remarquable dans la répartition typologique effectuée au fil de l'analyse des verbatims. En effet, la grande majorité des enseignants se rapprochent de types dont un des pivots est l'apprenant : « former » ou « apprendre ».

Une mise en contraste de ces observations générales avec celles qui ont été formulées à propos de l'école n°1 permet de souligner l'élément suivant. Peu d'enseignants de l'école n°2 ont véritablement *manifesté leur inconfort envers le contexte*, alors que ce nœud émergeait de manière presque inexorable dans les propos des enseignants de l'école n°1. Pourtant, il aurait été possible d'imaginer, par exemple, que donner cours de français langue première à des jeunes loin de maîtriser cette langue de manière experte pourrait créer un certain malaise et une frustration. À ce sujet, mon hypothèse est la suivante. Pour la plupart des professeurs de l'école n°2, les difficultés (de tous ordres) des élèves font partie du tableau général : il s'agit d'une donnée acceptée, digérée et intégrée. C'est un paramètre, pas un objet de plaintes.

Une enseignante exprime néanmoins de manière forte des doléances à propos des élèves (et de son contexte professionnel général) : Nadja. Une piste d'explication à son isolement se trouve dans une voie déjà explorée au sein de l'analyse de l'école n°1 : l'ancienneté. En effet, Nadja compte parmi les professeurs les plus expérimentés de cet établissement. Ce constat s'enrichit par une information livrée « en off » par un membre de l'équipe professorale : l'école n°2, jusque dans les années 1990, aurait fait figure d'école d'« élite », notamment pour toute une frange intellectuelle de l'immigration. Puis, en raison d'évolutions diverses (notamment dans le quartier où se situe l'établissement), l'école n°2 aurait petit à petit changé de public. Elle aurait commencé à accueillir de plus en plus d'élèves défavorisés et issus de milieux moins lettrés. Nadja a connu la version « élitiste » de l'école n°2, en tant que professeure, mais aussi, auparavant, en tant qu'élève. La nostalgie à propos des élèves qu'elle manifeste dans son entretien traduirait dès lors un certain malaise de sa part face à ces changements de public. Dans sa pratique, basée notamment sur une vision de la littérature comme un objet réservé à quelques « happy few », elle refuse d'intégrer les spécificités des élèves et préfère se centrer sur des

savoirs légitimes, quasi immuables. Le cas de Nadja révèle donc l'impact des expériences passées (en tant qu'élève notamment) sur le discours et les pratiques des enseignants, mais aussi le mal-être d'une professeure qui n'a pas pu se remettre en question et donner du sens aux nombreux changements qui ont jalonné sa carrière (Gohier *et alii*, 2001 ; Lave, 1988 ; Perez, 2006).

Cette attitude fait écho à certains aspects du discours de Madeleine, qui semblait présenter la transmission de grandes références classiques comme un élément intrinsèque du cours de français, invariable au contexte dans lequel il évolue. L'hypothèse de l'ancienneté et des rémanences d'un passé révolu de l'école n°2 fonctionnerait aussi pour expliquer cette perspective de Madeleine, qui compte un certain nombre d'année d'expérience au sein de l'école et a connu l'établissement à différentes étapes de son évolution. Malgré tout, rappelons-le, cet attachement aux classiques ne résume pas l'ensemble de la vision que Madeleine a exprimée dans son entretien. L'enseignante a aussi manifesté, de plusieurs manières, sa prise en compte du profil spécifique des élèves.

L'ancienneté des professeurs au sein de l'école apparaît en tout cas comme un critère clivant, à l'image de ce qui avait été observé dans l'école n°1, mais selon des modalités différentes. D'un côté, les enseignantes ayant accumulé le plus d'ancienneté dans l'établissement et ayant connu plusieurs types de publics au sein de leur carrière présentent, dans des proportions variables, une vision décontextualisée, caractérisée par l'absence (partielle chez Madeleine) de mise en relation des savoirs et des élèves (tendance au type « enseigner »). D'un autre côté, les plus jeunes professeurs de l'établissement (Noé, Sandy et Aurélie), qui n'ont connu l'école n°2 que dans sa forme actuelle, sont plus enclins à adapter, voire à penser prioritairement leurs cours en fonction des spécificités et des difficultés de leur public (types « apprendre » et « former »). Ces trois enseignants sont d'ailleurs les seuls au sein de l'école n°2 à manifester une volonté de *plaire aux élèves*..., signe d'une plus grande prise en compte des attentes supposées des apprenants.

3. École n°3

3.1. Panorama des diagrammes hiérarchiques

3.1.1. Vue globale : l'ensemble des enseignants

A. <i>Vouloir plaire aux élèves, leur donner le gout de la lecture, que ça ait du sens pour les élèves</i> (53 éléments codés)
B. <i>Vouloir susciter une réflexion chez les élèves, les rendre actifs</i> (33 éléments codés)
C. <i>Manifester son inconfort envers le contexte</i> (32 éléments codés) dont <i>Manifester de la nostalgie</i> (5 éléments codés)
D. <i>S'arranger avec le contexte, voir être en accord</i> (25 éléments codés)
E. <i>S'adapter au niveau des élèves</i> (20 éléments codés)

Un regard sur le haut du diagramme hiérarchique généré à partir des interviews des professeurs de l'école n°3 permet de repérer deux grandes tendances. D'une part, la figure de l'élève occupe une grande part des discours. Un objectif fort des enseignants est de créer des cours qui puissent leur *plaire* et leur *donner le gout de la lecture*. Les professeurs ont aussi souligné l'importance de *susciter une réflexion* chez les jeunes, au *niveau* desquels il apparaît comme essentiel de *s'adapter*. D'autre part, l'équipe a aussi massivement fait part de ses sentiments envers son contexte professionnel, en *manifestant son inconfort* et *de la nostalgie* ou en offrant une vision plus apaisée (*S'arranger avec le contexte, voire être en accord*).

Une mise en regard de ce diagramme avec ceux qui ont été créés à partir des entretiens avec les professeurs des école n°1 et n°2 montre une certaine convergence. Les nœuds *Vouloir plaire aux élèves*, *Manifester son inconfort envers le contexte* et *S'arranger avec le contexte* figurent en effet dans les tops 5 des diagrammes reprenant l'ensemble des verbatims enseignants de chaque établissement. A chaque fois, également, apparaît un nœud soulignant l'importance de cultiver chez les élèves une attitude intellectuelle dynamique (*Vouloir susciter une réflexion...* dans l'école n°2 et n°3 ; *Vouloir développer l'esprit critique...* dans l'école n°1).

Comment expliquer la constance de ces nœuds à travers les données ? La présence massive des deux catégories liées au contexte professionnel (*Manifester son inconfort...* et *S'arranger...*) serait en partie due au design du guide d'entretien. Celui-ci, en effet, contient une série de questions qui amènent le répondant à livrer sa perspective sur cette problématique. Néanmoins, notons que de nombreux enseignants ont aussi spontanément abordé cette dernière ou l'ont invoquée afin de justifier l'un ou l'autre choix didactico-pédagogique, sans « stimulus » direct de ma part. Ce constat permet d'identifier, partiellement du moins, le rapport au contexte

comme faisant partie de l'ethos discursif de l'enseignant. Il en va de même pour la présence notable de la figure de l'élève dans les diagrammes : le guide d'entretien, certes, aborde sous différents angles la question de l'apprenant ; cependant, la récurrence des nœuds insistant sur le développement du dynamisme intellectuel des élèves ou sur l'importance de créer des cours qui *plaisent* ne dépend pas, selon moi, du format du questionnaire soumis aux professeurs et souligne l'importance de ces objectifs pour les professeurs, quel que soit l'établissement dans lequel ils exercent. Ces récurrences confirment donc le poids du contexte professionnel (de manière large) sur le discours des enseignants (voir, notamment, Baluteau, 2014 ; Dias-Chiaruttini, 2007 ; Émery-Bruneau, 2014).

Les discours des enseignants de l'école n°3 présentent, malgré les convergences mentionnées, deux traits assez marquants. Le nœud *Vouloir plaire aux élèves...* s'impose dans le top 5 de manière assez massive (53 éléments codés dans les entretiens, contre 33 pour le nœud apparaissant en deuxième position). Dans les autres diagrammes généraux, ce nœud n'avait d'ailleurs jamais figuré en première place. Tous ces indices montrent que les préférences des élèves ainsi que leur motivation envers la tâche de lecture occupent une place notable dans les discours des enseignants de l'école n°3. Cette observation est enrichie par la présence, en cinquième position, du nœud *S'adapter au niveau des élèves*. Ce dernier ne figure dans aucun des diagrammes généraux précédemment explorés. Il est apparu néanmoins à quelques reprises dans des tops 5 associés aux professeurs de 3^e des deux autres établissements. Il conviendra dans la suite de l'analyse de voir si la présence de ce nœud dans le top 5 est dû à une mobilisation intense de celui-là par les enseignants de 3^e de l'école n°3 ou si ce phénomène doit s'expliquer autrement.

3.1.2. Les enseignants exerçant en 3^e

A. <i>Vouloir plaire aux élèves, leur donner le gout de la lecture, que ça ait du sens pour les élèves</i> (40 éléments codés)
B. <i>Vouloir susciter une réflexion chez les élèves, les rendre actifs</i> (18 éléments codés)
C. <i>Vouloir se faire plaisir, que ça ait du sens pour le professeur</i> (15 éléments codés)
D. <i>S'arranger avec le contexte, voir être en accord</i> (14 éléments codés)
E. a. <i>Manifester son inconfort envers le contexte</i> b. <i>S'adapter au niveau des élèves</i> (12 éléments codés)

L'équipe enseignante de l'école n°3, contrairement à celles des deux établissements précédemment étudiés, ne se répartit pas de manière stricte entre les professeurs de 3^e et ceux des années supérieures. En effet, Gilles exerce à la fois en 3^e et en 5^e. Son entretien, mobilisé dans le présent diagramme, le sera également dans le suivant (à propos des professeurs de 4^e, 5^e et 6^e). Malgré le statut d'« agent double » de Gilles, il a semblé utile et cohérent de maintenir cette première approche distinguant les propos des enseignants de 3^e et des années supérieures.

Les professeurs de troisième année promeuvent en majorité des nœuds liés aux deux grandes thématiques dégagées au sein du diagramme général de l'école n°3. D'une part, les élèves occupent une place majeure dans les discours, à travers les nœuds *Vouloir plaire...* (premier, et de loin, dans le classement), *Vouloir susciter une réflexion...* et *S'adapter au niveau...* D'autre part, la question du contexte apparaît aussi par le biais de *S'arranger avec le contexte...* et *Manifester son inconfort...* Un nœud spécifique à la 3^e année attire l'attention : *Vouloir se faire plaisir...* n'apparaissait pas dans le top 5 général, alors qu'il figure en troisième position du diagramme en question. A part cela, les professeurs de 3^e mobilisent dans leur top 5 les mêmes nœuds que ceux qui apparaissaient dans le top 5 du diagramme général. Notons néanmoins que les enseignants de 3^e, s'ils manifestent leur inconfort, n'ont pas exprimé de nostalgie, à la différence de leurs collègues des années supérieures.

La confrontation entre le top 5 de ce diagramme et ceux des professeurs évoluant au même niveau mais dans des établissements différents confirme certaines lignes de force repérées dans le discours des enseignants de 3^e. Ces derniers soulignent tous l'importance de leur contexte professionnel (qu'ils jugent surtout positivement). Cette récurrence est peut-être due en partie au format du guide d'entretien⁷⁴. Par ailleurs, les enseignants de 3^e ont tous massivement exprimé leur souhait de créer des cours qui puissent plaire aux élèves : ce nœud apparaît toujours en première ou deuxième place dans leurs tops 5. Ces deux grandes thématiques (contexte professionnel et goût des élèves) se révèlent donc incontournables au sein des déclarations recueillies à ce niveau. Par ailleurs, la catégorie *Vouloir se faire plaisir...*, qui apparaît en troisième position du diagramme, fait écho au top 5 de Noé, qui avait, comme bon nombre de ses collègues de l'école n°2, aussi souligné l'importance de ce critère dans le processus de construction de ses cours.

Cela dit, les propos des professeurs de 3^e de l'école n°3 se distinguent à plus d'un titre. D'une part, ces enseignants ont mobilisé de manière prioritaire l'objectif de développement d'une

⁷⁴ Voir point 3.1.1.

certaine *réflexion* et d'un dynamisme intellectuel chez les élèves, nœud qui apparaît fréquemment dans les tops 5 associés à des enseignants exerçant non pas en 3^e, mais dans les années supérieures⁷⁵. D'autre part, les professeurs de l'école n°3 n'ont pas insisté sur un nœud auquel leurs collègues des deux autres établissements accordaient leur préférence : *Tenir compte des difficultés langagières des élèves...*

Toutes ces observations permettent de voir que les enseignants de 3^e de l'école n°3 offrent une vision moins tournée vers le « maintenant » et un peu plus vers le profil de sortie des apprenants. En effet, même s'ils mettent fortement en avant l'importance de s'adapter et surtout de plaire aux élèves, ces professeurs de l'école n°3 n'ont pas insisté sur les éventuelles difficultés de maîtrise de la langue des élèves, nœud récurrent dans les deux autres écoles. Ils manifestent plutôt une vision notamment tournée vers un but de développement des capacités de réflexion. On pourrait suggérer, avec Siroux (2013) et Lahire (1993), que les élèves de l'école n°3 entretiennent un rapport apaisé à l'école et à la langue que l'on y pratique. Les professeurs, satisfaits par leur public (n'oublions pas que leur top 5 ne retient pas la question de la nostalgie), se prennent-ils donc à viser des objectifs plus souvent associés à des jeunes plus âgés ? Peut-être que l'indice socio-économique particulier de cette école (20) joue un rôle dans cette attitude. Peut-être aussi que la mobilisation, dans ce diagramme, de l'entretien de Gilles, enseignant à la fois en 3^e, 4^e et 5^e, participe à ce phénomène. L'étude qualitative des entretiens devrait permettre d'éclairer cette question.

3.1.3. Les enseignants exerçant en 4^e, 5^e et 6^e

A. <i>Vouloir plaire aux élèves, leur donner le gout de la lecture, que ça ait du sens pour les élèves</i> (26 éléments codés)
B. <i>Manifester son inconfort envers le contexte</i> (23 éléments codés) dont <i>Manifester de la nostalgie</i> (5 éléments codés)
C. <i>Vouloir susciter une réflexion chez les élèves, les rendre actifs</i> (21 éléments codés)
D. a. <i>S'arranger avec le contexte, voir être en accord</i> b. <i>S'adapter au niveau des élèves</i> (15 éléments codés)

⁷⁵ Notons malgré tout que le nœud *Vouloir développer l'esprit critique...* apparaissait à trois reprises dans le discours de Noé et occupait donc, avec trois autres nœuds, la 5^e place du diagramme associé à cet enseignant. Cependant, l'aspect quelque peu « éparpillé » du verbatim de ce professeur empêche, selon nous, d'identifier ce nœud comme une tendance forte.

Les enseignants exerçant en 4^e, 5^e et 6^e mettent en évidence l'importance de leur contexte de travail, selon une perspective négative, avant tout (*Manifester son inconfort...* et *de la nostalgie*), mais aussi selon une perspective positive (*S'arranger...*). Ils accordent aussi une place centrale à l'élève, en fonction duquel il convient d'organiser ses cours (*Vouloir plaire...*), chez qui on veut *Susciter une réflexion...* et au niveau duquel il faut *s'adapter*.

Le top 5 du diagramme des professeurs des années supérieures de l'école n°3 partage avec celui de leurs collègues de l'année inférieure de très nombreux points communs : le rapport à l'environnement professionnel (même si la question de la nostalgie, absente de la tête du diagramme précédent, apparaît dans celui des professeurs du supérieur), la volonté de développer les capacités réflexives des élèves, de créer des cours qui puissent plaire et s'adapter à ceux-ci. Bref, tous les nœuds du top 5 des professeurs de 3^e se retrouvent dans celui des enseignants de 4^e, 5^e et 6^e, à l'exception de *Vouloir se faire plaisir...* N'oublions pas l'implication d'un même enseignant (Gilles) dans les deux niveaux : il s'agit probablement d'un facteur qui contribue à cette homogénéité.

Il convient aussi de constater que les professeurs exerçant de la 4^e à la 6^e dans l'école n°3 partagent une série de préoccupations avec leurs collègues des autres établissements. Impact de l'environnement de travail (dans ses deux versions : *Manifester son inconfort...* et *S'arranger...*) et volonté de plaire aux élèves : ces trois nœuds figurent, peu ou prou⁷⁶, dans tous les tops 5 collectifs des trois établissements, confirmant le statut incontournable de ces catégories dans l'éthos discursif suscité par le biais du guide d'entretien. De plus, les diagrammes des enseignants de 4^e, 5^e et 6^e des trois établissements ont aussi tous souligné l'importance du développement des capacités de réflexion (voire des outils de la citoyenneté) chez les apprenants, plaçant également ce nœud comme essentiel dans la vision manifestée par les enseignants des années supérieures, quel que soit le contexte dans lequel ils travaillent.

⁷⁶ Seul le top 5 du diagramme du professeur de 3^e de l'école n°2 (Noé) ne faisait pas apparaître le nœud *Manifester son inconfort...*

3.2. Analyses des verbatims

3.2.1. « Former »

3.2.1.1. Aude, professeure de 3^e : plaire et accompagner

A. <i>Vouloir plaire aux élèves, leur donner le gout de la lecture, que ça ait du sens pour les élèves</i> (14 éléments codés)
B. <i>Vouloir se faire plaisir, que ça ait du sens pour le professeur</i> (5 éléments codés)
C. a. <i>Manifester son inconfort envers le contexte</i> b. <i>Tenir compte des difficultés langagières des élèves, vouloir améliorer ces compétences au niveau de l'oral notamment</i> (4 éléments codés)
D. <i>Littérature : pour apprendre et comprendre</i> (3 éléments codés)

A. *Vouloir plaire aux élèves, leur donner le gout de la lecture, que ça ait du sens pour les élèves*

Il apparait clairement qu'Aude accorde une importance toute particulière aux goûts de ses élèves en termes de lecture notamment. Ce souhait de *vouloir plaire* à ses classes imprime sa marque sur une série de lignes de construction de son cours et sur sa manière d'enseigner.

Aude présente les préférences de ses élèves et leur motivation face aux lectures proposées comme le critère prioritaire selon lequel elle choisit les textes qu'elle soumettra à ses classes. Ce critère a pour elle plus de poids que tous les autres, l'objectif étant que les ouvrages « parlent » aux jeunes, même si parfois ceux-là ne plaisent pas nécessairement à l'enseignante ou n'entrent pas exactement dans le cadre du programme.

A : Et j'ai envie de faire plaisir à mes élèves, que ça ait du sens. Parfois je ne suis pas vraiment dans les clous du programme du temps que eux voient un sens que je vois aussi, je me dis que c'est le plus important.

[...]

M : La série des *Hunger Games* ?

A : Je ne sais pas du tout, parce que je n'ai jamais lu. Je n'aime pas du tout. Mais c'est de la littérature. Mais moi, je n'accroche pas

M : Donc vous ne le feriez pas lire ?

A : Non, mais je le proposerais quand même, car il y en a qui vont aimer.

Dans cet esprit, Aude organise un dispositif de lectures au choix : les ouvrages, à part ceux sur lesquels sont basés les examens, ne sont jamais imposés. Les élèves, la grande majorité du temps, peuvent donc choisir l'œuvre qui les attire le plus au sein d'une liste de quatre livres qui auront été auparavant présentés par Aude. Ce processus de sélection est répété environ chaque mois. La professeure insiste également sur le caractère non définitif du choix d'un ouvrage par l'apprenant : ce dernier, s'il se rend compte après quelques pages qu'il n'apprécie pas particulièrement le texte pour lequel il a opté, est encouragé à changer de livre.

Cette volonté de proposer des lectures qui plaisent aux élèves sert des grands objectifs qu'Aude se fixe en tant que professeure de français. Premièrement, elle entend susciter et entretenir le goût de la lecture chez les jeunes pour le simple plaisir que peut provoquer cette activité :

Oui, c'est pour leur donner envie de lire. C'est tellement gai de lire !

Deuxièmement, elle espère que les efforts qu'elle fait pour créer un cours qui puisse « accrocher » les élèves se solderont par un ancrage plus durable et efficace de la matière dans l'esprit des apprenants. Troisièmement, elle considère la prise en compte des goûts des élèves et la connexion des contenus enseignés avec leur vécu comme une voie d'accès vers d'autres horizons ou des points plus complexes.

A : Tantôt je leur ai montré les quatre types de comique, évidemment il y a Molière et puis par hasard, je me suis dit je vais chercher quelque chose pour leur montrer et je suis tombée sur un PowerPoint super bien fait sur Louis de Funès et ça, ça leur parle. Après, j'ai enchaîné avec un extrait de Marivaux, *Les jeux du hasard*. Mais du coup évidemment ça leur parlait aussi parce que j'avais commencé avec quelque chose qui les touche.

M : Donc vous utilisez ce qui leur parle comme tremplin ?

A : Exactement.

La position défendue par Aude sur ce point fait particulièrement écho aux propos de Jean-Luc et surtout de Charline (école n°1) autour du nœud *Vouloir plaire...* Volonté de créer un environnement agréable, priorité donnée aux préférences des élèves, qui ont la possibilité de choisir en partie leurs lectures à domicile... Aude propose une illustration très parlante de l'approche « subjectivante » de la lecture. Elle montre aussi sa croyance en le rôle que jouerait la littérature dans le cadre de l'épanouissement personnel, mais aussi dans les finalités

récréatives de celle-ci⁷⁷. Dans son souhait de pousser les élèves à découvrir de nouveaux horizons par le biais d'éléments à priori plaisants, Aude fait référence à un mécanisme évoqué par de nombreux professeurs (notamment Charline, Jean-Luc, Amélie et Cécile (école n°1) ; Madeleine (école n°2).

B. Vouloir se faire plaisir, que cela ait du sens pour le professeur

Aude mobilise volontiers un autre critère important dans la création de ses cours : le plus souvent, il faut que les éléments qu'elle aborde et les textes qu'elle travaille lui plaisent. D'ailleurs, les lectures personnelles de la professeure influencent souvent le corpus proposé aux élèves, qui, du coup, évolue au fil du temps. Ces modifications régulières apportent de la fraîcheur aux cours et contribuent au maintien de la motivation de l'enseignante.

Bien plus, Aude déclare que cette motivation personnelle du professeur est essentielle afin de bien enseigner : si elle n'est pas enthousiaste ou ne perçoit pas bien le sens des éléments étudiés et lus, elle ne pense pas que les élèves, à leur tour, pourront s'intéresser. Aude, sur ce point, fait état d'une vision quasi « fusionnelle » de l'enseignement, qui fait du professeur une pièce cruciale du mécanisme d'apprentissage. Cette vision fait écho au modèle de l'enseignant « charismatique » mis en évidence par de Beudrap *et alii* (2004). A cet endroit, le nœud *Vouloir se faire plaisir...* croise *Vouloir plaire aux élèves...*

M : Est-ce que vous pensez que la littérature est élitiste par rapport à la définition que vous venez de donner ?

A : Je dirais non, mais c'est la personne qu'il introduit qui pourrait faire que ce soit élitiste. Je peux faire de la littérature quelque chose de tout à fait abordable comme je peux la rendre indigeste.

M : Donc elle est élitiste à partir du moment où le prof ne fait pas son travail... Dans le sens où vous l'entendez, de communication...

A : De mise à portée. Maintenant si je pars dans mon essai philosophique, peut-être que je me dirais que ce n'est pas quelque chose pour moi...

M : Donc cela dépend aussi des atomes crochus que l'on peut avoir

A : Oui, peut-être que quelqu'un arrivera à me le faire passer... Donc je pense aussi que c'est la personne qui peut aider.

⁷⁷ Voir Cadre théorique, point 5.2.

M : Donc on retrouve un aspect très très personnel dans la manière d'apporter. Donc, on rejoint ce que vous disiez tout à l'heure, c'est important qu'un prof ait de l'intérêt dans ce qu'il va transmettre à ses élèves.

A : Absolument

Dans sa prise en compte de ses préférences personnelles au moment de la création de ses cours, Aude adopte une posture récurrente dans l'école n°2 (que l'on retrouve chez Noé, Sandy, Aurélie et Madeleine) et présente dans l'école n°1 à travers Emma, Cécile, mais surtout Jean-Luc, qui, comme Aude, a souligné la motivation personnelle du professeur envers la matière comme un facteur crucial.

C.a. Manifester son inconfort envers le contexte

Le malaise exprimé par Aude se fixe sur deux grandes thématiques. D'une part, elle estime que certains aspects du prescrit l'empêche de mener son cours comme elle se souhaiterait. Notamment, elle aimerait instaurer des moments de « lecture-plaisir », mais se trouve trop contrainte par les attendus du programme pour concrétiser cette idée. D'autre part, elle évoque à deux reprises des tensions liées aux collègues. Notamment, la collaboration avec les autres professeurs de 3^e (à part Gérard) se révélerait assez « difficile ». Aude n'a pas souhaité s'exprimer davantage à ce sujet, néanmoins.

C.b. Tenir compte des difficultés langagières des élèves, vouloir améliorer ces compétences au niveau de l'oral notamment

Aude accorde une certaine place à la maîtrise de langue. Régulièrement, par exemple, elle fait débiter son cours par des « petits jeux » faisant travailler des règles de conjugaison, de grammaire... A travers ce dispositif, elle souhaite améliorer les compétences des élèves en vue de leur passage en 4^e.

Mon objectif c'est qu'ils arrivent à écrire en respectant les règles de français principales, donc sans fautes, que le texte ait du sens parce que je pense qu'en 4^e, 5^e, 6^e, c'est ce qu'on demande.

Une certaine attention est aussi portée dans ses cours à des aspects méthodologiques qui pourraient soutenir la réussite des apprenants. Aude utilise un projecteur en classe, notamment afin de faciliter la prise de notes d'élèves en difficulté. Elle évoque également la question des stratégies de lectures, qu'elle aborde particulièrement avec les jeunes qu'elle suit en remédiation.

Aude accorde une grande importance à la question de la maîtrise du français, qu'elle place comme objectif central de son enseignement, tout comme, pour l'école n°1, Laura, Cécile (et jusqu'à un certain point Charline et Emma) et, pour l'école n°2, Noé, Aurélie et Madeleine. Aude, cependant, contrairement à ses collègues de l'école n°2, ne relie cet objectif aux difficultés sociolinguistiques de ses élèves. Par ailleurs, Aude est la seule à évoquer la dimension méthodologique attachée à l'amélioration de la maîtrise du français qu'elle vise pour ses élèves.

D. Littérature : pour apprendre et comprendre

Tout en faisant montre d'une vision très ouverte sur la littérature, Aude insiste sur l'idée que celle-ci se distingue, car elle est un moyen d'acquérir de nouvelles connaissances. La littérature se doit donc d'apporter quelque chose à son lecteur, qui se trouve alors grandi, enrichi. Cette position renforce la prégnance d'une vision de la littérature comme outil d'un certain développement personnel.

A : La littérature... Vous voulez une définition de la littérature... [...] Peut-être tous les écrits, depuis le début de l'écriture jusqu'à maintenant, mais je mettrais dedans les textes théâtre, des romans, des essais. Dans la littérature, il y a aussi de la littérature économique. Donc tout le texte à lire.

M : Donc un mode d'emploi, c'est de la littérature ?

A : Non, pas le mode d'emploi. Mais je me dis en réfléchissant, que certains livres de recettes faits par un grand chef qui me raccrocheraient à certaines notions pourraient être de la littérature... Ma fille lit un livre de cuisine... Elle est toujours plongée dedans et elle apprend plein de choses. Cela lui parle et je suis sûre qu'elle apprend plein de choses même au niveau technique et historique donc je me dis que certains livres, oui pourquoi pas.

La perspective exprimée ici fait penser aux propos de Sandy ou encore de Nadja. Notons néanmoins que la vision de Nadja concernant le nœud *Littérature : pour apprendre...* se centrerait plus sur la valeur que peuvent avoir les textes du point de vue exclusif du professeur. Sandy et Aude, quant à elles, soulignent l'intérêt que représente la lecture pour tous, l'élève en particulier.

Vue synthétique

Le top 5 du diagramme de l'interview d'Aude indique que cette dernière se rapproche

clairement du type « former ». En effet, sa volonté, massivement et diversement exprimée, de vouloir créer des cours et proposer des lectures qui « parlent » aux élèves est à elle seule un argument de poids pour associer la professeure à cet axe de la typologie. Les propos d'Aude sur ce sujet montrent l'importance, pour elle, de favoriser le goût de la lecture chez les élèves, en raison du plaisir que cette activité apporte, et par là de développer, jusqu'à un certain point, leur bonheur d'apprendre.

D'autres indicateurs corroborent également ce classement typologique : le renouvellement constant des listes de lectures montre une volonté d'adaptation aux tendances contemporaines ; la vision large de la littérature, aussi focalisée sur les bénéfices que la lecture peut apporter, témoigne d'une vision flexible de l'objet, mais aussi centrée sur le lecteur (l'élève, potentiellement) ; les dispositifs visant à améliorer la maîtrise de la langue et à soutenir les élèves en difficulté placent l'enseignant dans un rôle de « coach », complice de leur réussite en vue des années supérieures. Cette posture, qui met fortement l'accent sur le lien qui existe entre le professeur et ses classes, se retrouve aussi dans la vision partagée par Aude autour de la question de la motivation des élèves : cette dernière serait en effet presque subordonnée à celle de l'enseignant, qui ne pourrait adéquatement et efficacement aborder que des textes qui lui plaisent.

3.2.1.2. Mathilde, professeure de 3^e : encadrement et développement personnel

A. <i>Vouloir plaire aux élèves, leur donner le goût de la lecture, que ça ait du sens pour les élèves</i> (4 éléments codés)
B. a. <i>Manifester une vision positive des élèves</i> b. <i>Convoquer le milieu socio-économique des élèves</i> (3 éléments codés)
C. a. <i>Vouloir susciter une réflexion chez les élèves, les rendre actifs</i> b. <i>Vouloir développer l'esprit critique, la citoyenneté, les outils qui serviront dans la vie</i> c. <i>S'arranger avec le contexte, voire être en accord</i> d. <i>Littérature : esthétique et création</i> e. <i>S'adapter au niveau des élèves</i> (2 éléments codés)

A. Vouloir plaire aux élèves, leur donner le gout de la lecture, que ça ait du sens pour les élèves

Un nœud apparaît comme légèrement proéminent dans l'entretien de Mathilde : *Vouloir plaire aux élèves*... Il émerge, avant tout, à travers une volonté de la professeure de créer une relation de confiance avec les élèves ainsi qu'un contexte d'apprentissage rassurant. Mathilde prend volontiers une posture de « coach », qui cherche à « rendre confiance » aux élèves en difficultés et à outiller les jeunes afin qu'ils puissent « devenir tout ce qu'ils veulent, ce qu'ils ont envie d'être ».

Ce souhait d'une relation bienveillante se répercute sur certaines pratiques de l'enseignante : celle-ci encadre et accompagne fortement l'activité de lecture, qui s'effectue presque exclusivement en classe. Dans le même esprit, elle ne donne jamais de devoir à réaliser à domicile, l'ensemble du travail étant effectué lors des heures de cours.

Mat : Ce que je fais, j'ai apporté un livre, ils étaient déjà tous stressés pour le test. J'ai dit qu'on ne ferait pas de test mais qu'on lira ensemble en classe. Ça fait donc quelques semaines qu'on lit un texte, pas tout le temps, une demi-heure. C'est que j'appelle la lecture-culture.

[...]

M : Tu fais donc pas lire à domicile ?

Mat : Non pas vraiment.

[...]

M : Et tu travailles beaucoup par extraits alors ?

Mat : Oui énormément. [...] On lit ça en classe, on analyse.

M : Vraiment accompagner la lecture en classe.

Mat : Je crois que l'école doit prendre ce rôle prépondérant. On laisse trop souvent les élèves libres à eux-mêmes : ils doivent lire, faire leur devoir tous seuls...

Par ailleurs, Mathilde évoque aussi son envie d'éveiller les élèves à une diversité de textes, afin qu'ils puissent se libérer de leur vision peut-être négative de la lecture, découvrir leurs préférences littéraires et aiguïser leur gout.

Évidemment en début de l'année ceux qui disent « moi je n'aime pas lire » [...]. Ça je n'ai plus envie de l'entendre et je ne veux plus entendre ces idées. « Je n'aime pas manger, car je n'aime pas les chicons. » Ce n'est pas pour ça qu'on n'aime pas manger.

J'essaie de leur rattacher ce qui y est détaché ou ce qui était déjà [négativement] attaché à la lecture.

La perspective de Mathilde fait fortement écho à celle de Noé, qui cherchait également par de nombreux moyens à préserver le bien-être de ses apprenants et qui, dès lors, encadrait aussi très fortement le travail au sein même de la classe.

B.a. Manifester une vision positive des élèves

Mathilde utilise des qualificatifs positifs lorsqu'elle décrit ses élèves. Ces qualificatifs sont d'ordre affectif (« gentils », « bienveillants », voire « adorables ») et scolaire/cognitif (« réceptifs » à la matière). Elle fait état aussi d'une vision positive du public de son école en général :

J'ai eu la chance d'aller dans toutes les écoles, du primaire spécialisé au professionnel technique. [...] J'ai vu plein d'écoles différentes, plein de professeurs et d'élèves différents. Après cela, j'étais persuadée qu'ici on a vraiment le gratin.

En outre, la professeure se montre attentive et compatissante au contexte de vie parfois débordant de ses élèves (activités parascolaires...) et justifie sa posture « anti-devoir » sur la base de ces considérations.

Dans sa prise en compte de la vie extrascolaire des élèves et les conséquences de cette dernière sur la capacité de travail à domicile, Mathilde adopte une position similaire à celle de Noé (école n°2). Les caractéristiques de la vie extra-scolaire des élèves (qui sont pourtant bien différents d'une école à l'autre) contribuent à susciter, chez les deux enseignants, une attitude de réduction des difficultés et d'encadrement fort. La posture de sur-ajustement, qui concerne donc ici à la fois un public défavorisé et très privilégié, est néanmoins plus claire chez Noé, qui livre plus d'éléments justifiant le repérage de ce phénomène (réduction de la taille et de la complexité des lectures, priorité donnée à des activités appréciées des élèves...). En outre, la valorisation du public auquel elle enseigne de Mathilde rejoint aussi les déclarations de Charline (école n°1) et de Sandy (école n°2).

B.b. Convoquer le milieu socio-économique des élèves

Mathilde évoque à trois reprises le milieu socio-économique de ses élèves. Elle le fait dans une perspective positive : elle se dit heureuse d'évoluer dans un milieu professionnel qui accueille une certaine « élite socio-économique et socioculturelle ». Ce contexte lui permettrait de

développer ses cours comme elle l'entend, sans être limitée par d'éventuelles difficultés d'élèves.

Néanmoins, le confort que confère ce public favorisé ne satisfait pas toujours l'enseignante, qui confie qu'elle se sentirait parfois plus utile dans un contexte constitué d'élèves « ayant des rapports éloignés au savoir et à l'institution scolaire ». Mathilde fait écho à certaines observations de Barrère (2004), qui souligne les avantages, mais aussi les inconvénients liés à l'exercice de la fonction professorale en milieu favorisé.

Le nœud *Convoquer le milieu...* avait été mobilisé par nombre d'enseignants de l'école n°2 (Noé, Madeleine, Sandy...) notamment pour justifier une série d'options didactiques. La manière dont Mathilde verbalise ce nœud dans son entretien est différente : l'enseignante livre plutôt une évaluation nuancée de son public.

D. Cinq nœuds à égalité

Mathilde mobilise à deux reprises le nœud *Vouloir susciter une réflexion...* Elle évoque un des grands objectifs de son cours en insistant sur l'importance de rendre les élèves dynamiques intellectuellement, que ce soit en classe, à travers une logique de « co-construction » des savoirs ou encore de manière plus transversale, par le biais du développement d'outils favorisant la « créativité » dans le cadre de la « résolution de problèmes ».

La professeure déclare également vouloir développer l'*esprit critique* de ses élèves, notamment à travers des exercices à propos des « fake news ».

La question du rapport au prescrit est aussi abordée (*S'arranger...*). Mathilde se montre assez sereine : sa pratique semble s'accommoder sans trop de dommage du programme, auquel elle avoue cependant ne pas accorder trop d'attention, à l'image de certains enseignants interrogés par Louichon (2008). Le cadre du prescrit n'est donc pas perçu comme une « prison », mais comme un « guide, [qui] donne des pistes, organise [l]a matière, [livre] des objectifs intéressants ».

Mathilde, de plus, évoque une vision de l'objet littéraire qui repose sur des critères qui font écho au nœud *Littérature : esthétique et création*. En effet, elle se présente elle-même comme une « snob » qui, même si elle accorde une large extension au concept de littérature, ne lira pas des textes qui seraient « littérairement de moindre qualité » (la série des *Martine* ou les romans de Marc Lévy sont cités en exemple sur ce point). En outre, pour elle, la qualité littéraire repose en partie sur la qualité formelle de l'ouvrage et sur le « style » développé.

La manière dont Mathilde aborde la question de l'adaptation au niveau des élèves prend deux directions. D'une part, l'enseignante assure prendre en compte le niveau de ses élèves en ce qui concerne leurs capacités de compréhension afin de sélectionner adéquatement les textes qu'elle travaillera et de mettre en place son dispositif didactique. Un accompagnement renforcé sera organisé lors de la découverte de textes plus complexes, dans le but de maintenir la motivation des apprenants. D'autre part, Mathilde déclare que le niveau socio-culturel de la grande majorité de ses élèves lui permet d'aborder des auteurs qu'elle ne pourrait peut-être pas mobiliser dans d'autres établissements. Sur ce point, *S'adapter au niveau...* croise le nœud *Convoquer le milieu d'origine...*

Vue synthétique

En résumé, le côté un peu « éparpillé » du diagramme hiérarchique issu de l'entretien de Mathilde (beaucoup de nœuds émergent, mais ancrés chaque fois dans peu de fragments de verbatims) oblige à brasser une grande diversité d'éléments afin d'identifier les tendances majeures qui structurent le discours de l'enseignante. Cependant, il apparaît assez clairement que cette dernière se rapproche du type « former ». A de nombreuses reprises et de différentes manières, Mathilde montre que la relation qu'elle entretient avec les élèves est ce qui compte le plus pour elle. Elle porte un regard très bienveillant sur des apprenants, qu'elle qualifie de manière très positive (« gentils », « réceptifs », « gratin »...) et dont elle valorise les savoirs (avec une insistance sur l'idée de co-construction). Dans sa pratique, elle se place volontiers, à l'instar d'Aude, comme un coach, qui guide les élèves. Elle veut les outiller non pas vers un but déterminé par elle, mais pour que ces derniers puissent devenir « ce qu'ils ont envie d'être ». Ce souhait de soutenir le développement personnel des apprenants se double d'une volonté d'éliminer les éventuelles sources de malaise que son cours pourrait charrier. Ainsi, elle accompagne fortement les lectures (particulièrement les plus complexes) et ne donne pas de devoir à réaliser à domicile. Par ailleurs, son rapport serein mais un peu lointain au prescrit suggère que cet aspect du métier est assez secondaire à ses yeux.

Notons aussi que, même si Mathilde, contrairement à nombre de ses collègues évoluant en 3^e, est licenciée et non pas régente, elle appartient, clairement au spectre du type « former » qui est en majorité représenté par des professeurs de 3^e formés en haute école. Ce constat montre que la formation initiale peut, dans certains cas du moins, avoir moins d'influence sur les discours de l'enseignant que le public auquel celui-ci se trouve confronté. Mathilde tiendrait-elle le même discours si elle exerçait en 6^e ? On peut cependant penser que l'attention que la professeure accorde aux nœuds mettant en jeu la réflexion et l'esprit critique (nœuds fréquents

dans les tops 5 des enseignants des années supérieures) constitue peut-être une trace de sa formation universitaire.

3.2.1.3. Gérard, professeur de 3^e : discuter et réfléchir

A. <i>Vouloir susciter une réflexion chez les élèves, les rendre actifs</i> (10 éléments codés)
B. <i>Vouloir plaire aux élèves, leur donner le goût de la lecture, que ça ait du sens pour les élèves</i> (9 éléments codés)
C. a. <i>S'arranger avec le contexte, voire être en accord</i> b. <i>Se coordonner avec les collègues</i> (6 éléments codés)
D. a. <i>Manifester son inconfort envers le contexte</i> b. <i>Manifester une vision positive des élèves</i> (4 éléments codés)

A. *Vouloir susciter une réflexion chez les élèves, les rendre actifs*

Gérard met, de manière intense et variée, le développement des capacités de réflexion des élèves au centre de son discours. Avant tout, le professeur présente le cours de français comme un lieu « privilégié », rare et précieux, où l'on peut (apprendre à) échanger, discuter, polémiquer...

Lorsqu'il est interrogé sur les grands objectifs qu'il poursuit dans son cours de français, il donne la priorité à cette dimension :

Alors je vais être très clair, en termes d'objectif final, j'aimerais beaucoup amener un jeune à pouvoir défendre son opinion par écrit ou oralement.

[...]

Si je peux leur apprendre, quelque part, à découvrir autre chose, les amener à penser par eux-mêmes et pour eux-mêmes, on arrive à faire quelque chose de bien.

Cet objectif a des répercussions sur les pratiques de Gérard. Premièrement, il cherche à provoquer la discussion, voire le débat en classe le plus souvent possible.

Et lorsqu'on est en désaccord, survient le débat évidemment. Et un débat où on argumente sa position donc on peut travailler à la fois l'argumentatif, le descriptif, bref, c'est un lieu central que l'on peut exploiter à foison.

Deuxièmement, Gérard explique choisir les textes travaillés en cours en fonction du potentiel exploitable que ces derniers présentent dans le cadre de la mise en place d'une réflexion. L'enseignant n'hésite pas à choisir des ouvrages qui peuvent parfois bousculer les habitudes

des élèves afin de susciter une réaction. La littérature est donc en partie perçue par lui comme un outil qui permet d'enrichir les compétences des apprenants.

G : Je viens de terminer un livre de troisième année avec les élèves, Bernard Werber... j'adore, qui écrit un livre sur le livre, *Le livre du voyage*, 82 pages. « Wahou, monsieur c'est quoi 82 pages ? Vous vous foutez de nous ? », je dis « Oui, c'est une baffe culturelle ». Et ils ont compris la signification d'attraper une baffe culturelle. On a réfléchi sur l'utilité des livres. Le livre n'a pas besoin d'être épais pour pouvoir nous aider à réfléchir, nous évader, à se construire. Ça, c'est la littérature.

M : Oui c'est ça. Et donc, il y aurait des textes qui font partie de la littérature et d'autres pas alors, du coup ?

G : Je ne pense pas. Je crois que c'est au professeur, quelque part, à avoir lu avant et de se dire, « Ce matériel-là, je peux l'utiliser dans un cours qui ouvre à la réflexion, qui ouvre à la communication, qui ouvre au dépassement de soi » ...

L'enseignant, de plus, demande régulièrement aux élèves de rendre compte de leurs lectures à travers une « production personnelle » qui mobilise dès lors les compétences appréciatives et argumentatives des apprenants.

L'objectif de réflexion visé par Gérard se concrétise également à travers une connexion de la matière de son cours avec la vie quotidienne des élèves. Un cours de français se doit, selon l'enseignant, d'être ancré dans une certaine réalité pour donner du sens aux savoirs mobilisés.

Alors, la vie quotidienne, il n'y a pas de cours de français qui ne soit pas inscrit dans le quotidien, là, je vais être très clair. On doit partir de ce que l'on vit, en classe, pour éventuellement faire appel à des textes plus anciens, ou éventuellement rectifier des petites choses...

Par ailleurs, le professeur, s'il affirme que les cours de français doivent partir de la vie des élèves, insiste également sur l'impact que peut avoir ce dernier sur le monde extérieur, la société, par le biais de la potentielle action citoyenne des jeunes formés à la réflexion. En cet endroit, le nœud *Vouloir susciter une réflexion...* croise *Vouloir développer l'esprit critique, la citoyenneté...*

On a tous un rôle dans le programme, dans les compétences terminales voulues par notre cours, pour être des citoyens-acteurs. Acteurs sur le monde qui nous entoure, et c'est une dimension que j'aime beaucoup. Elle fait réfléchir sur leur place, et sur ce qu'ils

pourraient faire. Alors, comment réagir, par exemple au niveau communal, réagir, ici, au niveau local, dans la classe, au niveau du fonctionnement de l'école, au niveau de son mouvement de jeunesse, de son club sportif, etc. [...] [I]l faut être conscient que du haut de nos 15 ans, on peut agir en tant qu'être humain qui a 15 ans. Et on ne doit pas avoir 18 ans pour attendre d'agir.

La posture de Gérard sur cette question, qui repose notamment sur une vision de la littérature comme un support de compétences utiles pour le futur du jeune⁷⁸, rappelle celle de Jean-Luc (école n°1). Les deux insistent en effet sur les mêmes points : volonté de créer le plus souvent possible la discussion en classe, choix des textes abordés en fonction de leur potentiel réflexif, dimension citoyenne du cours de français... D'autres enseignants ont par ailleurs mis en évidence l'importance du développement des capacités réflexives des élèves et leur participation riche aux échanges de classe (Emma, Amélie, Cécile (école n°1) et Noé, Aurélie, Madeleine, Nadja (école n°2)). Néanmoins, Gérard se distingue par la place que prend la question réflexive dans son discours. Notons également que Gérard n'intègre pas la problématique de la construction identitaire dans la verbalisation du nœud à la différence d'Emma ou Madeleine par exemple.

B. Vouloir plaire aux élèves, leur donner le gout de la lecture, que ça ait du sens pour les élèves

Si Gérard souhaite clairement développer les capacités réflexives de ses élèves, il n'en reste pas là lorsqu'il s'agit d'exposer les grands objectifs de son cours. En effet, il déclare aussi vouloir encourager les élèves à prendre l'habitude de lire afin que cette activité soit inscrite dans leur quotidien.

Dans le cadre précis du cours de français, il met en place une série de dispositifs pour soutenir la réalisation de cet objectif : moment de lecture gratuite, lectures aux choix...

G : Oui, alors tous les élèves qui ne lisent pas forcément. Donc c'est pour ça qu'on a plusieurs projets ici pour inciter les élèves à lire. On va essayer d'imposer un quart d'heure de lecture obligatoire...

[...]

Donc ils ont ici 10 livres à lire sur l'ensemble de l'année, un par mois, ils n'ont pas le choix, ils le savent depuis le début de l'année, en expliquant bien que le livre on peut se le procurer de par les anciens, de par la bibliothèque donc on n'est pas forcé d'acheter

⁷⁸ Voir « Cadre théorique », point 5.2.4.

le livre, on peut parfois le télécharger aussi, donc [...] ils sont très libres. [...] Et on les choisit.

M : Ils choisissent entre 5 et 6 ?

G : Entre 5 et 6 livres.

Dans ce cadre, Gérard se montre très ouvert sur la question du corpus qui sera découvert par les élèves, l'important étant de nourrir la motivation des jeunes. L'enseignant évoque notamment des auteurs qu'il n'apprécie pas personnellement ou qui ne correspondent pas réellement au niveau visé par ses cours, mais dont il encouragerait la lecture auprès des élèves qui le souhaiteraient.

G : C'est aussi quelque chose d'important. Il y a beaucoup d'auteurs que je n'aime pas trop mais que je proposerais.

M : Et pourquoi vous les proposez ? Parce que les élèves aiment bien ?

G : Parce que, [même si] j'ai un ressenti peut-être négatif, c'est moi qui ai un ressenti négatif mais je ne dois pas empêcher les élèves d'accéder à ce genre de littérature.

[...]

M : *L'enfant des ombres* de Moka ? Est-ce que c'est de la littérature ?

G : Alors oui, c'est de la littérature, bien sûr. Alors, [...] Moka écrit excessivement bien pour les jeunes de 2^e et de 3^e années. Alors si ça me permet de les raccrocher à la lecture, oui, bien sûr. Maintenant de là à exploiter du Moka [en classe], non. Mais bon, oui, pour rentrer en littérature, rentrer en contact avec le livre.

Par ailleurs, Gérard met l'accent sur les moyens qui peuvent être mis en place pour introduire les élèves à une littérature parfois plus exigeante. Il privilégie dès lors les extraits, les adaptations cinématographiques, la chanson... afin de familiariser les jeunes à des matières qui seront explorées à partir de la 4^e. Il accompagne également les lectures plus ardues.

La position de Gérard sur ce point fait écho à celle d'Aude (et jusqu'à un certain point de Mathilde) : l'objectif est de favoriser le goût de la lecture à l'aide d'un corpus flexible et large, ainsi que par des modes d'enseignement agréables. Cette vision fait également penser à celle de Charline, voire celle de Jean-Luc (école n°1).

C.a. S'arranger avec le contexte, voire être en accord

Gérard se montre assez positif envers l'établissement dans lequel il exerce. Il se dit heureux d'y travailler. Il s'entend bien avec ses collègues, avec qui une relation de collaboration et

d'entraide peut assez aisément se mettre en place (à cet égard, *S'arranger...* croise un autre nœud important pour Gérard : *Se coordonner avec les collègues*). De plus, il est satisfait de ses élèves, qui sont issus d'un arrière-plan culturel riche et varié, ce qui permet de belles discussions en classe (*S'arranger...* se conjugue ainsi à une série d'autres nœuds : *Convoquer le milieu...*, *Manifester une vision positive des élèves* et *Vouloir susciter une réflexion...*).

Par ailleurs, le professeur manifeste une relation assez apaisée au du prescrit, avec lequel il se trouve majoritairement en adéquation, malgré les critiques parfois fortes qu'il peut formuler à son égard (qui seront relayées au point D.a.). Un point positif du programme mis en évidence par Gérard est l'invitation à « travailler en équipe » qui y figure. Cette dimension du métier d'enseignant apparaît en effet comme importante pour le professeur, comme en témoignera le point suivant.

La vision positive de la figure de l'élève manifestée par Gérard fait écho aux propos de Mathilde, mais aussi de Sandy (école n°2) qui se montraient aussi satisfaites de la réceptivité des élèves.

C.b. *Se coordonner avec les collègues*

Gérard manifeste un certain goût pour le travail en équipe. Premièrement, ses cours sont en partie créés en collaboration avec Aude, avec qui il discute, notamment, des lectures à proposer aux élèves. Deuxièmement, il semble avoir une vision assez claire de l'architecture du curriculum suivi par les élèves de l'école n°3 au sein du cours de français. Il présente dès lors son travail en 3^e comme une étape, qui servira à celui des années suivantes. Dans ce cadre, cependant, il veille à respecter les matières vues par ses collègues de 4^e et plus en n'anticipant pas trop les éléments qui seront étudiés ultérieurement. Des paroles de Gérard émanent un sentiment de sérénité : il a confiance en ses collègues de français et en la qualité de la formation offerte par l'équipe enseignante de l'école n°3.

En 3^e, [...] on a [un] parcours sur l'argumentation, on essaie de parler d'organismes textuels, on essaye de parler, bien sûr, de l'introduction, du développement et de la conclusion d'une argumentation. Et on parle bien sûr de la structure d'un argument. On ne parle pas du tout de stratégies d'argumentation, on ne parle pas non plus de moyens d'argumentation, c'est pour la 4^e, c'est pour la 5^e. Donc à chacun sa pierre, chacun à son petit travail, mais chez moi s'ils parviennent déjà à avoir une structure argumentative en quittant la 3^e et s'ils sont capables de l'utiliser, ils sont prêts pour une

4^e année. Donc, je suis à ma place, en raison de ça, et je compte sur mes collègues pour pouvoir y arriver.

Troisièmement, le professeur se montre heureux de pouvoir collaborer avec des enseignants d'autres disciplines. Il sacrifie volontiers des heures allouées au français dans l'horaire afin de permettre une excursion organisée par un collègue. Il plaide pour l'interdisciplinarité. Il explique aussi qu'il demande régulièrement de l'aide à ses collègues (qui ne sont pas uniquement professeurs de français) formés à la gestion des différents troubles « dys ».

D.a. Manifester son inconfort envers le contexte

Gérard fait part des difficultés qu'il rencontre dans sa relation aux parents d'élèves, qui manifestent parfois des postures qui ne lui plaisent pas. Certains ne s'impliqueraient que très peu dans la vie scolaire de leurs enfants, par manque de temps. Certains auraient des attentes peu raisonnables quant aux performances de leur progéniture. Ce dernier élément fait écho aux observations de Siroux (2013) au sujet de la pression familiale autour de la réussite scolaire et sociale ressentie par les élèves de milieux favorisés. Par ailleurs, Aude et Gérard ont dû, contre leur gré, supprimer de leur liste de lectures un volume de la série de *Hunger Games*, qui remportait pourtant un franc succès auprès des élèves, en raison de plaintes de certains parents, qui trouvaient cet ouvrage trop violent.

Plus généralement, l'enseignant se montre assez critique vis-à-vis de son institution. Il trouve, en effet, que le public fréquentant l'école n°3 s'homogénéise beaucoup trop au fil des niveaux scolaires. Il lance par là une accusation à peine voilée d'écémage et de ségrégation sociale organisée par son école, qui préférerait garder une certaine image de marque. Ces déclarations entrent en résonance avec des éléments mis en évidence par Siroux (2013) au sein de l'établissement huppé dans lequel il a travaillé. Ce phénomène attriste Gérard, car il souhaiterait bénéficier de la palette d'avis et d'opinions variés que procure une classe riche sur les plans socioculturel et socio-économique.

G : Bien sûr puisqu'ici nous travaillons déjà en milieu multiculturel, même si cette multiculturalité a ses limites, étant donné que nous n'avons pas assez, à mon sens, d'élèves qui viennent de milieux défavorisés. [...]

M : Et vous pensez que si vous aviez des élèves qui venaient d'autres milieux, de milieux plus défavorisés, le débat serait autre ? C'est pour la richesse... ?

G : Oui, c'est pour la richesse du débat. On a bien sûr eu, et on a encore, des élèves qui viennent de ces milieux socioculturels plus nécessiteux, je vais dire ça comme ça, mais

ils se comptent sur les doigts d'une main malgré le fait que le décret inscription oblige l'école à en accueillir en première. Alors comment se fait-il que de la première à la deuxième, troisième, ils disparaissent ? C'est très inquiétant.

M : Ah d'accord. Ils disparaissent du système au fur et à mesure. [...]

G : Il y en a peut-être un ou deux qui restent mais pourquoi ? Pourquoi on en a perdu une dizaine en cours de route ? C'est interpellant, c'est interpellant.

De plus, malgré la relation globalement apaisée qu'il a avec le prescrit, Gérard n'hésite pas à se montrer sévère envers le programme, qu'il qualifie de « peu lisible » et de « ramassis de fatras pédagogiques ».

Dans la critique de l'homogénéité socio-culturelle du public fréquentant l'école n°3, Gérard rejoint une certaine frustration de Mathilde.

D.b. Manifester une vision positive des élèves

Gérard utilise des qualificatifs très positifs lorsqu'il parle des élèves : « merveilleux », « réceptifs ». Il déclare avec beaucoup de « chance » d'enseigner à des jeunes « qui le passionnent ».

Le professeur insiste également sur la relation forte qu'il entend créer avec son public, dont il souhaite valoriser le point de vue dans le cadre d'un fonctionnement basé sur le « partage » (d'opinions notamment). Il évoque aussi la nécessité d'une adaptation constante à ses classes afin de préserver la bonne santé de la relation. Gérard se montre également attentif envers ses élèves atteints de troubles « dys ».

Finalement, il semblerait qu'une part non négligeable de son identité en tant qu'enseignant repose sur la relation aux élèves. La qualité principale d'un professeur, selon Gérard, est la « bienveillance » envers ces derniers, qui sont un élément essentiel, voire définitoire de la fonction enseignante.

Mais oui, sans élèves on n'existerait pas.

La perspective de Gérard évoque celle de Mathilde, mais aussi celle de Charline (école n°1), qui mettait notamment en exergue les échanges et de la relation avec élèves comme un élément essentiel de la fonction de professeur.

Vue synthétique

Le profil qui ressort de l'interview de Gérard permet, pour plusieurs raisons, de l'associer sans trop d'hésitations au type « former ». En effet, il apparaît que les élèves (à propos desquels il se montre très élogieux) et la relation qu'il entretient avec eux constitue le moteur principal de ce professeur. Gérard cherche à valoriser les élèves et leurs opinions, à les aider à se développer intellectuellement, à prendre leur place dans la société, malgré leur jeune âge. Par ailleurs, l'enseignant souhaite développer leur goût pour la lecture pour soutenir leur développement personnel, et leur permettre ainsi de découvrir et d'affiner leurs préférences en matière littéraires. Gérard se dit aussi ouvert au changement, affirme s'adapter et accompagner volontiers les élèves qui en ont besoin.

Néanmoins, notons que s'il se montre très préoccupé du « maintenant » et du bien-être de ses élèves, il se montre aussi tourné vers l'avenir. Il n'oublie pas le profil de sortie des études auquel ils devront se conformer et valorise également fortement le développement des capacités réflexives (nœud souvent mobilisé par les professeurs de 4^e, 5^e et 6^e). Néanmoins, face à ces objectifs, il se présente avant tout comme un guide, presque comme un coach de ses élèves, qu'il accompagne pour une partie du chemin. Là encore, la relation aux jeunes prime.

3.2.2. « Enseigner »

3.2.2.1. Eugénie, professeure de 4^e et 6^e : savoirs et frustrations en tous genres

A. <i>Manifester son inconfort envers le contexte</i> (13 éléments codés) dont <i>Manifester de la nostalgie</i> (3 éléments codés)
B. a. <i>Vouloir susciter une réflexion chez les élèves, les rendre actifs</i> b. <i>Manifester une vision négative des élèves</i> (6 éléments codés)
C. a. <i>Littérature : esthétique et création</i> b. <i>S'adapter au niveau des élèves</i> (5 éléments codés)

A. *Manifester son inconfort envers le contexte* dont *Manifester de la nostalgie*

Eugénie se plaint, avant tout, du prescrit. Les instructions officielles sont perçues par la professeure comme « une source de stress », de « frustration » et lui donnent un sentiment d'« emprisonnement ». En effet, elle trouve que le programme est trop chargé, ce qui l'oblige, selon elle, à se dépêcher et à s'en tenir à un travail superficiel, au détriment de l'efficacité de

son action pédagogique et de sa motivation. Par ailleurs, les points de matière qu'elle aime travailler n'entrent pas toujours en adéquation avec les prescriptions. Cela l'amène à renoncer à ses « dadas », à son grand regret. Sur ce point, une certaine nostalgie pointe, dans la mesure où les anciens programmes offraient, selon Eugénie, une plus grande liberté au professeur. De plus, elle déplore le niveau visé par le prescrit, qu'elle juge trop bas et inadapté au cadre particulier dans lequel elle évolue.

Mais si on leur sert tout sur un plateau comme c'est demandé dans le programme quand même hein, je ne vois plus l'intérêt d'enseigner. [...] J'ai l'impression que la plupart des gens, des profs sans doute aussi qui ont fait les programmes, sont... Beaucoup de profs d'inférieur, je trouve, désolée, mais voilà. Ou des profs qui sont dans des écoles à discrimination positive et dont les élèves sont d'un niveau assez lamentable, et c'est horrible, c'est horrible parce que ce n'est pas comme ça qu'on va les tirer vers le haut.

Cette opposition au prescrit s'est concrétisée, pour Eugénie, sous la forme d'une évaluation négative par l'inspection, malgré, dit-elle, les éloges reçus par l'inspectrice. Cette évaluation pointe une certaine résistance de la professeure, qui organise visiblement une grande partie de ses pratiques en fonction de ses propres convictions plutôt qu'à partir des instructions officielles.

Eugénie, de plus, exprime son malaise envers certaines dimensions de l'école n°3. Premièrement, elle regrette la faveur qui y serait donnée aux mathématiques au détriment des matières plus littéraires. Deuxièmement, elle parle avec nostalgie d'un ancien directeur, qui octroyait aux professeurs une grande liberté pédagogique et un soutien sans faille face aux critiques qui émanaient, notamment, des parents d'élèves. Ces derniers constituent une troisième source d'inconfort pour Eugénie, qui trouve que les parents cherchent à trop intervenir dans les pratiques enseignantes.

M : Et le test de lecture c'est parce que vous voulez les forcer à lire ? Parce que c'est plus difficile de les faire lire ?

E : Parce que je suis un petit peu obligée, c'est-à-dire si je ne fais pas de test de lecture, les parents vont me tomber dessus.

Eugénie accompagne Gérard dans sa critique des parents d'élèves. Mais, et cela apparaît comme plus crucial, elle rejoint plusieurs professeurs de l'école n°1 (notamment, Claudine, Anne-Françoise et Laura) et Nadja (école n°2) dans la vision négative qu'elle livre du prescrit et plus spécifiquement de l'inspection. Par ailleurs, comme Claudine (école n°1) et Nadja (école n°2),

Eugénie a reçu une évaluation négative de la part des inspecteurs en raison de l'écart trop important entre ses convictions didactiques et les injonctions des documents officiels. Pour Eugénie, cependant, ce mauvais rapport ne se traduit pas par une posture de repli (Claudine) ou un écartement temporaire de l'enseignement (Nadja).

B.a. *Vouloir susciter une réflexion chez les élèves, les rendre actifs*

Eugénie envisage les lignes de force de son enseignement selon deux grands objectifs. D'une part, elle entend donner une base de connaissances aux élèves. D'autre part, elle souhaite leur « apprendre à raisonner » et à être dynamiques dans leur approche de la matière.

Ce second objectif se concrétise en de nombreux endroits dans la pratique de l'enseignante. Les élèves sont invités à être autonomes : ils sont amenés à faire des recherches par eux-mêmes, à prendre des notes... Par ailleurs, au sein des travaux et tests qu'elle soumet à ses classes, Eugénie vise les capacités réflexives des jeunes en intégrant régulièrement des questions mobilisant ces compétences. Dans l'extrait suivant, elle présente une des consignes d'un examen destiné aux élèves de 6^e qui, à partir de la matière vue en classe et des textes étudiés au cours de l'année, demande une réflexion certes personnelle, mais aussi assez savante sur la question des mythes contemporains.

« Suite à votre réflexion durant l'examen, que comprenez-vous des mythes aujourd'hui ? » Donc c'est une réflexion sur ce qu'ils ont appris dans l'année, sur ce qu'ils auront appris ici par rapport à Frédéric Lenoir, qui est un auteur finalement contemporain. On a Anouilh, le 20^e, Bauchau, voilà, ce genre de choses-là. Donc on leur demande simplement d'exprimer leur position sur les mythes étudiés, leur signification actuelle.

Il semble intéressant de mettre en contraste la manière dont *Vouloir susciter...* se concrétise chez Eugénie et chez d'autres professeurs qui ont aussi particulièrement plébiscité ce nœud. Emma (école n°1) et Madeleine (école n°2) ont toutes deux associé ce nœud au processus de construction identitaire des élèves. Jean-Luc (école n°1) et Gérard (école n°2) ont souligné la dimension citoyenne des réflexions qui peuvent être menées en classe. Eugénie ne mobilise pas ces enjeux lorsqu'elle aborde *Vouloir susciter...* La réflexion des élèves est certes entraînée, sollicitée, mais à partir et en direction de points internes à la matière vue en classe. La compétence réflexive est travaillée pour elle-même, dans le cadre des savoirs du cours de français, sans mobilisation d'enjeux externes qui viendraient justifier cette approche.

B.b. *Manifester une vision négative des élèves*

Eugénie utilise des qualificatifs assez négatifs pour qualifier ses élèves : « turbulents », « insoucians », « gamins » ...

Cette vision peu positive s'enracine dans une insatisfaction de la professeure quant aux compétences et au niveau de motivation qu'elle décèle chez ses élèves, qui prendraient note de manière trop flottante, se montreraient très peu intéressés et réceptifs à la matière proposée et auraient du mal à respecter les codes du format scolaire qu'elle considère pourtant comme incontournables.

Mise en situation au fil de l'examen : « Nous vous proposons de mener une réflexion sur l'actualisation des mythes. Une question de conclusion vous sera posée à ce propos en fin d'examen. Le destinataire, lecteur averti... Donc, votre professeur... », parce qu'autrement ils finissent par me donner la couleur de leur culotte. Donc il faut que ce soit un petit peu [précisé]... (Rires)

[...]

Donc, « Citez trois thèmes abordés dans le poème, justifiez votre choix à l'aide de thèmes précis issus du poème. » [...] [M]oi je deviens dingue ici, puisque, même malgré ça, ils ne mettent pas [les éléments justificatifs], puis je dis « Mais je n'accepte pas, je ne peux pas accepter ta réponse », « Ah ? Mais nooon ?! », « Tu n'as pas prouvé ». C'est compliqué. [Alors que c'est] tellement évident.

Eugénie porte également un regard assez critique sur le public de l'école n°3, qui, selon l'enseignante, accueille une certaine élite socio-économique, mais qui ne correspond pas nécessairement à une élévation socioculturelle, ce qu'elle déplore. Cette remarque⁷⁹ permet de rapprocher Eugénie du modèle d'enseignant « classique » mis en évidence par Isambert-Jamati et Grosperon (1984).

C'est une école ici, qu'on dit « d'un indice 20 », donc les élèves sont d'un milieu socio-économique assez à l'aise, c'est bourgeois, la bonne bourgeoisie. Je ne sais pas si je peux le dire mais enfin, beaucoup de nouveaux riches quand même. Donc ils ont de l'argent mais pas spécifiquement de l'éducation, l'éducation qui va avec. C'est pas... C'est pas la vieille France qui est là à [l'école n°3].

⁷⁹ Ainsi que la vision esthétique de la littérature défendue par la professeure (voir point suivant).

La vision négative manifestée par Eugénie se teinte aussi parfois d'une certaine nostalgie (les élèves notent « de moins en moins bien », etc.). Sur ce sujet, dans l'extrait suivant, la professeure évoque l'écart existant entre sa génération et celle des élèves, de qui elle se sent de plus en plus éloignée.

Il y a un fossé générationnel assez important, ça, très très clairement. Je n'ose imaginer ce que ce sera dans 12 ans. Puisque je devrai encore travailler pendant 12 ans. Mais donc ils sont très très bébés, très gamins, et voilà.

Concernant la question de l'origine sociale des élèves, notons que la position d'Eugénie diffère de celle exprimée par Gérard et Mathilde⁸⁰, qui, bien que satisfaits de leur public et de l'éventail pédagogique qu'il permet, regrettaient aussi le manque de variété des origines, souhaitant que des élèves issus de milieux sociaux moins favorisés s'intègrent à l'école.

C.a. Littérature : esthétique et création

Lorsqu'elle est interrogée sur sa définition de la littérature, Eugénie met en avant une perspective centrée autour de la dimension artistique et non utilitaire de l'objet. Dans ses paroles, elle manifeste une vision presque blanchotienne, connectée à une mise en évidence des valeurs de divertissement de la littérature⁸¹.

[Les] textes [littéraires sont des textes] dont la visée, l'objectif principal n'est pas de communiquer, n'est pas l'efficacité, mais bien l'art, la distraction. C'est l'art de l'inutile. La littérature, c'est un art.

Par ailleurs, Eugénie met, à plusieurs reprises, en évidence une vision de la littérature attachée à la forme, à la qualité d'écriture et au style.

[L]a langue d'Amélie Nothomb est très intéressante, point de vue de la littérature je trouve.

[...]

Eh bien voilà, on parle de la littérature jeunesse. On y est à fond, je trouve que les thèmes développés, effectivement, sont très intéressants. Une fois de plus la langue n'est pas toujours à la hauteur de ces thèmes et des valeurs véhiculées. C'est dommage. Mais autrement, voilà, moi c'est la langue qui me dérange.

⁸⁰ Qui, par ailleurs, offrent une vision des élèves presque à l'opposé de celle d'Eugénie.

⁸¹ Voir « Cadre théorique », point 5.2.5.

Dans cette attention dirigée vers la dimension formelle de la littérature, Eugénie donne une illustration des constats de Siroux (2013) sur l'importance de cet aspect dans les écoles favorisées.

C.b. S'adapter au niveau des élèves

Eugénie présente ses pratiques de classe comme assez flexibles et dépendantes entre autres du niveau de ses élèves. Dans l'extrait suivant, elle explique que, pour son cours portant sur Don Juan, elle fonctionne différemment selon les classes et les années.

E : Donc voici un exemple de cours, ici c'est la séquence sur Don Juan [...] [C]a dépend un petit peu : soit j'en parle en classe, soit je leur demande « Ecoutez, vous allez rechercher des documents sur Internet ou dans la bibliothèque de vos parents, vous avez certainement un document, [...] des choses sur Molière », et voilà. Et alors, ils doivent compléter par eux-mêmes. C'est l'un ou l'autre, ça, ça dépend un petit peu, j'avoue de mon humeur, du temps que j'ai en classe, du type d'élèves, voilà. [...]

M : Et donc avec des bons élèves vous diriez plus « vous fait ça à la maison » ? [E : Oui.] Et puis avec des élèves un peu moins... sur la balle, vous faites en classe ?

E : Oui !

La professeure, qui avait depuis plusieurs années évolué uniquement en 5^e et 6^e, mais à qui venaient d'être attribuées au moment de son interview des classes de 4^e, évoque aussi la nécessaire adaptation qu'elle a dû effectuer afin de se mettre au diapason de ces élèves plus jeunes. Ce changement, même s'il n'est pas présenté comme étant trop douloureux, n'a quand même pas été simple à accepter.

Ben c'est la première fois que je donne cours depuis très très longtemps en 4^e. [...] Et donc j'ai vraiment eu du mal à, sincèrement je le dis, début d'année j'ai eu un peu du mal à m'adapter à mes 4^e. [...] J'ai dû repasser en seconde, voilà, ralentir le rythme. [...] [J]'ai un rythme beaucoup, beaucoup plus lent en 4^e. Par rapport à mes rhétos. Et ça c'est vrai que c'est, j'ai eu un petit peu de mal. Je me suis rendu compte qu'ils ne comprenaient pas bien, qu'ils ne suivaient pas et que donc ça ne servait strictement à rien tout ce que je faisais.

L'adaptation apparaît comme un mal nécessaire pour Eugénie, qui ne partage donc pas le goût pour le changement et la flexibilité promu entre autres par Jean-Luc (école n°1) et Noé (école n°2).

Vue synthétique

L'analyse des nœuds les plus souvent mobilisés par Eugénie dans son entretien amène à rapprocher cette dernière du type « enseigner ». En effet, il apparaît que la professeure met l'accent sur la relation qu'elle entretient avec la matière associée au cours de français...et donc sur les déconvenues qu'elle peut expérimenter dans sa tentative de concrétisation des standards (idéaux ?) qu'elle se fixe. Notamment, elle exprime volontiers de la nostalgie par rapport à des temps où son contexte professionnel lui permettaient plus aisément de poursuivre ses objectifs personnels, ses « dadas ». Aujourd'hui, le prescrit, mais aussi les parents d'élèves et la direction de son école, lui imposent des limites et des exigences qu'elle intègre difficilement dans sa pratique. Les élèves constituent aussi une limite à la réalisation de ses objectifs : ils se montreraient peu réceptifs aux cours ; ceux de 4^e demandent un rythme moins soutenu ; les familles d'où sont issus la majorité d'entre eux, bien qu'aisées économiquement, ne font pas partie nécessairement des élites culturelles...

Notons également que, d'une part, Eugénie évoque une vision très exigeante et éthérée de la littérature, qu'elle considère comme un art non utilitaire. Cette vision entre en résonance avec l'idée d'un objet littéraire qui peut être effleuré, mais qui ne se met pas au service de l'apprenant (à l'inverse d'autres visions de la littérature promues par d'autres professeurs : *Littérature : vision historique et héritage* ou encore *Littérature : pour apprendre et comprendre*). D'autre part, Eugénie propose une perspective particulière du nœud *Vouloir susciter une réflexion...* qui, certes, montre à quel point elle souhaite encourager un certain dynamisme intellectuel chez les élèves, mais à partir de thèmes et de ressources assez complexes (voir, par exemple, la question d'examen sur les mythes au point B.a.). La vision de ce nœud proposée n'inclut pas nécessairement un aspect identitaire ou personnel, qui pourtant apparaissait chez plusieurs autres enseignants (Emma, Anne-Françoise et Gérard pour ne citer qu'eux). Ce double constat, conjugué aux éléments mis en évidence plus haut dans cette vue synthétique, indique la dimension assez désincarnée du savoir que défend Eugénie.

3.2.2.2. Christophe : neutralité et distance

A. <i>S'arranger avec le contexte, voire être en accord</i> (7 éléments codés)
B. <i>Faire lire les classiques, donner les références culturelles</i> (4 éléments codés)
C. a. <i>Vouloir susciter une réflexion chez les élèves, les rendre actifs</i> b. <i>Travailler la littérature de manière technique, point de vue interne</i> c. <i>Manifester une vision négative des élèves</i> d. <i>Vouloir plaire aux élèves, leur donner le goût de la lecture, que ça ait du sens pour les élèves</i> (3 éléments codés)

A. *S'arranger avec le contexte, voire être en accord*

Christophe montre, dans ses propos, l'importance qu'a le prescrit sur ses pratiques. Il présente les instructions officielles ainsi que les évaluations de type « CESS » comme des facteurs ayant un impact sur sa façon d'enseigner, qui doit donc, au fil des réformes, évoluer. Cette évolution n'est pas vécue de manière négative par l'enseignant, qui entretient, apparemment, un rapport assez neutre à son cadre institutionnel. Dans l'extrait suivant, il explique aussi comment sa pratique s'est, au cours du temps, adaptée sans trop de dommage au prescrit actuel.

M : Vous évoquiez au début la question des compétences. Par rapport au programme [...] certains [de vos collègues] ont dit avoir des difficultés à intégrer leur cours dans le programme, car ils trouvent que c'est trop restrictif, trop lourd etc. Pour vous c'est un problème ?

C : Non, cela ne pose pas problème. Ce n'est qu'au départ, avec les nouveaux programmes, ils veulent changer un peu notre façon de voir les choses. Mais depuis... [...]

M : Vous avez réussi à intégrer ce que vous vouliez faire dans les exigences ?

C : On fait une série de choix. En même temps, le programme lui-même est tellement vaste qu'on ne manque pas d'activités à faire. [...]

C : Au début, [je voyais en classe] l'auteur, la biographie, la liste d'œuvres, les caractéristiques, trois œuvres importantes et les extraits. Ceci pour faire une sorte de catalogue des auteurs.

M : Qu'est-ce qui a fait changer ?

C : Le programme et la diversité des choses qu'il demandait [...].

Par ailleurs, Christophe fait mention du poids du regard des parents d'élèves sur ses choix didactiques. L'enseignant, néanmoins, ne semble pas trop perturbé par l'éventuelle pression que ce regard comporte. Notons que, pour lui, cette attention accrue des parents est liée au *milieu socio-économique des élèves*.

M : Au niveau socio-économique vos élèves sont situés à quel niveau ? Est-ce homogène ou hétérogène ?

C : Plutôt homogène et ça se ressent.

M : Cela se passe par quoi ?

C : Par le regard des parents, plus vigilant et plus exigeant vis-à-vis de l'école.

M : Cela passe par de la pression ? [...]

C : Non pas forcément...

Dans son rapport au prescrit et aux parents d'élèves, Christophe se montre plus serein que ses collègues, Eugénie et Gérard.

B. Faire lire les classiques, donner les références culturelles

Christophe évoque, dans son entretien, qu'un des objectifs qu'il poursuit à travers son cours de français est de donner aux élèves « un petit bagage littéraire, qui fait partie de notre patrimoine occidental francophone ».

La concrétisation de cet objectif dans les pratiques du professeur passe essentiellement par deux canaux. D'une part, il essaie d'intégrer certains « auteurs fondamentaux » de la littérature française dans le corpus soumis aux élèves (par exemple, Molière, Proust ou Céline). D'autre part, Christophe aime aborder en classe, à travers de petits « apartés » ou « digressions », des éléments culturels au sens large (questions historiques, conceptuelles...) qui ne font pas nécessairement partie du programme, mais qui lui semblent intéressants pour enrichir les connaissances des élèves.

C.a. Vouloir susciter une réflexion chez les élèves, les rendre actifs

Christophe entraîne les capacités de réflexion de ses élèves de deux manières. La première est basée sur le principe de l'appropriation : l'enseignant propose régulièrement des exercices qui mobilisent leur sensibilité personnelle, ainsi que leur créativité. Dans l'extrait suivant, il explique les consignes d'une activité demandant une mise en scène et une actualisation du mythe de Don Juan. Dans ses propos, on sent la volonté de pousser les élèves à transformer et manipuler la matière classique afin que cette dernière corresponde à leurs intérêts.

Je leur raconte la petite légende de base, je leur explique qu'il y a trois éléments qui sont communs à tous les Don Juan [...] : c'est l'invitation lancée aux morts, l'apparition de la mort, que ce soit sous forme de squelette ou de statue peu importe, et le souper fatal dans un lieu sacré à la fin, que ce soit dans un cimetière, soit dans une église. Et ensuite je leur demande de créer eux-mêmes une petite saynète et d'actualiser, en quelque sorte, ce mythe en mettant ces trois éléments obligatoirement dans leur histoire. [...] Et donc ça peut aller vraiment dans tous les sens. Par exemple, [...] ils transforment ça en télé-réalité et [...] la provocation à la mort, c'est la provocation à la Voix, la fameuse Voix de Secret story. L'apparition de la Voix pour l'apparition de la mort, et le lieu sacré ce serait le confessionnal par exemple, où le candidat est puni en étant éliminé, par exemple. Donc voilà, ça peut vraiment aller dans tous les sens : en science-fiction, en western...

Christophe entend, de plus, exercer les capacités réflexives de ses élèves à travers des moments de prise de distance, de réflexion « méta » sur la matière vue. Par exemple, il invite régulièrement ses classes de 6^e à s'interroger, à la lumière de tous les éléments étudiés au fil de la scolarité, sur le concept de « littérature ».

La notion d'appropriation, qui semble importante pour Christophe, évoque l'entretien d'Amélie (école n°1). Remarquons aussi que si Christophe insiste sur le développement des capacités de réflexion des élèves, c'est dans une perspective interne au cours de français et pas pour servir des enjeux externes (citoyenneté, construction identitaire...). Sur ce point, l'attitude de Christophe rejoint celle de sa collègue Eugénie.

C.b. Travailler la littérature de manière technique, point de vue interne

Christophe aborde volontiers la littérature sous l'angle formel. Par exemple, lorsqu'il étudie la poésie romantique avec ses classes de 4^e, il le fait presque exclusivement à travers les rimes (leur richesse, leur disposition...) et les figures de style, promouvant ainsi une approche assez « objectivante » de l'objet littéraire (Claude, 2023).

Par ailleurs, en 6^e, le professeur traite les textes littéraires par le biais de l'intertextualité : il aime comparer différentes versions d'un même mythe, la manière dont différents ouvrages développent différents concepts... toujours dans une perspective interne.

On fait une analyse comparative avec les autres versions [...] On compare, on explique un petit peu les différences...

C.c. Manifester une vision négative des élèves

Les critiques formulées par Christophe concernent exclusivement les élèves de 4^e, qui reçoivent visiblement moins les faveurs de l'enseignant que ceux de 6^e, plus mûrs. Les élèves de 4^e, selon Christophe, ont une orthographe « effroyable », n'ont pas une « attitude scolaire » adéquate (vis-à-vis de l'étude à domicile notamment). Ils manqueraient aussi « d'âme, de souffle, d'envergure » et produiraient dès lors des textes argumentatifs de médiocre qualité.

Dans sa critique du manque de maturité des élèves de 4^e, Christophe rejoint Eugénie.

C.d. Vouloir plaire aux élèves, leur donner le gout de la lecture, que ça ait du sens pour les élèves

Christophe explique que les goûts et préférences des élèves ont un impact sur sa manière d'enseigner, que ce soit à travers les activités réalisées en classe (qui mobilisent souvent l'oral, matière qui leur plairait particulièrement) ou à travers le corpus soumis (Christophe préfère laisser une certaine amplitude de choix aux élèves quant aux œuvres à lire, car il ne voudrait pas « imposer » sa sélection alors que la culture est « tellement vaste »).

Vue synthétique

L'entretien de Christophe montre que ses priorités se centreraient sur la matière à enseigner. Il met en évidence les « auteurs fondamentaux » qui font partie du « patrimoine » qui doit être connu par les élèves ; il insiste sur l'aspect formel de la littérature ; il travaille mobilisant les outils de l'intertextualité et de la comparaison ; il aborde au cours des questions culturelles larges... De l'approche proposée par Christophe se dégage une impression (un peu à l'image de la vision défendue par Eugénie) : la matière est là, quoi qu'il en soit. Et même si le contexte (prescrit, (parents d')élèves...) a une certaine influence sur ses pratiques, on découvre un professeur surtout centré sur les connaissances culturelles et littéraires à étudier ainsi que sur les compétences à atteindre, dans l'absolu.

Ces observations permettent de rapprocher Christophe du type « enseigner ». Néanmoins, notons que, contrairement à la grande majorité de ses collègues associés à ce type, le professeur ne se plaint pas de manière significative de son environnement professionnel. D'ailleurs, le nœud le plus souvent mobilisé dans son entretien est *S'arranger avec le contexte...* Il reconnaît les restrictions qui lui sont imposées par des instances extérieures, mais s'en accommode sans trop de dommages. Seule exception à cette attitude apaisée : les critiques formulées au sujet des élèves de 4^e, dont le manque de maturité intellectuelle semble l'irriter et le frustrer.

3.2.3. « Apprendre »

3.2.3.1. Soizic, professeure de 5^e et 6^e : des dispositifs pour l'appropriation

A. a. <i>Vouloir susciter une réflexion chez les élèves, les rendre actifs</i> b. <i>Vouloir plaire aux élèves, leur donner le goût de la lecture, que ça ait du sens pour les élèves</i> (6 éléments codés)
B. <i>Manifester son inconfort envers le contexte</i> (5 éléments codés) dont <i>Manifester de la nostalgie</i> (1 élément codé)
C. <i>S'arranger avec le contexte, voire être en accord</i> (4 éléments codés)
D. a. <i>Tenir compte des difficultés langagières des élèves, vouloir améliorer ces compétences au niveau de l'oral notamment</i> b. <i>Littérature : aspect historique et héritage</i> (3 éléments codés)

A.a. *Vouloir susciter une réflexion chez les élèves, les rendre actifs*

Soizic évoque le dynamisme et la rigueur intellectuels comme des objectifs majeurs de son cours de français. Elle souhaite stimuler les élèves dans leurs capacités d'analyse de différents phénomènes, les pousser à aller « plus loin que l'évidence ». Cette approche connaît son point d'orgue lors d'un grand oral auquel tous les élèves de 6^e sont soumis en fin d'année, qui brasse une série d'éléments étudiés non seulement pendant le cours, mais aussi au fil de la scolarité obligatoire, et qui les invite à exercer leurs capacités de synthèse et de réflexion théorique.

La concrétisation de ce grand objectif et la préparation à cet ultime examen oral passe par une série de dispositifs didactiques visant à exercer les compétences réflexives. Premièrement, de manière générale, Soizic structure ses cours sur le mode du dialogue. Elle mobilise constamment l'investissement personnel des élèves et les oblige à ne pas être passifs.

[T]out ne doit pas venir de moi, sinon ça ne marchera pas. [...] Il faut un dialogue, s'il y a un dialogue alors il aura quelque chose.

Deuxièmement, elle dit vouloir connecter le plus possible la matière vue en cours au vécu quotidien. Elle voit notamment le cours de français comme un lieu où l'étude des grands auteurs aide à répondre à des questions actuelles, créant ainsi un pont entre passé et présent. À cet endroit, le nœud *Vouloir susciter...* croise *Littérature : aspect historique et héritage*.

Troisièmement, Soizic met en place des activités qui mobilisent explicitement l'investissement personnel évoqué plus haut. Entre autres, elle met en évidence dans son entretien une tâche

certificative de plaidoyer/réquisitoire autour du roman *Claude Gueux*, qui prend la forme d'un procès grandeur nature. Cet exercice de jeu de rôles est réalisé en collaboration avec les élèves de Gilles, collègue direct de Soizic en 5^e, et, bien qu'il ait été préparé pendant plusieurs heures en classe, il a lieu un mercredi après-midi, en dehors des heures de cours habituelles. Il mobilise donc des capacités de réflexion et d'argumentation des élèves, mais aussi leur engagement personnel.

L'insistance de Soizic sur l'importance de la discussion comme mode privilégié d'enseignement rappelle les propos de Gérard, mais aussi de Jean-Luc (école n°1), Noé, Aurélie et Madeleine (école n°2). Par ailleurs, la mise en évidence de la matière littéraire comme support d'une réflexion à dimension intergénérationnelle fait écho aux déclarations des enseignantes de 4^e, 5^e et 6^e de l'école n°1.

A.b. Vouloir plaire aux élèves, leur donner le gout de la lecture, que cela ait du sens pour les élèves

D'une part, Soizic cherche à prendre en compte les préférences de ses élèves dans la constitution et les modalités du corpus qu'elle leur soumet. En effet, elle valorise la littérature contemporaine, qui nourrirait, chez les apprenants, « le plaisir de lire ». Par ailleurs, ses cours fonctionnent, de manière variable selon les niveaux, avec un système de lectures aux choix, qui sont à sélectionner au sein d'une liste préétablie. Par exemple, en 6^e, aucun ouvrage n'est imposé, mais une série d'œuvres est proposée. Les textes choisis seront à mobiliser lors du grand oral mentionné dans le point précédent. Notons que le design de cette liste invite les élèves à lire des ouvrages classiques, ce qui limite dès lors l'amplitude de leur choix. Soizic voit ce dispositif comme une occasion d'enrichir leur panel d'expériences littéraires et d'ainsi découvrir leur « profil de lecteur ».

S : En rhéto, ils ont des lectures qu'ils peuvent faire quand ils veulent et y a un examen oral en fin d'année sur base de leurs « 20 étoiles ». Ils reçoivent une liste avec un certain nombre d'étoiles à côté du titre et eux doivent essayer d'avoir 20 étoiles. Et là-dedans, on peut mettre beaucoup de classiques.

M : Et donc ils gagnent beaucoup d'étoiles s'ils lisent un classique ?

S : Oui, c'est l'idée. Et comme ça ils voient leur profil de lecteur, ils respectent leur profil de lecteur et il y en a pour tous les goûts. J'ai aussi une classe de technique de transition, donc il faut aussi des sujets qui les intéressent.

D'autre part, la professeure met en place des activités qui visent à motiver les élèves. Particulièrement, elle veille à introduire des matières plus complexes au travers d'exercices ludiques ou créatifs, qui permettent de se familiariser avec celles-ci.

Je leur demande d'utiliser le principe des synesthésies et donc d'arriver à écrire un petit paragraphe où finalement ils mettent en relation le concept qu'il leur est donné avec la vue, le toucher, le goût, etc. Et en général ça donne de très belles choses. [...] Et ils se disent « Mais tiens, ok, ça a plus de sens, en fait, quand je le fais que quand je le vois chez Baudelaire ». [...] C]'est vraiment se frotter un peu à la poésie pour montrer que ce n'est pas quelque chose d'éloigné d'eux, en fait, parce que c'est ça qui est la difficulté avec la poésie.

L'utilisation récurrente d'un dispositif de lectures au choix est partagée par plusieurs professeurs : Charline, Jean-Luc, Laura (école n°1), Aude, Gérard et Mathilde (école n°3). Notons néanmoins que les modalités du dispositif décrit par Soizic, même s'il laisse une certaine marge de manœuvre aux élèves, guident ces derniers assez fortement dans leurs choix.

B. Manifester son inconfort (et de la nostalgie) envers le contexte

Soizic manifeste son malaise envers le prescrit et les demandes de l'inspection, qui constitueraient des freins à une certaine liberté pédagogique. Selon elle, l'inspection a demandé à l'équipe des professeurs de changer de manuel de français, et le programme actuel ne laisserait pas assez de place au travail sur la maîtrise de la langue chez les élèves du 3^e degré, contrairement à son prédécesseur (ici pointe de la nostalgie). Il imposerait en outre une vue assez limitée sur les auteurs à étudier, centrée presque uniquement sur la France.

On notera cependant que ces critiques ne sont pas vraiment développées par Soizic au sein de son entretien. Par exemple, même si les griefs mentionnés font écho aux paroles d'Eugénie, cette dernière a consacré une proportion beaucoup importante de son interview à *Manifester son inconfort...* que sa collègue, qui est restée sur ce point sur le mode de l'évocation.

C. S'arranger avec le contexte, voire être en accord

Si Soizic présente les instructions officielles comme des sources de limitation, elle semble aussi s'accommoder des prescriptions de manière assez neutre et sereine. Les attendus du programme servent de structure, de points de repère à son enseignement, notamment dans la répartition de la progression entre la 5^e et la 6^e.

M : Et comme vous donnez cours en 5^e et en rhéto, est-ce qu'il y a des choses différentes, ou est-ce que c'est la même chose pour vous au niveau des objectifs ?

S : Le programme est fort différent je trouve [...]. En 5^e on fait tout ce qui est 19^e de manière classique en partant de la poésie jusqu'au plaidoyer, le réquisitoire à travers des textes de cette époque. Et on fait aussi tout le roman du 19^e. Je dirai que je privilégie la réflexion en rhéto. En cinquième, ce qui est important, c'est qu'ils sachent se situer dans l'analyse littéraire, qu'ils comprennent la logique.

Par ailleurs, Soizic met en évidence le besoin chez les élèves de constante variation des matières, ceux-ci n'appréciant pas de rester centrés sur le même sujet trop longtemps. Cette tendance étant, selon elle, liée à un contexte sociétal général, elle estime nécessaire de la prendre en compte et de s'adapter.

D.a. Tenir compte des difficultés langagières des élèves, vouloir améliorer ces compétences au niveau de l'oral notamment

Soizic évoque à trois reprises les difficultés de maîtrise de la langue qu'elle rencontre chez certains de ses élèves, de 6^e notamment. Ces difficultés empêchent le bon déroulement des activités de lecture, car elles sapent les capacités de compréhension et d'analyse. Au-delà de ce constat, la professeure se présente comme désarmée et ne pointe pas de voie de sortie de cette impasse.

D.b. Littérature : aspect historique et héritage

La vision dominante de l'objet littéraire livrée par Soizic répond à deux grands critères. D'une part, la littérature est présentée comme un « patrimoine ». Ce dernier est composé d'œuvres « incontournables que les élèves devraient connaître », car elles « nous permet[tent] de comprendre comment nous en sommes arrivés ici ». Cette perspective qui lie le passé et le présent souligne la dimension historique et même généalogique de la littérature.

D'autre part, et ce deuxième élément est complémentaire au premier, Soizic met en avant le critère temporel. L'œuvre littéraire est avant tout un objet qui a résisté aux aléas et dont la littérarité a été ainsi confirmée. La littérature contemporaine, par contre, est auréolée d'un flou : seul le cours des années permettra de distinguer les œuvres à retenir des autres. Cette vision fait écho à des conceptions anciennes et ancrées de l'enseignement littéraire (Houdart-Mérot, 2012).

Le point de vue défendu par Soizic entre en résonance avec celui manifestée par de nombreux professeurs : Anne-Françoise, Claudine, Cécile, Amélie et Emma pour l'école n°1 et Nadja pour l'école n°2.

Vue synthétique

Le profil émergeant de l'entretien de Soizic la rapproche du type « apprendre ». En effet, cette enseignante centre son discours sur la matière, mais aussi et surtout sur la manière de la présenter afin de la rendre accessible aux élèves. En cela, elle représente assez clairement la figure du « passeur culturel ». D'un côté, Soizic a des objectifs, à la fois personnels et imposés par le prescrit : elle veut perfectionner les capacités de réflexion et de synthèse des élèves, leur faire lire un certain nombre de « classiques » de la littérature (elle semble attachée à un certain patrimoine), explorer avec eux une série de courants et de genres (plaidoyer/réquisitoire, roman et poésie du 19^e...). D'un autre côté, la professeure témoigne d'une réflexion importante sur les dispositifs didactiques qui peuvent favoriser la motivation des élèves et leur implication personnelle dans la matière : dialogue constant, exercice créatif autour de la poésie, jeu de rôles grandeur nature dans le cadre du plaidoyer-réquisitoire, rythme soutenu et variations dans les matières explorées en classe...

3.2.3.2. Gilles, professeur de 3^e, de 4^e et de 5^e : une adaptation au service de l'appropriation

A. <i>Vouloir plaire aux élèves, leur donner le gout de la lecture, que ça ait du sens pour les élèves</i> (13 éléments codés)
B. <i>Vouloir se faire plaisir, que ça ait du sens pour le professeur</i> (8 éléments codés)
C. <i>S'adapter au niveau des élèves</i> (7 éléments codés)
D. a. <i>Vouloir susciter une réflexion chez les élèves, les rendre actifs</i> b. <i>Faire lire les classiques, donner les références culturelles</i> (6 éléments codés)

A. *Vouloir plaire aux élèves, leur donner le gout de la lecture, que ça ait du sens pour les élèves*

Dans l'interview de Gilles revient régulièrement l'idée qu'un critère important qui guide ses choix didactiques est la manière dont les élèves réagissent aux différents éléments abordés. Le cours de français doit être « agréable » pour eux. Entre plusieurs options, Gilles aura tendance à favoriser celle qui sera la « plus amusante », la « plus sympa » pour les élèves.

Gilles insiste également sur l'importance de l'adaptation dont le professeur doit faire preuve (en cet endroit, apparaît aussi le nœud *S'adapter au niveau...*). Il dit être attentif au « feeling »

qu'il ressent avec chacune de ses classes pour proposer des activités qui pourront leur convenir. Notamment, en 3^e, il privilégie les activités de mise en scène, car elles motivent les élèves. Le corpus soumis est aussi influencé par les préférences des apprenants. Gilles propose souvent des ouvrages de Zweig, car, selon lui, cet auteur plait. A l'inverse, il a retiré, à contre-cœur, un ouvrage de Vian de son corpus, car il estime que le texte ne trouvait pas assez les faveurs des jeunes.

En fin d'année je demande toujours aux élèves ce qu'ils ont retenu, quels bouquins ils ont aimé, quels bouquins ils n'ont pas aimé. Lorsqu'il y a un bouquin qui fait l'unanimité pour dire que ça ne va pas, on ne va pas le garder. J'aime beaucoup Boris Vian, les élèves pas du tout, à un moment il faut se faire une raison.

Si le professeur cherche à plaire de manière directe aux élèves, il souhaite aussi pousser ces derniers à découvrir des terrains inconnus, qui pourront peut-être aussi les enthousiasmer et les marquer à long terme. Dans cette perspective, Gilles entend aider ses élèves à trouver à travers le cours de français un « épanouissement personnel » qui passerait par l'adoption d'une attitude favorable envers certaines pratiques culturelles.

Je crois que ce qu'il peut leur rester, c'est au mieux avoir appris justement à s'ouvrir à d'autres choses, avoir appris à ne pas rejeter directement. [...] Parvenir à s'émerveiller à un moment, se dire : « Ça j'aurais pas cru, mais en fait j'aime bien ça. J'aime bien aller au théâtre. [...] Si après avoir lu certains livres, un classique, ils se disent qu'en fait ils aiment bien lire, ben c'est bien, même s'ils oublient le classique, c'est pas tellement grave en soi.

L'insistance de Gilles sur l'adaptation nécessaire aux caractéristiques de ses classes évoque notamment les postures de Jean-Luc (école n°1) ou encore Noé (école n°2). Par ailleurs, sa mise en évidence de l'objectif d'épanouissement personnel fait particulièrement écho aux propos de Charline (école n°1) ou encore de Mathilde (école n°3).

B. Vouloir se faire plaisir, que ça ait du sens pour le professeur

Gilles insiste sur l'impact que peuvent avoir ses préférences personnelles sur sa pratique enseignante. D'une part, il souligne le poids qu'ont ses goûts sur les contenus étudiés en classe. Il travaille volontiers le théâtre, car, selon lui, cela plait aux élèves⁸², mais aussi parce qu'il s'agit d'une passion personnelle et d'un domaine dans lequel il a de l'expérience. Il dit valoriser

⁸² Voir point précédent.

les questions de citoyenneté et de multiculturalité dans ses cours, car ces problématiques rencontrent ses « affinités ». De plus, le corpus qu'il soumet aux élèves est en partie modelé par ses préférences. Ainsi, Gilles affirme qu'il n'abordera jamais Tintin en classe, car il n'aime pas ce personnage, ni Maeterlinck, qu'il juge trop « pénible ». A l'inverse, il introduit volontiers dans son cours des textes qu'il aime, car il pense qu'il ne pourrait pas motiver ses élèves s'il n'était pas lui-même convaincu de la valeur des œuvres abordées.

Je n'aime pas l'idée de devoir donner cours sur des textes que je n'aime pas. J'ai envie que les élèves voient que ça peut être beau, donc je n'aurais pas la conviction nécessaire sauf dans quelques cas un peu exceptionnels, où ça se prête justement à utiliser tel ou tel texte. Mais de manière générale j'essaie de prendre des textes que j'aime bien [...].

Gilles s'est aussi exprimé sur l'impact qu'ont ses convictions personnelles sur sa manière d'enseigner. En particulier, il explique vouloir connecter la matière vue en classe au quotidien des élèves, en raison de la vision du cours de français et de la littérature qui l'anime.

Je crois que ça dépend fort de l'enseignant. Soit on décide soi-même de faire des liens avec [le vécu des élèves], soit non. Quand on voit la poésie avec eux, par exemple, on peut décider un moment de faire des liens dans ce que, eux, perçoivent de poétique autour d'eux. Ou alors garder le 18^e, le 19^e siècle et mettre ça dans une petite boîte. Je crois que c'est une question d'affinités du prof. Je ne pense pas que ce soit forcément bon ou mauvais, hein, à mon avis certains gardent ça un peu comme quelque chose d'un peu sacré et ça émerveille toute une série d'élèves [...]. Je crois que c'est vraiment une question d'affinités personnelles.

Gilles, en mettant en évidence la complémentarité de la motivation du professeur et des élèves, rejoint sa collègue Aude. L'importance des préférences personnelles de l'enseignant, en outre, apparaissait de manière récurrente dans les entretiens de l'école n°2 (sauf chez Nadja) et a été mise en exergue par Emma, Cécile, mais surtout Jean-Luc dans l'école n°1.

C. S'adapter au niveau des élèves

Gilles explique que, de manière générale, il trouve particulièrement important de moduler ses pratiques au niveau de ses élèves⁸³. Lorsqu'il sélectionne les ouvrages qui figureront dans le corpus de ses cours, il évoque la question de la complexité comme guide essentiel. En outre, il

⁸³ Voir point A.

aime travailler le théâtre avec ses élèves, car, pour lui, ce genre d'activité multifacette s'adapte aisément aux profils parfois très variables de ses classes.

Voilà, c'est un parcours que j'aime bien parce que je trouve que c'est un parcours qu'on adapte facilement en classe. J'aime bien le théâtre parce qu'avec un texte, soit on le fait lire silencieusement aux élèves, mais ce n'est pas forcément toujours le plus intéressant, soit on peut vraiment leur demander de jouer.

En particulier, Gilles se montre attentif à bien s'adapter au niveau de ses élèves de 3^e. Étant détenteur d'un master et d'une agrégation, il n'a pas été exactement formé pour enseigner à des élèves si jeunes. Cependant, au fil de ses années d'expérience, il a appris à modeler ses pratiques et porte une attention spécifique à ses classes de 3^e.

Oui, c'est très différent, je crois. En cinquième ils sont plus autonomes et donc on peut se permettre de plus discuter avec eux. En 3^e, en début d'année à la fin de chaque heure de cours, j'essaye de regarder si leurs notes sont complètes, s'ils ont écrit le bon mot au bon endroit. C'est presque plus méthodologique en 3^e que vraiment du français.

Comme évoqué plus haut⁸⁴, l'adaptation apparaît comme une ligne de force du discours de Gilles, mais aussi de Jean-Luc (école n°1) et Noé (école n°2).

D.a. Vouloir susciter une réflexion chez les élèves, les rendre actifs

Apprendre aux élèves à « réfléchir un peu sur le monde qui nous entoure », tel est l'objectif premier de Gilles en tant que professeur. L'enseignant place d'ailleurs nettement la priorité du cours de français sur le développement des compétences réflexives des élèves.

L'an passé, un élève, j'étais assez fier quand même, disait qu'il n'avait pas retenu grand-chose [du cours de français], mais qu'il avait l'impression d'avoir appris à réfléchir. En fait ça me suffit.

A cette fin, il suscite volontiers la discussion en classe, comme un moyen de rendre les élèves actifs, de les entraîner à réfléchir individuellement et collectivement autour de différentes thématiques (questions de société, texte littéraire...) et aussi de constituer la matière du cours, qui est présentée comme une sorte de synthèse des échanges. Gilles, même s'il ne mobilise pas explicitement le concept, se trouve donc dans une vision de co-construction des savoirs.

⁸⁴ Voir A.

De plus, Gilles inclut dans sa vision la stimulation de l'expression personnelle. Gilles s'intéresse aux opinions des élèves et les valorise, notamment lors des évaluations.

Je préfère les évaluer en leur mettant un poème et quatre questions pendant deux heures plutôt que plein de questions de savoirs purs [pour] leur permettent de réfléchir, de construire un avis, de communiquer, de s'exprimer [...] Alors là, il y a vraiment quelque chose à tirer. C'est là je crois qu'il y a le nœud vraiment.

Les élèves sont particulièrement invités à amener dans leurs réflexions des éléments qui leur sont propres et spécifiques. Dans ce cadre, la variété des nationalités et des origines des élèves de l'école n°3 est perçue comme une richesse à exploiter en classe. En ce point, le nœud *Vouloir susciter une réflexion...* croise donc *Convoquer le milieu d'origine...*

L'insistance de Gilles sur l'importance de la discussion comme mode privilégié d'enseignement rappelle les propos de ses collègues directs, Soizic, Gérard, mais aussi de Jean-Luc (école n°1), Noé, Aurélie et Madeleine (école n°2). Par ailleurs, la mise en évidence de la richesse qu'apportent les différentes origines des élèves entre en résonance avec les déclarations de Madeleine, de l'école n°2.

D.b. *Faire lire les classiques, donner les références culturelles*

Un des objectifs de Gilles dans son cours de français, et en particulier en ce qui concerne la littérature, est de donner aux élèves une certaine base culturelle, un certain volume de « contenu » qui devrait s'imprimer dans leur esprit. Cet objectif est important pour lui, car il y voit un moyen de préparer les élèves aux études supérieures, dont le « code » repose en partie sur la connaissance d'une série d'éléments. Dans ce cadre, il essaie de trouver, dans le corpus soumis aux classes, un équilibre entre des textes contemporains, plus directement attirants pour les élèves, et des classiques de la littérature.

Au-delà des quelques lectures à domicile issues du canon littéraire, Gilles explique qu'il travaille les classiques plus volontiers par extraits. Cette pratique est à relier à sa vision du professeur du français comme intermédiaire essentiel entre une littérature parfois complexe et des élèves vivant dans une réalité très différente de celle qui est évoquée par les œuvres.

G : Tant qu'on ne leur donne pas une porte d'accès, [la littérature classique] reste quelque chose de très élitiste, c'est très très fermé.

M : Le rôle du prof de français alors est important à ce niveau-là ?

G : Oui, tout à fait.

Les préoccupations de Gilles rejoignent sur ce point celles de son collègue Christophe, mais aussi celles d'Anne-Françoise (école n°1) et de Madeleine (école n°2).

Vue synthétique

La perspective défendue par Gilles permet certainement de rapprocher ce professeur du type « apprendre ». En effet, s'il met en évidence l'importance d'un certain nombre d'objectifs en termes de compétences et de savoirs qu'il se fixe, il insiste aussi fortement sur la manière dont il entend engager les élèves dans ce processus d'apprentissage. Par exemple, il souligne l'importance d'une certaine base culturelle et littéraire que chaque élève devrait pouvoir maîtriser au sortir du secondaire. D'un autre côté, il reconnaît que la littérature classique n'est pas toujours facile d'accès pour les jeunes. Dès lors, il met en évidence des « solutions » pour réduire la distance : étude des ouvrages classiques essentiellement via des extraits, rôle actif du professeur comme passeur...

De plus, la vision de Gilles met particulièrement en évidence la relation entre la connaissance et les élèves, caractéristique majeure du type « apprendre », à travers l'accent que l'enseignant met sur la dimension très personnelle de l'apprentissage. Il favorise un mode d'enseignement basé sur la co-construction et le dialogue, il cherche à aider les élèves à développer leurs capacités de réflexion, à se forger un avis, à pouvoir s'approprier les problématiques abordées en classe, à connecter la vie quotidienne à la matière du cours.

Il également est possible de repérer un faisceau d'éléments dans le discours de Gilles qui témoigne en même temps d'une certaine affinité avec le type « former ». En effet, Gilles affirme valoriser aussi la relation qui peut exister entre le professeur et ses élèves. Par exemple, comme Aude, sur un mode quelque peu fusionnel, il dit que les apprenants ne pourraient pas être motivés par la matière si lui-même n'était pas convaincu de son intérêt. Il cherche aussi à promouvoir un certain bien-être chez les élèves. Il vise leur « épanouissement personnel », cherche à rendre les cours le plus « agréables » possible. Il insiste sur l'importance de les adapter aux goûts et au niveau des apprenants, quitte à faire passer un peu, comme au début de l'année avec les classes de 3^e, le cours de français au second plan au profit de la « méthodologie » et de l'encadrement.

Ces nuances ne remettent pas fondamentalement en question l'appartenance de Gilles au type « apprendre », qui reste la tendance forte qui se dégage de l'entretien. Elles amènent, cependant, à la suite notamment de l'analyse de l'interview de Mathilde, à s'interroger sur une certaine coïncidence du type « former » et le public de 3^e. Ces questions seront discutées dans la

synthèse générale de ce chapitre⁸⁵.

3.3. Conclusions intermédiaires

3.3.1. D'un point de vue curriculaire

D'un point de vue macro, l'observation des diagrammes hiérarchiques générés à partir des entretiens des professeurs exerçant en 3^e, d'une part, et des enseignants des années supérieures d'autre part, ne permet pas vraiment de repérer une césure nette entre les deux groupes, contrairement à la situation de l'école n°1 par exemple. Les nœuds qui prévalent dans les deux ensembles sont communs, à l'exception de deux différences. Les professeurs de 3^e n'ont pas *manifesté de nostalgie*. Par contre, ils ont indiqué qu'il était important pour eux de créer des cours en fonction de leurs préférences personnelles (*Vouloir se faire plaisir...*). N'oublions pas que cette homogénéité entre les deux ensembles est en partie due au double usage de l'entretien de Gilles.

L'analyse plus micro des entretiens permet, néanmoins, de distinguer des tendances fortes délimitées par le niveau scolaire visé. En effet, le type « former », qui met l'accent sur la relation entre enseignant et élèves, est associé de manière exclusive à des professeurs évoluant en 3^e (Aude, Mathilde et Gérard). Les deux autres types (« enseigner » et « apprendre »), qui figurent chacun un certain rapport à la connaissance, sont associés, quant à eux, aux professeurs des années supérieures (Eugénie, Christophe ; Soizic, Gilles). N'oublions pas le cas particulier de Gilles, enseignant de 3^e, de 4^e et de 5^e, dont le profil répond de manière convaincante aux traits du type « apprendre », mais qui partage dans son interview des vues qui rapprochent sa perspective du type « former ».

Cette répartition typologique des enseignants, qui rappelle, peu ou prou, celle rencontrée dans les deux autres écoles, amène quelques remarques. Premièrement, elle permet, malgré tout, de repérer un écart entre les visions exprimées par les professeurs de 3^e et les autres. Ceux-là affichent un penchant marqué pour la relation enseignant-élève, mettant moins en évidence la question de la matière ou du savoir, laquelle est centrale en revanche chez leurs collègues des années supérieures. Deuxièmement, cette frontière tracée entre les deux ensembles montre l'intérêt d'une étude détaillée des verbatims, car ceux-ci révèlent, au-delà des apparences, des différences d'approche. Si, d'un point de vue macro, au sein de l'école n°3, les nœuds mobilisés en priorité par les enseignants de 3^e et leurs collègues de 4^e, 5^e et 6^e sont sensiblement les mêmes, la manière dont ces catégories se concrétisent dans les entretiens varie entre les acteurs,

⁸⁵ Voir point 4.

en fonction notamment de leur profil (même s'il semble réducteur de limiter les membres des équipes enseignantes à leur appartenance typologique). Par exemple, tout comme dans l'école n°1, si des enseignants des différents niveaux proposent des dispositifs de « lectures au choix », afin de *plaire aux élèves*, il apparaît que les professeurs de 3^e leur laissent une plus grande liberté dans le processus de sélection que leurs collègues des années supérieures : les premiers, focalisés sur leur relation aux élèves, souhaitent avant tout susciter ou entretenir leur goût de la lecture ; les seconds poursuivent des objectifs liés à une certaine matière et à des savoirs à acquérir. Troisièmement, les deux cas particuliers de Gilles et surtout de Mathilde, qui ont suivi un cursus universitaire, mais qui évoluent, de manière exclusive ou non, en 3^e année et qui montrent une certaine sympathie pour le type « former », invitent à réfléchir au poids du public concerné sur les perspectives des professeurs, au-delà de leur formation initiale, laquelle les aurait, au vu de l'analyse menée ici et de certains éléments soulignés par la recherche (notamment Émery-Bruneau, 2014), conduits à adopter un point de vue plutôt centré sur la matière. Ce point sera développé à la lumière des résultats issus de l'analyse des données des deux autres écoles dans la synthèse générale de ce chapitre.

3.3.2. Une équipe enseignante centrée (notamment) sur le futur scolaire et le profil de sortie des élèves

L'école n°3, sous certains aspects, rappelle l'école n°1. En effet, dans ces établissements, les professeurs de 3^e incarnent nettement, quoique diversement⁸⁶, le profil « former ». De plus, on remarque dans l'école n°3 une situation similaire à la première au sujet des professeurs de 4^e, 5^e et 6^e. Ceux-ci se répartissent entre deux types : « enseigner » et « apprendre ». Un facteur d'explication possible de cette répartition est le nombre d'années d'expérience des différents acteurs en tant que professeurs. En effet, lors de leur interview, Eugénie et Christophe enseignaient respectivement depuis 26 et 27 ans, tandis que Soizic comptabilisait 17 ans d'expérience, et Gilles, 7. Une hypothèse d'explication de cette répartition, déjà suggérée lors de l'analyse de l'école n°1, pourrait tenir à l'intensité de la formation pédagogique-didactique qui a été offerte aux professeurs lors de leurs études. Soizic et Gilles, malgré leur différence d'âge, ont en effet suivi un programme d'agrégation pour l'enseignement secondaire supérieur plus substantiel que leurs aînés⁸⁷.

Ira-t-on, à l'image de l'école n°1, jusqu'à qualifier l'équipe enseignante de l'école n°3 de

⁸⁶ On pense ici à Laura (école n°1) et à Gilles (école n°3).

⁸⁷ En 2001, l'agrégation donnant accès à l'enseignement secondaire supérieur a doublé son volume horaire. Le nombre d'heures de stage requis a également été multiplié par deux (de 20 h à 40 h).

« divisée » ? Peut-on parler de « conflit de générations » ? Il semblerait que non, et ce pour plusieurs raisons. Avant tout, d'un point de vue relationnel, l'équipe enseignante de l'école n°3 n'apparaît pas aussi déchirée que celle de l'école n°1. À l'exception des légères et vagues plaintes d'Aude à ce sujet, je n'ai pas eu vent de tensions qui existeraient entre collègues. De plus, un certain esprit de communication, voire de collaboration se manifeste à travers les entretiens de plusieurs professeurs. Soizic et Gilles se coordonnent autour du projet *Claude Gueux*. Gérard collabore au quotidien avec Aude et prône l'interdisciplinarité. Gilles, du fait de sa position en 3^e et en 4^e/5^e, permet de facto de faire se rencontrer les mondes des deux ensembles. Par ailleurs, et ce point est particulièrement saillant, les professeurs de 3^e semblent garder en ligne de mire la suite du curriculum par lequel passeront les élèves ainsi que leur profil de sortie. Aude, Mathilde et Gérard ont tous, à leur manière, indiqué adopter une certaine position de coachs, complices de la réussite future des élèves dans les années supérieures et de leur développement en tant qu'adultes. Gérard souligne à maintes reprises sa position particulière en présentant son enseignement comme une pièce du puzzle au sein du curriculum de français. Ce professeur, tout comme Mathilde, évoque volontiers le rôle de citoyen que devront exercer les élèves à leur sortie de 6^e et travaille dès lors de manière spécifique des compétences de réflexion. Gilles explique qu'il construit son cours en partie pour préparer les élèves aux études supérieures. Donc, même si les enseignants de 3^e de l'école n°3 se montrent de manière remarquable et presque unanime⁸⁸, tournés vers le présent et l'immédiat (adaptation au goût des élèves, volonté de développer leur bien-être...), à l'instar de nombre de leurs collègues (des écoles n°1 et 2) évoluant dans la même année, ces enseignants se montrent aussi centrés sur le futur de leurs élèves. Le premier regard porté sur les diagrammes hiérarchiques des deux ensembles (professeurs de 3^e et des années supérieures) annonçait déjà cette tendance. Ce constat converge avec ceux de Hayes et Deyhle (2001) à propos de l'enseignement en milieu privilégié.

Il est d'ailleurs intéressant de noter que cette focalisation sur le profil de sortie des apprenants se retrouve aussi chez les enseignants des années supérieures. Au-delà du lien qu'établit Gilles entre son cours et les études supérieures que devraient suivre les élèves, le poids que représentent les évaluations de fin de 6^e (CESS et « grand oral » de français) sur les pratiques de Christophe et de Soizic a été souligné. La frustration d'Eugénie et de Christophe face au manque de maturité des classes de 4^e renforce aussi cette vision qui considère l'élève de fin de

⁸⁸ Le cas de Gilles étant un peu plus complexe que celui de ses collègues.

rhéto comme un modèle à atteindre.

4. Conclusions du chapitre

L'analyse menée à partir des entretiens avec les professeurs permet de repérer certaines régularités et traits marquants. À la modeste échelle de cette étude, je vais, d'abord, mettre en évidence une série de paramètres qui apparaissent comme décisifs au sein des données. Ensuite, à la lumière de cette première partie, un regard large sera porté sur les trois cas d'équipes enseignantes observées afin d'y repérer des tendances dominantes.

4.1. Quatre paramètres structurants

4.1.1. Le type de formation initiale

Une hypothèse mentionnée au début de ce travail et soutenue par la recherche (notamment, Émery-Bruneau, 2014)⁸⁹ repose sur l'idée que la formation initiale des professeurs aurait un impact sur leurs représentations et les curriculums qu'ils construisent. Les enseignants exerçant en 3^e année secondaire (généralement formés en haute école) devraient donc se distinguer de leurs collègues des années supérieures (diplômés de l'université). La haute école, du fait de sa plus grande insistance sur le pédagogique, créerait des enseignants plus tournés vers cette dimension. L'université, de son côté, produirait des professeurs avant tout spécialistes d'une matière et formés, par ailleurs, à l'enseignement. La formation initiale imprimerait sa marque non seulement sur le rapport au savoir des enseignants (Dias-Chiaruttini, 2007), mais aussi sur les modèles de professeurs qu'ils valorisent et qu'ils souhaitent incarner (de Beudrap *et alii*, 2004).

Cette hypothèse se trouve, malgré des nuances qui seront abordées plus loin, en grande partie vérifiée à travers l'analyse. En effet, il apparaît que le type « former » est presque toujours associé à des régents. Charline, Jean-Luc, Noé, Aude et Gérard sont des exemples clairs de cette coïncidence. Ces enseignants, de manières diverses, montrent tous la priorité qu'ils donnent à leur relation aux élèves, dont la motivation et le bien-être émergent comme des objectifs forts. Par contraste, les autres types, « enseigner » et « apprendre » sont bien souvent associés à des universitaires : Anne-Françoise, Claudine, Cécile, Emma, Amélie, Aurélie, Madeleine, Nadja, Eugénie, Christophe, Soizic et Gilles. Même si d'autres divisions peuvent être constatées au sein de ce grand ensemble⁹⁰, tous ces enseignants se rejoignent autour d'une mise en évidence

⁸⁹ Voir « Questions de recherche » et « Cadre théorique ».

⁹⁰ Voir 4.1.2.

du savoir comme élément essentiel de leur vision du cours de français, de leur représentation de la fonction et de leur identité professionnelle, qui se trouverait donc, comme suggéré par Gohier *et alii* (2001), fortement modelée par la formation initiale.

La diversité des cas particuliers oblige cependant à porter un regard nuancé sur les discours recueillis. D'une part, la formation de régent ne correspond pas toujours à une adhésion totale au type « former ». Laura, qui manifeste des traits caractéristiques de ce type, mais aussi du type « enseigner », présente un exemple de posture hybride. Comment expliquer cette situation ? Si les éléments explicatifs ayant trait à « former » sont en partie à chercher du côté de sa formation initiale, j'émetts l'hypothèse que l'appariement de cette enseignante au type « enseigner » s'enracine dans ses convictions personnelles et son histoire autour de la question de la maîtrise de la langue. Celle-ci apparaît comme un point de fixation pour la professeure : passion, mais aussi source d'incertitude voire d'échec lors de ses études. Cette hypothèse d'explication se trouve soutenue par Perez (2006), qui a montré l'impact des expériences passées des professeurs (lorsqu'ils étaient élèves et étudiants). Cela étant, au sein des données, le cas hybride de Laura est le seul en son genre : les autres professeurs régents ne manifestent pas d'inclination pour le type « enseigner » ou « apprendre ».

À l'inverse, on a remarqué que des professeurs détenteurs d'un diplôme universitaire peuvent être associés au type « former ». Sandy et Mathilde représentent bien cette situation. Gilles, quant à lui, même s'il a été rapproché du type « apprendre », montre des sympathies pour « former ». Dans ces trois cas, des facteurs autres que la formation initiale semblent peser dans la balance. Ces derniers seront exposés dans les sections ultérieures⁹¹.

4.1.2. Le nombre d'années d'expérience

Un deuxième paramètre apparaît comme structurant dans les données : l'ancienneté des enseignants. Ce critère, cependant, ne semble vraiment opérant que dans le cadre de l'analyse des types « enseigner » et « apprendre ». Le type « former » se montre beaucoup moins sensible à cette variable : les professeurs qui le représentent se rejoignent sur une série de points communs, qu'ils soient au commencement de leur carrière ou chevronnés. Le type « enseigner », est illustré par des enseignants exerçant depuis vingt ans et plus (Anne-Françoise, Claudine, Cécile, Nadja, Eugénie et Christophe). « Apprendre » est représenté par des professeurs ayant moins de vingt ans d'expérience (Amélie, Emma, Aurélie, Soizic et Gilles).

⁹¹ Voir 4.1.3 et 4.1.4.

Seule exception à cette répartition : Madeleine. En effet, cette dernière exerçait déjà depuis vingt-et-un ans lors de son interview, mais est prioritairement associée (avec des nuances qui ont été explorées lors de l'analyse de son cas particulier) au type « apprendre ». Notons néanmoins que le nombre d'années d'expérience de Madeleine ne dépasse que de très peu le point pivot (vingt ans) repéré comme clivant les deux types de professeurs. Il me semble par ailleurs que l'association de Madeleine au type « apprendre », au-delà du paramètre de l'ancienneté, est connecté au type d'établissement dans laquelle elle évolue. Dans l'école n°2, le facteur « élèves » apparaît comme un élément-clé du discours enseignant⁹². Cet esprit qui cherche à prendre particulièrement en compte le profil spécifique du public anime la grande majorité de l'équipe enseignante de l'école n°2 et explique peut-être pourquoi Madeleine, dont le niveau d'ancienneté aurait pu présager une association au type « enseigner » (auquel son discours répond d'ailleurs partiellement), correspond plutôt à « apprendre »⁹³.

Derrière la question du nombre d'années d'expérience se cache à nouveau la problématique de la formation initiale des enseignants. En effet, le type de formation proposé par l'université a beaucoup évolué au fil du temps. La filière didactique, qui jusqu'au milieu des années 1990 ne prenait que peu de place dans le cursus, a pris de l'ampleur au gré des évolutions⁹⁴. Amélie, Emma, Aurélie, Soizic et Gilles ont bénéficié d'une agrégation réformée et enrichie en contenus pédagogique-didactiques. On peut imaginer que tous ces éléments ont eu une influence, même s'il ne s'agit pas du seul facteur en jeu, sur la vision et les représentations de ces professeurs associés au type « apprendre », qui ont manifesté certes un intérêt pour la matière, mais aussi et surtout pour la question de l'apprentissage (relation entre le savoir et l'élève).

4.1.3. Le niveau scolaire

Un troisième paramètre structurant apparaît dans l'analyse : le niveau scolaire dans lequel le professeur exerce. Il semblerait que les visions des enseignants soient influencées par le public auquel ils s'adressent. Ceux de 3^e, qui se retrouvent tous associés⁹⁵ au type « former », montrent une attitude très attentive au bien-être immédiat des élèves. Les professeurs exerçant dans les années supérieures (majoritairement associés aux types « apprendre » et « enseigner ») se montrent souvent moins soucieux du « maintenant » et plus dirigés vers le profil de sortie souhaité pour les élèves. Ils placent alors des objectifs (de savoir et savoir-faire) à plus long

⁹² Voir 2.3.2.

⁹³ Ce point sera aussi traité par la suite (4.1.4.).

⁹⁴ Cette augmentation du volume horaire dévolu à l'agrégation a débuté au milieu des années 1990 et a été solidifiée en 2001.

⁹⁵ Même l'hybride Laura.

terme. Ces deux ensembles de professeurs affichent donc des modes pédagogiques différents, qui trouvent écho dans leur manière d'envisager la lecture. Alors que les enseignants de 3^e favorisent une approche « ordinaire » (Baudelot et Cartier, 1998) de cette activité, qui cherche avant tout à intéresser et motiver les jeunes, leurs collègues des années supérieures privilégient un régime « littéraire », axé sur l'analyse et la transmission de grandes références. En ce sens, les professeurs de 3^e se retrouvent plus volontiers dans une appréhension « subjectivante » (Claude, 2023) de la littérature (même s'ils n'ont pas l'apanage de ce mode). La figure du « passeur culturel » (Zakhartchouk, 2014 ; Falardeau et Simard, 2011) est, selon différentes modalités, plus commune en 4^e, 5^e et 6^e.

Bien sûr, cette question recoupe en partie celle de la formation initiale des enseignants⁹⁶ : la plupart du temps, les détenteurs d'un diplôme de haute école enseignent en 3^e ; les diplômés de l'université, dans les années supérieures. Néanmoins, les cas de Mathilde et de Gilles invitent à nuancer la perspective. En effet, ces deux professeurs, bien qu'agrégés de l'enseignement secondaire supérieur, enseignent en 3^e. Par ailleurs, ils ont montré un penchant pour le type « former », qui est dans les données très souvent associé à des régents exerçant en 3^e année. Au sein de l'analyse, Mathilde est une représentante sans équivoque de ce type. Gilles, au-delà de son rapprochement prioritaire au type « apprendre », a aussi clairement exprimé dans son discours une série de traits caractéristiques de « former ». Ces deux cas semblent montrer que l'impact du public enseigné dépasse parfois celui de la formation initiale : les deux universitaires, au-delà des attentes que les données suggèreraient en fonction de leur diplôme, ont exprimé de manière remarquable leur souci d'adaptation aux élèves et de l'épanouissement de ceux-ci.

Pour aller plus loin, j'évoque une double hypothèse d'explication. Il se peut que, d'une part, les élèves et leur niveau de maturité aient une influence notable sur la vision de leur professeur. Face à de jeunes adolescents, l'enseignant se trouve « obligé » d'agir différemment que face à des élèves de 6^e, presque adultes. Charline déclarait d'ailleurs dans son interview que son attitude un peu maternante correspondait bien aux élèves de 3^e. D'autre part, une autre piste d'explication se situe peut-être dans la question de la collaboration entre collègues. Débarqués, contre toutes attentes, sur les rives de la 3^e, Mathilde et Gilles ont été amenés à se coordonner avec des professeurs n'ayant pas reçu la même formation qu'eux. Bien plus, ces professeurs ont été formés spécifiquement pour les élèves plus jeunes, à la différence des universitaires. On

⁹⁶ Voir 4.1.1.

peut donc imaginer qu'à force d'échanger, de discuter avec ces régents, les enseignants formés à l'université ont été influencés et ont commencé, presque par osmose, à faire leurs des visions auxquelles leur formation initiale ne les préparait pas nécessairement. Cette hypothèse, qui montre le poids des relations avec les collègues, repose sur la capacité des enseignants à se remettre en question, à évoluer, à s'approprier (dans une dynamique entre le « je » et le « nous ») les représentations de groupes dont on n'était pas nécessairement proche auparavant, à donner du sens aux aléas de la carrière (Gohier *et alii*, 2001 ; Lave, 1988 ; Perez, 2006).

4.1.4. Le type de public (la question des ISE)

Un dernier paramètre semble peser sur les données : le type de public fréquentant l'établissement où exercent les professeurs. Un des grands fils rouges de ce travail, soutenu par la recherche (notamment, Baluteau, 2014 ; Bautier et Goigoux, 2004 ; Dias-Chiaruttini, 2007 ; Émery-Bruneau, 2014) est la question de l'impact du profil des élèves sur la perspective des professeurs à propos de leurs pratiques et du cours de littérature. Afin d'explorer cette problématique, j'ai organisé la récolte de données en fonction des indices socio-économiques établis par la Fédération Wallonie-Bruxelles et ai sollicité trois établissements contrastés de ce point de vue.

Quelles conclusions peut-on tirer à partir de l'analyse des entretiens avec les enseignants ? La vision des professeurs apparaît-elle comme influencée par le paramètre « public » ? Il est impossible d'offrir une réponse générale à cette question, puisque la recherche constitue seulement une étude de cas. Néanmoins, on peut remarquer que, au sein des données, le critère « public » apparaît comme assez décisif pour les extrêmes du spectre, à savoir l'école n°2 (ISE de 1) et l'école n°3 (ISE de 20). Les entretiens de ces deux établissements sont en effet marqués, explicitement et plus implicitement, par le type de public enseigné.

D'une part, il est assez clair que les spécificités des élèves de l'école n°2 impactent la perspective des enseignants qui y travaillent. Le public de cet établissement présente des caractéristiques socio-économiques, culturelles et linguistiques qui sont tantôt présentées comme une richesse et tantôt comme des obstacles. Quoi qu'il en soit, le profil particulier des élèves émerge comme une donnée essentielle dont les professeurs, quelle que soit leur réponse à ce stimulus, ne peuvent faire fi. D'ailleurs, à part Nadja, tous les enseignants de cette école ont été associés à des types mettant en évidence les élèves (« former » et « apprendre »). Cette situation contraste avec celle des deux autres établissements, où la répartition des professeurs entre les trois types est plus équilibrée.

Deux cas émergent comme particulièrement intéressants à ce sujet et mettent évidence le poids du facteur « élèves » sur l'équipe enseignante de l'école n°2. Premièrement, Sandy correspond en de très nombreux points à la description du type « former ». Entre autres, elle favorise un mode d'enseignement ludique, cherche sans cesse à varier et à adapter les contenus vus en classe et se montre très attentive à la motivation des élèves. « Former », dans les données, est majoritairement associé à des enseignants sortis de haute école et exerçant en 3^e. Le profil de Sandy, néanmoins, ne correspond à aucun de ces deux paramètres : elle est universitaire et enseigne en 4^e. Il semble que le facteur « public » puisse en partie expliquer cette « anomalie ». Sandy le signale elle-même dans son interview : la manière dont elle enseigne est très influencée par le public de l'école n°2, qui demanderait certains aménagements des pratiques. Sandy s'inscrirait-elle autant dans le type « former » si elle exerçait dans un établissement différent de l'école n°2 ? La question reste ouverte, mais il est sûr que l'impact du profil des élèves traverse tout l'entretien de l'enseignante.

Deuxièmement, cela a déjà été signalé dans un point précédent⁹⁷, on aurait pu imaginer que Madeleine, en raison du nombre d'années d'expérience qu'elle comptabilise (21 au moment de son interview), aurait pu être prioritairement associée au type « enseigner », auquel correspondent, dans les données, les professeurs les plus chevronnés. Néanmoins, même si elle a aussi mis en évidence dans son interview plusieurs éléments qui la rapprochent de ce dernier type, la professeure se montre plus en adéquation avec « apprendre ». Le niveau d'implication personnelle qu'elle mobilise chez les élèves à travers un parcours littéraire et argumentatif sur l'identité est une illustration forte de cette adéquation. L'association de Madeleine à ce type trouve une certaine justification dans le regard qu'elle pose sur le public de son école (n°2). Comme Sandy, Madeleine assure que sa perspective sur l'enseignement est très influencée par les élèves avec qui elle évolue. Par exemple, le parcours sur l'identité, évoqué plus haut, s'enracine profondément dans les spécificités du profil des jeunes de l'école n°2. Notons que cette prise en compte de la question du public est un signe de la capacité et de la volonté d'adaptation qui caractérisent l'identité professionnelle de Madeleine. Cette dernière a en effet connu l'école n°2 à différents stades de mutation et a notamment exercé dans l'établissement lorsque celui-ci était encore fréquenté par une certaine « élite » issue de l'immigration. À la différence de Nadja, qui ne semble pas avoir intégré dans sa vision ces changements démographiques et préfère, comme elle le dit explicitement, ne pas tenir compte du facteur

⁹⁷ Voir 4.1.2.

« élèves » dans son enseignement, Madeleine semble s'être approprié ces modifications.

D'autre part, au sein de l'équipe enseignante de l'école n°3, le public semble avoir aussi un certain impact. Les discours d'une grande partie des professeurs sont traversés par la figure de l'élève, qui est présenté comme un apprenant en constante transition. Les enseignants manifestent une vigilance envers le curriculum que les élèves doivent encore parcourir : certains ont les yeux tournés vers les exigences des années ultérieures, particulièrement la fin de 6^e ; d'autres sont fixés sur les études supérieures que réaliseront probablement ces jeunes privilégiés. Les professeurs sont donc dirigés dans leurs pratiques par ces objectifs à moyen ou à long terme. Dans ce cadre, il est intéressant de se souvenir du profil particulier des enseignants de 3^e de l'école n°3. Ces derniers partagent de nombreux points communs avec leurs collègues exerçant au même niveau, dans les deux autres établissements : mise en exergue de la relation professeur-élèves (une grande majorité de ces enseignants de 3^e sont associés de manière univoque au type « former »⁹⁸), attention particulière au bien-être des jeunes, souhait de susciter le goût de la lecture comme pratique participant à un certain épanouissement personnel, volonté d'adaptation, mise en évidence de l'immédiat, du contemporain... Néanmoins, Aude, Gérard, Mathilde et Gilles⁹⁹ ont tous à leur manière mis en évidence l'importance de travailler pour soutenir la réussite future de leurs élèves. Ils adoptent ainsi tous une posture de « coach » qui enseigne de manière à préparer les jeunes aux exigences des années supérieures, soulignant une représentation de leur métier qui n'est pas seulement fixée sur le « maintenant », mais qui se tourne aussi vers des horizons plus lointains.

Comment expliquer cette centration sur le futur des élèves au sein de l'équipe enseignante de l'école n°3 ? Deux hypothèses peuvent être avancées. Une première piste d'explication émerge en comparant les discours « enseignants » de cette école avec ceux de l'école n°2. Dans les entretiens « professeurs » de ce dernier établissement, les spécificités (linguistiques et culturelles notamment) du public constituent un paramètre inévitable. La situation présente est pressante : même si les professeurs de l'école n°2 ne se plaignent que très rarement de leurs élèves, ils mettent néanmoins en évidence une certaine urgence à pallier les manques ou à aménager le travail de classe pour arriver à mener à bien l'entreprise d'enseignement. La situation dans l'école n°3 est différente : les élèves qui la fréquentent sont essentiellement issus de classes sociales assez aisées et, malgré les critiques formulées à ce sujet par Eugénie, les

⁹⁸ Deux nuances notables cependant : Laura (école n°1) et Gilles (école n°3), qui ne sont associés que de manière partielle au type « former ».

⁹⁹ Le cas de Gilles est évidemment plus nuancé que celui de ses collègues.

enseignants sont nombreux à reconnaître le confort que représente ce type de public. Plus particulièrement, les jeunes de l'école n°3, même s'ils ne font pas toujours montre d'une maîtrise parfaite du français (voir, à ce sujet, les déclarations d'Aude ou de Soizic), bénéficient, on le suppose (Lahire, 1993 ; Siroux, 2013), d'un rapport serein et complice à la langue scolaire. Cette situation contraste avec le contexte linguistique auquel les professeurs de l'école n°2 sont quotidiennement confrontés. Face à une réalité immédiate qui ne se révèle pas vraiment problématique, les professeurs de l'école n°3 ont donc la possibilité de diriger leur attention vers l'avenir et des objectifs à plus long terme. Si l'on adapte la théorie de la pyramide de Maslow (1954), issue de la psychologie, au champ didactique et pédagogique, on peut considérer que, lorsque les besoins « primaires » de l'enseignant sont relativement satisfaits (communication aisée avec les élèves, intercompréhension...), d'autres buts, moins basiques, peuvent être dès lors poursuivis.

La seconde hypothèse d'explication de l'attention des professeurs de l'école n°3 au profil de sortie des élèves est à chercher du côté des attentes nourries par le milieu d'origine des jeunes. Ces derniers sont en effet en majorité issus de classes favorisées économiquement et, bien souvent, culturellement aussi. Les élèves seraient, en raison de ces caractéristiques sociales, particulièrement enclins à poursuivre des études après la scolarité obligatoire. Cette supposition repose sur les constats de la recherche (notamment, Hayes et Deyhle, 2001 ; Siroux, 2013), mais aussi sur des éléments concrets issus des entretiens. Gilles affirme lui-même diriger son enseignement en fonction des études supérieures que pourraient effectuer les élèves. Par ailleurs, plusieurs enseignants de l'école n°3 évoque le poids du regard de certains parents d'élèves. Ceux-ci, notamment, demandent un certain niveau d'exigence et de rigueur dans les évaluations (voir les interviews d'Eugénie et de Christophe notamment) et entretiennent, selon Gérard, des visions d'avenir (parfois peu réalistes) pour leur progéniture. Cette pression venant de certains parents, qui apparemment veillent au grain pour que leurs enfants bénéficient d'un enseignement poussé, mène-t-elle les professeurs à orienter leur regard vers les étapes à venir (plus complexes, plus prestigieuses peut-être) plutôt que de se concentrer sur le présent ?

Au-delà des deux établissements évoqués, se situant aux extrêmes du spectre de la récolte de données, que dire de l'école n°1 ? Dans cet établissement, dont l'ISE est moyen (10), l'impact du public sur les discours enseignants apparaît comme peu décisif. Certes, la figure de l'élève y apparaît fréquemment, mais de manière plus générale. Par exemple, dans les entretiens d'Anne-Françoise et de Laura, l'attitude des jeunes est critiquée et présentée comme un reflet de la « société actuelle », terme peu spécifique. Par ailleurs, les professeurs de l'école n°1 ne

font que rarement mention du milieu d'origine de leurs élèves.

4.2. Quel(s) paramètre(s) prioritaire(s) dans chacune des écoles ?

Cette mise en perspective des données « enseignants » en fonction des quatre facteurs structurants repérés permet de prendre de la distance et d'identifier, pour chacun des cas-écoles, le(s) paramètre(s) décisif(s) dans le discours des professeurs.

4.2.1. École n°1 : un effet-formation initiale

Dans l'école n°1, la formation initiale des enseignants apparaît comme un premier facteur de distinction essentiel. Les professeurs de 3^e, sortis de haute école, constituent un premier ensemble s'organisant autour du type « former ». Les enseignants des années supérieures, détenteurs d'un diplôme universitaire, représentent un second ensemble (dont les types mettent en évidence l'importance du savoir : « enseigner » et « apprendre »). Un deuxième facteur organise les discours de ce deuxième ensemble : le nombre d'années d'expérience des professeurs. Les enseignantes les plus chevronnées se trouvent associées au type « enseigner ». Les professeurs les plus jeunes se rapprochent du type « apprendre ». La distinction entre ces deux types se concrétise, sur le terrain de la salle des profs, par des tensions relationnelles, mais surtout témoigne de représentations différentes du cours de français et du professeur. Si l'on accepte l'hypothèse qui suggère que les enseignantes les plus fraîchement sorties des études adoptent une posture donnant une plus grande priorité à l'élève en raison du type d'agrégation par lequel elles sont passées (plus riche au niveau didactique et pédagogique que celle qui était proposée antérieurement), on peut alors à nouveau souligner le poids de la formation initiale sur les discours « enseignants » de l'école n°1.

4.2.2. École n°2 : un effet-public

Dans l'école n°2, les entretiens des professeurs apparaissent comme particulièrement marqués par le facteur « public ». Les spécificités linguistiques, culturelles, sociales de ce dernier traversent les discours de la grande majorité des professeurs, qui adoptent alors des postures enseignantes et des perspectives en réaction à cette donnée : valorisation des origines des élèves, adaptation des lectures à leur niveau de maîtrise de français, travail explicite sur le code et le vocabulaire, aménagements de la pédagogie... Notons que cette priorité donnée aux élèves se traduit aussi dans les types dans lesquels se retrouvent les enseignants de l'école n°2 (à l'exception de Nadja) : « former » et « apprendre » mettent tous deux en évidence la figure de l'apprenant. Comme on l'a déjà mentionné, cette attention donnée aux spécificités du public

correspond aux résultats des recherches, selon lesquels les professeurs exerçant en milieu populaire sont influencés par le profil de leurs élèves et les besoins qu'ils leur attribuent (notamment, Bautier et Goigoux, 2004 ; Combaz, 2007 ; Isambert-Jamati et Grosperon, 1984 ; Keddie, 1971).

4.2.3. École n°3 : un effet-public et un effet-niveau

D'une part, les discours des enseignants de l'école n°3 apparaissent comme influencés par le type de public qui fréquente cet établissement. Cette influence, même si elle éclot de manière plus subtile que dans les propos de l'équipe enseignante de l'école n°2, se ressent à travers les déclarations d'une série d'enseignants, qui expliquent l'impact du milieu des élèves sur le quotidien de la classe (possibilité d'explorer des lectures complexes, pression venant des parents...). De plus, la centration des déclarations des professeurs sur le profil de sortie de leurs élèves peut être éclairée par les possibilités et les attentes liées au milieu d'origine des jeunes.

D'autre part, l'équipe enseignante de l'école n°3, du fait de sa configuration particulière, a aussi montré l'impact du niveau scolaire où exercent les professeurs sur leurs conceptions de l'enseignement. Mathilde et Gilles illustrent bien ce phénomène. Au-delà de cette première observation, on peut aussi mettre en évidence la place que prend un niveau scolaire particulier, en l'occurrence celui de la rhétorique, dans les discours des professeurs de l'école n°3. Cette dernière année (et le grand oral de français qui la clôture) est perçue comme une sorte de pinacle en fonction duquel les enseignants travaillent, apportant chacun leur contribution au fil du cursus.

Si ces grandes conclusions peuvent donner une impression de cohérence, elles ne peuvent pas nous faire ignorer les paradoxes de la réalité. Ainsi, Laura (école n°1), régente et jeune enseignante de 3^e année, a manifesté une vision parfois très proche du type « enseigner », qui est pourtant très souvent associé à des universitaires plus expérimentés. Par là, elle remet en question le poids du facteur « formation initiale » dans une école n°1 particulièrement marquée par ce paramètre. À l'inverse, Nadja, dans une école n°2 marquée par les spécificités de son public, dit faire explicitement fi du paramètre « élèves » quand elle construit ses cours. Ces deux exemples forts (qui pourraient être enrichis de nombreux autres éléments à plus petite échelle) doivent nous mettre en garde contre toute tentative de généralisation excessive à partir de ce qui reste une étude de cas. Notons également que, dans la perspective socio-didactique qui anime toute cette recherche, de nombreuses pistes d'explication liées au contexte (au sens

large) des professeurs ont été mobilisées. Néanmoins, les déclarations des enseignants, leurs représentations, leurs choix, leurs postures ne peuvent pas être uniquement considérés comme une réaction à un environnement. Une prise en compte d'éléments plus personnels, qui comprennent notamment les croyances profondes de l'individu, est aussi cruciale¹⁰⁰.

¹⁰⁰ Voir Cadre théorique, point 2.3.

Chapitre 6. Analyse des données « élèves »

0. Introduction

0.1. Organisation du chapitre

Ce chapitre sera, comme celui qui a été consacré aux enseignants, structuré en fonction des trois écoles qui ont accueilli la collecte de données et s'appuiera sur les informations livrées par les diagrammes hiérarchiques qui auront pu être générés à l'aide du logiciel Nvivo. Selon la méthode déjà éprouvée, les verbatims « élèves » seront analysés à partir des « tops 5 » des nœuds mobilisés par chacune des entités visées.

Pour chaque établissement, le top 5 des nœuds les plus souvent utilisés par l'ensemble des entretiens « élèves » sera observé dans une posture « macro ». Ensuite, les tops 5 des diagrammes générés à partir des interviews réalisées dans les différents niveaux (de la 3^e à la 6^e) seront analysés, étayés des extraits choisis à partir des verbatims. Quand cela sera pertinent et possible, une mise en contraste des propos des élèves avec ceux qui avaient été tenus par leur professeur (dont l'identité est précisée à chaque fois en début de section) sera proposée.

A la fin de l'analyse de chacun des tops 5 de niveau, une vue synthétique sera livrée, faisant le point notamment sur les types de valeurs associées au cours de français et à la littérature émergeant particulièrement du/des verbatim(s) en question. Ces valeurs, inspirées d'une modélisation de Dufays et Ronveaux (1998), seront exposées dans le point suivant. Une mise en regard de cette vue synthétique avec les lignes de force du discours du professeur en charge des élèves interviewés sera alors effectuée. Par ailleurs, à partir de l'école n°2, les vues synthétiques de chaque niveau seront mises en contraste avec celles qui leur correspondent dans l'autre ou les autres établissement(s) (école n°1 pour l'école n°2 ; écoles n°1 et n°2 pour l'école n°3).

Après l'étude des discours associés à chacun des niveaux, une conclusion intermédiaire, offrant un regard plus panoramique et curriculaire, sera réalisée. Cette conclusion se centrera sur les valeurs promues par les élèves, sur le croisement de ces grands enseignements avec les points forts issus des discours des professeurs chargés des élèves rencontrés, mais aussi, à partir de l'école n°2, sur la mise en contraste des données spécifiques à un établissement avec celles issues d'autres écoles.

A la fin du chapitre, une conclusion générale sera proposée, mettant en évidence les points forts et récurrents des analyses.

Rappelons, par ailleurs, la posture de prudence qui doit guider particulièrement cette analyse. Les entretiens (de groupe) ont été menés avec un nombre réduit d'élèves. Si des efforts ont notamment été fournis pour assurer une certaine variété des profils et une possibilité de s'exprimer pour chacun des jeunes, il ne faut pas oublier que les résultats issus des entretiens n'ont rien de généralisable. Et que la formule à apparence totalisante « les élèves de... (3^e, 4^e, etc.) », utilisée parfois dans les pages suivantes par souci de concision, ne trompe pas le lecteur : l'auteur de ces lignes est bien consciente du caractère limité de chacun des ensembles ici traités.

0.2. Un fil rouge : les types de valeurs associées à la littérature et au cours de français

Un filtre sera privilégié pour analyser les discours des élèves. Il s'agit d'une grille inspirée par les quatre types de valeurs associées au cours de français qui ont été mis en évidence par Dufays et Ronveaux (1998). L'objectif sera de repérer, pour chaque ensemble analysé, le ou les types de valeurs particulièrement saillant(s).

Le premier type se situe sur le « plan culturel » et du « patrimoine ». Le cours de français est alors vu comme un lieu de transmission d'un certain « savoir » littéraire, lié « à la culture scolaire ancienne » et celle des « héritiers ». Ces connaissances possèdent une certaine légitimité (garantie par l'École) et implique parfois une certaine attitude de révérence distante. Le deuxième type de valeurs se centre sur la question de la « réception » individuelle des éléments du cours de français, sur la notion de « plaisir » (en classe, lors des lectures à domicile...) et sur « l'épanouissement psychoaffectif » des apprenants. Les deux derniers types de valeurs s'organisent autour des « savoir-faire ». D'une part, le cours de français est perçu comme un lieu où l'on apprend des méthodes et où l'on pratique une série de « techniques » (rédaction, analyse...), qui pourront être transférée dans d'autres domaines et servir notamment dans le cadre de l'insertion des jeunes « dans la vie socio-économique ». D'autre part, les savoir-faire utiles sur le « plan civique » ont une dimension collective, citoyenne. Ils sont essentiels à une « communication publique » et sociale efficace.

Notons que, dans le cadre de l'analyse des verbatims, j'élargirai l'extension de ses valeurs au-delà du cadre strict du cours de français afin de correspondre mieux à la teneur des données. Celles-ci abordent en effet la question non seulement du cours de français et ses finalités, mais aussi des thèmes tels que la vision de la littérature manifestée par les élèves, ou la pratique de la lecture au sein de la sphère privée et familiale.

1. École n°1

1.1. Panorama : diagramme hiérarchique de l'ensemble des élèves

A. a. <i>Littérature : aspect historique et héritage</i> b. <i>Il faudrait changer l'enseignement de la littérature, il y a des défauts dans ce que font les enseignants dont Il faudrait ouvrir (plus actuel, autres pays...) (8 éléments codés) et Je trouve qu'on ne devrait pas faire trop de littérature à l'école, ça ne sert à rien, les élèves ne répondent pas (7 éléments codés)</i> (20 éléments codés)
B. <i>Littérature : pour apprendre et comprendre (15 éléments codés) dont Littérature : pour augmenter son vocabulaire et améliorer sa maîtrise de la langue (3 éléments codés)</i>
C. a. <i>Faire des mises en voix, du théâtre, des activités créatives : chouette</i> b. <i>Mes proches m'encouragent à lire, mes proches ont une pratique de lecture régulière, nous allons à la bibliothèque</i> (11 éléments codés)

Les élèves de l'école n°1 mettent en évidence deux acceptions de la littérature : la première souligne la dimension *historique* et intergénérationnelle de l'objet ; la seconde ses bénéfices cognitifs, culturels et langagiers (*Littérature : pour apprendre...* et son nœud subordonné : *Littérature : pour augmenter son vocabulaire...*). Ils mobilisent aussi particulièrement des nœuds livrant une opinion concernant les contenus et les activités du cours de français. Les élèves se sont déclarés assez insatisfaits de l'enseignement de la littérature tel qu'il est proposé par leurs professeurs (*Je trouve qu'on ne devrait pas faire trop...*), insistant notamment sur l'importance d'une diversification (spatio-temporelle) du corpus (*Il faudrait ouvrir...*). Ils se prononcent aussi assez négativement sur la légitimité de la matière littéraire à l'école (*Je trouve qu'on ne devrait pas faire trop...*). Les élèves ont aussi montré leur goût pour des activités créatives et artistiques autour de la littérature (*Faire des mises en voix...*). Un dernier nœud apparaît dans ce top 5 et il souligne les conditions favorables à l'activité de lecture que les élèves interviewés trouveraient chez eux, au sein de leur cellule familiale (*Mes proches m'encouragent...*).

1.2. Analyse des verbatims

1.2.1. Les élèves de 3^e (Charline¹⁰¹) : reconnaissance, mais demande de complexité

A. a. <i>Littérature : aspect historique et héritage</i> b. <i>Faire des mises en voix, du théâtre, des activités créatives : chouette</i> c. <i>Vouloir plaire aux élèves, leur donner le gout de la lecture, que ça ait du sens pour les élèves</i> (4 éléments codés)
B. a. <i>Littérature : pour apprendre et comprendre dont Littérature : pour augmenter son vocabulaire et améliorer sa maîtrise de la langue</i> b. <i>Il faudrait changer l'enseignement de la littérature, il y a des défauts dans ce que font les enseignants dont Il faudrait ouvrir (plus actuel, autres pays...) (1 élément codé) et Je trouve qu'on ne devrait pas faire trop de littérature à l'école, ça ne sert à rien, les élèves ne répondent pas (1 élément codé)</i> (3 éléments codés)

A.a. *Littérature : aspect historique et héritage*

Les élèves de 3^e insistent sur la dimension historique de l'étude de la littérature. Par exemple, ils évoquent dans un même souffle les fables de La Fontaine (qu'ils étaient en train de travailler au moment de leur interview) et le contexte qui entoure ces écrits (la cour de Louis XIV). Ils présentent ces deux éléments comme inévitablement connectés. Par ailleurs, les élèves ont mis en avant le critère temporel comme permettant de distinguer la « littérature » (en général) d'une « littérature moderne ». Cette dernière serait une sorte de descendante de la première, qui revêt alors le statut de matrice originelle.

M : Et les livres que vous lisez, *Sobibor*, etc., est-ce que c'est de la littérature pour vous ?

L : Non.

C : C'est de la littérature moderne [...] Ce n'est pas nous [la société d'aujourd'hui] qui avons inventé la littérature.

En outre, un élève souligne la dimension patrimoniale et ancrée de certains textes, comme par exemple les BD de Tintin.

¹⁰¹ Type « former ».

Les propos des élèves sur ce point rejoignent en partie ceux de leur professeure, Charline, qui avait insisté sur la nécessité d'une connexion entre textes et contextes pour étudier la littérature.

A.b. Faire des mises en voix, du théâtre, des activités créatives : chouette

Les élèves apprécient les activités créatives et artistiques autour des textes littéraires. Certains mentionnent les exercices d'écriture créative comme étant leur élément préféré du cours de français. D'autres mettent en évidence les activités plus théâtrales. Les élèves évoquent abondamment le travail de mise en scène d'une fable de la Fontaine qu'ils viennent de réaliser en classe, soulignant l'aspect ludique et convivial de l'exercice.

M : Et donc [la mise en scène des fables] c'était plus ludique, c'était plus marrant ?

Math : Oui je trouve.

L : Surtout plus agréable.

A.c. Vouloir plaire aux élèves, leur donner le gout de la lecture, que ça ait du sens pour les élèves

Les élèves partagent une vision positive des matières explorées en classe : les fables, le récit de vie et l'étude de contextes historiques autour de certains textes sont trois contenus qui reçoivent particulièrement leurs faveurs. Ils reconnaissent d'ailleurs l'effort fourni par Charline pour trouver des textes et des thèmes qui puissent les intéresser. En outre, une élève présente le cours de français comme un lieu privilégié pour découvrir de nouveaux horizons et ainsi identifier ses « passions », voire les futures orientations de sa carrière professionnelle.

Les élèves, à travers les quelques éléments évoqués, expriment leur reconnaissance envers les ambitions et les objectifs de Charline, qui place leur motivation, leurs préférences et leur épanouissement personnel en tête de ses priorités.

B.a. Littérature : pour apprendre et comprendre, dont Littérature : pour augmenter son vocabulaire et améliorer sa maîtrise de la langue

Les élèves présentent la littérature comme une source de connaissances : les écrivains sont, selon eux, des personnes cultivées et expertes dans le domaine de la langue française. Lire permettrait dès lors de profiter de leur savoir, divulgué à travers les écrits et donc de devenir plus « intelligent ». Par ailleurs, les élèves définissent aussi la littérature comme traçant des voies pour mieux comprendre le monde : elle aiderait à affiner et enrichir ses « réactions » face à une série de phénomènes.

B.b. *Il faudrait changer l'enseignement de la littérature, il y a des défauts dans ce que font les enseignants dont Il faudrait ouvrir (plus actuel, autres pays...) et Je trouve qu'on ne devrait pas faire trop de littérature à l'école, ça ne sert à rien, les élèves ne répondent pas*

Les élèves se montrent critiques sur quelques éléments liés à l'enseignement de Charline. Concernant le corpus, ils regrettent que la littérature (comme ils l'ont définie plus haut, en opposition à la « littérature moderne ») ne prenne pas plus de place dans le cours. Les élèves souhaiteraient lire plus de classiques, les ouvrages proposés par leur professeure n'offrant parfois pas un niveau de complexité suffisant pour vraiment les intéresser et pousser leur apprentissage.

L : En fait, on nous parle de livres qui ne sont pas des classiques et ça ne sert à rien je trouve.

[...]

L : Le vocabulaire qui est utilisé parfois est enfantin etc.

A : Je trouve que c'est plus intéressant de lire des classiques pour le cours de français.

M : Donc, monter d'un cran. Vous êtes tous d'accord avec ça ?

L : Oui, là, c'est trop du vocabulaire familier, on sait parler comme ça. Faudrait revoir le vocabulaire ancien.

Concernant les activités organisées, les élèves regrettent la passivité qui caractérise souvent le cours de français et qui mine parfois la motivation. Ils aimeraient être plus mobilisés par des exercices de rédaction notamment.

Vue synthétique

Les élèves de 3^e manifestent une vision du cours de français et de la littérature qui repose essentiellement sur deux grands types de valeurs. D'une part, la dimension « plaisir » apparaît clairement à travers les nœuds *Faire des mises en voix...* et *Vouloir plaire aux élèves...* Les jeunes montrent notamment leurs préférences pour des activités plus ludiques, qui mobilisent leur créativité et saluent les efforts de leur professeure pour trouver des contenus qui puissent plaire au plus grand nombre. D'autre part, la question du « savoir » émerge aussi de l'analyse. Les élèves soulignent la dimension historique de l'étude de la littérature, évoquent les bénéfices en termes de connaissances que peut apporter la lecture. Bien plus, ils se plaignent de devoir lire des textes trop simples et voudraient se frotter à des œuvres « classiques » plus complexes.

Une certaine coïncidence entre les objectifs de Charline (qui cherche avant tout à *plaire* à ses *élèves*, soutenir leur épanouissement) et la mise en évidence par les jeunes des valeurs centrées sur la réception de l'enseignement ainsi que sur leur bien-être est à remarquer. Néanmoins, dans leur souhait d'étudier plus de textes anciens et éloignés de leur propre expérience, les élèves marquent une légère dissonance avec le discours de leur professeure. Alors que cette dernière se concentre principalement sur le régime « ordinaire » (Baudelot et Cartier, 1998) de la lecture, sur une approche « subjectivante » (Claude, 2023) et sur la relation à ses élèves (caractéristique définitoire du type « former »), ceux-ci mettent en évidence les savoirs comme l'élément essentiel (parfois trop absent à leurs yeux).

1.2.2. Les élèves de 4^e (Amélie¹⁰²) : le patrimoine d'un côté ; le plaisir de lire, de l'autre

A. <i>Classiques : étudiés à l'école, difficiles à lire sans l'appui de l'école, d'une certaine culture</i> (5 éléments codés)
B. a. <i>Mes proches m'encouragent à lire, mes proches ont une pratique de lecture régulière, nous allons à la bibliothèque</i> b. <i>Littérature : aspect historique et héritage</i> (4 éléments codés)
C. a. <i>Il faudrait changer l'enseignement de la littérature, il y a des défauts dans ce que font les enseignants dont Il faudrait ouvrir (plus actuel, autres pays...)</i> (1 élément codé) et <i>Je trouve qu'on ne devrait pas faire trop de littérature à l'école, ça ne sert à rien, les élèves ne répondent pas</i> (2 éléments codés) b. <i>Travailler la littérature de manière technique, point de vue interne</i> (3 éléments codés)

A. *Classiques : étudiés à l'école, difficiles à lire sans l'appui de l'école, d'une certaine culture*

Les élèves de 4^e associent fortement l'objet littéraire au monde de l'école.

M : Alors, la littérature... Qu'est-ce que c'est ? Ça vous fait penser à quoi ?

C : Moi ça me fait penser au cours de français

La littérature est vue comme une question complexe, un « grand mot » connecté aux sphères intellectuelles. Elle est composée de textes dont l'accès est favorisé par l'institution scolaire et

¹⁰² Type « apprendre ».

dont la lecture exige un soutien expert de la part des professeurs, vus comme des passeurs culturels. Les élèves promeuvent ce rôle d'intermédiaire du cours de français :

M : Est-ce que pour vous c'est important de travailler la littérature en classe ou est-ce qu'au cours de français, on pourrait consacrer du temps à faire autre chose ? [...]

L : Moi je trouve que c'est important.

C : Sinon on ne l'apprendrait pas nous-mêmes.

L : Moi je n'irai jamais lire un livre comme ça de moi-même.

B.a. Mes proches m'encouragent à lire, mes proches ont une pratique de lecture régulière, nous allons à la bibliothèque

Les élèves mettent en évidence le fait qu'ils sont entourés de proches qui ont une pratique de lecture régulière. Celle-ci les influence. Les jeunes sont alors encouragés par un environnement favorable à cette activité.

L : Moi de temps en temps, je lis le journal parce que mon papa lit le journal le matin. [...]

M : Et tes oncles, tu disais ? Tu discutes avec eux ? Ça vous arrive de parler de ce que vous avez lu ?

R : Oui, ils ont des grandes bibliothèques donc on peut mettre des choses en commun.

M : Ça t'arrive d'aller prendre des choses chez eux ?

R : Oui

B.b. Littérature : aspect historique et héritage

Les élèves de 4^e, associent de manière répétée la notion de littérature à quelque chose d'« ancien », qui fait partie du paysage culturel depuis longtemps. Ils présentent aussi le classique littéraire comme une origine, première manifestation d'un phénomène dont les autres textes sont issus.

L : Quand on nous dit « un classique de la littérature », moi je vois quelque chose de plus vieux. [...] Le tout premier, je ne sais pas comment expliquer...

La professeure des élèves rencontrés, Amélie, avait aussi mis en évidence ce nœud. Dans l'idée du classique comme ascendant d'autres œuvres, on voit poindre un élément cher à l'enseignante : le lien entre passé et présent. Cependant, force est de constater que les élèves manifestent une vision assez compartimentée : la littérature est une entité liée à des origines

lointaines que les jeunes semblent tenir à distance, sans se l'approprier (ce qui est pourtant un souhait d'Amélie).

C.a. Il faudrait changer l'enseignement de la littérature, il y a des défauts dans ce que font les enseignants dont Il faudrait ouvrir (plus actuel, autres pays...) et Je trouve qu'on ne devrait pas faire trop de littérature à l'école, ça ne sert à rien, les élèves ne répondent pas

Les élèves, même s'ils reconnaissent une légitimité à la littérature au sein du cours de français, émettent néanmoins quelques critiques. Premièrement, ils souhaiteraient une formation plus poussée en maîtrise de la langue. Les jeunes interviewés sont latinistes et déplorent leur manque de connaissances en matière grammaticale notamment, révélé par les exigences du cours de latin.

L : La grammaire aussi c'est important, la maîtrise de notre langue c'est important aussi. On le fait moins, on devrait le faire plus.

C : Ça se voit avec le latin. On fait du latin et on se rend bien compte que le français on ne le maîtrise pas autant qu'on le devrait.

[...]

L : Y a des choses qu'on ne voit même plus du tout en français.

C : En latin, je me rends compte qu'on travaille beaucoup les P2 et en français pas.

Deuxièmement, les élèves réclament plus d'exercices de rédaction, afin de travailler cet outil essentiel du quotidien. En particulier, ils aimeraient réaliser plus activités d'écriture créative.

C.b. Travailler la littérature de manière technique, point de vue interne

Les élèves déclarent que leur professeure attache une importance particulière à l'étude d'éléments théoriques, se démarquant ainsi de ses collègues.

Elle aime bien qu'on étudie énormément en théorie alors que dans d'autres classes ils n'ont pas autant de théorie.

Les élèves disent aussi que leur enseignante mobilise volontiers des exercices favorisant une approche interne de la littérature : études de personnages au sein d'un texte spécifique ou encore activités de comparaison intermédiaire :

R : Elle nous fait travailler sur différentes plateformes. Récemment, on a fait « Aux champs » de Maupassant, on l'a vu en BD, en texte écrit et en film.

L : Et on compare.

Vue synthétique

Les élèves mettent en avant trois grandes valeurs assignées au cours de français. En soulignant le rôle de l'école dans la transmission de la littérature, vue comme une matière complexe et liée à un passé lointain, ils insistent sur la dimension « savoir » : l'institution scolaire participe à la sauvegarde et à la diffusion du patrimoine. Les élèves montrent aussi l'importance de la notion de « plaisir » : leur envie de réaliser plus d'exercices d'écriture créative indique le souhait d'une perspective plus ludique et personnelle, au sein du cours, face à un objet littéraire avec qui ils entretiennent, hors école, une certaine relation à travers l'environnement familial. Les élèves pointent également les « savoir-faire techniques » comme un élément-clé du cours mais qui se révèle parfois trop absent : si Amélie travaille des compétences transversales de type « comparaison », elle devrait donner, selon les élèves, plus d'espace à des éléments techniques tels que la pratique et les codes de la rédaction (vu comme outil essentiel du quotidien), ainsi que la grammaire.

La vision du cours de français d'Amélie, qui repose sur un mélange de connaissances et d'investissement personnel (trait caractéristique du type « apprendre ») ne semble pas trouver tant d'écho dans les propos des élèves. Ces derniers se montrent en effet assez critiques, soulignant les carences du cours proposé, qui s'appuierait surtout sur des savoirs, mais ne servirait pas assez la créativité des élèves ou leurs besoins en termes de savoir-faire plus techniques. Notons aussi qu'Amélie, au travers du nœud *Vouloir développer l'esprit critique...*, mettait l'accent sur les « savoir-faire civiques » liés au cours de français. Cette dimension est absente du top 5 du diagramme des élèves de 4^e.

1.2.3. Les élèves de 5^e (Amélie¹⁰³) : les lectures privées et la littérature scolaire

- | |
|---|
| <p>A. <i>Travailler les classiques, donner les références culturelles</i></p> <p>B. <i>Mes proches m'encouragent à lire, mes proches ont une pratique de lecture régulière, nous allons à la bibliothèque</i></p> <p>C. <i>J'aime lire, je lis régulièrement pour mon plaisir</i></p> <p>D. <i>Littérature : pour apprendre et comprendre dont Littérature : pour augmenter son vocabulaire et améliorer sa maîtrise de la langue (1 élément codé)</i></p> <p>E. <i>Littérature : aspect historique et héritage</i></p> <p>(3 éléments codés)</p> |
|---|

¹⁰³ Type « apprendre ».

A. Travailler les classiques, donner les références culturelles

Aux dires des élèves de 5^e interviewés, Amélie travaille énormément la matière littéraire et dans ce cadre veille à donner une série de repères culturels. Notamment, les élèves ont mis en avant une séquence autour du Classicisme lors de laquelle, au-delà de la question littéraire, les caractéristiques architecturales de Versailles ont été longuement (un peu trop, selon eux) explorées. Les élèves expliquent aussi que leur professeur utilise volontiers des extraits pour étudier les grands courants littéraires afin de couvrir le plus efficacement les bases et aborder les grands auteurs représentatifs des courants (par exemple, Corneille et Racine).

Les élèves offrent une vision assez positive des pratiques de leur professeure à cet égard. D'une part, ils accordent une valeur aux références étudiées en classe, considérées comme un tremplin particulièrement adapté à l'exercice analytique ainsi qu'un socle pour les textes plus récents. D'autre part, ils reconnaissent le rôle-clé de l'école dans la découverte de ces référents littéraires (ici, le nœud *Faire lire...* croise *Classiques : étudiés à l'école...*).

M : Le temps que l'on passe à étudier ces classiques, est-ce que vous pensez qu'il est nécessaire ou il ferait mieux d'être utilisé pour d'autres choses plus importantes ? [...]

J : Je ne sais pas, je trouve que c'est bien comme ça.

R : Moi je dirais qu'il faut garder les classiques parce que ça nous permet de les analyser. Si on prend un livre de maintenant, on ne va jamais l'analyser comme ça.

J : Et c'est à chaque fois la même histoire.

R : Oui, ça revient plus ou moins toujours au même.

J : C'est le même schéma pour plaire.

R : de toute façon, on ne va jamais de nous-mêmes lire un classique donc autant le faire à l'école.

B. Mes proches m'encouragent à lire, mes proches ont une pratique de lecture régulière, nous allons à la bibliothèque

Les élèves de 5^e rencontrés font état d'un environnement favorable à la lecture hors du cadre scolaire. Une élève explique qu'elle se rend régulièrement à la bibliothèque dans son temps libre. Une autre qu'elle aime lire les livres d'espionnage appartenant à son père. Une autre, qu'elle écoute souvent des audio-books avec sa mère.

Particulièrement, deux élèves construisent un discours assez nuancé et riche sur la question. Ces deux cas indiquent le poids de la pratique de lecture hors-école sur la découverte de leur goût et donc sur leur construction identitaire. L'élève qui emprunte régulièrement les romans d'espionnage paternels évoque l'impact qu'a pu avoir cette pratique de partage sur sa relation avec son père, avec qui elle discute volontiers de ses lectures. L'élève qui a ses habitudes à la bibliothèque publique explique qu'elle aime choisir ses livres elle-même plutôt que sur les conseils de sa mère, dont les goûts ne correspondent pas aux siens.

J : Pour ma part, ma maman elle lit beaucoup des Musso mais je ne vais pas m'y mettre pour l'instant, ce n'est pas le genre de livre qui m'attire. [...] Pour choisir un livre, je vais à la bibliothèque, je regarde la couverture, le résumé et voilà.

C. J'aime lire, je lis régulièrement pour mon plaisir

Complément du nœud précédent, *J'aime lire...* scelle l'importance d'une pratique personnelle de la lecture pour les élèves de 5^e interviewés. Ces derniers aiment lire et s'expriment sur le type d'ouvrages qu'ils apprécient : romans fantastiques, de *heroic fantasy*, policiers et récits de vie.

D. Littérature : pour apprendre et comprendre, dont Littérature : pour augmenter son vocabulaire et améliorer sa maîtrise de la langue

Les élèves mettent en évidence différents bénéfices de l'étude de la littérature pour leur vie intellectuelle au sens large. Selon eux, le travail des textes les sert au-delà des exigences du cours. Il permet d'améliorer et d'enrichir leur français ou encore de développer leurs capacités d'analyse (de la psychologie des personnages notamment). Les élèves soulignent aussi l'intérêt du cours d'Amélie, qui insiste notamment sur des aspects variés du champ littéraire et sur une série de fonctions liées aux textes. Cette perspective ouvre les horizons des élèves, qui peuvent à partir de là mieux saisir l'« utilité » de la littérature.

J : Le cours de madame [Amélie] par exemple, il était beaucoup plus ouvert sur tout ce que ça implique, les médias, etc., le fait de se souvenir. Ce n'était pas forcément quelque chose que j'avais remarqué.

M : Donc, ça t'a permis de voir que la littérature c'était plus large que ce que tu pensais ?

J : Plus utile.

M : Donc, ce n'est pas seulement des textes pour se divertir mais aussi des textes pour apprendre, pour réfléchir... ?

J : Oui, par exemple on a vu les textes de la Shoah. Ça permet de se souvenir, c'est une partie de notre histoire qui est super importante.

E. Littérature : aspect historique et héritage

La littérature est considérée par les élèves comme appartenant à des sphères anciennes et éloignées. Par ailleurs, les classiques sont présentés comme des monuments intouchables, à propos desquels il serait impensable de formuler des critiques.

J : [La littérature], ce n'est pas quelque chose qui est proche de nous.

[...]

M : Toi, tu disais que les livres genre *Harry Potter* ça ne serait pas intéressant de les analyser en classe... ?

R : Non ça ne serait pas intéressant, par contre, on pourrait les critiquer. Sur les classiques, c'est presque parfait, donc ça serait une critique positive. Mais si on travaillait sur un livre moderne, ça serait de la critique positive ou négative.

Dans un même esprit, le temps qui passe est promu à plusieurs reprises par les élèves comme le filtre décisif qui permettra de distinguer le bon grain de l'ivraie en matière littéraire.

La vision de ce nœud qui apparaissait dans l'entretien d'Amélie ne résonne pas vraiment avec la perspective des élèves. Particulièrement, la mise en évidence des textes littéraires comme un ensemble intouchable appartenant au passé entre en collision avec les objectifs déclarés de la professeure, qui dit chercher à favoriser l'appropriation des élèves et l'interaction de ces derniers avec la matière littéraire.

Vue synthétique

Les propos des élèves de 5^e mettent particulièrement en évidence la dimension culturelle et patrimoniale du cours de français (« savoir »). L'entretien promeut en priorité une vision de la littérature et ses classiques comme des références à découvrir, à connaître et à respecter. Le cours de français est alors vu comme un intermédiaire entre les jeunes et ces monuments du passé. Autour du nœud *Littérature : pour apprendre...* quelques éléments relevant de la notion des « savoir-faire techniques » apparaissent : étudier la littérature aiderait à développer une série de compétences (enrichissement de l'écriture, des capacités d'analyse...). Par ailleurs, les deux nœuds témoignant d'une implication personnelle dans la pratique de lecture indiquent l'importance du « plaisir » de lire chez les élèves. Cela dit, ces nœuds se centrent sur le contexte familial et ne mobilisent pas le monde scolaire.

La comparaison des discours des élèves et de leur professeure amène à un constat similaire à celui dressé à la suite de l'analyse de l'entretien des élèves de 4^e : l'objectif d'appropriation de la matière littéraire mis en évidence par Amélie ne trouve pas beaucoup de résonance chez les jeunes interviewés (à part lorsque ces derniers évoquent les différentes fonctions de la littérature et soulignent son « utilité »). Les élèves présentent en effet l'objet littéraire comme une entité lointaine et incritiquable. Et s'ils font montre d'un investissement personnel dans l'activité de lecture, c'est uniquement dans la sphère privée, non scolaire. Notons, comme en 4^e, l'absence de la dimension « savoir-faire civiques » dans l'entretien des élèves, valeur pourtant promue par Amélie.

1.2.4. Les élèves de 6^e (Amélie¹⁰⁴ et Anne-Françoise¹⁰⁵) : une articulation souhaitée entre participation et distanciation

A. <i>Il faudrait changer l'enseignement de la littérature, il y a des défauts dans ce que font les enseignants dont Il faudrait ouvrir (plus actuel, autres pays...)</i> (6 éléments codés) et <i>Je trouve qu'on ne devrait pas faire trop de littérature à l'école, ça ne sert à rien, les élèves ne répondent pas</i> (3 éléments codés) (11 éléments codés)
B. <i>Littérature : aspect historique et héritage</i> (9 éléments codés)
C. a. <i>Vouloir développer l'esprit critique, la citoyenneté, les outils qui serviront dans la vie</i> b. <i>Faire des mises en voix, du théâtre, des activités créatives : chouette.</i> c. <i>Littérature : pour apprendre et comprendre</i> d. <i>Choisir son livre : c'est bien</i> (4 éléments codés)

A. *Il faudrait changer l'enseignement de la littérature, il y a des défauts dans ce que font les enseignants dont Il faudrait ouvrir (plus actuel, autres pays...) et Je trouve qu'on ne devrait pas faire trop de littérature à l'école, ça ne sert à rien, les élèves ne répondent pas*

Les élèves de 6^e se sont montrés assez critiques face à différents points de leur cours de français. Les plaintes se sont dirigées vers le corpus proposé par les professeures. Ce dernier serait trop axé sur une littérature ancienne : les jeunes plaident pour une insertion de textes plus

¹⁰⁴ Type « apprendre ».

¹⁰⁵ Type « enseigner ».

« modernes » et récents. Il serait également trop centré sur la France (et dans une moindre mesure la Belgique) : des élèves souhaiteraient par exemple l'inclusion d'ouvrages issus du monde anglophone (par exemple, *The Great Gatsby* de Fitzgerald). Le corpus est aussi considéré comme trop exclusivement construit autour du roman et des textes de fiction : des élèves voudraient voir y figurer « d'autres domaines » (sans plus d'explications) et genres (une élève, par exemple, déplore l'absence quasi chronique de la poésie au cours). Plus globalement, les élèves revendiquent, au nom de leur motivation, une plus grande place pour des textes plus proches de leur réalité quotidienne, loin des auteurs « barbants et vieillots ». Cette question suscite toutefois parfois le débat : certains élèves donnent la priorité au critère d'accessibilité des œuvres ; certains, à la valeur des ouvrages, malgré leur complexité.

F : Ça fait partie de notre histoire, c'est des classiques qu'on doit aussi voir à l'école. Mais il ne faut pas trop s'y attarder parce qu'aujourd'hui y a plus vraiment de jeunes qui s'intéressent à ça et donc pour que les jeunes s'intéressent un peu plus au cours de français, faudrait commencer par tout ce qui est la littérature moderne.

L : Le 20^e siècle.

G : Ça ne sert à rien de voir ceux qui sont morts, nous on ne parlera pas de nous une fois qu'on sera mort.

A : Si on nous faisait lire *Game of Thrones* par exemple... ?

M : Ça vous intéresserait ?

Garçons : Non

M : Pourquoi ?

L : Parce que ce n'est pas de la vraie littérature, le but c'est purement divertissant.

A : Oui, mais tu découvriras des nouveaux mots ...

L : Ouais, mais en cours de français ce n'est pas ça qu'on devrait lire.

A : Moi je préfère lire ça en cours parce que ça raconte une histoire, plutôt que *Madame Bovary* qui est juste là pour qu'on voie comment c'est écrit.

M : C'est intéressant, je vois qu'il y a deux idées : soit on va faire lire des choses qui vont prendre les élèves, qui vont intéresser les élèves, et c'est plus intéressant que de juste lire un livre vu que c'est un classique, c'est un petit peu que toi tu veux dire. Et toi as plutôt l'air de dire que c'est trop divertissant.

L : Il faut un juste milieu, que ce soit divertissant mais que ça apprenne aussi les classiques. Par exemple Boris Vian.

En outre, les critiques des élèves portent sur les activités réalisées en classe. Les tâches menées autour de la littérature sont considérées par certains élèves comme trop passives. L'analyse de textes en fonction de caractéristiques des courants, qui n'engagerait pas assez les jeunes, devrait s'effacer un peu et laisser la place à d'autres activités : mise en voix et écriture (créative) sont promues par les élèves comme des moyens de favoriser une meilleure appropriation et le progrès des apprentissages :

L : Moi je trouve qu'on ne peut pas assez s'exprimer sur les livres qu'on lit. Par exemple faire une petite critique. On nous demande à chaque fois si on a bien lu dans les tests de lecture, mais on ne nous demande jamais ce qu'on en a pensé. [...] [C]'est toujours bien de pouvoir écrire et dire ce qu'on en a pensé. Savoir s'exprimer à l'oral et à l'écrit, c'est super important. Et je trouve qu'on ne le travaille pas assez.

A : L'année passée, en complément français, on a mis en scène *Roméo et Juliette*. Chacun on a dû apprendre le plus joli dialogue entre les deux et on a dû le mettre en scène, c'était cool [...].

C : Ouais.

M : Et ça, pourquoi est-ce que c'est chouette, les oraux ?

A : Parce qu'on le vit en fait, on ne doit pas que l'étudier, « oui c'est ça machin », on doit...

C : On doit aller plus profond, si on veut le représenter, on doit savoir ce que les personnages voulaient transmettre.

A : Mais c'est ça, on se met à la place, on ressent, on ne fait pas qu'étudier genre : « Allez, c'est bon j'ai mes points, on s'en fout... »

M : Donc vous vous investissez plus.

C et A : Ouais !

Les élèves demandent également une plus grande variété dans les matières abordées en classe : selon eux, les professeurs devraient accorder plus de place à la maîtrise de la langue (grammaire, orthographe...), au développement des compétences d'expression (écrite, mais aussi orale), à la découverte de mouvements d'arts plastiques. Ainsi le poids de l'étude de la littérature, omniprésente dans les cours de 6^e serait-il modéré.

B. Littérature : aspect historique et héritage

Une définition de la littérature revient souvent chez les élèves de 6^e : il s'agit de textes écrits par de « grands écrivains » associés à un ou plusieurs courants. La notion de « courant » semble

avoir une emprise forte sur les jeunes. Ce phénomène peut s'expliquer par la prégnance, mise en évidence par les interviewés (qui parfois montrent un peu de lassitude à cet endroit), de cette notion au sein du cours de français de rhéto. Dans un des entretiens, un élève tente même rattacher des ouvrages plus récents à un mouvement littéraire défini afin, dirait-on, d'en tester la littérarité.

M : Mais pour vous quand même Musso, Lévy, ça fait partie de la littérature ?

[...]

A : Après ce n'est pas du surréalisme, ce n'est pas du réalisme non plus, parce que ça étoffe un peu... Ouais c'est un peu du romantique mais pas tout à fait parce que ça ne suit pas des classes comme ça... On va un peu où on veut.

Le critère temporel, populaire auprès de nombreux élèves et professeurs, revient aussi dans les discussions avec les élèves de 6^e. La littérature est associée à des sphères temporelles éloignées et le temps qui passe est considéré comme un filtre essentiel qui permet de distinguer le littéraire du non-littéraire.

M : Et vous auriez des noms, par exemple, de la littérature à me citer ? Des noms d'auteurs ?

B : Molière, Victor Hugo. [...] Maupassant.

L : Ça c'est tous les vieux.

B : Ouais tous les vieux.

[...]

M : Par exemple, Éric-Emmanuel Schmitt, je crois que vous avez lu *Lorsque j'étais une œuvre d'art*, est-ce que pour vous c'est un classique de la littérature ?

B : Non.

L : Non c'est plus récent.

[...]

B : On ne sait pas si ça va se répandre encore, enfin, c'est parce que c'est récent que nous on le voit mais on sait pas si ça va se répandre au fil des années parce que...

M : Donc, on ne sait pas s'il est indémodable parce qu'il est toujours à la mode ?

B : Ouais !

Malgré la lassitude parfois exprimée ou les débats que cette question soulève dans les entretiens, de nombreux élèves reconnaissent une certaine légitimité de la littérature au sein du cours de français. Ce dernier doit servir d'intermédiaire entre les jeunes et des textes difficiles d'accès

(idée que l'on retrouve chez les élèves de 4^e et 5^e). Une élève évoque même la sauvegarde de la mémoire du travail des grands écrivains comme une fonction importante de l'institution scolaire.

A : Je trouve que c'est important [d'étudier la littérature à l'école] parce que, sinon, les écrivains qui sont quand même chacun hyper bons dans leur courant, on va les oublier sinon, et ce ne serait pas juste.

M : Donc, l'école sert à garder la littérature... ?

A : La mémoire.

Les propos des élèves mobilisant le nœud *Littérature : héritage...* entrent en partie en résonance avec ceux de leurs professeurs. Amélie avait insisté sur la notion de « courant ». Anne-Françoise avait, quant à elle, évoqué le critère temporel comme un filtre qui permet de distinguer les œuvres littéraires importantes. Elle avait aussi mentionné la fonction de conservation patrimoniale de l'école. Néanmoins, on ne trouve pas dans les déclarations des élèves le rapport plus personnel à la littérature souhaité par Amélie notamment.

C.a. Vouloir développer l'esprit critique, la citoyenneté, les outils qui serviront dans la vie

Les élèves considèrent le travail sur la matière littéraire comme un bon moyen pour développer son esprit critique. L'exercice d'analyse de textes, qui oblige à « réfléchir, faire des liens », servirait d'entraînement à cette fin. La littérature est aussi vue comme un bon tremplin pour la construction et la fortification d'une opinion personnelle, à défendre auprès des autres.

[A propos des objectifs d'un exercice d'argumentation sur un thème littéraire réalisé dans la classe d'Amélie.]

C : Voir si on est capable de critiquer peut-être, pour voir si on a compris la matière.

A : Pour développer l'esprit critique je pense.

C : Ouais.

A : Pour prendre parti aussi, parce que...

C : Ouais, mais il y a des gens qui ne savent pas prendre parti. C'est pour nous aider, nous obliger.

M : Cela sert à avoir un avis et à défendre votre avis finalement ?

C et A : Ouais.

L'étude de la littérature est également un outil important pour les élèves dans leur vie en société, car elle participe à l'enrichissement de leur culture générale. Cette dernière est présentée comme

un atout qui permet de se placer plus avantageusement face aux autres.

M : Et quand tu dis « la culture générale », ça sert quoi d'avoir de la culture générale ?

C : Ben, pour des dialogues avec des personnes, parce que moi je n'ai pas beaucoup de culture et ça m'empêche de comprendre pas mal de chose.

M : Comme quoi ?

C : Ben dans une conversation ou en classe. [...] On paraît un peu moins bête, quand même, de savoir des choses.

Les propos de C. sur la culture générale entrent en écho avec un objectif de sa professeure, Amélie. En effet, cette dernière assurait vouloir combler les écarts de connaissances entre les élèves, donnant ainsi un certain rôle émancipateur au C cours de français. Par ailleurs, la connexion du travail d'analyse ou d'argumentation réalisé en classe (à partir des textes littéraires) au développement de l'esprit critique se retrouve chez Amélie et Anne-Françoise. Notons néanmoins que cette question est dépliée de manière beaucoup plus riche chez les enseignantes que chez leurs élèves.

C.b. Faire des mises en voix, du théâtre, des activités créatives : chouette.

Plusieurs élèves évoquent de manière un peu nostalgique des exercices réalisés dans le cadre du cours de français quelques années auparavant (en 3^e notamment) : rédaction d'un faux journal intime, amplification d'une nouvelle policière, mise en scène d'une fable ou d'un dialogue dramatique... Ces tâches mobilisant la créativité sont valorisées, parce qu'elles contrasteraient avec la dimension passive de l'enseignement de la fin du secondaire. Plus spécifiquement, dans un des entretiens menés avec les élèves de 6^e, la 4^e secondaire est identifiée comme un moment de basculement où l'étude de la « littérature » (à entendre ici, comme analyse de textes en fonction des courants)¹⁰⁶ devient omniprésente et ne laisse plus de place à d'autres domaines. Ces déclarations correspondent à celles des élèves interrogés par Dufays (2017) à ce sujet. Les élèves de rhéto plaident alors pour une approche mixte :

Lo : Oui, c'était mieux avant. Depuis la 4^e, on n'a plus que de la littérature et c'est chiant.

M : Donc c'est vraiment la 4^e, le passage

La : Oui, alors qu'on pourrait combiner la littérature plutôt avec l'aspect artistique et continuer comme ça jusqu'à la rhéto.

¹⁰⁶ Notons ici un nouvel indice du « fossé » entre le cours de français en 3^e et dans les années supérieures.

M : Intégrer la littérature à des trucs un peu moins frontaux ?

N : Oui, faire de la littérature, mais mettre des trucs à côté aussi. Là, c'est que de la littérature.

Quelques fois, à l'image des élèves de 3^e, les élèves de 6^e présentent ces activités créatives comme particulièrement intéressantes pour l'apprentissage, car elles mêlent investissement personnel et connaissances plus théoriques. Par exemple, B. exprime clairement cette articulation :

B : Moi, [...] avec [Charline], en troisième, on a dû écrire un journal intime [...] Nous on devait le créer et elle notait notre orthographe et si ça comportait vraiment les arguments du journal intime.

M : Mais vous aviez étudié le genre du journal intime ?

B : Oui. [...] On pouvait, en fait c'était comme si on s'inventait une deuxième vie, parce qu'on n'allait pas exposer notre vie à notre prof, mais plus on avait d'idées, plus on avait des points, donc c'était inventé... [...] Et elle nous a fait appliquer tout ce qu'elle nous avait appris en théorie, les traits majeurs ou les caractéristiques d'un journal intime et elle les nous a fait appliquer.

M : Tu as aimé passer à la pratique ?

B : Ouais.

La dimension passive et le manque d'investissement personnel associés au cours de français par les élèves entrent en dissonance avec les objectifs d'Amélie et d'Anne-Françoise, qui souhaitent toutes deux, à leur manière, favoriser une connexion forte entre les jeunes et, notamment, les textes littéraires anciens. Remarquons aussi qu'Anne-Françoise pointait du doigt la passivité comme un des plus grands défauts de ses élèves. Ces derniers identifient les racines de cette attitude comme une conséquence du type d'enseignement proposé et non comme un trait définitoire de leur personne.

C.c. Littérature : pour apprendre et comprendre

La littérature est présentée par certains comme une source de connaissances qui aident à enrichir leur culture générale. Les textes sont notamment présentés comme des occasions de découvrir des contextes historiques.

Quelques élèves mettent également en évidence la littérature comme offrant une multitude de perspectives, de « façons de penser et de voir le monde ». Plus spécifiquement, un élève évoque comment la fréquentation des textes permet d'élargir sa pratique d'écriture personnelle.

A : C'est aussi intéressant parce que ça développe la langue française de découvrir différentes écritures, différents points de vue. Les différents styles d'auteurs, etc. Ça m'aide pour l'écriture.

C.d. Choisir son livre : c'est bien

Les élèves valorisent la possibilité de choisir les ouvrages pour les lectures à domicile. L'idée est que cette pratique permettrait d'élire une œuvre qui plaira et ainsi de soutenir la motivation. Les jeunes apportent néanmoins sur certaines nuances et précisions à propos de ce processus de sélection. Une élève insiste sur le fait que cette possibilité de choisir ne doit pas être automatique : elle aime se voir imposer de temps en temps un livre, afin d'élargir ses horizons et d'« apprendre » plus. Plusieurs élèves marquent aussi leur préférence pour un système de liste préétablie par le professeur. Réaliser un choix tout à fait libre et autonome ne serait pas si intéressant, l'enseignant ayant une certaine expertise qui amène les élèves à découvrir des ouvrages qu'ils n'auraient peut-être pas découverts seuls.

Vue synthétique

Les élèves de 6^e mettent en évidence deux types de valeurs du cours de français. Comme leurs camarades de 4^e et 5^e, ils présentent ce cours comme un lieu de transmission d'une série de « savoirs » culturels et patrimoniaux. Si l'ensemble des élèves considère l'omniprésence de l'étude de la littérature et de ses classiques (notamment selon le prisme des courants) dans le programme de 6^e comme un fait établi, tous ne s'accordent pas dans leur attitude face à ce phénomène. Certains se montrent radicalement opposés à cette matière (« Ça ne sert à rien de voir ceux qui sont morts »). La plupart sont plus nuancés : tout en reconnaissant une place légitime à l'objet littéraire et aux connaissances qui l'accompagnent, ils plaident aussi pour une ouverture de la perspective en termes de corpus, de domaines étudiés (maîtrise de la langue...), mais aussi d'activités. Nombreux sont les jeunes qui réclament des exercices qui mobilisent plus intensément leur créativité et leur investissement personnel.

Cette dernière revendication fait écho au deuxième type de valeurs fortement mise en évidence par les élèves de 6^e : celle du « plaisir ». Les jeunes souhaitent que le cours de français les mobilise plus afin de lutter contre la passivité et l'impersonnalité qu'induit l'enseignement

proposé par leurs professeurs. Il est intéressant de noter que les élèves, contrairement à leurs camarades des années inférieures, connectent intimement les valeurs de « plaisir » et de « savoirs ». Par exemple, plusieurs plaident pour une approche du cours de français qui conjuguerait créativité, investissement personnel et connaissances théoriques. D'autres souhaiteraient pouvoir exercer leur jugement et choisir eux-mêmes les ouvrages qu'ils liront à domicile... mais à partir d'une liste, établie grâce à l'expertise de leur professeur.

Cette perspective, qui réclame une intégration forte des connaissances culturelles et des spécificités individuelles des élèves correspond aux vœux formulés par Amélie et Anne-Françoise, qui cherchent à favoriser la mise en relation du passé (à travers les textes littéraires) et du présent (le vécu des élèves). Néanmoins, il semble que, même si les jeunes et leurs professeurs se rejoignent dans leurs souhaits, la concrétisation de ces derniers ne rencontrent pas la satisfaction des élèves. N'oublions pas que le nœud le plus souvent mobilisé par ces derniers est *Il faudrait changer l'enseignement de la littérature...*

Par ailleurs, remarquons que les élèves de 6^e sont les seuls, au sein de l'école n°1, à avoir mis en évidence les « savoir-faire civiques » associés au cours de français, à travers la notion d'« esprit critique » qui est travaillée notamment par les exercices d'analyse textuelle. Cela dit, les élèves se sont montrés moins prolixes que leurs professeurs sur ce point et insistent finalement peu sur la dimension citoyenne de ces compétences, qui peuvent être dès lors considérées aussi comme des « savoir-faire techniques ».

1.3. Conclusions intermédiaires

Un regard plus panoramique sur l'ensemble des entretiens « élèves » étudiés permet de souligner quelques éléments, qu'il faut traiter avec prudence et modestie, le nombre d'élèves que j'ai rencontrés étant évidemment réduit par rapport aux cohortes complètes de l'école n°1.

Deux types de valeurs jalonnent les entretiens au fil des niveaux : les « savoirs » culturels et l'importance du « plaisir » au cours de français et plus largement dans le domaine de la littérature. Cependant, ces deux entités ne sont toujours pas déclinées de la même manière et leur verbalisation au sein des entretiens évolue selon les classes. En 3^e, le côté ludique ou créatif de certaines activités de classe est valorisé, car il soutient la motivation. Idem dans le cadre des lectures intégrales : les élèves apprécient les efforts d'adaptation fournis par leur professeure afin de proposer des textes qui puissent plaire au plus grand nombre. Ces éléments correspondent au mode de lecture « ordinaire » (Baudelot et Cartier, 1998) et « subjectivant » (Claude, 2023) souvent promu par les enseignants de 3^e et par Charline en particulier.

Néanmoins, les élèves disent regretter la quasi absence de savoirs de type patrimoniaux et souhaiter s'essayer à des lectures plus ardues.

En 4^e et en 5^e, les deux types de valeurs mentionnés plus haut sont aussi promus par les élèves, mais de manière très compartimentée. Les savoirs culturels sont très étroitement associés à l'école, intermédiaire essentiel entre les jeunes et les monuments littéraires du passé. Le professeur apparaît donc clairement comme un « passeur culturel ». La notion de plaisir de lire ainsi que la dimension psychoaffective liée à cette pratique n'interviennent, quant à elles, pas dans le cadre scolaire, associé à des connaissances complexes et distantes. Par contre, les élèves font état d'une riche et épanouissante pratique de lecture (surtout en 5^e) au sein de la sphère privée et familiale.

Les élèves de 6^e, à l'inverse de leurs camarades de 3^e et bien qu'ils reconnaissent une légitimité aux savoirs culturels et aux textes patrimoniaux, demandent l'intégration d'une dimension plus créative et personnelle au sein du cours de français. Bien plus, à la différence de ce qui ressort des discours des élèves de 4^e et 5^e, les valeurs de « plaisir » et de « savoir » se voient dans le discours des rhétos entremêlées. Par exemple, les activités de type mise en scène ou écriture créative sont présentées comme des outils puissants pour l'apprentissage, puisqu'elles lient investissement personnel de l'élève (« plaisir ») et mobilisation de contenus théoriques (« savoir »). Les élèves de 6^e, finalement, appellent de leur vœux un enseignement adoptant les principes de la lecture littéraire (Dufays, 2006 ; Dufays, Gemenne et Ledur, 2015) qui, par une combinaison de postures de participation et de distanciation, favoriserait plus efficacement l'appropriation des textes. Cette posture d'appropriation traverse, selon des formes diverses, la plupart des verbatims des enseignants de l'école n°1 et occupe une place particulière dans les verbatims des professeures du type « apprendre », dont Amélie est une représentante. Sa concrétisation en classe ne paraît cependant pas satisfaire les élèves, qui se montrent assez insatisfaits par les cours de français proposés en rhéto (rappelons la prédominance du nœud *Il faudrait changer l'enseignement de la littérature...*).

La dimension « savoir-faire civique » du cours de français, pourtant essentielle dans les discours des professeurs de l'école n°1 (*Vouloir développer l'esprit critique...* était le troisième nœud mobilisé dans l'ensemble des entretiens), n'apparaît que très peu dans les tops 5 des élèves. Seuls les élèves de 6^e y font référence : les exercices d'analyse littéraire aideraient notamment à entraîner l'esprit critique, outil essentiel de la vie en société¹⁰⁷. Néanmoins, la

¹⁰⁷ Ce point de vue fait aussi écho à la posture d'appropriation.

dimension citoyenne liée à ces compétences est finalement fort peu développée par les jeunes. À cet endroit, le discours des élèves de 6^e flirte alors volontiers avec les valeurs de « savoir-faire techniques », qui sont promues notamment aussi par les élèves de 4^e et de 5^e.

2. École n°2

2.1. Panorama : diagramme hiérarchique de l'ensemble des élèves

A. <i>Littérature : pour apprendre et comprendre</i> (20 éléments codés) dont <i>Littérature : pour augmenter son vocabulaire et améliorer sa maîtrise de la langue</i> (5 éléments codés)
B. <i>Vouloir susciter une réflexion chez les élèves, les rendre actifs</i> (18 éléments codés)
C. <i>Littérature : aspect historique et héritage</i> (15 éléments codés)
D. <i>J'aime lire, je lis régulièrement pour mon plaisir</i> (11 éléments codés)
E. a. <i>Mes proches m'encouragent à lire, mes proches ont une pratique de lecture régulière, nous allons à la bibliothèque</i> b. <i>Je n'aime pas lire, je n'ai pas le temps</i> (10 éléments codés)

Les élèves de l'école n°2 rencontrés lors de la collecte de données mettent en évidence deux grandes acceptions de l'objet littéraire : *Littérature : pour apprendre et comprendre* (et son nœud subordonné : *Littérature : pour augmenter son vocabulaire...*) ainsi que *Littérature : aspect historique et héritage*. Ces deux visions correspondent à celles qui sont promues par les élèves de l'école n°1, seul change l'ordre dans lequel apparaissent ces définitions dans les tops 5 (dans l'école n°2 prime *Littérature : pour apprendre*, alors que dans l'école n°1 *Littérature : aspect historique...* occupe la première place du diagramme). Les élèves de l'école n°2 soulignent, par ailleurs, l'importance d'une attitude intellectuelle active et réflexive au sein du cours de français à travers un nœud peu visible dans les entretiens « élèves » de l'école n°1 : *Vouloir susciter une réflexion...* Le reste des nœuds apparaissant dans ce top 5 touchent aux goûts, pratiques et habitudes de lecture des élèves (hors école notamment) : *J'aime lire...*, *Je n'aime pas lire...* et *Mes proches m'encouragent à lire...* Ce dernier nœud figurait également dans le top 5 issu des interviews des élèves de l'école n°1.

2.2. Analyse des verbatims

2.2.1. Les élèves de 3^e (Noé¹⁰⁸) : l'agrément comme critère

A. <i>Faire des mises en voix, du théâtre, des activités créatives : chouette</i> (4 éléments codés)
B. <i>Littérature : pour apprendre et comprendre</i> (3 éléments codés) dont <i>Littérature : pour augmenter son vocabulaire et améliorer sa maîtrise de la langue</i> (2 éléments codés)
C. a. <i>Je n'aime pas lire, je n'ai pas le temps</i> b. <i>J'aime lire, je lis régulièrement pour mon plaisir</i> c. <i>Littérature : aspect historique et héritage</i> (2 éléments codés)

A. *Faire des mises en voix, du théâtre, des activités créatives : chouette*

Les élèves de 3^e affichent une certaine faveur pour des activités mobilisant leur créativité. Rédaction d'un récit de vie, réalisation d'une couverture originale pour un texte travaillé en classe, mise en scène théâtrale, amplification d'un récit policier : tels sont les exercices qui leur plaisent. Néanmoins, ils ne partagent pas les mêmes préférences en termes de modalités. Certains favorisent, en fonction de leur goûts et personnalités, les activités mobilisant l'oral ; d'autres, les tâches de rédaction.

[A propos d'un exercice de déclamation de poème qui allait avoir lieu peu de temps après l'interview :]

So : C'est déjà mieux que le récit policier. [...] C'est mieux que l'écrit déjà.

M : Et toi ?

H : Moi j'espère être malade ce jour-là...

[...]

Sc : Moi j'aimais bien [un exercice d'écriture mobilisant le genre de] l'autobiographie.

M : Qu'est-ce qui t'a bien plu ?

Sc : J'écris moi-même déjà, donc...

Noé avait signalé qu'il réalisait de nombreuses activités mobilisant l'oral en classe, parce qu'il apprécie ce genre, mais aussi parce qu'il le considère comme plus facile à concrétiser que des tâches écrites, en raison de la maîtrise du français parfois flottante des élèves. On voit ici que l'oral ne reçoit pas les faveurs unilatérales des élèves.

¹⁰⁸ Type « former ».

B. *Littérature : pour apprendre et comprendre* dont *Littérature : pour augmenter son vocabulaire et améliorer sa maîtrise de la langue*

Pour les élèves, la lecture de textes littéraires est importante, car elle permet d'améliorer leur maîtrise de la langue (l'orthographe notamment) et d'enrichir leur lexique personnel. Un élève évoque aussi, sans plus d'explication, que les livres offrent des modèles qui peuvent ensuite inspirer une pratique personnelle d'écriture.

M : Tu penses que c'est important de travailler [la lecture de textes littéraires] en classe ou on pourrait faire autre chose ?

H : Oui c'est important parce qu'on a des exemples et ça nous aide pour écrire.

C.a. *Je n'aime pas lire, je n'ai pas le temps*

Sur les trois élèves rencontrés, une déclare clairement qu'elle n'aime pas lire et que le dernier ouvrage qu'elle a lu pour son plaisir était une BD, lorsqu'elle était encore dans l'enseignement fondamental. Les deux autres élèves affichent la même réponse nuancée à la question « Aimes-tu lire » ? : « ça dépend ».

C.b. *J'aime lire, je lis régulièrement pour mon plaisir*

Les deux élèves qui montrent un certain goût pour l'activité de lecture évoquent les genres d'ouvrages qu'ils apprécient et citent quelques références.

H : J'aime bien lire les romans policiers ou les romans romantiques.

M : Et toi, tu me disais que tu aimais bien lire quand même un peu ? Qu'est-ce que tu aimes lire ?

Sc : Les romans policiers, j'aime bien. [...] Les fantastiques j'aime bien aussi et les romantiques.

[...]

Sc : *100 choses à faire avant de mourir.*

H : Moi, je lis Anna Todd.

Les éléments livrés par H. et Sc. nuancent quelque peu la vision que Noé partageait sur ses élèves, qu'il qualifiait de « faibles lecteurs », peu habitués à ce médium. Notons également que les genres et l'auteure évoqués relèvent plutôt de la sphère élargie de la littérature.

C.c. Littérature : aspect historique et héritage

La littérature et ses classiques sont présentés par les élèves de 3^e comme appartenant à des époques lointaines.

M : Est-ce que ça vous dit quelque chose l'idée d'un « classique » de la littérature ?

Sc : C'est quelqu'un d'ancien

Vue synthétique

Il faut avouer que l'entretien mené avec ces élèves de 3^e de l'école n°2 n'est pas le plus riche de la collecte de données : les silences étaient parfois longs et les réponses, courtes. Néanmoins, quelques éléments peuvent être dégagés. L'interview s'est surtout centrée sur la valeur de « plaisir » associée au cours de français et à la lecture en général. On a surtout discuté des activités (créatives) qui plaisent aux jeunes ainsi que des ouvrages qu'ils apprécient (dans leur pratique extrascolaire). A travers le nœud *Littérature : pour apprendre...* pointe une référence aux « savoir-faire techniques » liés à la lecture. Le nœud *Littérature : aspect historique...* fait référence à la question des « savoirs » culturels et patrimoniaux, sans grand développement toutefois.

Les nœuds promus par les élèves n'entrent pas particulièrement en résonance avec les propos de Noé, leur professeur. Seul point de rencontre : la faveur affichée par So pour l'oral, contre l'écrit.

Les éléments mis en évidence par les élèves de 3^e de l'école n°2 trouvent un écho partiel dans les discours des élèves du même niveau de l'école n°1. La mise en avant de la notion de « plaisir », de motivation personnelle au sein du cours de littérature est commune aux deux ensembles. Cependant, alors que les élèves de l'école n°2 centrent la grande majorité de la discussion autour de ce type de valeurs, les jeunes de l'école n°1 montrent leur frustration et appellent de leurs vœux un cours de français qui ferait appel à plus de « savoirs » patrimoniaux.

2.2.2. Les élèves de 4^e (Sandy¹⁰⁹) : le plaisir de s'exprimer et de lire

A. <i>Littérature : aspect historique et héritage</i> (4 éléments codés)
B. a. <i>Vouloir susciter une réflexion chez les élèves, les rendre actifs</i> b. <i>Mes proches m'encouragent à lire, mes proches ont une pratique de lecture régulière, nous allons à la bibliothèque</i> (3 éléments codés)
C. a. <i>Je n'aime pas lire, je n'ai pas le temps</i> b. <i>J'aime lire, je lis régulièrement pour mon plaisir</i> c. <i>Littérature : pour apprendre et comprendre</i> d. <i>Classique : best-seller, que tout le monde connaît</i> e. <i>Il faudrait changer l'enseignement de la littérature, il y a des défauts dans ce que font les enseignants dont Il faut ouvrir : plus actuel, autres pays</i> (2 éléments codés) (2 éléments codés)

A. *Littérature : aspect historique et héritage*

Les élèves de 4^e associent la littérature et ses classiques au passé, à l'instar de la plupart des élèves rencontrés lors de la collecte de données.

A : Moi, [quand j'entends] le mot « classique » je [pense], genre, c'était noir et blanc, c'était ancien.

Les élèves connectent également fortement l'objet littéraire aux courants et aux mouvements de pensée historiques, comme les élèves de l'école n°1 de 5^e et 6^e.

M : Donc, Baudelaire, c'est un poète, oui. [...]

E : C'est un auteur du Romantisme ?

M : Oui, il est sur plusieurs courants en même temps, mais oui on peut dire que c'est un romantique.

Me : « Mal du Siècle », non ? C'est dans le truc du Mal du Siècle ?

B.a. *Vouloir susciter une réflexion chez les élèves, les rendre actifs*

Les élèves manifestent un goût pour les activités de classe qui leur permettent de s'exprimer, de construire leur opinion personnelle, entre autres à propos de lectures réalisées à domicile.

¹⁰⁹ Type « former ».

E : Une fois, on a tous lu un livre, ensuite on a rassemblé nos idées, on a expliqué. C'est comme un club de lectures.

M : Club de lectures... Ça, ça t'a bien plus alors ?

E : Oui.

M : Pourquoi ?

E : Parce qu'on a tous partagé nos idées, sur différents livres, chacun avait ses goûts.

Cette faveur pour l'expression semble trouver un relai dans la pratique de Sandy, qui, dans ses tests de lectures, demande toujours aux élèves de livrer une critique du texte en question. Cet accent mis sur l'argumentation est valorisé explicitement par un des élèves, A., qui considère cette matière comme la seule ayant une certaine utilité au sein du cours de français.

A : D'abord, on lit les livres, et puis il y a la partie questionnaire, et il y a la partie critique.

S : On donne son avis.

M : Donc, toujours, dans le test de lecture, il y a toujours une partie argumentation ?

S : Oui, toujours.

[...]

M : Tu as l'impression que ça ne sert pas beaucoup ? Ce qu'on fait [...] en secondaire ?

A : En français ? Ça dépend, par exemple, l'argumentation, ça peut servir à quelque chose.

B.b. Mes proches m'encouragent à lire, mes proches ont une pratique de lecture régulière, nous allons à la bibliothèque

Les élèves interviewés font tous état d'un environnement favorable à l'activité de lecture. Ils mentionnent les membres de leur famille qui lisent régulièrement et encouragent cette pratique : père, mère, frère aîné, sœur... Certains élèves évoquent des bibliothèques familiales bien fournies et des échanges avec des proches autour d'ouvrages lus en commun. Un élève déclare quant à lui fréquenter la bibliothèque publique régulièrement dans son temps libre.

Par ailleurs, le paramètre linguistique, tellement présent dans les discours enseignants de l'école n°2, intervient ici dans les propos des élèves. Tantôt présenté comme un frein, tantôt comme une richesse, la situation de diglossie qui caractérise le quotidien de tant de jeunes de cet établissement apparaît alors concrètement.

M : [Ta mère et toi], vous échangez parfois des livres ?

Me : Non, pas souvent, parce qu'elle lit beaucoup d'auteurs arabes, donc, c'est en arabe et je ne sais pas lire.

[...]

M : Alors, est-ce que parfois ça t'arrive que tes parents viennent et disent « ouais regarde j'ai lu ça, tu devrais le lire » ou « je t'ai acheté un livre » ?

S : Ah non, c'est moi, parfois, quand mon père il va en Turquie, par exemple, je lui fais une liste. Et il m'apporte.

M : Tu lis autant dans les deux langues ?

S : Oui.

C.a. Je n'aime pas lire, je n'ai pas le temps

Un élève en particulier, A., déclare ne plus prendre le temps de lire depuis quelques années : la gestion de son temps libre a en effet changé au fil des années.

A : Moi je lis que quand il faut lire pour l'école.

M : Ah oui, donc pour ton plaisir, tu ne lis pas vraiment beaucoup ?

A : Avant je lisais beaucoup, mais j'ai arrêté.

M : Et qu'est-ce que tu fais, maintenant, à la place ?

A : Ben je sors. Il y a la télé.

C.b. J'aime lire, je lis régulièrement pour mon plaisir

L'ensemble des élèves de 4^e interviewés (à l'exception de A.) déclarent d'emblée aimer lire. Les jeunes précisent le type de textes qu'ils apprécient : livres historiques, revues scientifiques, histoires d'amour, récits de vie adolescents... Deux élèves mettent évidence l'application Wattpad comme une source privilégiée pour découvrir de nouvelles œuvres.

La question socioculturelle et sociolinguistique apparaît à nouveau dans ce cadre. Une élève (Me) dit aimer lire des ouvrages qui sont « en rapport avec sa culture » comme Tahar Ben Jelloun. S. évoque à nouveau sa pratique de lecture bilingue (français et turc).

A la fin de la discussion, A., qui pourtant avait d'abord exprimé son peu de goût pour les lectures extrascolaires, rend finalement compte d'une pratique de lecture assidue de mangas publiés sur Internet.

C.c. Littérature : pour apprendre et comprendre

Le mot « littérature » est associé, dans un premier moment définitoire, par les élèves au terme « savoirs ». Plus loin, les jeunes soulignent le rôle que peut jouer la lecture et l'étude de la matière littéraire dans l'enrichissement de leur culture générale. Cette dernière est présentée comme un atout, qui permet de se diriger avantageusement au quotidien, mais aussi en vue d'une future carrière professionnelle. A cet endroit, le nœud *Littérature : pour apprendre...* se rapproche quelque peu du nœud *Vouloir développer l'esprit critique...* qui abrite aussi l'idée que l'école donne des outils pour soutenir le jeune dans ses futurs rôles d'adulte. Par ailleurs, la mise en évidence de l'utilité de la littérature (qui fait écho à celle de l'argumentation au point B.a.) comme un soutien à une future carrière professionnelle entre en résonance avec des éléments amenés par Charlot, Rochex et Bautier (1992), qui soulignent le lien fort entre scolarité et réussite sociale chez les jeunes issus de milieux populaires.

C.d. Classique : best-seller, que tout le monde connaît

Les classiques de la littérature sont présentés comme des ouvrages ayant « marqué l'histoire », connus de tous (ou en tous cas d'un très grand nombre) et qui, dès lors, devraient être lus largement.

C.e. Il faudrait changer l'enseignement de la littérature, il y a des défauts dans ce que font les enseignants dont Il faut ouvrir : plus actuel, autres pays

Les élèves souhaiteraient que le corpus scolaire soit plus ouvert à des textes plus « modernes », directement accessibles aux jeunes. De plus, ils regrettent le peu de diversité géographique des écrivains proposés, ces derniers étant exclusivement de nationalité française :

Me : Le seul auteur belge que je connais, je pense, c'est Franck Andriat !

Ces plaintes des élèves peuvent étonner : Sandy elle-même critiquait le côté franco-français du corpus scolaire classique et expliquait tenter de pallier ce défaut en proposant des œuvres variées du point de vue spatio-temporel. Les critiques des élèves sont peut-être dirigées contre leur expérience générale du monde de l'école plutôt que spécifiquement contre leur professeure ? Quoi qu'il en soit, une certaine dissonance apparaît entre le discours de jeunes et celui de leur enseignante.

Vue synthétique

Les élèves de 4^e rendent particulièrement saillante l'importance du « plaisir » dans les activités liées à la littérature et la lecture. Ils insistent sur la dimension personnelle de l'expérience du cours de français. En effet, ils manifestent une envie de s'exprimer, de construire et partager leur opinion ; ils voudraient que des livres plus récents, plus proches de leur quotidien soient proposés dans les corpus scolaires... En outre, une part non négligeable de l'entretien est consacrée à leur pratique de la lecture dans la sphère privée, à l'impact de leurs cultures et langues d'origine.

La question des « savoirs » culturels émerge aussi de l'entretien, mais plus discrètement. La littérature est présentée comme un objet savant, ancré dans l'histoire, lointain, peu accessible, mais dont on doit néanmoins prendre conscience, car il est fait partie des bases de la culture générale. Cette dernière, par ailleurs, est présentée par les jeunes comme un outil qui permet de mieux se débrouiller dans la vie : les savoirs culturels se voient donc attribuer une fonction sociale, qui se rapproche de la notion de « savoir-faire techniques » ou peut-être « civiques ».

L'entretien mené avec Sandy montrait à quel point l'enseignante, qui est une représentante du type « former », essaie de créer un cours qui permettent, autant du point de vue des matières que des activités, d'engager de manière personnelle les apprenants. Il semblerait que les élèves de 4^e valorisent aussi cette approche du cours, qui donne la priorité à l'épanouissement et à la motivation. En outre, dans la mise en évidence du pouvoir de la culture générale au sein des échanges en société, les élèves s'accordent avec leur enseignante, qui disait insister sur cette dimension culturelle avec ses élèves, afin d'offrir à ces derniers une chance de réussir malgré les obstacles liés à leur milieu d'origine. Notons néanmoins aussi la dissonance un peu étonnante entre les dires de Sandy et ceux de ses élèves, qui se plaignent de lire trop de classiques anciens et d'auteurs français, alors que leur professeure dit lutter contre le manque de variété spatio-temporelle, dans son cours de français.

Les propos des élèves de 4^e de l'école n°2 et n°1 mobilisent deux types de valeurs communes : le « plaisir » et le « savoir ». Les deux groupes offrent une vue similaire de l'objet littéraire comme très éloigné de leur réalité et lié au monde de l'école. Ils mettent aussi en avant leur rapport à la lecture dans la sphère privée. Les deux ensembles se distinguent toutefois sur deux points. D'une part, les élèves de l'école n°2 semblent trouver en classe une certaine satisfaction de leur envie d'implication personnelle (« plaisir »), alors que dans l'école n°1, cela ne semblait pas être le cas. D'autre part, les élèves de l'école n°1, contrairement à ceux de l'école n°2,

avaient souhaité voir une place grande place accordée aux « savoir-faire techniques » (maîtrise de la langue, etc.).

2.2.3. Les élèves de 5^e (Madeleine¹¹⁰) : pratiques privées et savoirs incontournables

A. a. <i>Littérature : pour apprendre et comprendre</i> dont <i>Littérature : pour augmenter son vocabulaire et améliorer sa maîtrise de la langue</i> (1 élément codé) b. <i>Classique : best-seller, que tout le monde connaît</i> (3 éléments codés)
B. a. <i>Mes proches m'encouragent à lire, mes proches ont une pratique de lecture régulière, nous allons à la bibliothèque</i> b. <i>Je n'aime pas lire, je n'ai pas le temps</i> c. <i>J'aime lire, je lis régulièrement pour mon plaisir</i> (2 éléments codés)

A.a. *Littérature : pour apprendre et comprendre* dont *Littérature : pour augmenter son vocabulaire et améliorer sa maîtrise de la langue*

La littérature est considérée par les élèves de 5^e comme une source de connaissances qui peuvent venir enrichir le lecteur. D'un point de vue formel, la lecture de textes littéraires aurait un effet positif sur l'orthographe, permettrait d'élargir le vocabulaire et donnerait des modèles pour s'exprimer de manière plus « élégante ».

Par ailleurs, la littérature classique bénéficie à la culture générale de ceux qui la fréquentent, car elle les informe sur une série de thèmes cruciaux (l'exemple donné dans l'entretien est l'éducation, traitée à partir de l'*Emile* de Rousseau). La culture générale est vue comme un élément qui joue un rôle essentiel dans bon nombre de situations sociales (les entretiens d'embauche par exemple), mais aussi qui contribue à l'épanouissement personnel.

M : Je voudrais revenir sur la question de la culture générale, à quoi ça sert ?

H : Pour être bien.

D : Ça rend moins bête

M : Ça donne l'impression d'être moins bête ou ça rend moins bête ?

D : Ça rend moins bête

M : Parce qu'on peut montrer aux autres qu'on connaît des choses ?

¹¹⁰ Type « apprendre ».

H : Non mais même pour soi-même !

A.b. Classique : best-seller, que tout le monde connaît

Les élèves de 5^e définissent, à trois reprises, la littérature et ses classiques comme des « œuvres célèbres », écrites par de « grands écrivains », que « tout le monde connaît » ou du moins « devrait connaître ». Dans ce cadre, l'école a un rôle important, car elle diffuse auprès du plus grand nombre cette « base » culturelle.

B.a. Mes proches m'encouragent à lire, mes proches ont une pratique de lecture régulière, nous allons à la bibliothèque

Les élèves de 5^e évoquent quelques éléments qui indiquent un environnement assez favorable à l'activité de lecture au sein de leur sphère familiale. L'un a une petite bibliothèque dans sa chambre. Un autre évoque la pratique de lecture (d'articles politiques essentiellement) de son père. Un dernier explique qu'il fréquente régulièrement les bibliothèques publiques, sous les encouragements de ses parents qui valorisent et pratiquent eux-mêmes la lecture.

B.b. Je n'aime pas lire, je n'ai pas le temps

Deux élèves déclarent, dans un premier temps de l'interview ne pas aimer lire, sans livrer, à ce stade plus d'informations.

B.c. J'aime lire, je lis régulièrement pour mon plaisir

Un élève répond positivement à la question « aimes-tu lire ? » et fait état des types d'ouvrages qu'il apprécie : les livres historiques (sur le Moyen Age en particulier), les romans policiers ou fantastiques, et même *Germinal*, qu'il dit avoir lu de sa propre initiative quelques mois auparavant. Par ailleurs, les deux élèves qui avaient déclaré ne pas aimer lire évoquent néanmoins des pratiques de lecture virtuelle : l'un lit des « magazines sur Internet », l'autre, par le biais de l'application Wattpad (déjà évoquée par des élèves de 4^e) des « histoires écrites par des jeunes de [s]on âge ».

Vue synthétique

Les élèves de 5^e soulignent dans leur interview l'impact de la littérature et de la lecture sur leur développement personnel (ce qui se rapproche de la valeur de « plaisir »). La question de la lecture au sein de la sphère privée occupe une place proportionnellement non négligeable dans l'entretien (trois nœuds du top 5 sont consacrés à ce thème). De plus, la vision de l'objet littéraire évoquée s'appuie certes sur la notion de « savoirs » culturels et patrimoniaux (les

classiques de la littérature exposent des thèmes importants, dont tous les élèves devraient avoir connaissance), mais elle prend aussi un tour plus personnel. En effet, selon les élèves, la lecture permet d'augmenter la culture générale, qui est elle-même considérée comme un moyen de s'améliorer et une voie pour un certain épanouissement.

On retrouve évoqués dans le discours des élèves quelques points structurants du discours de leur professeure, Madeleine : les œuvres littéraires sont perçues comme des références à transmettre (par le biais de l'institution scolaire notamment), la culture générale est vue comme un appui au développement personnel... Cela dit, les élèves de 5^e mettent surtout l'accent sur leur pratique privée de la lecture (cette question nourrit trois nœuds du top 5), thème qui ne permet pas de mettre leurs propos en contraste avec ceux de Madeleine.

Les élèves de 5^e de l'école n°2 rejoignent ceux de l'école n°1 dans la place qu'ils ont consacrée à leur pratique de lecture hors-école et au « plaisir » qui peut être associé à cette activité. Les deux ensembles reconnaissent aussi les bénéfices de l'étude de la littérature, notamment pour la culture générale (« savoirs »). Notons encore que les élèves de l'école n°1 laissent plus d'espace à la question des « savoir-faire techniques » que ceux de l'école n°2, qui axent surtout leur réflexion sur le plan psychoaffectif.

2.2.4. Les élèves de 6^e (Madeleine¹¹¹) : les classiques comme supports d'une réflexion ancrée

A. <i>Vouloir susciter une réflexion chez les élèves, les rendre actifs</i> (17 éléments codés)
B. <i>Littérature : pour apprendre et comprendre</i> (12 éléments codés) dont <i>Littérature : pour augmenter son vocabulaire et améliorer sa maîtrise de la langue</i> (2 éléments codés)
C. <i>Littérature : aspect historique et héritage</i> (8 éléments codés)
D. a. <i>J'aime lire, je lis régulièrement pour mon plaisir</i> b. <i>Je n'aime pas lire, je n'ai pas le temps</i> (5 éléments codés)

A. *Vouloir susciter une réflexion chez les élèves, les rendre actifs*

Un trait définitoire de la littérature et de ses classiques est, selon les élèves de 6^e, qu'ils rendent actifs, qu'ils poussent le lecteur à la réflexion, grâce à la richesse de la perspective et aux thèmes qu'ils abordent. La matière littéraire est vue comme remplie de « messages », qui viennent

¹¹¹ Type « apprendre ».

provoquer le raisonnement et peuvent créer un « déclic » mental.

M : Ces livres, qui sont des classiques, c'est quoi leurs caractéristiques qui font que... ?

S : Leur message, leur pouvoir de persuader les gens, de faire changer les idées des gens.

[...] Je pense, enfin, généralement après la lecture d'un classique, on en sort quand même grandi et on a une sorte de déclic dans la tête.

Les œuvres classiques, selon certains élèves, ont parfois une forme trompeuse, simple de prime abord, et ce n'est qu'au prix d'un travail d'analyse et de réflexion qu'apparaît leur substantifique moelle. Pour illustrer ce point, les élèves évoquent *L'étranger*, mais aussi *Candide*.

S : L'exemple parfait je pense que c'est *Candide* de Voltaire.

F : Voilà.

S : Parce que quand on l'a lu la première fois on s'est dit « bon, ok. »

F : C'est banal.

S : Oui, voilà et puis effectivement, quand on a commencé, vraiment, on s'est rendu compte que...[c'était intéressant.]

Les élèves insistent aussi sur la capacité des œuvres littéraires à traverser le temps¹¹² : les messages des ouvrages du passé peuvent être encore captés par le lecteur d'aujourd'hui.

F : Moi je pense qu'en fait quand on lit, par exemple, un classique, on a l'impression d'être en fait dans le présent, on n'a pas l'impression de lire un livre très très ancien parce qu'on peut faire des liens.

[...]

Y : Et, ce que je voulais dire, c'est qu'après la lecture d'un livre classique, [...] on se rend compte à quel point les idées traversent le temps.

Bien plus, les idées exposées dans un ouvrage classique peuvent amener le lecteur à porter sur le monde contemporain un regard neuf, voire critique. Dans l'extrait suivant, le nœud *Vouloir susciter une réflexion...* croise *Vouloir développer l'esprit critique...*

K : Par exemple, nous on avait lu l'année passée *Au Bonheur des Dames*, c'est vrai que c'était un livre hyper chiant, mais finalement j'ai aimé parce qu'on parle des classes

¹¹² En ce point, apparaît un lien avec le nœud *Littérature : aspect historique et héritage*.

sociales, on parle du nouveau commerce, etc. [...] C'est un sujet, je pense, qui est encore actuel, malheureusement. Et je pense qu'il sera toujours d'actualité.

Par ailleurs, la culture générale qui peut être acquise via la littérature est vue comme un outil qui contribue à l'« ouverture d'esprit » et aide à « faire des liens ». Qui plus est, la littérature est considérée par certains comme un support efficace à l'exercice d'argumentation et ainsi à la formation d'une opinion personnelle.

Plus spécifiquement, les élèves mettent en évidence la dimension parfois très personnelle de la réflexion qui suit la découverte d'œuvres littéraires. Le parcours sur l'identité, déjà discuté par Madeleine dans son entretien, est fortement mis en évidence par les jeunes. Il encourage, à travers les œuvres abordées (*Les identités meurtrières* et *Anatolian Rhapsody*), un retour réflexif des jeunes sur la vie de leur quartier, leur histoire familiale et les différentes facettes de leur identité complexe (ce qui rappelle la théorie de de Singly (2003) à ce sujet).

M : Toute cette séquence de cours, est-ce que c'est quelque chose qui vous a plu ou pas ?

I : Oui parce que ça nous touche.

Mo : Ça nous a beaucoup plus.

I : Ça nous touche directement.

[...]

M : Pourquoi est-ce que vous vous sentez concernés ?

O : Parce que ça parle d'étrangers.

I : Ben la migration et on en fait partie.

[...]

O : Surtout moi...

F : Nos parents, quoi.

K : C'est plus *Les identités meurtrières*, moi, qui m'ont plu, parce que ça parle d'identité à travers...

Y : Tous les aspects...

K : Et ça nous montre aussi qu'on a énormément d'appartenances et qu'il ne faut pas s'arrêter seulement sur une seule appartenance et valoriser toutes les autres.

M : Vous êtes plusieurs personnes en même temps

K : Voilà, c'est ça.

Les élèves soulignent, en outre, la place qu'occupe la notion de « réflexion » dans les pratiques de classe. Ils mettent en évidence les pratiques réflexives comme un élément constitutif et un objectif majeur du cours de français, à partir de la 4^e, mais surtout de la 5^e et de la 6^e. Sur ce point, les rhétos de l'école n°2 entrent en résonance avec les élèves rencontrés par Dufays (2017). Ils saluent le travail de Nadja (qui avait été leur enseignante l'année précédente), qui les poussait sans cesse à être actifs et à faire des recherches personnelles sur les sujets vus en classe. Ils précisent aussi que Madeleine, leur professeure au moment de l'entretien, intègre aussi très souvent un aspect réflexif dans ses cours et favorise l'interaction avec eux, les amenant à sortir de la passivité.

La manière dont les élèves de Madeleine verbalisent, dans leurs entretiens, le nœud *Vouloir susciter la réflexion...* correspond de manière frappante aux propos de la professeure. Parcours sur l'identité, retour (auto)réflexif à partir de la matière littéraire, importance de l'interaction et de la réflexion dans les pratiques de classe, vision de la littérature comme un tremplin pour l'activité réflexive... On peut remarquer, d'ailleurs, que les élèves ont été plus prolixes sur ce dernier point que l'enseignante. Quoi qu'il en soit, les traces d'un éventuel « effet-maitre » (Bressoux, 1994) se fait ici sentir.

B. Littérature : pour apprendre et comprendre dont *Littérature : pour augmenter son vocabulaire et améliorer sa maîtrise de la langue*

Notons avant tout que le nœud *Littérature : pour apprendre...* croise en plusieurs points *Vouloir susciter la réflexion...* au sein des entretiens des élèves de 6^e. Plusieurs éléments spécifiques au nœud qui nous occupe ici peuvent néanmoins être dégagés.

La littérature est, selon les élèves de 6^e, caractérisée par le fait qu'elle apporte un bénéfice à l'intellect du lecteur. A un niveau formel et plus basique, elle permettrait à ce dernier d'enrichir son vocabulaire et d'améliorer son orthographe (idée que l'on retrouve aussi chez les élèves de 3^e et 5^e de l'école n°2). De plus, les œuvres littéraires sont vues comme une source de savoirs qui augmentent la culture générale. Celle-ci est vue comme un atout pour la pensée réflexive¹¹³, mais aussi pour interagir, voire pour briller en société ou pour réussir à l'école.

Par ailleurs, les classiques seraient particulièrement intéressants, car ils abordent des thèmes importants, parfois difficiles, et ils les traitent avec une perspective riche, en y associant un « message ». Tous ces éléments profitent à la vie intellectuelle du lecteur, qui apprend et se voit

¹¹³ Voir point précédent.

doté de nouveaux éléments pour mieux « comprendre la société et le monde ». La littérature permet aussi d'envisager le rapport aux autres. Dans une vision qui rappelle les plus anciennes acceptions de l'objet littéraire¹¹⁴, les jeunes présentent ce dernier comme donnant des « exemples » qui soutiennent le lecteur et lui permettent de voir les choses autrement¹¹⁵.

A : Par exemple, dans la société, parfois, il peut arriver des choses qu'on ne comprend pas, forcément, tu prends des coups. Et grâce à la littérature, on peut se rendre compte que, par exemple, [...] c'est des choses qui sont déjà arrivées et qui pourraient recommencer.

[...]

F : Par moment, [dans les œuvres littéraires] on pourrait avoir des exemples et on peut s'inspirer de ces histoires pour résoudre des problèmes

Pour toutes ces raisons, la littérature et ses classiques sont perçus par les élèves comme un corpus à privilégier, les autres œuvres ne faisant pas montre d'une richesse suffisante pour justifier leur légitimité au sein du cours de français.

M : La série des *Harry Potter*, est-ce que vous l'avez déjà vue en classe ?

Tous : Non.

M : Est-ce que vous pensez que c'est quelque chose qu'on pourrait voir en classe ?

F : Pour se divertir.

[...]

K : Il n'y a pas vraiment de message en fait, à part le courage, on va dire [...] mais c'est tout.

C. Littérature : aspect historique et héritage

Selon les élèves de 6^e, les textes littéraires sont, écrits par de « grands auteurs » et sont ancrés solidement dans leur contexte. Ils offriraient dès lors une sorte de témoignage sur la période historique dont ils sont issus.

K : De par sa culture ancienne, ça peut toujours nous apporter quelque chose. La culture que le livre porte [...] va nous faire découvrir l'époque, on va dire.

M : C'est une sorte de photo d'une certaine époque ?

K : Oui.

¹¹⁴ Voir Cadre théorique, point 5.1.

¹¹⁵ Sur ce point, le parcours sur l'identité pourrait à nouveau être évoqué.

Bien plus, l'ouvrage littéraire fournit parfois un regard critique sur son contexte de publication.

F : C'est le fait aussi que, les thèmes qu'ils abordent, ce sont des thèmes qui n'étaient pas facile à exprimer. Par exemple, pendant la Deuxième Guerre, on ne veut pas trop dénoncer l'idée naziste.

M : Donc, ils ont abordé des thèmes difficiles, mais ils ont réussi à les mettre en mots et à les diffuser. [...]

F : Ce que beaucoup de gens n'ont pas pu faire, en fait, ils l'ont fait à l'écrit.

Si la littérature est, selon les élèves, ancrée dans un passé parfois lointain (ils évoquent notamment les mythes de l'Antiquité comme des exemples de classiques), elle est aussi caractérisée par son pouvoir de traverser les âges : les idées présentées par les œuvres littéraires, même anciennes, peuvent encore parler aux hommes d'aujourd'hui¹¹⁶. D'ailleurs, la littérarité d'un texte se mesurerait à sa capacité à résister aux assauts du temps et à rester d'actualité, au fil des années.

Y : [Un classique], c'est une œuvre qui va marquer les esprits à travers les époques. Donc c'est une œuvre, que même si on la lit, disons dans 20, 30 ans, elle sera toujours aussi importante.

Les élèves évoquent aussi les pratiques de classe de Madeleine, qui semblent donner une certaine place à la dimension historique des textes (à travers notamment la biographie des auteurs).

Les propos des élèves font particulièrement écho à la vision littéraire de Viala (2005), qui mêle reconnaissance de la dimension historique des œuvres classiques et validité contemporaine des messages qu'elles transmettent.

D.a. *J'aime lire, je lis régulièrement pour mon plaisir*

Plusieurs élèves de 6^e déclarent aimer lire. Ils mentionnent les types de textes qu'ils apprécient : romans historiques, fantastiques, d'aventures, mangas, bandes dessinées, histoires d'amour, récits de vie, « histoires vraies » trouvées sur Internet ou encore *Le dernier jour d'un condamné*... Certains affichent aussi leur goût pour les textes plus informatifs : articles scientifiques, de presse people, politique ou sportive...

A première vue, les ouvrages qui ont les faveurs des élèves se situent dans une sphère littéraire

¹¹⁶ Cette dimension avait été exposée dans le point A.

élargie. Remarquons néanmoins la présence, dans la liste, de l'œuvre d'Hugo, auteur canonique s'il en est, tout comme Zola, qui avait été évoqué par un élève de 5^e lorsqu'il décrivait ses pratiques privées de lecture. La mention de ces opus amène à rappeler les propos de Siroux (2013) ou encore Molénat (2011), qui présentent la culture légitime comme étant, hors du cadre scolaire, l'apanage des classes favorisées. Les éléments émergeant des entretiens viennent quelque peu nuancer cette perspective. Doit-on lire l'évocation de ces œuvres par les élèves de l'école n°2 comme les traces d'un certain « effet-maitre », Madeleine ayant, de manière directe, inspiré l'exploration de ces univers légitimés (Aquatias, 2012) ? Ou peut-on percevoir une dimension curriculaire : Baudelot, Cartier et Detrez (1999) ne signalaient-ils pas que les lycéens, marqués par le corpus promu à l'école, ont tendance à favoriser une certaine littérature classique et patrimoniale dans leurs pratiques privées ?

D.b. Je n'aime pas lire, je n'ai pas le temps

Deux élèves expriment clairement leur peu de goût pour l'activité de lecture. D'autres, qui par ailleurs ont dit aimer lire, mettent en évidence le poids du facteur « temps » : le travail pour l'école et la fatigue générée influencent l'ordre des priorités et laissent peu d'espace à la lecture.

F : « Tu n'irais pas lire un livre ? », ou « Va chercher un livre à la bibliothèque ! ». De tout façon [mes parents] savent que je n'ai pas beaucoup de temps, maintenant en 6^e. Avec le travail, même avec les livres qu'on doit lire pour l'école...

Vue synthétique

La manière dont les élèves de 6^e présentent le cours de français et la littérature repose sur une combinaison de deux types de valeurs jouant à la fois sur le plan culturel et psychoaffectif. D'une part, les textes littéraires, les classiques sont perçus comme des objets du passé, fortement ancrés dans l'histoire, des références remarquables et respectables écrites par de grands écrivains (qui relèvent des « savoirs » patrimoniaux). D'autre part, ces textes sont chargés de connaissances, contiennent des messages qui, même s'ils viennent du passé, peuvent encore parler aujourd'hui aux lecteurs. Ces derniers, sous l'effet de ces textes, sont conduits à mener une réflexion et à porter un regard renouvelé sur le monde contemporain ainsi que sur leur expérience personnelle (voir, notamment, le parcours sur l'identité). Les élèves de 6^e, en outre, insistent dans leurs entretiens sur leur (dé)goût pour la lecture et évoquent quelques paramètres de leur pratique au sein de la sphère privée, accentuant encore la valeur de « plaisir » (ou de déplaisir pour certains) associée à l'activité lectrice.

La vision de la littérature mise en évidence par ces élèves correspond de très près à la perspective émergeant du discours de leur professeure, Madeleine. Cette dernière présente en effet la matière littéraire comme constituée d'une série de points de repères importants, qu'elle entend transmettre aux jeunes et à partir desquels elle espère susciter la réflexion. La référence récurrente au parcours sur l'identité, qui mêle littérature et retour réflexif sur soi-même, est une illustration de cette convergence de vue entre les élèves et leur enseignante.

La combinaison entre les plans culturel et psychoaffectif, mise en avant par les élèves de 6^e de l'école n°2 comme une spécificité de l'enseignement de la littérature qu'ils expérimentent au quotidien, fait écho aux souhaits des élèves de rhéto de l'école n°1. Ces derniers espéraient en effet une meilleure intégration, ou en tout cas un meilleur équilibre entre ces deux dimensions, face à la domination, au sein du cours de français tel qu'ils le perçoivent, des « savoirs » culturels et patrimoniaux. Les élèves de l'école n°2 ne se plaignent pas de l'attitude passive induite par les modes d'enseignement. Au contraire, ils font montre d'une posture dynamique, qui repose sur l'appropriation des connaissances à travers un prisme plus personnel. Notons aussi deux légères différences entre les élèves des deux établissements. Premièrement, dans l'école n°1, les élèves de rhéto avaient évoqué la dimension plus « civique » ou citoyenne du cours de français. Cette dimension est quasiment absente dans l'école n°2¹¹⁷. Par contre, les élèves de cette dernière ont parlé assez abondamment de leur pratique de lecture à domicile (*J'aime... ou Je n'aime pas lire...*). Or, ces nœuds sont absents du top 5 des élèves de 6^e de l'école n°1.

2.3. Conclusions intermédiaires

Un type de valeurs traverse de manière remarquable l'ensemble des entretiens des élèves de l'école n°2 : l'importance du plaisir ou encore du développement psychoaffectif dans le cadre du cours de français ou de l'activité de lecture. La prégnance de ce type s'illustre notamment par l'omniprésence, dans les tops 5, de nœuds portant sur les visions et les pratiques des jeunes dans le cadre des lectures extrascolaire (*Je n'aime pas lire..., J'aime lire... ou encore Mes proches m'encouragent à lire...*). Elle atteste la quantité et l'intensité de réactions que cette thématique a suscitée et, dès lors, la place de choix qu'elle occupe dans les diagrammes hiérarchiques. Elle montre à quel point les élèves de l'école n°2 donnent une importance, au sein de leur interview, à cet aspect de leur vie de lecteurs. Ces éléments indiqueraient un rapport immédiat aux lectures personnelles, qui, peu importe leur niveau de légitimité dans le canon

¹¹⁷ Seule la référence à la « luttes des classes » évoquée à travers l'étude d'*Au bonheur des dames* pourrait se rapprocher de cette dimension.

littéraire, sont fortement et de manière indistincte valorisées par les jeunes. Cette attitude serait typique des classes populaires (Renard, 2011). Elle contrasterait avec le rapport plus distancié et évaluateur manifesté par les jeunes des milieux privilégiés (Molénat, 2011).

La dimension psychoaffective touche aussi le cadre scolaire : les élèves de 3^e accordent leur faveur à des activités plus créatives ou ludiques ; les élèves de 4^e souhaiteraient un cours de français plus axé sur une littérature proche de leur quotidien et qui laisse plus de place à l'expression individuelle ; les élèves de 5^e présentent la culture générale, qui selon eux découle notamment de l'étude de la littérature, comme une source d'épanouissement. Cette perspective préfigure à certains égards la vision des élèves de 6^e, qui se distinguent assez clairement de leurs camarades. Ceux-là soutiennent en effet une vision nourrie, qui met en évidence les bénéfices qu'apportent les textes littéraires au développement personnel, surtout en raison de leurs dimensions (auto)réflexives (on pense ici notamment au parcours sur l'identité). Les élèves de rhéto lient donc intimement, dans leur perspective, le plan psychoaffectif et le plan culturel. Les façons bien différentes dont le nœud *Vouloir susciter une réflexion...* se concrétise dans les entretiens des élèves de 4^e et de 6^e illustre ces divergences de postures. Les premiers associent les compétences réflexives à l'expression d'avis et à la prise en compte de leur individualité au sein du cours de français ; les seconds proposent une réflexion sur le monde contemporain ainsi que sur leur identité par le truchement du texte littéraire classique. Cette attitude repérée chez les élèves de 6^e vient nuancer les observations de Charlot, Rochex et Bautier (1992), qui présentaient les savoirs comme généralement absents du discours des jeunes défavorisés sur leur expérience scolaire. Ici, les élèves montrent un travail significatif d'appropriation des connaissances, qui semble témoigner d'une certaine adhésion aux valeurs du monde scolaire, à laquelle leurs origines sociales économiques et culturelles ne les préparaient pas nécessairement.

La notion de plaisir ou de développement personnel n'est donc pas la seule qui soit mobilisée dans les tops 5 de l'école n°2 : la question des savoirs patrimoniaux intervient aussi. Elle apparaît, comme on l'a vu, particulièrement dans les entretiens avec les élèves de rhéto à travers la perspective d'appropriation des « messages » importants livrés par la littérature et ses classiques. Les élèves de 6^e mettent aussi parallèlement en avant une vision de l'objet littéraire plus distante : les textes sont présentés comme des témoignages du passé, écrits par de « grands écrivains » respectables. Cette vision trouve écho, selon différents degrés, dans les discours issus des trois autres niveaux.

La mise en regard des discours des élèves avec ceux de leurs professeurs et avec l'esprit général qui se dégageait des entretiens menés avec les enseignants de l'école n°2 montre une certaine concordance autour d'une valorisation des spécificités de l'élève et de son épanouissement. Les professeurs¹¹⁸, selon divers degrés, se rassemblent autour de la figure de l'élève : sa motivation, son profil socio-culturo-linguistique, ses difficultés scolaires sont au cœur du discours enseignant de l'école n°2. Les jeunes, de leur côté et à leur manière, soulignent fortement ce poids de l'individualité, privilégiant une perspective centrée sur leurs propres particularités. Les élèves n'évoquent que très peu les défis linguistiques, culturels et scolaires mis en évidence par leurs professeurs, mais, dans leurs entretiens, se centrent fortement sur la dimension personnelle attachée au cours de français et à l'activité de lecture. Les élèves seraient-ils influencés dans leur façon d'envisager leur rapport à la culture, la lecture, l'école..., de manière directe ou indirecte, par une certaine doxa ambiante de l'école, qui souligne les particularités de son public (comme cela est commun dans les établissements accueillant des jeunes défavorisés (Verhoeven, 2006)) ? L'analyse du discours de la direction pourra apporter des éléments supplémentaires qui permettront de mieux évaluer cette hypothèse.

Au-delà de ce regard plus général, attachons-nous à deux cas particuliers de mise en regard des paroles des élèves et de leurs enseignants. Une dissonance apparaît entre les propos des élèves de 4^e, qui réclament un cours où le plaisir et le développement psychoaffectif occuperaient une place plus importante, où ils pourraient plus s'investir personnellement et dont le corpus serait plus proche de leur expérience quotidienne, et les efforts déclarés par Sandy, leur professeure. Cette dernière, en effet, cherche justement à soutenir la motivation et le bien-être de ses élèves par différentes options didactiques, qui, à en croire ceux-ci, n'atteindraient pas exactement leur but.

À l'inverse, remarquons la coïncidence des discours de Madeleine et de ses élèves de 6^e autour de la notion de littérature et des usages ou effets des textes littéraires. Sur ce point, l'hypothèse d'un « effet-maitre » (Bressoux, 1994), déjà évoquée au fil de l'analyse, me semble assez solide et adéquate. Madeleine, par ses choix didactiques et pédagogiques, semble susciter et ancrer chez ses élèves la connaissance d'une série de savoirs et d'ouvrages patrimoniaux, classiques. Bien plus, les élèves de rhéto montrent, dans leurs entretiens, à quel point ces éléments culturels ont imprimé leur marque dans leur esprit et leur capacité à réfléchir sur leur propre expérience (autre compétence fortement valorisée par Madeleine). Cette attitude contraste avec celle de

¹¹⁸ A l'exception notable de Nadja.

leurs camarades des années antérieures, qui laissent souvent de côté la dimension culturelle du cours de français et de l'activité lectrice. Les élèves de 6^e, d'ailleurs, expriment explicitement le lien entre la vision qu'ils promeuvent et celle qui est manifestée par Madeleine, mais aussi Nadja, qui était leur professeure l'année précédente. Ils saluent le travail de ces deux enseignantes, qui auraient peut-être bien trouvé, selon des modalités différentes, la formule qui permette de faire accéder des élèves issus de milieux lointains de l'école à un curriculum caché ou implicite (cf. notamment Forquin, 2008) susceptible de favoriser un rapport plus intime aux savoirs scolaires et à la culture légitime. Il est intéressant de souligner que les deux professeures mises en avant par les élèves sont celles qui, selon des modalités différentes, au sein de l'équipe de l'école n°2, se distinguent par la place qu'elles accordent aux savoirs et par leur adhésion au type « enseigner ». Alors que la grande majorité de leurs collègues sont davantage fixés sur la relation qu'ils entretiennent avec les élèves, Madeleine et Nadja attribuent la part belle aux connaissances et à certains savoir-faire, dont, selon elles, la place au cours de français est justifiée par leur valeur intrinsèque. Ce constat interpelle et fait écho aux appels pour un enseignement (dans les milieux défavorisés notamment) exigeant, basé sur la transmission, lancé par Ladjali et Steiner (2003).

Les entretiens des élèves de l'école n°1 et de l'école n°2 s'accordent donc autour de deux types de valeurs partagés : les savoirs culturels et le développement psychoaffectif. Notons néanmoins la place particulière qu'occupe le deuxième type de valeurs au sein de l'école n°2, notamment quand il y est question de la question du plaisir de lire et des pratiques de lecture extrascolaires. A guide d'entretien égal, les jeunes de l'école n°2 ont significativement plus abordé cette question que leurs camarades de l'école n°1. De plus, on peut remarquer la récurrence de l'idée d'un équilibre, voire d'une combinaison, des valeurs psychoaffectives et patrimoniales chez les élèves de rhéto. Certes, les élèves des deux établissements ne modalisent pas cette articulation de la même manière. Il est cependant intéressant de constater que, jusqu'à présent, seuls les élèves de rhéto verbalisent explicitement et richement cette posture d'appropriation combinée.

3. École n°3

3.1. Panorama : diagramme hiérarchique de l'ensemble des élèves

A. <i>Littérature : pour apprendre et comprendre</i> (24 éléments codés) dont <i>Littérature : pour augmenter son vocabulaire et améliorer sa maîtrise de la langue</i> (5 éléments codés)
B. <i>Littérature : aspect historique et héritage</i> (22 éléments codés)
C. <i>Vouloir susciter une réflexion chez les élèves, les rendre actifs</i> (16 éléments codés)
D. <i>Classique : best-seller, que tout le monde connaît</i> (14 éléments codés) dont <i>Littérature : grandes références réutilisées par la culture contemporaine</i> (4 éléments codés)
E. <i>Il faudrait changer l'enseignement de la littérature, il y a des défauts dans ce que font les enseignants</i> (14 éléments codés) dont <i>Il faudrait ouvrir (plus actuel, autres pays...)</i> (9 éléments codés) et <i>Je trouve qu'on ne devrait pas faire trop de littérature à l'école, ça ne sert à rien, les élèves ne répondent pas</i> (1 élément codé)

Les élèves de l'école n°3 mettent en évidence trois nœuds centrés sur des acceptions particulières d'objets-clés de la recherche. Ils définissent la littérature comme une source de savoirs (langagiers notamment) et une voie privilégiée pour mieux comprendre le monde qui les entoure (*Littérature : pour apprendre...*). Ils présentent également la matière littéraire comme un héritage venu du passé (*Littérature : aspect historique...*). Par ailleurs, ils présentent volontiers les classiques comme des pierres angulaires d'une culture partagée et une source d'inspiration pour les artistes d'aujourd'hui (*Classique : best-seller...*). Les deux autres nœuds figurant dans le top 5 des élèves de l'école n°3 se centrent sur des modalités de l'enseignement du français. D'une part, les jeunes mettent en évidence la dimension réflexive de ce cours (*Vouloir susciter une réflexion...*). D'autre part, les élèves insistent sur certains éléments qui les dérangent concernant l'enseignement de la littérature, plaidant notamment pour une ouverture du corpus à d'autres sphères spatiotemporelles (*Il faudrait changer l'enseignement de la littérature...*).

Les élèves de l'école n°3, comme leurs camarades issus des deux autres établissements mobilisés par cette recherche, promeuvent donc des nœuds centrés sur deux grandes définitions de l'objet littéraire, vu comme un legs intergénérationnel et comme une réserve de connaissances. Ces deux nœuds apparaissent donc comme des constantes au sein des entretiens « élèves ». Ce phénomène s'explique en partie par la conception du questionnaire, dont une

portion significative est consacrée à la réflexion sur les contours de l'objet littéraire. Cela étant, parmi toutes les définitions potentielles de la littérature, celles que je viens de mentionner se distinguent nettement au sein des interviews « élèves ».

En outre, à l'image des élèves de l'école n°1, les jeunes de l'école n°3 affichent leur souhait de voir évoluer l'enseignement de la matière littéraire. A l'instar de leurs camarades de l'école n°2, ils mettent en exergue l'importance d'un certain dynamisme intellectuel au sein du cours de français. Les nœuds promus dans l'école n°3 entrent donc fortement en résonance avec les catégories mises en avant dans les autres établissements. Notons néanmoins que, dans l'école n°3, n'apparaît pas une dimension plus privée de l'acte de lecture, illustrée dans les tops 5 généraux de l'école n°1 et 2 à travers des nœuds comme *Mes proches m'encouragent à lire...* (écoles n°1 et 2) ou encore *J'aime/Je n'aime pas lire...* (école n°2). L'absence de ce type de catégories plus personnelles dans le top 5 des élèves de l'école n°3, couplé à la présence de deux nœuds s'attachant à définir l'objet littéraire, et d'un troisième, spécifique à cet établissement (*Classique : best-seller, que tout le monde connaît*) indique le tour assez théorique et distancié qui caractériseraient les entretiens « élèves » du troisième établissement.

3.2. Analyse des verbatims

3.2.1. Les élèves de 3^e (Aude¹¹⁹) : une insatisfaction marquée

A. a. <i>Vouloir susciter une réflexion chez les élèves, les rendre actifs</i> b. <i>Classique : best-seller, que tout le monde connaît</i> dont <i>Littérature : grandes références réutilisées par la culture contemporaine</i> (1 élément codé) c. <i>Il faudrait changer l'enseignement de la littérature, il y a des défauts dans ce que font les enseignants</i> dont <i>Il faudrait ouvrir (plus actuel, autres pays...)</i> (2 éléments codés) (3 éléments codés)
B. a. <i>Je n'aime pas lire, je n'ai pas le temps</i> b. <i>Littérature : pour apprendre et comprendre</i> dont <i>Littérature : pour augmenter son vocabulaire et améliorer sa maîtrise de la langue</i> (1 élément codé) c. <i>Littérature : n'intéresse pas les élèves, loin de leurs réalités</i> d. <i>Vouloir plaire aux élèves, leur donner le goût de la lecture, que cela ait du sens pour eux</i> (2 éléments codés)

A.a. *Vouloir susciter une réflexion chez les élèves, les rendre actifs*

Les élèves de 3^e soulignent l'importance de la réflexion et de l'action au cours de français, mais regrettent que ces dimensions en soient absentes. Ces jeunes, en effet, déplorent à plusieurs reprises le manque d'investissement personnel suscité par leur professeure. Ils regrettent de ne pas pouvoir discuter des lectures réalisées à domicile au sein de la classe et souhaiteraient que des débats soient plus souvent organisés. Ils ont l'impression que le cours se déroule de manière autonome et ne repose pas sur la participation des élèves, qui se sentent alors désengagés. Un élève se souvient avec enthousiasme d'une tâche réalisée lors d'une année précédente et appelle de ces vœux ce type d'activités, qu'il juge moins passives.

N : Après, en 4^e primaire on avait un prof [...] : on devait prendre un livre et le présenter devant la classe [...] dire ses points négatifs et positifs, et ça, je trouve, qu'on devrait le faire maintenant [...].

¹¹⁹ Type « former ».

A.b. Classique : best-seller, que tout le monde connaît dont Littérature : grandes références réutilisées par la culture contemporaine

Les élèves définissent le classique comme « une œuvre qu'on est [...] obligé de connaître », car il a « touché la population ». Les exemples qu'ils livrent sont larges : Molière, *Roméo et Juliette*, mais aussi *Titanic*.

De plus, un élève met en évidence l'adaptabilité du classique qui, même s'il est généralement issu du passé, inspire encore les créateurs d'aujourd'hui et reste présent auprès du public au gré des réinterprétations.

A.c. Il faudrait changer l'enseignement de la littérature, il y a des défauts dans ce que font les enseignants dont Il faudrait ouvrir (plus actuel, autres pays...)

Les élèves de 3^e plaident pour un renouvellement du corpus travaillé par leur professeure. Ils souhaiteraient voir une ouverture à différents médias au sein du cours de français, le cinéma notamment. Par ailleurs, les textes abordés en classe leur paraissent trop « vieux », écrits dans une langue datée et peu compréhensible.

Mad : Les classiques doivent changer.

M : Les classiques doivent changer, pourquoi ?

Mad : C'est plus de la génération, quoi.

M : D'accord, c'est trop vieux, trop éloigné de ?

E : Dépassé.

En outre, un élève se plaint de la quantité de livres qui doivent être lus à domicile : se décrivant comme un faible lecteur, il met en évidence l'énergie déployée pour garder le rythme, mois après mois.

Les critiques émises par les élèves concernant les choix didactiques de leur enseignante entrent en dissonance avec le discours de cette dernière. En particulier, les efforts fournis par la professeure pour plaire et motiver ses classes ne trouvent que peu d'écho chez les élèves interviewés.

B.a. Je n'aime pas lire, je n'ai pas le temps

Les trois élèves de 3^e interviewés ont manifesté leur peu de goût pour l'activité de lecture, notamment en raison des difficultés cognitives liées à cet acte.

J : En soi, je n'aime pas trop lire parce que je n'aime pas, parce que j'ai difficile à lire. Mais sinon les histoires en elles-mêmes, j'aime bien savoir, connaître l'histoire, et, fin, si j'ai un livre à lire, si on me raconte le livre, je vais préférer que de devoir le lire.

M : Ok. C'est vraiment l'acte de lire, le processus de lecture qui n'est pas gai pour toi.

J : Voilà.

B.b. Littérature : pour apprendre et comprendre dont Littérature : pour augmenter son vocabulaire et améliorer sa maîtrise de la langue

Les textes littéraires (classiques notamment) sont présentés par les élèves comme une source de connaissances, qui permet aux jeunes de se connecter au monde des adultes et d'avoir l'air « moins bêtes » durant les interactions sociales. L'institution scolaire endosse, dans ce cadre, une fonction de passeur, au service de l'extension culturelle des jeunes.

N : Moi je trouve ça bien parce que, justement, nous on est habitué à la télé, à des choses, je ne sais pas [...] des choses modernes, à rester dans notre canapé et regarder... Tandis que là, allez, si moi avant, [...] on m'avait parlé de Molière, je ne savais pas ce que c'était ...

La fréquentation de la matière littéraire est également présentée comme une manière de maintenir sa maîtrise du français et son style rédactionnel à jour.

Les élèves et leur professeure concordent autour d'une conception de la lecture comme un moyen d'enrichir sa culture.

B.c. Littérature : n'intéresse pas les élèves, loin de leurs réalités

Les élèves se montrent distants vis-à-vis de la notion de littérature : cette dernière ne fait pas partie de leur monde, elle concerne des gens experts, savants et implantés dans un passé lointain. Les élèves signalent d'ailleurs dans l'entretien que leur professeure n'utilise que très rarement le terme « littérature » en classe.

M : Donc voilà, qu'est-ce qui vous vient en tête quand je vous dis le mot littérature ?

Mad : Pour moi, ça fait plus écrivains, celui qui écrit les livres, quoi, les auteurs. Ça ne me concerne pas vraiment moi parce que j'ai pas très bonnes notes en français.

[...]

N : Ben moi, la littérature, je ne suis pas intéressé par ça. Ouais c'est comme vous venez dire c'est un monde qui est très très très loin, très loin.

B.d. Vouloir plaire aux élèves, leur donner le goût de la lecture, que cela ait du sens pour eux

Les élèves reconnaissent en leur professeure une volonté d'éveiller en eux le goût de la lecture : le dispositif d'œuvres au choix, le corpus sélectionné, qui répond à des critères visant à soutenir la motivation et l'adhésion des élèves et, en général, l'accent mis sur l'activité lectrice par Aude traduisent ce souhait. Néanmoins, cette entreprise ne porterait que peu de fruits, selon les élèves :

M : Alors, elle vous fait quand même lire beaucoup, pourquoi, à votre avis, est-ce qu'elle vous fait lire autant de livres ?

E : Parce qu'elle sait qu'en dehors de l'école, on ne lit pas, je pense.

N : Ouais, voilà.

J : Pour nous donner envie de lire.

M : Est-ce que ça marche ?

J et N : Non !

M : Non, à ce que j'entends ici. [Rires]

E : Mais parfois, parfois...

Les élèves identifient bien la volonté, chez Aude, de susciter leur intérêt autour de l'activité de lecture ainsi que les moyens mis en place pour y arriver. Cet objectif, toutefois, n'atteindrait pas tout à fait sa cible...

Vue synthétique

Les élèves de 3^e livrent un entretien qui met l'accent sur la dimension des « savoirs ». La littérature est perçue comme un objet légitime et central dans la culture, mais lointain, ancien, voire dépassé et très loin des réalités des jeunes. Cette absence de connexion entre les élèves et la matière vue au cours de français apparaît aussi dans leurs critiques à propos du corpus proposé par leur professeure, ainsi que ses pratiques d'enseignement, qui laissent les élèves trop passifs. Les élèves souhaiteraient plus de « plaisir », d'investissement personnel et de dynamisme dans un cours de français qui en sa forme actuelle ne réussirait pas à leur faire apprécier l'activité de lecture. Les élèves demandent donc une approche plus subjectivante (Claude, 2023) et une plus grande valorisation du régime « ordinaire » (Baudelot et Cartier, 1998) de la lecture.

Les propos des élèves interviewés montrent que les intentions d'un enseignant ne trouvent pas toujours écho auprès des élèves¹²⁰. Aude axait son discours sur sa volonté d'éveiller le goût pour la lecture chez les élèves, ainsi qu'un certain intérêt pour la matière du cours de français, à travers notamment une prise en compte des préférences et des spécificités des jeunes. Bien que ses élèves reconnaissent ses efforts, ils se montrent aussi assez critiques et peu satisfaits.

Les élèves de 3^e des trois établissements se retrouvent dans la place qu'ils accordent à la notion de « plaisir » dans leurs interviews. Notons également que l'attitude des élèves de l'école n°3, qui réclament plus d'investissement personnel et de liens avec le vécu au sein du cours de français, s'oppose à celle des élèves de l'école n°1, qui, eux, revendiquaient un espace accru pour les savoirs culturels.

3.2.2. Les élèves de 4^e (Gilles¹²¹) : un rapport intime et réflexif à la littérature

A. <i>J'aime lire, je lis régulièrement pour mon plaisir (4 éléments codés)</i>
B. a. <i>Mes proches m'encouragent à lire, mes proches ont une pratique de lecture régulière, nous allons à la bibliothèque</i> b. <i>Littérature : pour apprendre et comprendre</i> (3 éléments codés)
C. a. <i>Classique : best-seller, que tout le monde connaît</i> b. <i>Vouloir susciter une réflexion chez les élèves, les rendre actifs</i> c. <i>Faire des mises en voix, du théâtre, des activités créatives : chouette</i> d. <i>Classiques : étudiés à l'école, difficiles à lire sans l'appui de l'école, d'une certaine culture</i> (2 éléments codés)

A. *J'aime lire, je lis régulièrement pour mon plaisir*

Les élèves de 4^e que j'ai rencontrés manifestent un enthousiasme pour la lecture et se sont exprimés sur leurs habitudes et leurs préférences en ce domaine. Les genres qui reçoivent leurs faveurs sont les romans policiers, fantastiques ou de science-fiction. Ils consomment aussi volontiers des sagas.

Par ailleurs, les élèves montrent au fil de l'entretien le rapport particulier voire intime qu'ils entretiennent avec l'activité de lecture. Ils expliquent comment leur pratique lectrice naît et

¹²⁰ Dissonance déjà repérée dans le croisement de l'entretien de Sandy et celui de ses élèves.

¹²¹ Type « apprendre ».

s'insère dans leur histoire. Un des jeunes, en outre, évoque la notion de « classiques personnels », faisant ainsi référence à une série d'ouvrages essentiels à sa culture et son parcours individuels.

V : Ok, ben moi, personnellement j'ai appris à lire toute seule. Parce que ça me fascinait quand j'étais petite et, du coup, j'ai appris à lire quand j'avais 5 ans, et du coup, fin, quand j'étais petite il n'y avait pas la télé chez moi donc je lisais énormément, vraiment énormément. Et c'est resté.

[..]

Cl : Moi c'est différent, moi je suis un grand insomniaque, et du coup, je lisais pour avoir quelque chose à faire quand je me réveillais sans avoir à faire de bruit ou quoi que ce soit, du coup, j'ai saigné des tomes et des tomes en une semaine.

[...]

Ca : Ben moi c'était en classe, en primaire, en fait, je m'ennuyais parce que j'avais fini avant les autres et du coup, beh, soit la prof me donnait des livres à lire, soit je prenais les livres de la maison, et je lisais pendant que les autres faisaient leurs exercices.

[...]

Cl : Mais je pense que, il y a, je vais dire un truc débile, il y a classique et classique, c'est bizarre. Il y a genre classique en termes « référence en la matière » et « classiques », pour certaines personnes, qui sont leurs références [...]. Si je lis un livre maintenant, dans n'importe quel genre, je penserai à un autre que j'ai lu auparavant, et pour moi lui sera mon classique mais c'est des livres pas très connus mais c'est mes références.

B.a. Mes proches m'encouragent à lire, mes proches ont une pratique de lecture régulière, nous allons à la bibliothèque

Les élèves interviewés font tous état d'un environnement familial propice à la lecture. Ils évoquent les pratiques plus ou moins assidues de leurs parents ou grands-parents, ainsi que les préférences littéraires de ces derniers. Ils abordent aussi les relations d'échanges autour d'ouvrages partagés qui peuvent se mettre en place avec certains de leurs proches. Une élève déclare entretenir ce type de relation avec sa mère, mais aborde aussi ses visites fréquentes à la bibliothèque, autre signe d'un contexte privilégié pour une pratique habituelle de la lecture.

M : Et tu vas à la bibliothèque, ici, à l'école ou à la bibliothèque communale...?

V : A l'école c'est galère, c'est galère quoi. On va, fin moi je vais jusqu'au Riches Claires ou alors, comment elle s'appelle la bibliothèque qui est tout près d'ici ? [...] Chien Vert. La bibliothèque communale, en fait.

M : Ouais, c'est ça. Tu vas souvent à la bibliothèque ? C'est là que tu trouves tes livres ?

V : Mmh [acquiesce] [...] Ou alors ma mère m'en conseille.

B.b. Littérature : pour apprendre et comprendre

A un premier niveau, les élèves de 4^e soulignent l'importance de certaines lectures afin de construire leur culture générale. L'objectif est, entre autres, d'apparaître sous un jour favorable en société. Mais un élève insiste aussi sur la valeur intrinsèque de la découverte de classiques, comme les textes de Molière, qui représente une expérience enrichissante. Cet élément serait typique de la posture manifestée par les jeunes de milieux favorisé (Siroux, 2013).

Les élèves de 4^e présentent les livres et particulièrement les ouvrages littéraires comme des sources de connaissances sur une infinité de sujets :

Cl : Le cours de français, surtout, maintenant, c'est aussi un cours de culture¹²², française, et la lecture [...] c'est une source de savoir qui avant était la seule, presque, et qui est restée très importante encore aujourd'hui donc [...]

M : Une source de savoir sur quoi ?

Cl : Tout. Il va y avoir tout, tout a été écrit à un moment ou un autre. Il y a forcément quelqu'un qui a écrit dessus, n'importe quoi, on peut penser à n'importe quoi : « cheminée », il y a d'office un livre dessus, forcément.

C.a. Classique : best-seller, que tout le monde connaît

Les élèves de 4^e présentent les classiques (de la littérature notamment) comme des œuvres connues de tous et qui font partie du paysage culturel commun.

V : Ça c'est vrai, attend, il y en a plein, il y a plein de classiques, il y a plein de livres, on connaît le titre, on ne les a pas forcément lu mais on connaît le titre et on sait qui les a écrit par exemple... Attends, si je vous dis, *Le crime de l'Orient Express* ?

Ca : Oui, c'est Agatha Christie.

V : Voilà !

¹²² Notons ici la référence à la césure repérée par Dufays (2017) : les élèves de 4^e soulignent ici la dimension culturelle du cours de français à partir de la 4^e.

La connaissance de ces « référents » n'est, selon les jeunes interviewés, que peu dépendante à la classe sociale et posséderait donc une valeur presque universelle.

V : Mais regarde, on vient de trois milieux différents, fin ouais, plus ou moins. [...] On est dans ma même école, mais ça ne veut pas dire qu'on vient du même endroit. [...] On vient de milieux différents, on a d'autres références, on a d'autres entourages... [...]

M : Donc, ce que tu voulais dire c'est que vous venez de milieux différents, mais que vous avez tous lu le même livre, c'est un petit peu ça que tu veux dire.

V : C'est là que je voulais en venir.

C.b. Vouloir susciter une réflexion chez les élèves, les rendre actifs

Les élèves décrivent les pratiques de leur professeur concernant les livres lus à domicile comme favorisant une certaine réflexion. Les questions posées lors des tests de lecture exigent de l'élève une vue générale du texte et une compréhension fine (des personnages et de leurs relations notamment).

M : Qu'est-ce que vous faites ? Vous lisez le livre chez vous et puis, qu'est-ce qu'il fait [Gilles] ?

Cl : [...] Des questions de réflexion, par rapport à ce qu'on a lu [...].

M : Pas la couleur de l'écharpe de tel personnage, et tout ça.

V : Non, non.

Cl : Sur l'évolution de leur relation [...] Il ne faut pas qu'après avoir lu le livre, il faut avoir compris le livre.

V : Parfois il pose des questions, tu vois, il dit des phrases qui ont été dites dans le livre et il nous demande d'expliquer par rapport au livre.

Cl : Faire des commentaires de texte.

Cette mise en évidence de la dimension réflexive et active de l'étude de la littérature trouve écho dans le discours de Gilles, qui plaçait le dynamisme intellectuel de ses élèves comme un de ses grands objectifs. Cependant, ce nœud est développé avec moins de richesse par les élèves.

C.c. Faire des mises en voix, du théâtre, des activités créatives : chouette

Lorsqu'ils se trouvent interrogés sur les activités du cours de français qu'ils préfèrent et/ou qui les ont marqués au fil de leur scolarité, les trois élèves évoquent avec enthousiasme des tâches mobilisant la créativité : adaptation et mise en scène dramatique (d'extraits de *Roméo et Juliette* notamment), exercice d'amplification à partir d'une nouvelle, ou encore réalisation d'un court-

métrage.

C.d. *Classiques : étudiés à l'école, difficiles à lire sans l'appui de l'école, d'une certaine culture*

L'institution scolaire est présentée comme un endroit privilégié de sauvegarde et de transmission des classiques littéraires. La complexité de ces derniers exigerait en effet une aide, un soutien à la lecture. Dans un même mouvement, les élèves mettent en évidence les implications de ce rôle de passeur sur le corpus proposé à l'école : celui-ci est composé d'œuvres que les jeunes n'auraient peut-être pas lues de leur propre initiative et exclut donc des ouvrages « trop populaires ».

M : Est-ce que vous avez déjà dû lire des « Harry Potter » [à l'école] ?

Ca : Non.

[...]

V : C'est trop un autre monde pour ça.

M : Tu crois qu'on ne ferait jamais lire *Harry Potter* ?

V : Jamais de la vie. [...] C'est trop écarté du système scolaire, fin oui, aussi trop populaire, et tout le monde l'aura déjà lu, ou tout le monde connaîtra déjà l'histoire.

Vue synthétique

Les élèves de 4^e de l'école n°3 livrent une interview traversée par la notion de « plaisir ». Ils mettent en évidence, à travers deux nœuds dominants, la place que prend la lecture dans leur vie privée et familiale. En outre, ils valorisent des activités du cours de français qui mobilisent leur créativité. Au-delà de cela, la dimension personnelle et psychoaffective attachée à la valeur de plaisir intervient aussi lorsque les élèves abordent la question des « savoirs » attachés au cours de français, qu'ils présentent comme des éléments savants, mais avec lesquels il est possible d'interagir à un niveau individuel, notamment par l'intermédiaire de l'école. Les élèves de 4^e proposent une vision riche de leur rapport à la lecture et à la littérature, qui mêle enthousiasme, réflexivité et distance. Ils parlent volontiers de leurs habitudes de lecture, mais mettent aussi en évidence des hiérarchies (à travers la notion de « classiques personnels » ou encore le rejet de la série des *Harry Potter* comme ouvrages dignes de figurer dans le corpus scolaire). Ils discutent aussi sur le teneur et l'extension de la définition de l'œuvre classique, tout en mobilisant leurs expériences et situation personnelles. Ce discours, qui montre une forte appropriation des questions culturelles, fait clairement écho au modèle actualisé de l'héritier

mis en avant par Molénat (2011).

Cette importance de l'implication des élèves trouve un écho dans les propos de leur professeur, Gilles. En effet, celui-ci plaçait l'investissement personnel des jeunes dans les différentes activités du cours de français comme un objectif majeur, qu'il entend réaliser à travers des tâches réflexives et des exercices de mise en scène, activités d'ailleurs mises en évidence par les élèves.

Les interviews des élèves de 4^e des écoles n°1, 2 et 3 apparaissent toutes comme régies par la valeur de « plaisir », qui s'illustre notamment par un accent mis sur les pratiques de lecture dans la sphère privée. Les trois ensembles d'élèves insistent également sur les « savoirs » associés à la littérature et au cours de français. Néanmoins, dans l'école n°3, ces connaissances apparaissent comme moins lointaines que dans les deux autres établissements. Les jeunes de l'école n°3 adoptent une attitude combinant les plans culturels et psychoaffectif, qui rappelle celle des rhétos des écoles n°1 et 2.

3.2.3. Les élèves de 5^e (Gilles¹²³) : le souhait d'un enseignement plus mobilisant et bienveillant

A. a. <i>Manifester son inconfort envers le contexte</i> b. <i>Littérature : aspect historique et héritage</i> (4 éléments codés)
B. a. <i>Vouloir susciter une réflexion chez les élèves, les rendre actifs</i> b. <i>Travailler la littérature de manière technique, d'un point de vue interne</i> c. <i>Littérature : pour apprendre et comprendre dont Littérature : pour augmenter son vocabulaire et améliorer sa maîtrise de la langue</i> (1 élément codé) (3 éléments codés)

A.a. *Manifester son inconfort envers le contexte*

Les élèves de 5^e se montrent critiques envers leur école et l'encadrement offert par leurs professeurs. Ils dénoncent l'indifférence dont souffrent ceux qui rencontrent des difficultés scolaires.

G : C'est surtout les écoles élitistes. Ils vont te dire de continuer, toujours, « Tu seras bien ». Moi j'ai raté mon examen et j'ai vu ce qui se passe. Je ne comprends pas les gens qui ont doublé et continuent à persister ici. Car les profs ne les poussent pas, ne les

¹²³ Type « apprendre ».

aident pas. Il faudrait des profs entraîneurs qui veulent que tu réussisses. En maths, 2/3 de la classe a raté, et la professeure a fait comme s'il ne s'était rien passé.

Plus particulièrement, concernant les pratiques de leur professeur de français, ils déplorent l'absence de mobilisation des lectures à domicile lors des séances de classe.

A : Mais souvent on fait un test après le livre et on n'en parle pas. C'est dommage car on ne sait pas pour quel but on a lu le livre. Je ne comprends donc pas le rapport entre ça et le cours.

Par contre, ils soulignent deux qualités des cours de Gilles : la variété des supports abordés et la place essentielle de l'interaction enseignant-élèves. Cette dimension dynamique ne serait pas la règle au sein de l'école n°3 et est donc particulièrement appréciée par les élèves.

A.b. Littérature : aspect historique et héritage

Les classiques (de la littérature) sont associés au passé et représentent des points de repères marquants de l'histoire culturelle.

N : Pour moi [un auteur classique] c'est quelqu'un que tout le monde connaît. Et vieux. Et qui est mort.

Les classiques, même s'ils sont anciens, peuvent néanmoins être connectés au présent, ne fût-ce qu'à travers la comparaison des éléments émergeant des extraits littéraires étudiés au cours de français et les caractéristiques de notre société contemporaine.

B.a. Vouloir susciter une réflexion chez les élèves, les rendre actifs

Dans un esprit semblable à celui qui animait le nœud *Manifester son inconfort...*, les élèves marquent leur préférence pour des pratiques de classe qui mobilisent leur réflexivité. Qu'ils évoquent les pratiques de professeurs qu'ils ont connus par le passé ou celles de Gilles, ils valorisent une posture intellectuelle dynamique. Notamment, ils apprécient la dimension personnelle que peut prendre le travail de classe, notamment par le biais d'exercices sollicitant leur opinion ou leur créativité.

A : Je trouve le décorticage très intéressant, analyser ce qui est dedans. On a fait ça en début de l'année, analyser les symboles, ce qu'ils veulent dire. Je trouve ça intéressant.

A : J'aime les débats, voir quelles idées a tout le monde.

[...]

[A propos des tests de lecture de Gilles]

N : Ce n'est pas des questions de lecture par exemple, « Qui est le frère de ... » Mais plutôt des questions de réflexion, de savoir le message caché au bout.

G : [...] Mais après les autres questions c'est du genre « Que donnerais-tu comme nouveau titre » ?

L'effort de mobilisation réflexive et personnelle des élèves menés par Gilles semble trouver écho chez ces derniers.

B.b. Travailler la littérature de manière technique, d'un point de vue interne

Les élèves expliquent que, dans le cadre de l'étude des textes littéraires, Gilles travaille volontiers des aspects plus techniques et structurels.

N : C'est plutôt ce qu'on fait avec la langue française, les procédés, les figures de style, la grammaire, comment la manier etc.

B.c. Littérature : pour apprendre et comprendre dont Littérature : pour augmenter son vocabulaire et améliorer sa maîtrise de la langue

La littérature est perçue par les élèves comme une réserve de savoirs, essentiellement langagiers : lire permettrait d'améliorer son lexique, son orthographe et ses compétences en conjugaison ; les textes représentent aussi des modèles rédactionnels qui peuvent aider les élèves à mieux structurer leurs phrases. Par ailleurs, les personnes cultivées, selon eux, sont de grands lecteurs. Les livres les aideraient donc à paraître moins « bête ».

N : Je trouve [la littérature] intéressante, car la langue française est très belle, il y a plein de mots pour dire différentes choses qui se rejoignent. Donc en lisant beaucoup, on peut avoir plein de vocabulaire et briller en société.

Vue synthétique

La dimension psychoaffective traverse l'entretien des élèves de 5^e. Les propos de ces derniers sont en effet souvent présentés selon le prisme personnel, qu'il s'agisse d'évoquer leur mal-être au sein de leur école ou encore de montrer leur préférence pour des pratiques de classe qui mobilisent leur individualité et leur réflexivité. La question des savoirs intervient aussi dans le discours des élèves de 5^e : la littérature est présentée, selon une vision déjà rencontrée à maintes reprises, comme une entité lointaine et ancienne (même si la possibilité d'un lien avec le présent est mentionnée). Par ailleurs, les élèves de 5^e attirent aussi l'attention sur des aspects plus techniques : l'orthographe, la conjugaison, la structuration de phrases, le lexique sont des

éléments qui sont travaillés par le biais du cours de français au même titre que la lecture et qui sont importants dans le cadre d'interactions sociales réussies.

La vision manifestée par Gilles dans son entretien ne rencontre celle des élèves que sur un point, essentiel cependant : la valorisation d'un exercice des capacités réflexives des jeunes. Les efforts de Gilles pour mobiliser le point de vue personnel des élèves est salué et apprécié par ceux-ci qui, par ailleurs, se plaignent d'une certaine indifférence de leurs professeurs et d'un manque de prise en compte de leurs spécificités au sein de l'école n°3.

La dimension psychoaffective promue dans l'entretien avec les élèves de 5^e entre, à première vue, en écho avec les interviews des élèves de même niveau des deux autres établissements. La notion de plaisir, liée à l'activité lectrice (réalisée dans la sphère privée notamment) n'apparaît pas dans l'interview des jeunes de l'école n°3. Par contre, les trois entretiens présentent tous, à des degrés d'intensité différents, la littérature comme un ensemble de savoirs savants et un peu lointains, mais fondamentaux. Notons également que la dimension plus technique attachée au cours de français et la lecture (influence sur la maîtrise de l'orthographe, sur la richesse du lexique... ainsi que l'importance de ces éléments dans la vie quotidienne) est promue à la fois par les élèves de 5^e de l'école n°1 et n°3.

3.2.4. Les élèves de 6^e (Soizic¹²⁴)

A. a. <i>Littérature : pour apprendre et comprendre</i> dont <i>Littérature : pour augmenter son vocabulaire et améliorer sa maîtrise de la langue</i> (3 éléments codés) b. <i>Littérature : aspect historique et héritage</i> (16 éléments codés)
B. a. <i>Vouloir susciter une réflexion chez les élèves, les rendre actifs</i> b. <i>Classiques : étudiés à l'école, difficiles à lire sans l'appui de l'école, d'une certaine culture</i> c. <i>Il faudrait changer l'enseignement de la littérature, il y a des défauts dans ce que font les enseignants</i> dont <i>Il faudrait ouvrir (plus actuel, autres pays...)</i> (2 éléments codés) (8 éléments codés)

A. *Littérature : pour apprendre et comprendre* dont *Littérature : pour augmenter son vocabulaire et améliorer sa maîtrise de la langue*

Les élèves de 6^e présentent les œuvres littéraires comme des sources de savoirs et connaissances liés à divers domaines. De manière générale, ils soulignent qu'une des fonctions principales de la littérature est l'instruction. La matière littéraire donne accès à des éléments qui enrichissent la culture de ses lecteurs. En ce sens, certains élèves ne classent pas la bande dessinée dans la sphère littéraire : ce type d'écrits ne proposerait, selon eux, en effet pas un contenu assez dense.

Par ailleurs, lire permet d'améliorer sa maîtrise de la langue française : cette activité aide à étoffer son vocabulaire, à perfectionner son orthographe. Dans l'extrait suivant, l'élève met en exergue cette vertu de la littérature, dont les bienfaits, selon une perspective un peu « magique », affectent le lecteur presque à l'insu de ce dernier.

A : Beaucoup [de] livres, ça apporte beaucoup, même au niveau de la langue française...
Sans s'en rendre compte on peut s'améliorer.

La littérature, de plus, est présentée comme un tremplin pour la réflexion : elle soutiendrait, par le biais des contenus qu'elle soumet au lecteur, une remise en question et une meilleure compréhension du monde. Selon ce prisme, certains élèves s'opposent à la vision de leurs camarades et défendent une vision où la bande dessinée trouverait sa place dans la littérature :

¹²⁴ Type « apprendre ».

R : Pour moi je trouve ça légitime de dire qu'une BD ou un manga c'est de la littérature même si c'est une autre manière de raconter les histoires et tout. Un manga ou une bonne BD peuvent tout autant faire réfléchir qu'un livre.

C : On a eu le test sur *Antigone*, la semaine passée et pendant le test je me suis rendu compte, qu'en fait, *Antigone* c'est vraiment tout petit et [Soizic] avait fait plein de liens. Il y a eu un article avec l'histoire d'une femme qui était morte, fin je sais plus, je me souviens plus trop de l'histoire. A la fin de mon test, [...] je me suis dit « c'est quand même dingue parce qu'on est en rhéto et sur base d'un simple petit livre, genre on a écrit vraiment plein de choses mais qui se rattachaient de près ou de loin à cette simple histoire » et du coup je trouve ça vraiment, je trouve qu'à l'école on voit vraiment des grands classiques et on fait plein de liens. J'ai l'impression que ma réflexion s'ouvre beaucoup plus.

Les élèves, dans le prolongement de cette dimension réflexive, soulignent également l'aspect moral des œuvres littéraires. La littérature s'identifierait donc aussi à travers la richesse ses « leçons » qu'elle dispense. Apparaît ici un écho d'une vision traditionnelle du texte littéraire¹²⁵.

C : J'aime beaucoup les textes qui me rapportent une sorte de morale à la fin, pas des textes en vain, qui n'ont pas de sens derrière.

L : Ah oui. Moi, c'est les textes qui n'ont pas de fin, genre une fin ouverte, ça je ne supporte pas.

[...]

L : Si *Harry Potter* c'est de la littérature, *Hunger Games* aussi, c'est un peu le même style.

[...]

M : Pourquoi est-ce qu'on peut dire que *Hunger Games*, ce n'est pas de la littérature ?

C : C'est pas, pour moi, il n'y a pas une sorte de morale derrière.

[...]

L : Justement ! C'est une satire de la société donc il y a une morale sur la société.

Le nœud *Littérature : pour apprendre...* n'apparaissait pas dans le top 5 de Soizic. Par contre, cette dernière avait promu le nœud *Vouloir susciter une réflexion...* Or, dans l'entreprise de

¹²⁵ Voir « Cadre théorique », point 5.2.1.

définition de la littérature comme une source de connaissances, la dimension réflexive de la matière littéraire émerge de manière forte dans les propos des élèves.

A.b. Littérature : aspect historique et héritage

La littérature est associée par les élèves de 6^e (comme par tant d'autres professeurs et élèves) au passé. Les textes littéraires sont « anciens » et ont été écrits par des auteurs « morts » depuis longtemps. Le temps qui passe, dans ce même esprit, est présenté comme un filtre qui trie la matière littéraire et qui sélectionne ainsi les ouvrages que nous considérons comme « classiques » aujourd'hui.

J : Peut-être que « classique » c'est justement [pour les œuvres qui ont] réussi à perdurer outre le temps. Parce qu'il y a beaucoup de classiques qui au début étaient mal considérés, mais qui après sont considérés comme des énormes chefs d'œuvres ou des films qui sont très bien considérés à leur sortie, mais que peu de temps après ils n'ont plus vraiment de sens.

Les classiques de la littérature sont en outre présentés comme très ancrés dans leur contexte historique. Ces œuvres sont vues comme des témoins qui aident à « comprendre certains moments du passé [...] l'histoire qu'on a derrière nous », notamment à travers parfois la « critique » des mœurs qu'elles proposent. Cette valeur informative des classiques est mise en évidence par un élève comme une des raisons pour lesquelles le corpus étudié à l'école se centre plus autour de la littérature française (et belge). Même s'il regrette cette vision réduite¹²⁶, l'élève évoque l'importance d'une connaissance de l'histoire locale comme une piste d'explication des choix de leur professeure.

A : Mais pour en revenir à ce qu'on voit à l'école, ce qu'on voit à l'école c'est surtout orienté par ce qu'on était avant. Parce qu'ici à l'école, on va voir les poètes du 19^e siècle, on va voir les écrivains réalistes du 19^e siècle, on a vu les écrivains des Lumières, là, du 18^e, mais on n'a pas vu la littérature vénézuélienne du 19^e siècle par exemple. On voit ce qui était à notre place avant parce que c'est considéré comme plus proche de notre monde et parce que, oui sûrement qu'ils considèrent qu'un manga chinois, ou japonais est moins approprié à notre culture.

¹²⁶ Voir B.c.

Par ailleurs, les élèves perçoivent les œuvres littéraires classiques comme des « modèles », qui brillent par leur valeur, qui « ont influencé l'histoire » et qui ont eu un « impact » considérable. A ce titre, ces œuvres font partie d'un « patrimoine » qui doit être « protégé ».

M : Est-ce que Tintin c'est de la littérature ou pas ?

A : Littérature belge plutôt moderne.

J: Mais maintenant, il commence à être considéré comme un classique justement. Tintin [dans le monde] de la BD, ça commence à être considéré comme un monument.

A: Peut-être parce que Hergé a été le premier à mettre en scène quelque chose de pareil.

Cette perspective sur les œuvres classiques mise en avant par les élèves de 6^e correspond bien aux quelques éléments livrés à ce sujet par Soizic. Celle-ci définissait la littérature comme un patrimoine, qui nous permet de faire le lien avec le passé, mais aussi comme un objet dont les contours se dessinent au gré du temps qui passe.

B.a. *Vouloir susciter une réflexion chez les élèves, les rendre actifs*

La dimension réflexive du cours de français constitue, selon les élèves, une spécificité des dernières années de la scolarité obligatoire, voire de la 6^e année. En effet, les jeunes, jetant un regard vers leur passé proche, regrettent que le corpus qui leur était proposé de la 1^e à la 4^e secondaire était trop simple et ne représentait pas, dès lors, un carburant efficace à la réflexion. Par ailleurs, ils critiquent les pratiques de leurs anciens professeurs, qui ne laissaient que peu de place à la construction d'un avis personnel. En revanche, ils montrent leur satisfaction quant à la manière d'enseigner de Soizic, qui mobilise leurs capacités d' « interprétation », leur propose un chemin d'analyse plus profond des textes et se montre plus « ouverte » face aux éventuelles divergences d'opinions. Sur ces points, le nœud *Vouloir susciter une réflexion...* croise en partie *Littérature : pour apprendre...*

L : [A propos de leur expérience des années précédentes] C'est surtout qu'on comprend le livre d'une certaine manière, le prof va le comprendre d'une autre, et qu'après aux interrogos on se retrouve... On pense avoir mis une bonne réponse, et au final, on se retrouve avec zéro à la question, parce que c'est pas du tout ce que le prof voyait lui.

C : On a un peu l'obligation d'avoir le même avis que lui en fait.

[...]

M : Alors que cette année c'est plus ?

G : C'est plus ouvert je trouve, du coup c'est plus intéressant.

[...]

L : Oui clairement, elle nous demande notre avis, puis après elle fait la réponse avec ce que nous on a dit.

G : Elle a sa réponse mais elle accepte les nôtres. Tandis que l'année passée, c'était : si on ne trouve pas la morale du prof, ben on ne trouve rien.

M : Qu'est-ce qu'elle vous demande de faire à propos de la littérature souvent ?

A : De la réflexion sur les textes qu'on a lus, et faire des liens avec le chapitre, le lien avec le mythe, le lien avec l'évolution des personnages aussi parfois.

C : Ou la vision de tel personnage à travers ces différents textes.

A : C'est pas, genre, une question « De quelle couleur sont ses cheveux ? »...

Les propos des élèves viennent confirmer une certaine efficience de la posture réflexive que Soizic souhaite susciter dans ses classes. Particulièrement, les notions de « dialogue » et d'« investissement personnel », promues de concert par les élèves et leur enseignante, apparaissent comme proéminentes.

B.b. Classiques : étudiés à l'école, difficiles à lire sans l'appui de l'école, d'une certaine culture

Les classiques de la littérature sont vus comme des ouvrages parfois difficiles d'accès. Pour les élèves, une certaine culture préalable à la lecture est nécessaire pour les comprendre, et cette dernière est notamment fournie par l'école, dont le rôle d'intermédiaire est souligné.

A : Oui [les classiques sont] accessibles seulement à certaines personnes qui sont considérées comme un petit peu plus instruites dans ce domaine-là et « classique » n'a pas toujours une notion d' « universalité » entre guillemets.

M : D'autres raisons pour lesquelles vous pensez que c'est important d'étudier la littérature à l'école ?

C : Je trouve que ça nous fait aussi développer la littérature d'une façon qu'on n'aurait pas spécialement pensé si on avait juste lu ça chez nous. En faisant des analyses de ça, on se rend compte de l'importance des textes. Si on avait juste lu ça chez nous, ou bien, on se serait endormi, ou alors...

J : Ça rentre dans la tête, ça ressort.

C : On n'aurait juste pas été plus loin, quoi.

Dans cet esprit, la légitimité de l'étude des classiques au sein du cours de français n'est pas vraiment remise en question par les élèves, même si un de ces derniers reconnaît aussi la perspective limitée sur l'objet littéraire que cette option didactique induit.

A : Parce qu'en fait j'ai l'impression que la littérature telle que le monde, l'école [la présente], c'est effectivement les livres anciens, etc. Mais en réalité, en y réfléchissant, pour moi, la littérature c'est effectivement plus l'ensemble de tous les livres parce qu'il n'y en a pas spécialement un qui est moins bien qu'un autre. Je crois chaque livre a des choses à apporter. [...] J'ai l'impression que c'est l'école qui restreint¹²⁷ à un cadre.

B.c. Il faudrait changer l'enseignement de la littérature, il y a des défauts dans ce que font les enseignants dont Il faudrait ouvrir (plus actuel, autres pays...)

Les élèves de 6^e, comme cela est évoqué dans la citation qui précède, se montrent assez critiques envers le mode d'enseignement de la littérature proposé dans leur école. La pratique de la lecture à domicile est pointée du doigt par certains comme étant inefficace et peu motivante, et devrait, quand c'est possible, être remplacée par des activités plus dynamiques de découverte de textes, comme l'assistance à des pièces de théâtre.

Par ailleurs, le corpus sélectionné par les professeurs fait l'objet d'une appréciation nuancée chez les élèves. D'une part, ceux-ci apprécient qu'une certaine place soit faite aux classiques français par leur professeure. D'autre part, au moins trois élèves appellent explicitement à plus de variété sur les plans historique et géographique, afin de voir leur curiosité satisfaite.

J : J'ai l'impression que par exemple, oui on a vu le romantisme au 19^e pendant deux ans. On vraiment vu ça longtemps alors qu'on aurait pu voir beaucoup de choses : est-ce qu'il y avait des romantiques ailleurs ? Le romantisme allemand, je suis sûr qu'il y en a plein. Mais on a juste vu ça en France, même pas en Belgique, déjà. Est-ce qu'il y a des romantiques belges, ça je ne sais pas. Et aussi est-ce qu'il y a des mouvements actuels ? On n'a rien vu d'actuel.

[...]

A : Plus on avance dans le temps plus on aura des facilités à se déplacer partout dans le monde, les frontières s'ouvrent. [...] Et du coup, j'aimerais bien, en fait, savoir un peu ce qu'il se fait dans les autres pays. [...] L'Europe de l'est, qu'est-ce qu'ils lisent là-bas ? Et en Espagne c'est quoi leur littérature à eux ?

Vue synthétique

La vision émergeant du top 5 des élèves de 6^e de l'école n°3 est particulièrement marquée par la notion de « savoirs ». Le professeur de français est présenté comme un passeur de

¹²⁷ Ce terme résonne bien avec Langlade (2002).

connaissances à propos de la littérature, matière parfois difficile d'accès, associée au passé, mais aussi source de divers enseignements (linguistiques, culturels, moraux). Notons aussi que les élèves discutent, débattent volontiers entre eux de certaines notions ou choix didactiques (les critères de définition du « classique » littéraire, les raisons justifiant le focus mis sur la culture française et belge au sein du cours de français...). Par là, ils montrent une proximité aux objets culturels et au monde de l'école, qu'ils n'hésitent pas à questionner, à évaluer... Sans toutefois remettre en question le bien-fondé de certains contenus (la littérature classique entre autres) et le rôle essentiel de l'institution scolaire dans la transmission de savoirs importants. Tous ces éléments sont souvent associés aux classes sociales les plus privilégiées (notamment, Molénat, 2011 et Siroux, 2013).

Une dimension psychoaffective liée au cours de français et à la matière littéraire est également mise en évidence par les élèves. Ces derniers mentionnent par exemple une certaine difficulté à effectuer les lectures intégrales à domicile. Néanmoins, cette dimension psychoaffective est rarement abordée en tant que telle : elle est bien souvent connectée à la question des savoirs. Lorsque les élèves plaident pour une plus grande mobilisation de leur individualité dans les cours, c'est pour souligner l'importance d'un investissement personnel dans l'analyse et l'interprétation des textes. Les élèves réclament aussi un corpus historiquement et géographiquement plus diversifié, non seulement pour nourrir leur motivation, mais aussi pour étancher leur soif d'apprendre et leur curiosité. Dans le discours des élèves de 6^e, la connaissance est intimement liée à un souhait de développement personnel.

Les déclarations de Soizic offrent une série de résonances avec les propos de ses élèves, qui, à travers leurs interviews, se montrent majoritairement favorable à ses pratiques. Notamment, le mode dialogal, que Soizic présente comme un des dispositifs soutenant la mobilisation personnelle des élèves (et qui constitue un point fort du profil enseignant « apprendre »), est évalué positivement par eux. Une certaine vision de la littérature comme objet patrimonial ancré dans l'histoire est, par ailleurs, promue de concert par l'enseignante et ses élèves.

La combinaison des dimensions psychoaffective et culturelle apparaît comme un commun dénominateur chez les élèves de 6^e des trois établissements. Dans l'école n°1, les élèves réclamaient plus de dynamisme et de créativité au sein d'un enseignement surtout tourné vers des savoirs jugés austères. Dans l'école n°2, les élèves manifestaient une vision où réflexion personnelle et savoirs s'entremêlaient. Ils se montraient assez satisfaits de la connexion entre les deux dimensions au sein de leur cours de français. Les élèves de l'école n°3 adoptent une

attitude proche de celle qui est promue dans le deuxième établissement, mais plaident pour une diversification des savoirs explorés en classe, se rapprochant ainsi quelque peu de l'esprit revendicateur des jeunes de la première école.

3.3. Conclusions intermédiaires

Deux types de valeurs attachées à la littérature et au cours de français émergent clairement et à part égale dans les discours des élèves de l'école n°3. D'une part, les « savoirs » y occupent une place considérable. La matière littéraire, qui est présentée comme une source de connaissances diverses par les jeunes de tous les niveaux, est associée au passé, voire considérée comme assez lointaine des réalités contemporaines (particulièrement par les 3^e), et est parfois considérée comme difficile d'accès sans l'appui de l'école (par les élèves de 4^e et de 6^e en particulier).

Néanmoins, même s'ils considèrent que la matière étudiée en cours de français consiste en ces savoirs distants, les élèves ne font pas fi de leur subjectivité au sein des interviews. Cette dimension psychoaffective apparaît entre autres dans le discours des élèves de 4^e (qui ont abondamment parlé de leur rapport personnel à l'activité de lecture) ou encore dans l'expression du mal-être des élèves de 5^e envers certains aspects de la pédagogie de leur école. Cette dimension psychoaffective pointe également, dans les entretiens effectués avec des élèves de 4^e et de 6^e, en combinaison avec la question culturelle. Les élèves des deux niveaux ont, en effet, proposé, à leur manière, une réflexion étayée sur le rapport entre les savoirs, les classiques littéraires, la matière scolaire et leur pratique de la lecture dans la sphère privée, leurs intérêts ou encore leur histoire personnelle.

Les élèves de 4^e, 5^e et 6^e se sont tous montrés, certes à des degrés différents, assez favorables aux pratiques de leurs professeurs et valorisent particulièrement l'attention accordée par Gilles et Soizic à leur réflexion individuelle. Ces deux enseignants, qui sont associés au type « apprendre », privilégient une attitude qui vise à mobiliser les jeunes, à susciter un investissement personnel et un certain dynamisme. Cette attitude semble trouver écho chez les élèves, qui mettent en avant les questions réflexives posées par Gilles et Soizic lors des tests de lecture, mais aussi le mode dialogal privilégié par ces derniers. Les élèves de 3^e, par contre, se montrent assez critiques envers les pratiques d'enseignement d'Aude, qu'ils jugent trop peu mobilisatrices. L'investissement personnel et la réflexivité apparaissent donc comme des paramètres essentiels d'un enseignement réussi pour les élèves de l'école n°3. Notons également que les élèves de 3^e et de 6^e se sont explicitement plaints du corpus soumis à leur

lecture, plaidant pour un renouvellement de celui-ci, que ce soit sur le plan spatiotemporel ou sur celui des médias utilisés. Cette appréciation négative des textes proposés montre une dissonance assez frappante entre le désir fortement exprimé par Aude de proposer des ouvrages qui puissent motiver les élèves et leur réponse face à cette intention.

Les élèves de l'école n°3, à l'image des jeunes des deux autres établissements mobilisés dans le cadre de cette recherche, organisent donc essentiellement leurs discours à propos de la littérature et du cours de français autour de deux valeurs, les savoirs culturels et la dimension psychoaffective, qui apparaissent ainsi comme récurrentes, au-delà des différences de niveaux scolaires ou d'établissements. Deux remarques spécifiques peuvent cependant être formulées au sujet des élèves de l'école n°3. Premièrement, ces derniers mettent tous en évidence l'importance d'une posture d'investissement dynamique et réflexive du jeune dans le cadre de l'enseignement du français : cela s'exprime à travers leur évaluation positive des pratiques de leurs professeurs (4^e, 5^e et 6^e) ou, en creux, par l'expression de leur frustration (3^e). Si les savoirs apparaissent comme un « donné » dans l'école n° 3, la mobilisation personnelle de l'élève apparaît comme un objectif essentiel, mais pas toujours respecté. Deuxièmement, notons que la combinaison, au sein des discours, des savoirs savants à propos de la littérature avec le vécu personnel des élèves était, jusqu'ici, l'apanage des discours des élèves de 6^e. Les élèves de 6^e de l'école n°3 font bien montre de cette attitude, mais aussi, de manière particulièrement explicite, les élèves de 4^e.

4. Conclusions du chapitre

L'analyse menée à partir des entretiens des « élèves » montre la récurrence des « savoirs » et du développement psychoaffectif en tant que valeurs dominantes dans les discours des jeunes, tous niveaux et établissements confondus. Parfois, les « savoir-faire techniques » apparaissent, mais de manière assez isolée. Les valeurs « civiques » qui pourraient être associées à l'étude de la littérature et au cours de français sont, elles, quasi absentes. Ces observations très générales peuvent être complétées par des mises au point plus précises qui vont être ici effectuées en fonction de deux grands paramètres : les niveaux scolaires et les établissements mobilisés dans la récolte de données.

Au fil du chapitre, des conclusions intermédiaires visant à donner un regard large sur les propos des élèves issus d'un même établissement ont été livrées, ainsi que des mises en contraste des propos des élèves de même niveau, mais issus d'écoles différentes. Les prochaines lignes ont pour but de rassembler l'essentiel de ces conclusions dans une vision encore plus panoramique.

4.1. Mise en regard : les niveaux scolaires

4.1.1. Les élèves de 3^e : une vision subjectivante de la lecture

Tous les élèves de 3^e se retrouvent autour de la valeur de « plaisir » et promeuvent, chacun à leur manière, une vision subjectivante (Claude, 2023) de la lecture. Par exemple, dans les écoles n°1 et 2, ils manifestent leur goût pour les activités créatives et théâtrales. Dans les écoles n°2 et 3, une certaine part des interviews est consacrée à la question de la pratique extrascolaire de la lecture. Néanmoins, cette dimension psychoaffective se modalise différemment dans les différents discours. Dans l'école n°1, les élèves reconnaissent avec gratitude les efforts de leur professeure pour leur plaire et les motiver, notamment à travers le corpus choisi. Cependant, ils remettent aussi en question cette priorité donnée à leur agrément et souhaiteraient être davantage mis à l'épreuve au départ de textes plus complexes et plus anciens¹²⁸. Dans l'école n°2, la notion de plaisir liée au cours de français et à l'activité de lecture en général apparaît comme une donnée dominante et bien installée. Des six nœuds les plus mobilisés dans l'interview de ces élèves, trois sont consacrés à cette notion, et le point de vue du bien-être ou des préférences des jeunes apparaît comme une ligne de force de l'entretien. Dans l'école n°3, à l'inverse de la situation de leurs camarades du premier établissement, les élèves réclament un enseignement qui prendrait plus en compte leur vécu contemporain et leur investissement personnel. Ils disent vouloir des cours plus dynamiques, où leurs capacités de réflexion et d'autonomie seraient plus davantage sollicitées¹²⁹. Ils souhaiteraient, dans un désir de connexion à leur quotidien, lire des ouvrages plus récents ou explorer différents médias. Et s'ils reconnaissent les efforts fournis par leur professeure pour piquer leur intérêt et susciter le goût de la lecture, ils partagent aussi leur insatisfaction quant aux choix didactiques d'Aude.

La question des « savoirs » intervient également dans les discours des élèves de 3^e, dans les écoles n°1 et 3 particulièrement. Ceux de l'école n°2, en revanche, évoquent à peine une vision de la littérature comme objet historique dans leur entretien. Les élèves de l'école n°1 présentent la littérature comme une entité ancrée dans l'histoire, écrite par des gens « cultivés » qui peuvent donc livrer leur savoir par le biais des textes. Cette transmission implique que le lecteur soit assez expert pour les comprendre. Dans l'école n°3, les élèves considèrent également la littérature comme une réserve de savoirs qui fait partie de l'arsenal d'une certaine réussite sociale, mais mettent surtout en évidence la distance considérable qu'ils perçoivent entre les ouvrages littéraires jugés « classiques » et les réalités des jeunes d'aujourd'hui. Ce regard posé

¹²⁸ Voir infra et la question des « savoirs ».

¹²⁹ Cette dernière demande rejoint, en partie, les propos des élèves de l'école n°1.

sur la littérature légitime indique, en creux, une certaine prégnance de l'approche subjectivante : pour eux, la matière littéraire, jusqu'à un certain point, ne leur est pas destinée. Une piste d'explication d'ordre curriculaire peut être trouvée pour éclairer ces constats : le mode de lecture associé à ce niveau scolaire et promu par les professeurs est censé être prioritairement centré sur les goûts des jeunes et le soutien de leur motivation dans l'acte lecteur (Baudelot et Cartier, 1998 ; de Beaudrap *et alii*, 2004 ; Émery-Bruneau, 2014).

Pour leur part, les élèves de 3^e de l'école n°2 insistent sur les bénéfices techniques de la lecture : fréquenter les textes permet, selon eux, essentiellement d'améliorer sa maîtrise du français et son vocabulaire. Cette dimension n'est pas absente des discours des jeunes des deux autres établissements, mais elle ressort particulièrement de l'entretien réalisé dans l'école n°2.

4.1.2. Les élèves de 4^e : les savoirs et la dimension psycho-affective, (dé)connexions

Les élèves de 4^e se rassemblent, comme leurs camarades de 3^e, autour de la notion du « plaisir » de lire. Particulièrement, ils consacrent tous une partie considérable de leur entretien à des explications sur leur rapport personnel à l'activité lectrice, hors école notamment. Par ailleurs, les élèves de l'école n°1 aimeraient voir leur créativité plus souvent mobilisée. Les jeunes de l'école n°2 donnent aussi leur faveur à des exercices qui sollicitent leur subjectivité, tout comme ceux de l'école n°3, mais ils se plaignent aussi d'un corpus scolaire trop rigide, trop peu diversifié et donc éloigné de leur quotidien.

Plus que leurs camarades de 3^e, les élèves de 4^e mettent en évidence les « savoirs » liés à la littérature. Que les textes littéraires soient présentés comme des objets marquants et marqués par l'histoire (école n°1 et 2), comme des sources de connaissances que nul ne devrait ignorer (école n°2 et 3), comme des entités complexes et difficiles à comprendre sans un appui adéquat (école n°1 et 3) ou comme des supports à une étude plus théorique (école n°1), la mise en évidence de la dimension culturelle du cours de français est bien présente. Dans les écoles n°1 et 2, cette perspective se caractérise par une certaine distance : ces savoirs feraient partie d'une sphère éloignée du quotidien. Les propos formulés par les jeunes de l'école n°3 indiquent un autre rapport à ces savoirs : certes, ces derniers font partie d'un monde savant, mais ce sont des savoirs qu'ils s'approprient et sur lesquels ils réfléchissent à partir de leur expérience propre (voir notamment la discussion sur la notion de « classiques personnels »).

Notons aussi la revendication des élèves de l'école n°1 à propos des « savoir-faire techniques » (notamment, la maîtrise du code) qui devraient, selon eux, occuper une place plus importante au sein du cours de français.

4.1.3. Les élèves de 5^e : les savoirs scolaires et la lecture privée

Comme leurs camarades de 4^e, les élèves de 5^e s'accordent autour d'une vision de la littérature régie par le prisme des « savoirs ». Cette dernière est vue tantôt comme une réserve de connaissances (dans les trois écoles), tantôt comme un objet historique assez lointain (dans les écoles n°1 et 3), tantôt encore comme un ensemble de références qui devraient être connues de tous (écoles n°1 et 2). Ici encore¹³⁰, la posture adoptée par les élèves vis-à-vis de ces savoirs est empreinte d'une certaine distance, sauf dans l'école n°2, où des traces d'une certaine appropriation personnelle de ces derniers apparaissent.

Comme en 4^e, la dimension psychoaffective est, par ailleurs, très présente dans les entretiens menés avec les élèves de 5^e, mais selon différentes modalités. Dans les écoles n°1 et 2, les jeunes se sont volontiers exprimés sur l'intensité de leur goût pour la lecture et sur la manière dont celle-ci s'intègre dans leur sphère privée. Dans l'école n°3, les élèves manifestent un certain mal-être envers l'établissement scolaire et les options pédagogiques d'une série de professeurs. Ils revendiquent une plus grande prise en compte de leurs spécificités.

Un aspect technique du cours de français, rapidement évoqué dans l'année inférieure, est aussi abordé par les élèves des écoles n°1 et 3. L'étude de la littérature et le cours de français permettent d'améliorer ses capacités rédactionnelles (école n°1 et 3), analytiques (n°1), d'enrichir son vocabulaire et de renforcer sa maîtrise du code (n°3).

4.1.4. Les élèves de 6^e : place à l'appropriation

Comme les élèves de 5^e, les élèves de 6^e des trois établissements axent leur entretien sur une vision de la littérature qui fait la part belle aux « savoirs ». Ils reconnaissent la matière littéraire comme une partie intégrante du cours de français¹³¹, qu'ils voient comme une voie d'accès à ces œuvres de référence, ces témoins historiques, ces modèles fondamentaux qui ne sont pas toujours faciles à comprendre de prime abord.

La dimension psychoaffective, présente dans les entretiens des années précédentes, n'est pas non plus absente des entretiens des élèves de 6^e. Elle apparaît, notamment, en tant que telle, dans les propos issus de l'école n°2, à travers la question du (dé)gout suscité par l'activité lectrice. Toutefois, elle émerge de manière beaucoup plus forte, au fil des entretiens réalisés dans les trois établissements, en combinaison avec la question des savoirs. Les élèves

¹³⁰ Voir point précédent.

¹³¹ Même si certains élèves de l'école n°1 ne sont pas tout à fait satisfaits de la grande place qu'occupe la littérature classique au sein du cours.

considèrent la littérature comme un tremplin qui permet de mieux comprendre le monde qui nous entoure (école n°1, 2 et 3), d'exercer ses capacités individuelles de réflexion (écoles n°1 et 3) ou d'esprit critique (n°2). Par ailleurs, les élèves des écoles n°1 et 3 plaident pour une ouverture du corpus proposé en classe (notamment sur les plans historique et géographique) afin non seulement de créer une plus grande connexion entre institution scolaire et vécu, mais aussi de satisfaire leur soif d'apprendre et leur curiosité. Cette tendance, qui montre une certaine posture d'appropriation de la matière littéraire par les élèves, se module toutefois différemment selon les établissements. Dans l'école n°1, les élèves se plaignent de l'enseignement qu'ils reçoivent, qu'ils jugent trop passif et impersonnel. Ils plaident alors pour une approche plus ludique et mobilisatrice (à travers notamment des activités créatives ou offrant plus de liberté individuelle), qui permettrait, selon eux, de soutenir plus efficacement le processus d'appropriation de la matière. Dans les écoles n°2 et 3, les élèves font montre d'une attitude d'intégration des savoirs. En particulier, ceux de l'école n°2, en citant pour exemple le parcours sur l'identité, soulignent avec force le pouvoir transformateur des textes littéraires, qui permet selon eux de renouveler le regard porté sur notre quotidien. Notons que cette posture d'appropriation, qui connecte matière littéraire et dimension psychoaffective, correspond notamment aux objectifs fixés par le prescrit du début des années 2000¹³², qui était encore en vigueur au moment des entretiens avec les élèves de 6^e. En ce sens, on peut considérer le discours de ces derniers comme une illustration de la concrétisation d'un enjeu majeur assigné à l'enseignement de la littérature.

En somme, les valeurs de « plaisir » et de « savoirs » structurent majoritairement les discours des élèves. La première occupe un espace plus important dans les propos des élèves de 3^e, tandis que la seconde s'affirme davantage à partir de la 4^e. Cette répartition curriculaire correspond, peu ou prou, aux observations de Dufays (2017), qui montrent que plus les élèves avancent dans leur cursus scolaire, plus la question du plaisir de lire s'amointrit dans leurs discours. De la 3^e à la 5^e, les questions culturelles et psychoaffective cohabitent le plus souvent sans s'entremêler. En 6^e, en revanche, elles se combinent, avec plus ou moins de force, traduisant la concrétisation d'une posture d'appropriation. Notons toutefois que cette posture est aussi présente dans les entretiens des élèves de 4^e de l'école n°3 et des 5^e de l'école n°2.

¹³² Voir « Cadre institutionnel », point 1.2.

La question des « savoir-faire techniques » émerge également, mais avec moins d'intensité, dans les interviews (essentiellement chez les 4^e et 5^e de l'école n°1 et les 5^e de l'école n°3). Notons l'absence d'un développement significatif de la notion de « savoir-faire civiques » au sein des entretiens, malgré l'évocation du concept d'esprit critique par les élèves de 6^e de l'école n°1.

4.2. Mise en regard : les écoles

Les discours des élèves de l'école n°1 semblent s'organiser en fonction d'une certaine logique curriculaire qui propose une sorte de mouvement en boucle autour des valeurs de « plaisir » et de « savoir ». Les élèves de 3^e placent la première notion comme centrale, mais appellent de leur vœux une approche didactique qui inclurait plus de savoirs. Les élèves de 4^e et de 5^e font état d'un cours de français plus tourné vers ces savoirs. La dimension psychoaffective, par contre, apparaît au travers des déclarations touchant les pratiques personnelles des élèves autour de la lecture. Ce compartimentage des deux valeurs ne tient plus lorsqu'on aborde les entretiens réalisés avec les élèves de 6^e, qui lient volontiers plaisir et savoirs. Notamment, ces élèves expriment le souhait d'un enseignement plus actif et mobilisant leur subjectivité, vantant les mérites de cette approche en vue d'une meilleure appropriation de matières littéraires fondamentales, mais parfois complexes. Alors que les élèves de 3^e demandaient plus de savoirs, leurs aînés revendiquent l'intégration d'une dimension psychoaffective plus importante au cours de français.

Les entretiens avec les élèves de l'école n°2 montrent un tableau plus unifié et moins influencé par la logique curriculaire. Le point de rencontre des différentes interviews est la valeur de « plaisir », qui émerge de manière systématique, quels que soient les niveaux, au travers de nœuds touchant aux questions du goût (ou dégoût) pour l'activité lectrice ainsi que des contextes familiaux encourageant cette activité. La dimension psychoaffective associée à la littérature et au cours de français apparaît aussi sous d'autres formes dans les interviews et s'avère donc dominante. Toutefois, la question des « savoirs » n'est pas absente des discours des élèves de l'école n°2. Elle intervient surtout de manière notable dans l'entretien avec les élèves de 5^e et de 6^e. La logique curriculaire, repérée à travers l'étude de l'école n°1, qui veut que l'importance accordée par les élèves aux savoirs culturels croisse avec l'âge, se retrouve donc aussi au sein du deuxième établissement. Autre parallèle entre les deux écoles soutenant l'hypothèse d'une logique curriculaire au sein des données : la posture d'appropriation

manifestée par les rhétos¹³³. Les élèves de l'école n°2 offrent un exemple frappant et riche de cette combinaison affirmée entre connaissances littéraires et perspective personnelle.

L'école n°3, à l'image de l'école n°2¹³⁴, présente un tableau assez unifié : les entretiens avec les élèves des différents niveaux montrent une prégnance pratiquement égale des valeurs de « savoirs » et de « plaisir ». L'ensemble des élèves abordent la question des connaissances culturelles associées à la littérature au travers du cours de français. Ces discours convergents des élèves de l'école n°3 apparaissent comme typique d'un public favorisé qui mobilise volontiers la notion de savoir, perçu comme un élément essentiel de l'expérience scolaire (notamment Charlot, Bautier et Rochex, 1992 ; Siroux, 2013). Les entretiens révèlent également l'importance pour les élèves du « plaisir » de lire, de leur investissement personnel en classe et de la connexion de la matière littéraire aux réalités contemporaines. Ces deux valeurs (« savoirs » et dimension psychoaffective) apparaissent de manière compartimentée dans les entretiens, mais pas seulement. En effet, la posture d'appropriation (combinant culturel et psychoaffectif), qui caractérise notamment les propos des élèves de 6^e des deux autres établissements, semble émerger, avec une intensité variable, dans l'ensemble des entretiens de l'école n°3. Elle se manifeste clairement dans les interviews des élèves de 6^e, mais aussi de 4^e. On peut même repérer des signes de cette attitude chez les élèves de 3^e et de 5^e lorsqu'ils valorisent les capacités de réflexion à partir des textes vus en classe comme un élément essentiel (bien que parfois manquant) du cours de français.

¹³³ Et, pour l'école n°2, déjà présente à petites touches chez les 5^e.

¹³⁴ Mais selon des modalités différentes.

Chapitre 7. Analyse des données « directions »

0. Introduction

Ce chapitre, qui mobilisera les données recueillies auprès de membres de la direction des trois écoles étudiées au fil de cette recherche, sera organisé, comme les précédents, en fonction des établissements concernés et à partir des diagrammes hiérarchiques qui auront été générés au départ des entretiens. Par ailleurs, la typologie utilisée dans l'analyse des données « professeurs » sera à nouveau mobilisée afin de mettre en évidence différents profils chez les chefs d'établissement. L'objectif sera donc de repérer si ceux-ci insistent particulièrement sur l'importance des savoirs (« enseigner »), la relation à l'élève en tant qu'être social à l'école et en-dehors de l'école (« former ») ou encore la question de l'appropriation des connaissances par l'élève ainsi que les dispositifs pédagogiques mis en place (« apprendre »).

Cette remobilisation de la typologie peut certes paraître étonnante. Après tout, les directeurs ne jouent pas un rôle pivot d'enseignement auprès des élèves comparable à celui des professeurs. Néanmoins, il semble fécond d'utiliser cette catégorisation, car si le guide d'entretien destiné aux directeurs utilisé dans le cadre de cette recherche interroge ces derniers sur leur école et son environnement, il met aussi clairement l'accent sur des questions pédagogiques¹³⁵. Notons cependant que les profils mobilisés dans la partie « professeurs » ne seront pas tout à fait identiques à ceux qui se déploieront dans les prochaines pages et ce au moins pour trois raisons. La première, déjà évoquée, tient en la différence de fonction. Le directeur, en effet, occupe une position bien spécifique, à la croisée de différents objectifs et de différentes sphères. Il manifeste aussi souvent des visions différentes de celles de son équipe (Barrère, 2013). Deuxièmement, le questionnaire destiné aux enseignants n'est pas le même, en teneur et en longueur, que celui qui a été rédigé afin d'interviewer les chefs d'établissement. Troisièmement, les entretiens avec les directeurs ont été, en général, beaucoup plus courts que ceux menés avec les enseignants. L'analyse des discours des chefs d'établissement et le repérage des profils ne se réalisera donc pas en parfaite symétrie avec l'étude des déclarations des professeurs. Cependant, des lignes de force, communes aux deux ensembles de données, pourront émerger.

¹³⁵ Voir « Cadre méthodologique ».

1. École n°1 : des élèves et des savoirs

1.1. Madame L., directrice (« apprendre »)

A. a. <i>Manifester son inconfort envers le contexte</i> b. <i>Manifester une vision positive des élèves</i> (3 éléments codés)
B. <i>Faire travailler les classiques, donner les références culturelles</i> (2 éléments codés)
C. a. <i>Tenir compte des difficultés langagières des élèves vouloir améliorer ces compétences au niveau de l'oral notamment</i> b. <i>Convoquer le milieu d'origine socio-économique des élèves</i> c. <i>S'arranger avec le contexte, voire être en accord</i> d. <i>Se coordonner avec les collègues</i> (1 élément codé)

A.a. *Manifester son inconfort envers le contexte*

Madame L. s'exprime sur les paramètres qui compliquent son travail de directrice. Ces derniers sont de deux ordres. D'une part, elle regrette l'accent qui est mis, dans son école, sur les filières « scientifique » et « langues modernes ». Elle perçoit la frustration des professeurs de français et partage leur insatisfaction. D'autre part, elle évoque les difficultés actuelles des élèves, qui rencontrent soit des problèmes dans l'organisation de leur méthode de travail, soit dans la gestion du stress (causé par leurs parents ou les professeurs eux-mêmes).

Et donc on a remarqué qu'effectivement, ne partir que dans la remédiation, c'est pas suffisant. On doit, il y a les élèves qui n'ont pas forcément besoin d'avoir une explication dans telle ou telle matière, mais qui ont plus besoin d'être suivis au niveau de l'organisation, leur planification, et de leur manière de travailler.

[...]

Et alors on se rend compte aussi de plus en plus que beaucoup de jeunes sont en stress par rapport à, aux, à la pression scolaire, parce que les parents mettent une pression sur eux, parce qu'ils ont envie qu'ils réussissent à l'école, leurs professeurs mettent la pression...

A.b. *Manifester une vision positive des élèves*

La directrice, de manière générale, exprime un intérêt pour les élèves, leur histoire personnelle et les éventuelles difficultés auxquelles ils sont confrontés. Elle attribue cette attention à

l'influence de la fonction qu'elle occupait avant de diriger l'école n°1 : enseignante dans une école à discrimination positive à Bruxelles. À travers une évocation de la diversité sociale du public de son école, elle souligne le « dynamisme » que cette variété apporte. En outre, elle présente son établissement comme un lieu choisi spécifiquement par une série de jeunes, qui la fréquentent donc avec une certaine intention. Elle souligne d'ailleurs le courage et la persévérance de certains élèves : désireux de poursuivre des études à la sortie du secondaire, ceux-ci « se battent » pour rester en transition générale.

Mais donc, en général les jeunes qui viennent ici, c'est parce qu'ils veulent, ça nous est exprimé souvent pas les parents, mais les jeunes confirment, ils veulent rester dans une filière générale. Et donc, ils ont souvent l'idée de partir faire des études après leurs humanités. [...] Et donc c'est pour ça qu'ils veulent rester et certains se battent, vraiment très fort pour rester dans du général.

B. Faire travailler les classiques, donner les références culturelles

Madame L. met en évidence l'importance de l'étude de la littérature à l'école secondaire. Premièrement, cette matière permet d'explorer la « richesse » de la langue française. Deuxièmement, elle développe la culture des élèves. La directrice espère que l'étude des grandes références culturelles en classe a des effets à long terme les jeunes, sur l'« ouverture d'esprit » notamment.

C. Quatre nœuds à égalité

Madame L. insiste sur la fonction transversale de la maîtrise du français au sein du cursus. En effet, certains élèves, qui présentent des *difficultés langagières*, se trouvent parfois en échec, car ils ne lisent pas bien les énoncés de questions.

La directrice évoque la diversité des *origines socio-économiques* des élèves qui peuplent son école. Elle attire toutefois l'attention sur la nécessité de rester attentif aux problèmes que rencontrent les jeunes issus de milieux défavorisés (qui ne sont pas toujours visibles).

Face aux différentes difficultés mentionnées à travers le nœud *Manifester son inconfort...*, madame L. met en évidence la bonne volonté des professeurs, qui n'hésitent pas à donner de leur temps pour organiser des ateliers de remédiation ou de soutien. Elle montre ainsi sa satisfaction à propos de son *contexte* et qualifie alors son établissement d'« école du bénévolat ».

Elle appelle de ses vœux des moments de *coordination* interdisciplinaire. Elle souhaite favoriser les échanges entre des collègues dont le travail est complémentaire.

J'aimerais bien que tous ces professeurs-là, une fois sur l'année, puissent vraiment échanger. A partir du moment où en français on apprend la synthèse, la critique, et le professeur de religion va en avoir besoin, le professeur d'histoire va en avoir besoin. Et le professeur d'histoire installe les compétences que le professeur de français va utiliser... Il ne faut pas cloisonner.

Vue synthétique

Le top 5 de madame L. et la manière dont celui-ci s'illustre à travers ses paroles permet de la rapprocher du type « apprendre ». La cheffe d'établissement accorde en effet une attention particulière aux élèves et à leurs difficultés, mais aussi aux solutions qui permettent de dépasser ces obstacles (remédiation, ateliers de méthodologie de travail, « bénévolat » et coordination des professeurs...). Madame L. insiste aussi sur l'importance de certaines matières du cours de français (maîtrise de la langue, littérature), non pas comme des éléments incontournables et légitimes en soi, mais comme des connaissances qui peuvent, d'une manière ou d'une autre, servir le jeune qui pourra se les approprier. Dans la vision de la directrice, les savoirs et savoir-faire enseignés sont donc toujours présentés selon le prisme de l'élève et connecte donc intimement ces deux pôles du triangle pédagogique.

1.2. Monsieur V., directeur adjoint (« former », enseigner »)

A. a. <i>Manifester son inconfort envers le contexte dont Manifester de la nostalgie</i> (1 élément codé) b. <i>Manifester une vision positive des élèves</i> (6 éléments codés)
B. <i>S'arranger avec le contexte, voire être en accord</i> (5 éléments codés)
C. a. <i>Faire travailler les classiques, donner les références culturelles</i> b. <i>Convoquer le milieu d'origine socio-économique des élèves</i> (2 éléments codés)

A.a. Manifester son inconfort envers le contexte dont Manifester de la nostalgie

Monsieur V. aborde les difficultés qu'il rencontre et qui ont trait aux élèves. Ces derniers sont parfois issus de milieux « très difficiles ». L'école, dans ce cadre, doit faire alors figure de « refuge rassurant ». Ce rôle particulier assigné à l'école ne constitue pas une solution miracle,

néanmoins, selon le directeur adjoint : pour lui, l'institution scolaire ne peut combler toutes les lacunes extrascolaires. Monsieur V. explique également que le nombre de jeunes présentant des problèmes de santé mentale augmente d'année en année, en raison notamment de la complexité croissante du monde. Une certaine nostalgie apparaît également lorsqu'il évoque, sans livrer plus d'explications toutefois, le fait qu'aujourd'hui, une certaine frange des élèves « ne travaille plus bien ».

Face à ces défis suscités par le contexte social, le directeur adjoint souhaiterait mettre une série de dispositifs en place. Il affirme qu'il ne peut cependant réaliser ce souhait autant qu'il le voudrait, par manque de moyens. Une autre difficulté institutionnelle est évoquée : monsieur V. estime que les programmes actuels qui régissent le cours de français n'accordent plus assez de place à la littérature et favorisent un enseignement trop centré sur « le ludique, le facile ».

Monsieur V. se plaint aussi que certains professeurs seraient trop « avares » : ces derniers n'évalueraient pas assez généreusement les élèves.

A.b. Manifester une vision positive des élèves

Le directeur adjoint qualifie positivement les élèves, qui sont, selon lui, « gentils et paisibles ». Il vante aussi leur « générosité » (au sein des projets extracurriculaires proposés par l'école par exemple) et leur « maturité ». Cette dernière vertu coïncide d'ailleurs avec une posture que monsieur V. adopte avec les jeunes et qui ne se veut pas infantilisante. Le directeur adjoint valorise la relation et le contact qu'il entretient avec ses élèves. Cette dimension était déjà importante pour lui lorsqu'il était enseignant.

Monsieur V. se montre aussi compatissant et tolérant envers des jeunes qui mènent une vie d'adolescents dans un monde toujours plus complexe.

On entend beaucoup de gens se plaindre de la jeunesse [...]. Je trouve qu'on a une jeunesse très riche avec beaucoup de qualités, mais qui vit dans un monde beaucoup plus complexe que quand moi j'étais jeune. Avant, d'abord les notions de bien et mal étaient plus claires, aujourd'hui c'est dilué. Aujourd'hui les jeunes sont pris par plein d'attrait divers, surtout via Internet, leur iPhone, etc. Donc ils vivent dans un monde beaucoup plus complexe, même au niveau des perspectives de carrière. Donc j'admire cette jeunesse et j'ai un peu des craintes pour eux parce que je trouve que le monde est difficile. J'espère qu'ils vont garder leur esprit positif et qu'ils vont trouver des solutions pour l'avenir et pas se laisser écraser par les difficultés qui entourent.

B. S'arranger avec le contexte, voire être en accord

Monsieur V. évalue positivement l'environnement de son établissement, qui se trouve dans une ville marquée par une certaine « mixité » (sociale et linguistique). Cette mixité se traduit dans le public qui fréquente l'école et fournit ainsi une « expérience riche » aux acteurs de l'établissement. D'un point de vue matériel, monsieur V. est heureux de travailler dans une école dont les bâtiments sont en relativement bon état et se situent dans un parc arboré. Il présente aussi son établissement comme étant de « haut niveau » et se montre reconnaissants envers les professeurs qui y enseignent, dont il salue l'investissement et la disponibilité.

C.a. Faire travailler les classiques, donner les références culturelles

Le directeur adjoint insiste sur la place cruciale de l'enseignement des matières culturelles. Aller au musée, étudier les classiques de la littérature... sont des activités ne reçoivent pas toujours les faveurs immédiates d'élèves parfois encore trop peu « armés » pour en saisir l'intérêt. Il s'agit pour monsieur V. de « semer » des « graines » qui peut-être plus tard, germeront.

Monsieur V. met par ailleurs en évidence l'importance d'une étude des références culturelles fondatrices d'une certaine culture belge, qu'il présente comme « nos racines ». Il compare le « combat » pour la lecture et la découverte des classiques, parfois critiquée par l'environnement ambiant, à une certaine lutte de la reconnaissance des socles judéo-chrétiens de la société occidentale.

C'est notre culture. On renonce beaucoup à notre culture dans notre société. On a aussi une culture judéo-chrétienne et on a l'impression que, si on continue sur notre lancée, on devra bientôt avoir peur de signaler qu'au centre du village il y a une église parce que le mot « église » va devenir tabou, ou avoir peur de mettre un crucifix dans une pièce. Notre culture, et cet aspect judéo-chrétien a tendance à être nié très fort, alors il pourrait en être de même de la littérature française qui tomberait aux oubliettes dans notre société de l'immédiateté. C'est un courant contre lequel on doit se battre très fort je pense pour garder nos valeurs.

C.b. Convoquer le milieu d'origine socio-économique des élèves

Monsieur V. met en avant la variété des origines socio-économiques qui constituent la population de la ville d'implantation de son école. Il reconnaît, néanmoins, que cette dernière accueille un public un peu plus favorisé que la moyenne, cela en raison du type d'enseignement

proposé (exclusivement de transition générale). Selon la logique bien documentée de la relégation et de la ségrégation scolaire (notamment, Devleeshouwer et Danhier, 2021), beaucoup d'élèves issus de milieux très défavorisés fréquenteraient alors d'autres établissements de la ville (plus centrés sur les filières de qualification).

Le directeur adjoint insiste toutefois sur l'effort qui est mené par son équipe pour se rendre « aveugle » à la classe socio-économique des élèves, car, selon lui, pour les enseignants, « ce qui compte, c'est la qualité du jeune ».

Vue synthétique

La perspective de monsieur V. semble relever d'une hybridation de deux profils distincts au sein de la typologie : « former » et « enseigner ». D'une part, le directeur fait montre d'une attitude de bienveillance et de compassion envers des élèves, à qui il associe une série de qualités (maturité, générosité...). Il évoque les problèmes de santé mentale que ces derniers rencontrent, il insiste sur la complexité de l'expérience adolescente, il souligne la richesse de la mixité qui caractérise le public de son école. Il prend même le parti des élèves, contre certains des professeurs de son équipe, dont il remet en question les évaluations. D'autre part, il valorise fortement certains savoirs et références, présentés comme ayant une forte valeur intrinsèque, mais qui pourtant, selon lui, ne sont pas assez respectés dans la société actuelle. Littérature, repères judéo-chrétiens, valeur de l'effort et du travail... sont autant de points d'ancrage auxquels monsieur V. se montre attaché.

Alors que madame L. proposait une vision qui liait fortement élèves et savoirs, monsieur V. offre un profil reposant sur une disjonction de ces deux dimensions.

2. École n°2 : monsieur D., directeur adjoint (« former ») : des élèves à besoins spécifiques

A. a. <i>Manifester son inconfort envers le contexte</i> b. <i>Tenir compte des difficultés langagières des élèves vouloir améliorer ces compétences au niveau de l'oral notamment</i> (5 éléments codés)
B. <i>S'arranger avec le contexte, voire être en accord</i> (4 éléments codés)
C. a. <i>Vouloir susciter une réflexion chez les jeunes, les rendre actifs</i> b. <i>Manifester une vision positive des élèves</i> c. <i>Convoquer le milieu d'origine socio-économique des élèves</i> (3 éléments codés)

Malgré mes demandes répétées, je n'ai pas eu l'occasion de rencontrer la directrice de l'école n°2. J'ai pu, néanmoins, interviewer le directeur adjoint, monsieur D.

A.a. *Manifester son inconfort envers le contexte*

Monsieur D. évoque le quartier dans lequel est implantée son école et donc le lieu de vie de ses élèves. Celui-ci est essentiellement peuplé par des personnes issues de l'immigration et « pauvres ». Le quartier ne serait pas « violent » ou « dangereux » (tant qu'on s'y promène de jour), mais assez « chaud », « vivant ». Les jeunes qui fréquentent l'école n°2 sont donc issus de milieux « très défavorisés » en termes économiques (ce qui pose des problèmes lors de l'organisation d'excursions ou dans le cadre de l'achat de matériel scolaire) et impliqués dans divers sphères culturelles (dont les différentes règles de vie ne coïncident pas toujours). C'est pourquoi monsieur D., lorsqu'il engage de nouveaux membres du personnel, essaie de choisir des personnes possédant des « qualités d'accueil et de respect » qui pourront se montrer attentives aux difficultés rencontrées par les élèves.

Le directeur adjoint souligne aussi l'attitude des parents d'élèves, dont les origines culturelles induiraient un certain rapport distant à l'école, qui traduit la grande confiance et valorisation du monde scolaire répandue dans les milieux populaires (Alonzo et Huguée, 2010).

[A propos de l'attitude des parents d'élèves] C'est « On vous fait confiance pour faire ce qu'il faut ». Alors, parfois on peut le percevoir comme étant « Je délègue, mais je m'en n'occupe plus » ... On aimerait parfois qu'il y ait plus de retour, ça manque aussi. Par exemple, on n'a pas d'association de parents.

Monsieur D. évoque aussi les difficultés linguistiques qui émaillent la communication quotidienne dans son établissement. Si, auparavant, l'apprentissage du français était une priorité absolue pour les nouveaux arrivés en Belgique, la situation serait bien différente aujourd'hui. En raison d'avancées technologiques et du développement des commerces de quartier (tenus par des immigrés parlant volontiers leur langue d'origine), il est devenu possible pour les habitants de la zone de ne plus être confrontés au français au quotidien. Cette évolution sociale et linguistique aurait des effets néfastes sur la maîtrise de la langue des élèves, outil pourtant essentiel de l'enseignement.

A.b. Tenir compte des difficultés langagières des élèves vouloir améliorer ces compétences au niveau de l'oral notamment

Dans le prolongement du point précédent, monsieur D. évoque la place centrale et inévitable qu'occupe le problème de la maîtrise de la langue française dans le quotidien de l'école, en raison de la situation de diglossie vécue par l'immense majorité des élèves. Il attribue une série d'échecs (dans diverses matières) à une mauvaise compréhension des consignes et énoncés.

On a déjà fait le test, il y en a, ils ont raté complètement en math par exemple, et puis on se dit « Tiens, on va donner une version traduite pour quelques questions ». Et ça va tout seul. Donc, le gars n'avait simplement pas compris la question.

Par ailleurs, le directeur adjoint fait la liste des dispositifs didactiques mis en place pour soutenir la maîtrise de la langue, selon les différents besoins des élèves : heures nombreuses dévolues, dans l'horaire, au cours de français ; DASPA ; ateliers en tous genres (théâtre, tables de conversation, remédiation...). De plus, il évoque les conseils qu'il donne aux professeurs récemment arrivés dans son établissement : sans pour autant sacrifier le lexique propre à leur discipline, ces derniers sont invités à simplifier le plus possible les phrases, à répéter et à vérifier constamment la bonne compréhension de la classe.

En outre, monsieur D. plaide pour une version large de ce que représente la maîtrise de la langue française. Il faut, selon lui, bien sûr apprendre le b.a.-ba nécessaire au quotidien, mais il évoque aussi l'importance, selon le prisme de l'« intégration », de la découverte de la culture d'accueil, qui passe notamment par l'étude de la littérature.

B. S'arranger avec le contexte, voire être en accord

Monsieur D. met en évidence avec satisfaction l'ambiance presque « familiale » qui règne dans son école. Il attribue cette atmosphère à différents facteurs : un esprit d'ouverture et de tolérance

de la part de l'ensemble des membres du personnel, une qualité d'accueil (des nouveaux professeurs ou des stagiaires), une équipe pédagogique assez soudée.

Le directeur adjoint évoque aussi les bonnes relations qu'il entretient avec certains élèves et parents. Sur ce point, la posture de monsieur D. fait écho à la figure du directeur « grand-père » ou « pasteur » (Gather Thurler, 1994).

Il y en a qui sont tellement, il y en a qui arrive, qui vous font tellement confiance, ou qui viennent simplement [...] vous raconter « Tiens à ma dernière interrogation j'ai eu ça... », que ce soit des plus petits ou des plus grands, fiers de montrer ce à quoi ils sont arrivés. Pour moi ça, c'est des journées qui sont très chouettes, franchement c'est gai. [...] Et la confiance... [C'est aussi] la confiance que nous donnent les parents.

C.a. Vouloir susciter une réflexion chez les jeunes, les rendre actifs

Monsieur D. présente l'étude de la littérature et des « grands auteurs » comme un excellent support à l'exercice de ses capacités réflexives. En effet, les textes, par leur complexité, susciteraient des questions de tous ordres qui pousseraient l'élève à « faire travailler ses méninges ». Le directeur adjoint évoque aussi la possibilité de mettre en regard la littérature belge et française avec des ouvrages issus de différentes cultures (dont les cultures d'origine des jeunes). Tout ce travail littéraire aurait pour but de promouvoir l'« ouverture d'esprit » des élèves, qui serait nécessaire pour une intégration réussie au sein de la société. Cette dernière est également encouragée à travers diverses activités (excursions, stages...) qui ont pour but de « sortir » les jeunes de leur quartier et de les amener à découvrir de nouveaux horizons.

C.b. Manifester une vision positive des élèves

Lorsqu'il évoque les élèves, monsieur D. souligne la relation de confiance déjà illustrée au point B. Il parle aussi de la fierté et de la satisfaction qu'il ressent lorsqu'il discute avec des anciens de l'école ou encore des rhétos et qu'il constate l'étendue de leur culture ou la variété de leurs intérêts. Il s'agit d'un effet, selon le directeur adjoint, de l'enseignement proposé à l'école.

Il y a des anciens qui reviennent, ou on discute avec des plus grands, des rhétos et tout, ou vous les voyez simplement lire un bouquin, ou bien « Tiens, qu'est-ce que tu écoutes ? », « Ah, j'écoute Jacques Brel. ». Voilà, ça paraît bête, mais moi je me dis « Bon sang, ça c'est génial. ». Ça veut dire que le gars s'est intéressé au langage, s'est intéressé à essayer de comprendre le sens. Il y a des étudiants avec qui on peut avoir des discussions [...] d'un niveau assez élevé, parce que tout ce qu'ils ont eu comme

apprentissage leur a permis de s'ouvrir l'esprit et peut-être de continuer à lire, à découvrir, donc ça c'est important.

Monsieur D. se montre aussi assez compatissant envers les élèves et leur maîtrise de la langue française, préférant les présenter comme les victimes d'un système que comme les coupables d'un manquement.

M : C'est ça. Donc c'est vraiment un problème assez important, la maîtrise du français...

D : Je ne dirais peut-être pas le mot « problème » [...] J'aime pas dire le mot « problème » parce que... Ils n'y peuvent rien.

C.c. Convoquer le milieu d'origine socio-économique des élèves

Ce nœud reprend des éléments déjà livrés ou esquissés au fil de l'analyse. En résumé, les élèves de l'école n°3, selon le regard de son directeur adjoint, sont des jeunes issus de milieux économiquement très défavorisés, marqués, à différents degrés, par l'immigration et évoluant dans un quartier très homogène au niveau économique, linguistique et culturel (essentiellement peuplés de personnes d'origine turque). L'école, face à ce profil, a deux grands objectifs. D'une part, elle vise à aider à la conjugaison harmonieuse des différentes sphères (culturelles, linguistiques...) dans lesquelles sont intégrés les élèves. D'autre part, elle soutient l'ouverture d'esprit et l'intégration des jeunes au sein de la société à travers notamment une volonté de perfectionnement de leur maîtrise de la langue française ou encore par le biais de découvertes et discussions autour des différentes cultures en jeu.

Vue synthétique

Le discours de monsieur D. apparaît fortement marqué par la posture « former », qui donne la priorité à l'élève et la relation qui peut être construite avec ce dernier. Les paroles du directeur adjoint sont structurées autour des spécificités du public qui fréquente son établissement : complexités identitaires, difficultés linguistiques et financières, rapport parfois compliqué à l'institution scolaire... Cette attitude fait écho aux observations de Verhoeven (2006), qui note que les écoles accueillant un public défavorisé ont tendance à centrer leur attention sur les particularismes de leurs élèves. Monsieur D., de plus, présente les difficultés des élèves comme les conséquences d'un système, d'un contexte. Face à cela, l'école jouerait un rôle essentiel de compensation : les savoirs (linguistiques, littéraires...) et les sorties scolaires, dans le discours de monsieur D., apparaissent essentiellement non pas comme des éléments ayant une légitimité

en soi, mais comme des moyens d'enrichissement et d'ouverture d'esprit pour des jeunes « handicapés culturellement »¹³⁶, qui, sans l'école, se trouveraient quelque peu prisonniers de leurs origines socio-culturelles. Le directeur adjoint de l'école n°2 valorise donc avant tout des objectifs d'intégration et de socialisation, typiques des écoles accueillant un public populaire (Combaz, 2007). Par ailleurs, monsieur D. présente les élèves sous un jour positif et souligne la relation privilégiée qu'il entretient avec certains. Cette posture renforce l'association du directeur adjoint au profil « former ».

3. École n°3 : monsieur B., directeur (« former ») : les héritiers et les autres

A. <i>Convoquer le milieu d'origine socio-économique des élèves</i> (4 éléments codés)
B. <i>Manifester une vision positive des élèves</i> (3 éléments codés)
C. a. <i>Tenir compte des difficultés langagières des élèves, vouloir améliorer ces compétences au niveau de l'oral</i> b. <i>S'adapter au niveau des élèves</i> c. <i>Vouloir susciter une réflexion chez les jeunes, les rendre actifs</i> (2 éléments codés)

A. *Convoquer le milieu d'origine socio-économique des élèves*

Monsieur B. présente son établissement comme une « école de quartier » qui accueille des jeunes issus des familles habitant aux alentours. Ce quartier est décrit comme « très privilégié ». L'école, comme le rappelle son directeur, est la seule, au moment de l'interview, à afficher un indice socio-économique de 20 au sein de sa région.

Le directeur signale aussi que, de plus en plus, l'établissement est fréquenté par des jeunes issus de familles expatriées (postes diplomatiques, OTAN, institutions européennes...), ce qui signifie qu'une portion non négligeable d'élèves ne maîtrise pas parfaitement le français. Cette situation crée des difficultés. Une réflexion sur des structures à mettre en place pour soutenir ces jeunes est alors en cours.

Selon les dires de monsieur B., les élèves de l'école n°3 sont aussi, en raison de leur origine socio-économique favorisée, particulièrement candidats aux études supérieures (en Belgique ou à l'étranger). Ces projets d'avenir sont parfois nourris plus par leurs parents que par les jeunes eux-mêmes. Ces propos font écho aux observations de Siroux (2013).

¹³⁶ Il rejoint donc, sur ce point, ses collègues Sandy et Nadja.

Le directeur souligne aussi le fossé qui existe entre les milieux familiaux des élèves à propos de la question culturelle. En effet, même si les jeunes viennent, de manière homogène, de classes privilégiées économiquement, cela ne vaut pas dire qu'ils bénéficient tous d'une relation extrasolaire à la culture.

Il y a des familles qui s'y intéressent et qui aident [leurs enfants] à s'ouvrir à la littérature de manière générale. Par contre, on a peut-être aussi... Quand on dit « indice socio-économique » c'est basé sur l'argent. Or « argent » ne veut pas dire « culture ». Donc on a peut-être ce que j'appellerais de nouveaux riches qui travaillent beaucoup qui se sont fait par eux-mêmes, mais n'ont pas cette formation culturelle. Ce ne sont plus forcément des familles d'héritage et de tradition.

B. Manifester une vision positive des élèves

Le directeur dresse un portrait assez élogieux de ses élèves : « fort sympathiques », jamais « snobs », généreux de leur temps au sein des différents projets soutenus par l'école ou dans des groupes d' « action sociale » (du type scoutisme etc.). Il jette aussi un regard plein d'empathie sur certains jeunes dont la vie bien est « bien remplie » : en plus de l'école, ces derniers mènent parfois plusieurs activités de front, comme du sport à un niveau quasi-professionnel.

Concernant la question de l'apprentissage, monsieur B. reconnaît, dans les cas concrets qu'il rencontre jour après jour, la coïncidence, « prouvée par la recherche » entre indice socio-économique élevé et facilités scolaires. On ne peut que donner raison à monsieur B. sur ce point (voir notamment, Bourdieu et Passeron, 1964 ; Claude, 2023 ; Delpit, 1997 ; Lahire, 1993 ; Siroux, 2013). Ainsi, de manière globale, il évalue positivement le niveau de ses élèves. Il assure, par ailleurs, que les jeunes qui connaissent des difficultés trouvent un regard bienveillant et un soutien adéquat (à travers la remédiation, une filière « transition technique » offrant des approches pédagogiques spécifiques...), l'objectif étant de permettre à ces jeunes de continuer leur cursus au sein de l'école n°3.

Ce n'est pas une école élitiste, on se définit comme « école de qualité ». On essaie de faire progresser tous les élèves quel que soit le point de départ. On ne travaille pas qu'avec des élèves qui ont des meilleurs résultats mais avec tous qui nous sont confiés.

C.a. Tenir compte des difficultés langagières des élèves vouloir améliorer ces compétences au niveau de l'oral

Comme évoqué précédemment¹³⁷, une part croissante des élèves de l'école n°3 est issue de familles expatriées et ne maîtrise donc pas toujours bien le français lorsqu'ils arrivent en Belgique. Ce constat oblige l'établissement à organiser un renforcement du FLE en son sein, selon des structures qui n'étaient pas encore stables au moment de l'entretien.

Ce renforcement est d'autant plus crucial que monsieur B. souligne l'importance d'une bonne maîtrise de la langue française dans le cadre général de la réussite scolaire, comme l'a signalé « une étude menée à l'Université de Liège »¹³⁸, qu'il évoque pour asseoir son propos.

C.b. S'adapter au niveau des élèves

Dans le prolongement des éléments amenés dans le point B., monsieur B. dresse une liste des dispositifs pédagogiques mis en place pour soutenir les élèves en difficulté : options de transition technique permettant aux jeunes d'évoluer dans des groupes-classes plus restreints, « groupes de soutien », remédiation au sein des différentes branches.

C.c. Vouloir susciter une réflexion chez les jeunes, les rendre actifs

Monsieur B. met en avant les outils et supports que la littérature offre dans le cadre d'un développement des capacités de réflexion des élèves. Les textes, en tant que « transcription des problèmes » de la société dans laquelle ils ont été écrits, sont des invitations à jeter un œil critique sur le contexte contemporain. Par ailleurs, une certain « bagage culturel » serait nécessaire à l'heure des réseaux sociaux, pour « relativiser » et évaluer avec justesse les contenus face auxquels les élèves sont constamment confrontés. Dans ce cadre, l'école a un rôle crucial à jouer, surtout pour des jeunes dont les familles ne sont pas particulièrement sensibles à la question culturelle et littéraire.

Vue synthétique

A bien des égards, le discours livré par monsieur B. fait écho à celui de monsieur D. (école n°2). Les élèves, qui sont par ailleurs présentés sous un jour très favorable par le directeur, et leurs particularismes sont au cœur des paroles de ce dernier. Origines socio-économiques du public de l'établissement, caractéristiques du quartier d'implantation de ce dernier, poids de la vie extrascolaire des jeunes, mise en place de dispositifs « FLE », objectif de compensation chez des élèves au capital culturel plus faible, implication des parents... Les éléments amenés

¹³⁷ Voir A.

¹³⁸ Peut-être le directeur fait-il là référence à un article de Lafontaine (2009) : « Apprendre à lire, lire pour apprendre » ?

par monsieur B., au fond, sont très proches de ceux mis en évidence par le directeur de l'école n°2. A la seule différence (majeure) qu'on ne parle pas ici d'un public défavorisé, habitant un quartier pauvre et marqué par l'immigration. Les élèves de l'école n°3 sont issus de classes (très) aisées économiquement. Si certains présentent une sorte de handicap culturel, c'est par rapport au reste des élèves, qui apparaissent comme de véritables héritiers. Si certains manifestent une maîtrise du français flottante, ce n'est pas parce qu'ils sont immigrés, mais bien « expatriés », à la suite des mutations professionnelles de leurs parents diplomates, hauts fonctionnaires... Monsieur B. se rapproche donc du profil « former », qui met en évidence la figure de l'élève non pas comme apprenant, mais comme personne inscrite dans un contexte social spécifique.

4. Conclusions du chapitre

Les quatre acteurs rencontrés ont manifesté, à travers leurs paroles, des perspectives différentes. Le profil « former » est majoritaire et se retrouve chez messieurs V., D. et B. Ce constat n'est guère étonnant : il semble logique que le directeur axe son discours sur la relation qu'il entretient avec les élèves et leurs spécificités extrascolaires. En effet, même si son rôle pédagogique s'est amplifié¹³⁹, le chef d'établissement exerce ses fonctions en dehors de la classe et dans un rapport moins évident au savoir que les professeurs par exemple. En raison de cette position, on peut comprendre que le directeur ne voie pas, de manière prioritaire, l'élève comme apprenant, impliqué dans un processus d'enseignement. Néanmoins, madame L. et, dans une certaine mesure, monsieur V. (tous deux issus de l'école n°1) laissent une place non négligeable aux contenus scolaires. La première aborde selon différentes modalités la question de l'appropriation des connaissances par les élèves et les dispositifs mis en place à cette fin. Elle manifeste, par là, sa proximité avec le profil « apprendre ». Le second souligne, dans un discours quelque peu teinté de nostalgie, l'importance de certains repères et savoirs. En ce sens, le discours du directeur adjoint correspond à certains traits du profil « enseigner ». Notons que cette attention accordée aux connaissances émerge dans les paroles de la direction de l'école n°1 (ISE « moyen » : 10), mais n'apparaît pas de manière aussi claire chez les chefs des établissements situés aux extrêmes socio-économiques du spectre de la recherche (écoles n°2 et 3). Le poids du profil du public-élève serait-il tellement marquant, prendrait-il tant de place au sein de ces deux écoles que les directeurs se trouveraient « forcés » d'axer leur discours sur ce paramètre ? Cette hypothèse d'explication confirmerait l'influence du contexte sur un

¹³⁹ Voir « Cadre théorique », point 4.

directeur qui peut être considéré comme répondant, dans sa manière de raconter et réaliser son rôle, à des stimulus d'un environnement spécifique (Dutercq et Lang, 2001).

Chapitre 8. Synthèse

Ce chapitre a une double vocation. D'une part, il visera à rassembler des éléments disséminés dans différentes sections. Notamment, je dresserai un tableau synthétique reprenant les résultats des analyses des données « enseignants », « élèves » et « direction » pour chaque école. D'autre part, seront mis en évidence, dans les pages qui suivent, des éléments de réponse concernant des points nodaux de la recherche, introduits dans les questions de recherche ou le cadre théorique, et enrichis au travers du travail d'analyse.

1. Tableaux synthétiques des trois écoles

1.1. École n°1 : un établissement « en mosaïque »

Lorsqu'on assemble les résultats des analyses concernant l'école n°1, on observe que cette dernière apparaît comme composée de différents ensembles qui se présentent comme plus ou moins en opposition ou qui, en tout cas, ne font pas montre d'une posture d'union. Des divisions émergent, premièrement, à l'intérieur des trois catégories d'individus interrogés : les enseignants, les élèves et les membres de la direction.

Au sein de l'équipe enseignante, trois groupes peuvent être repérés. Chacun d'eux correspond à une certaine représentation du curriculum littéraire associé au cours de français et à des options pédagogiques contrastées (qui s'illustrent à travers la proximité des enseignants à un des profils mis en évidence : « former », « enseigner » et « apprendre »). Ces divergences de vues peuvent s'expliquer (partiellement en tout cas¹⁴⁰) par la nature des formations initiales suivies par les différents individus, mais aussi par leur niveau d'ancienneté dans la fonction. Ces observations sont conformes à des éléments de recherche exposés dans le cadre théorique (de Beaudrap *et alii*, 2004 ; Émery-Bruneau, 2011 et 2014). Notons que ces divisions pédagogiques et didactiques se doublent d'une dimension relationnelle. Les membres des différents groupes ne s'entendent pas toujours très bien entre eux. Certains sont même en conflit ouvert. Bref, dans la salle des profs de l'école n°1, les enseignants s'associent avec ceux qui partagent, peu ou prou, leurs représentations et construisent leur identité professionnelle en se distinguant des autres groupes (Gohier *et alii*, 2001).

¹⁴⁰ On pense, par exemple, au cas particulier de Laura, qui vient nuancer ce poids de la formation initiale sur le discours.

Les élèves, même s'ils mobilisent des valeurs communes autour de leur vision du cours de français et de la lecture (« savoirs » et « plaisir »¹⁴¹), mettent en évidence des visions contrastées en fonction de leur niveau (à l'exception des jeunes de 4^e et de 5^e, qui témoignent de perspectives assez semblables). De plus, la directrice et le directeur adjoint livrent des discours assez différents. L'une centre sa réflexion sur les dispositifs mis en place pour aider les élèves à surmonter les obstacles qui les empêchent de réussir sereinement : sa posture se rapproche donc du type « apprendre ». L'autre offre une perspective hybride où se mêlent une attention envers le jeune, la personne derrière l'apprenant (type « former ») et une attitude parfois nostalgique au sujet de savoirs centraux qui ne sont, selon lui, plus toujours reconnus comme des références dans le monde d'aujourd'hui (type « enseigner »).

Deuxièmement, il apparaît que la relation entre ces trois ensembles d'acteurs n'est pas toujours sereine, ni la communication efficace. Plusieurs¹⁴² professeures critiquent les élèves actuels, qui sont considérés comme le produit d'un contexte général présenté comme néfaste : ils manqueraient de dynamisme, d'esprit critique, de rigueur... Ces plaintes trouvent un écho (moins développé certes) chez le directeur adjoint, monsieur V, qui, par ailleurs, remet en question, dans son entretien, la justesse et le bien-fondé des évaluations de certains de ses collègues. Les élèves de 3^e et de 6^e, de leur côté, manifestent leur insatisfaction à propos du curriculum proposé. Malgré l'accent que place Amélie sur la posture d'appropriation de la matière littéraire qu'elle souhaite susciter chez ces élèves, on ne trouve que peu de traces de cette attitude d'intégration des valeurs psychoaffectives et culturelles chez ses élèves de 4^e et de 5^e. Par ailleurs, les enjeux citoyens liés à l'étude de la littérature, fortement mis en avant par les enseignants de l'école n°1, ne résonnent pas dans le discours de leurs élèves.

La situation n'est pas monolithique : des éléments positifs sont aussi soulignés, des ponts apparaissent. Par exemple, les élèves de Charline (3^e année) souhaiteraient voir le corpus qui leur est proposé changer quelque peu, mais reconnaissent aussi les efforts et la bonne volonté de leur professeure. Les élèves de 5^e évoquent la réflexion qu'Amélie a pu provoquer en eux sur l'utilité de la littérature. Madame L., la directrice, souligne la générosité et l'engagement des professeurs, qui créent et alimentent plusieurs dispositifs d'aide à la réussite. Les deux chefs d'établissement insistent sur la qualité de leur public. Claudine, malgré les critiques qu'elle peut

¹⁴¹ Qui sont par ailleurs les valeurs prioritairement associées à ces grandes thématiques par les élèves des trois écoles.

¹⁴² Laura, Anne-Françoise, Claudine.

formuler au sujet de ses élèves, mentionne avec une certaine émotion le soutien qu'ils lui ont manifesté à la suite d'une visite négative de l'inspection.

Néanmoins, l'école n°1 apparaît comme un établissement « en mosaïque ». Cette dynamique de groupe, repérée par Gather Thurler (1994) au sein d'équipes éducatives, semblent correspondre à la logique d'interactions de l'ensemble des acteurs rencontrés lors de la récolte des données. Dans l'école n°1, les différents groupes et sous-groupes se juxtaposent sans vraiment s'unir autour d'une cause ou d'un esprit commun. Doit-on voir un lien, comme Gather Thurler le suggère, entre cette dynamique et un certain style de direction, qui laisserait libre cours aux oppositions et aux distinctions ? Il est vrai que madame L. et monsieur V. n'ont, eux-mêmes, pas manifesté une grande cohésion dans leurs visions. En l'occurrence, dans son entretien, le sous-directeur n'a pas particulièrement mis en valeur l'action des enseignants, alors que la directrice, en revanche, salue l'investissement de professeurs généreux de leur temps et leur expertise. Ces paroles qui témoignent d'une certaine connaissance des dispositifs mis en œuvre dans l'école ainsi que d'une volonté de valoriser le travail réalisé signalent peut-être une volonté de consolider l'équipe.

Cet éclatement ne doit pas nécessairement être vu comme négatif. Après tout, il n'est pas anormal que les professeurs divergent dans leurs visions, ainsi que dans le curriculum qu'ils proposent. Bien plus, la variété des modalités d'enseignement-apprentissage offertes participe probablement à la richesse de l'expérience scolaire des jeunes. De la même façon, il est bien normal que les élèves de 3^e manifestent une perspective différente de celle des élèves de rhéto : ils n'ont pas le même âge, le même niveau de maturité, le même parcours. Concernant les divergences de visions entre les deux chefs d'établissement, on peut parler d'un manque de cohésion, mais aussi d'une certaine complémentarité. Toutefois, les tensions, les clivages, les critiques et les difficultés à se coordonner qui sont apparues dans l'analyse des données donnent l'image d'une école n°1 où prime un objectif de cohabitation distante entre des groupes qui ne s'accordent pas volontiers. Cette détermination à éviter les conflits ouverts empêcherait l'équipe de se charger d'autres missions, peut-être plus constructives.

1.2. École n°2 : la cohésion autour de la personne de l'élève, un effet-établissement ?

Les discours de l'école n°2 offrent un contraste étonnant face à l'école n°1, car ils apparaissent, de manière générale, unis, en cohésion autour de la question des élèves, non pas tant comme apprenants, récepteurs actifs de l'enseignement, que comme des individus présentant des spécificités liées à un certain contexte extrascolaire.

L'équipe éducative de l'école n°2 rencontrée lors de la récolte (professeurs et directeur-adjoint) met fortement en évidence le profil socio-économico-culturel de son public et l'impact que ce dernier a sur les choix éducatifs posés. Ce constat rejoint les observations de Verhoeven (2006), mais aussi Keddie (1971) et Combaz (2007). Voici quelques illustrations de ce phénomène. On accorde une grande importance à l'amélioration de la maîtrise du français, car cette langue, essentielle pour la réussite, n'est que rarement la langue maternelle et quotidienne d'élèves issus de l'immigration. On met donc en place de nombreux dispositifs pour tenter de pallier ce problème. On organise des excursions pour ouvrir l'esprit de jeunes qui risqueraient de rester confinés aux limites d'un quartier culturellement très homogène. On met en place un projet transversal autour de la problématique de la radicalisation, vu les appartenances religieuses et la potentielle vulnérabilité d'une bonne partie du public. Sandy et Nadja évoquent le rôle de compensation endossé par l'institution scolaire face au « handicap culturel » (Claude, 2023) des élèves. Madeleine propose un parcours (auto)réflexif autour de la thématique de l'identité à un public présenté comme « tiraillé » entre différentes sphères culturelles. Noé, soucieux des situations familiales parfois compliquée de jeunes, réalise le maximum de travail en classe, pendant les heures de cours. Il est également possible de voir la prégnance du nœud *Vouloir susciter une réflexion...* dans les entretiens « enseignants » comme traduisant un souhait de mobiliser l'élève, de le rendre actif et personnellement investi dans l'entreprise d'apprentissage.

On peut faire l'hypothèse que, face à cette forte cohésion de l'équipe éducative, les visions des élèves soient quelque peu influencées par la doxa ambiante circulant dans l'école n°2. Il s'agirait alors d'un « effet-établissement » (Cousin, 1993 ; Rayou et Van Zanten, 2018), qui ne concernerait pas la traditionnelle problématique de la réussite scolaire (ce n'est pas l'objet de ma recherche), mais les points de vue, discours et représentations des jeunes. Une partie substantielle des discours des élèves se centre, en effet, sur leur personne et donc sur la dimension psychoaffective de l'activité lectrice ainsi que du cours de français. Ils parlent abondamment de leurs pratiques de lecture privées, de ce qu'ils aiment, de ce qu'ils n'aiment pas. Ils revendiquent une place pour leur individualité, leur créativité et leur expression à l'école. Il semblerait d'ailleurs que des élèves de 6^e manifestent des signes de prise de conscience de cet esprit qui anime l'école n°2. Madeleine rapporte, en effet, que plusieurs élèves, même s'ils se montrent intéressés par le travail identitaire et réflexif qu'elle propose, expriment aussi une sorte de « ras-le-bol » face à l'attention constante donnée à leurs origines sociales et culturelles. Cette plainte trouve un certain écho dans un des entretiens « élèves », où

les jeunes insistent sur le fait que leur identité est multiple et ne limite pas à une seule sphère d'appartenance.

Si l'on n'accepte pas totalement l'hypothèse de l'« effet-établissement », on peut, en tout cas, remarquer que la question du savoir est presque absente des discours des élèves de l'école n°2 (ce qui confirmerait les observations de Charlot, Rochex et Bautier (1992)), à part chez les élèves de 6^e. Ces derniers, en effet, mettent en évidence certes, comme leurs camarades, la valeur psychoaffective de la lecture, mais mobilisent aussi la question des savoirs culturels. Ces derniers sont présentés comme distants, mais font aussi l'objet d'une remarquable posture d'appropriation qui souligne les potentialités réflexives et critiques de la matière littéraire.

Alors que la grande majorité de l'équipe éducative centre son attention sur le profil spécifique des élèves, Nadja détonne. Sa vision du cours de français et de la littérature rejette le « puérocritisme » (Barrère et Jacquet-Francillon, 2008) et se construit autour de savoirs jugés comme essentiels, légitimes en soi. L'enseignante apparaît donc comme assez isolée au sein de son école (elle est d'ailleurs, rappelons-le, écartée de l'enseignement au moment de son interview). Seule Madeleine, qui, comme Nadja mais de manière moins radicale, manifeste une certaine proximité envers le type « enseigner », partage l'attachement de sa collègue à certaines références classiques, au-delà de toute prise en considération du public. Il est intéressant de noter que, justement, ces deux professeures sont mises en évidence par les élèves de 6^e, qui reconnaissent l'influence positive de Madeleine et de Nadja sur leur dynamisme intellectuel, leurs capacités de réflexion et d'appropriation de la matière. Ces deux enseignantes auraient-elles réussi, par le biais d'un certain « effet-maitre » (Bressoux, 1994), à faire découvrir à leur public certains « secrets » d'un curriculum « caché » (Forquin, 2008) mis de côté dans l'école n°2 ?

La cohésion manifestée par la majorité de l'équipe éducative est remarquable et la volonté d'aider les jeunes à réussir (scolairement et socialement), honorable. Il est toutefois interpellant que les deux enseignantes plébiscitées explicitement par les élèves soient précisément celles qui ne se centrent pas de manière prioritaire sur le public et ses spécificités, à rebours du reste de l'équipe.

1.3. École n°3 : le savoir et l'avenir

Les discours de l'école n°3, comme ceux de l'école n°2, offrent une certaine cohésion. Celle-ci se réalise autour de deux grands axes : l'importance des savoirs et une perspective tournée vers l'avenir des élèves.

Les entretiens avec les professeurs et les élèves montrent la place privilégiée qu'occupent les connaissances et les grandes références culturelles. Tous les enseignants de 4^e, 5^e et 6^e sont associés à un profil mettant en évidence les savoirs (« enseigner » ou « apprendre »). Les élèves, quant à eux, font état, dès la 3^e, d'une vision de la littérature comme un objet riche, complexe, lointain, qui nécessite un certain appui pour être bien compris. Ils soulignent par là la dimension culturelle du cours de français. En creux, on peut saisir cette omniprésence dans l'appel des 3^e et des 5^e pour une approche mobilisant davantage l'aspect psychoaffectif. Par ailleurs, si la littérature est souvent définie comme complexe et distante des réalités contemporaines, elle est également présentée comme une matière que l'on peut s'approprier et avec laquelle on peut entretenir une relation intime, quoique distanciée et pensée. Dans l'entretien avec les élèves de 4^e, cette posture est illustrée par une réflexion sur la notion de classique, qui entremêle expériences personnelles et point de vue généralisant. Elle trouve aussi un écho chez les élèves de 6^e, par exemple lorsque ces derniers revendiquent des changements dans le corpus littéraire proposé par leurs professeurs, qui ne satisferait pas assez leur grande curiosité et leur soif d'apprendre. Ces observations concordent avec celles de Siroux (2013), qui montre à quel point les savoirs, reconnus comme ayant une forte valeur intrinsèque, sont au cœur des discours des élèves favorisés avec qui il a travaillé.

Les enseignants de 3^e, dans leurs entretiens, n'ont pas accordé une place significative aux connaissances. Ils se retrouvent, majoritairement¹⁴³, autour du type « former », qui donne la priorité à la relation élèves-professeur et met, de facto, le pôle « savoir » du triangle pédagogique quelque peu de côté. Cette césure entre les enseignants de 3^e et ceux des années supérieures fait écho aux clivages repérés dans l'école n°1. Toutefois, l'équipe éducative de l'école n°3 n'apparaît pas pour autant comme une « mosaïque » d'opinions et de points de vue. Tous les professeurs de cet établissement, à leur manière, s'unissent autour d'une perspective tournée vers l'avenir, qui ne se limite pas aux besoins immédiats, mais qui anticipe les défis ultérieurs. Ce constat rappelle celui de Hayes et Deyhle (2001). Gilles, Gérard et monsieur B., le directeur, évoquent les futures études supérieures des élèves et leur carrière professionnelle à venir. À une échelle plus réduite, on peut constater que les professeurs présentent la 6^e année comme une sorte de point d'apogée, vers lequel on doit travailler. Le grand oral de français qui a lieu en fin de rhéto, par exemple, est un indice de cette posture : il est considéré comme un moment de synthèse, où l'élève est censé mobiliser ses lectures récentes, mais est aussi invité à utiliser des contenus étudiés les années précédentes. Cet examen, qui vient donc couronner

¹⁴³ Le cas de Gilles, enseignant en 3^e, 4^e et 5^e vient nuancer la situation.

tout un parcours, suppose une certaine internalisation du savoir, un rapport assez intime aux connaissances. En effet, il ne s'agit pas, lors de l'oral, de simplement régurgiter une matière bien définie, mais de proposer une réflexion personnelle et théorique, un assemblage inédit de savoirs glanés au fil de la scolarité. L'idéal supposé par cette grande évaluation et donc présenté comme le « profil de sortie » visé pour les élèves de l'école n°3 fait écho aux observations de Siroux (2013), mais aussi aux caractéristiques de la figure de l'« héritier » (Bourdieu et Passeron, 1964). Par ailleurs, les professeurs de 3^e, Aude, Mathilde et Gérard, même s'ils se démarquent de leurs collègues des années supérieures, se présentent volontiers comme des « coachs », qui préparent les élèves aux défis qu'ils devront réaliser en 4^e, 5^e et 6^e.

En outre, la posture d'appropriation, qui semble l'apanage, dans les deux autres établissements, des élèves de rhéto, apparaît clairement aussi chez les élèves de 4^e dans l'école n°3. Cette observation renforce l'impression de cohésion entre les niveaux. Comment cependant expliquer la présence de cette attitude d'appropriation aussi tôt dans le cursus ? Une première piste d'explication serait à trouver du côté du type de curriculum enseigné et appris : dans l'école n°3, cette posture, qui fait écho à la figure de l'héritier, est fortement valorisée, est présentée comme un idéal vers lequel il faut tendre. Elle innoverait donc particulièrement les pratiques des professeurs. Cette hypothèse se voit, en partie du moins, confirmée par les entretiens avec les enseignants. Une autre voie d'explication, qui n'est pas nécessairement exclusive de la précédente, implique les origines socio-économiques et culturelles des élèves. Ces derniers, par leur milieu familial, baigneraient depuis leur plus jeune âge dans la valorisation de cet idéal. Comme le suggèrent Siroux (2013), Molénat (2011), Lahire (1993) ou encore Keddie (1971), ils évolueraient dans un monde marqué par une certaine proximité à la culture légitime et par un certain rapport à cette dernière, qui n'est d'ailleurs pas très éloigné des formats privilégiés par l'institution scolaire. Cette hypothèse de l'influence du milieu d'origine expliquerait peut-être la mise en évidence de la littérature comme objet à haute valeur culturelle chez les élèves de 3^e, alors que la professeure de ces derniers (Aude) ne valorise pas cette dimension dans son discours. Plus largement, l'omniprésence de la notion de savoir dans les données « élèves » de l'école n°3 pourrait aussi en partie s'expliquer par le biais de cette hypothèse.

Les caractéristiques sociales, économiques et culturelles du public de l'école n°3 apparaissent donc comme un paramètre essentiel, qui imprimerait sa marque sur les discours des élèves. Notons que ces caractéristiques émergent également dans les entretiens réalisés avec l'équipe éducative. Eugénie se plaint du prescrit, qu'elle considère comme trop peu exigeant, trop simpliste pour le public auquel elle enseigne. Gérard parle de la pression familiale subie par

certaines élèves ou encore du peu de suivi offert par des parents parfois trop pris par leur carrière. Mathilde évoque la vie extrascolaire parfois bien chargée des jeunes qui peuplent ses classes. Eugénie, comme Gilles, donne des précisions sur le type d'élèves qui fréquentent l'école n°3 : bien qu'ils soient tous issus de milieux favorisés, voire très favorisés, ils ne font pas nécessairement partie de l'élite culturelle. Eugénie, en particulier, pointe les difficultés qu'elle rencontre face à ces « nouveaux riches », confirmant, au passage, une certaine prégnance du modèle de l'héritier dans l'école n°3. Ces précisions à propos du public sont aussi reprises par le directeur, monsieur B., dont le discours est tout entier marqué par la question des spécificités des élèves et de leur contexte de vie.

2. Tentative de réponse à quelques questions nodales de la recherche

Dans les prochaines pages, je vais tenter de répondre à quelques interrogations cruciales, qui traversent et structurent la thèse. Je ne reprendrai pas de manière systématique toutes les questions de recherche, mais m'attarderai sur certains points qui méritent particulièrement notre attention : les problématiques des indices socio-économiques, de la progression et du rapport au prescrit.

2.1. Les ISE : un paramètre structurant ?

Il apparaît que les indices socio-économiques des établissements, paramètre essentiel de la recherche et de la récolte de données en particulier, constituent un élément structurant des discours recueillis, du moins en ce qui concerne les deux extrêmes du spectre (écoles n°2 et 3).

Des entretiens menés dans les deux établissements les plus contrastés émergent une certaine cohésion autour d'axes spécifiques. Ce phénomène est particulièrement évident et explicite au sein de l'école n°2, unie par la figure de l'élève et ses spécificités linguistiques, culturelles, ses préférences, sa motivation... ; la cohésion de l'école n°3 est peut-être moins visible de prime abord, mais les axes repérés à la suite du travail d'analyse et de synthèse (place des savoirs et regard tourné vers l'avenir) apparaissent finalement comme de véritables colonnes vertébrales des discours. Si je m'appuie sur les résultats de plusieurs recherches (Bourdieu et Passeron, 1964 ; Charlot, Rochex et Bautier, 1992 ; Combaz, 2007 ; Siroux, 2013...), il me semble que ces points d'ancrage des discours des deux écoles sont liés à leurs ISE respectifs, ainsi qu'aux caractéristiques socioculturelles de leurs publics.

Dans l'école n°1, à qui est attribué un indice « moyen » (10), les particularités socio-économiques des élèves semblent n'avoir qu'un impact... moyen, ni positif, ni négatif et,

apparemment, pas très significatif. Les discours tenus dans cet établissement sont plutôt marqués par d'autres paramètres et d'autres problématiques, qui seront traités dans les points suivants.

2.2. L'impact des niveaux scolaires : la question de la progression

Une autre question nodale qui se pose au regard de ma recherche est celle de la progression des contenus enseignés. Enseigne-t-on le même curriculum de la 3^e à la 6^e ? Les professeurs des différents niveaux partagent-ils tous la même perspective sur le cours de français et l'enseignement de la littérature ? Et de leur côté, les élèves manifestent-ils des visions semblables de la littérature, de la lecture, du cours de français ?

Ma recherche me conduit à donner à ces questions une réponse essentiellement négative, à laquelle, il est vrai, la théorie, jointe à ma propre intuition empirique, m'avait préparé.

Du côté des enseignants, on distingue deux grands ensembles, dont les limites correspondent à des niveaux différents. Le type « former », qui repose notamment sur une approche subjectivante (Claude, 2023) de la littérature et sur un régime de lecture « ordinaire » (Baudelot et Cartier, 1998), se retrouve essentiellement en 3^e. En 4^e, 5^e, 6^e, c'est ici le modèle du passeur culturel qui prime (Zakhartchouk, 2014 ; Falardeau et Simard, 2011), mais celui-ci se module toutefois selon les profils, qui dépendraient du niveau d'ancienneté des professeurs (« enseigner » et apprendre ». Cette distinction entre les deux ensembles coïncide avec des différences dans les formations initiales (les enseignants de 3^e sortent bien souvent de haute école, alors que les professeurs des années supérieures viennent de l'université). Ces éléments convergent avec d'autres issus de la recherche (notamment, Émery-Bruneau, 2011 et 2014).

Plusieurs cas particuliers viennent toutefois nuancer l'imperméabilité des ensembles. En voici quelques-uns. Laura (école n°1) est régente, enseignante en 3^e et montre une certaine faveur à l'égard du type « enseigner ». Sandy (école n°2), universitaire et professeure de 4^e, propose un curriculum fortement centré sur la motivation d'élèves qui, par leurs spécificités sociales, culturelles et autres, demanderaient une attention particulière et une attitude bienveillante. Mathilde (école n°3), universitaire mais enseignante en 3^e, donne dans son discours la priorité à sa relation à l'élève, alors que sa formation la destinait probablement à une posture davantage tournée vers les savoirs. Ces trois cas amènent à nuancer le poids à accorder à la formation initiale. Les deux derniers soulignent plutôt l'influence des élèves sur les représentations et les choix des professeurs.

L'analyse des données « élèves », quant à elle, met en évidence la 6^e année. Les élèves évoluant, au moment de leurs interviews, dans ce niveau scolaire offrent un discours qui se distingue du reste. Tous les entretiens menés avec ces jeunes de dernière année mettent en valeur une certaine posture d'appropriation de la littérature, qui, tout en reconnaissant la valeur culturelle, la complexité et l'éloignement de l'objet littéraire, le présente aussi comme un tremplin pour la réflexion, la critique ou encore comme un moyen de s'épanouir, de développer ses potentialités. Cet entremêlement d'approches de la littérature, qui fait d'ailleurs écho à la « lecture littéraire » telle que définie par Dufays, Gemenne et Ledur (2015), apparaît comme assez spécifique à la 6^e. Les types de valeurs mobilisées par cette combinaison, cependant, ne sont pas exclusifs à ce niveau. En effet, les dimensions psychoaffectives et culturelles sont massivement mobilisées par l'ensemble des élèves, quel que soit leur âge ou l'école où ils sont inscrits.

Toutefois, chez les élèves comme chez les professeurs, certains cas viennent nuancer les constats généraux. La prégnance de la posture d'appropriation dans l'entretien avec les élèves de 4^e de l'école n°3 remet quelque peu en question la mise en évidence de la 6^e. La priorité donnée à la notion de plaisir de lire et à la dimension psychoaffective chez les élèves de l'école n°2 (surtout en 3^e, 4^e et 5^e) nuance l'« universalité » de la dimension culturelle du cours de français dans les discours. Remarquons que ces deux cas particuliers se connectent, d'une certaine manière, à la question du poids des indices socio-économiques.

Notons également que, même si les élèves font état à plusieurs moments d'une certaine césure au sein du curriculum de français, entre la 3^e et les autres années (élément que l'on retrouve aussi chez Dufays (2017)), la rupture n'apparaît pas clairement dans leurs discours. Les clivages des points de vue entre la 3^e et les 4^e-5^e-6^e années, assez visible dans les entretiens avec les enseignants, ne trouvent donc pas d'écho clair chez les élèves.

2.3. Le rapport au prescrit : rejet et proximités

Dans l'école n°1 et n°3, les enseignants se sont, de manière régulière, plaints du prescrit. Par ailleurs, le malaise face aux instructions officielles, s'il se retrouve exprimé chez toutes sortes de professeurs, apparaît souvent de manière plus radicale dans les entretiens affichant des affinités avec le profil « enseigner » : Anne-Françoise, Claudine, Eugénie... Le cas de l'école n°2, sur ce point, est particulier. Une grande partie des plaintes exprimées au sujet du prescrit dans cet établissement vient d'une seule source, Nadja, qui est d'ailleurs aussi une représentante du type « enseigner ». De son côté, Sandy, dont le profil est pourtant bien différent de celui de sa collègue (« former »), marque aussi assez intensément son désaccord face aux instructions

officielles. Il convient néanmoins de remarquer que la teneur des critiques de Sandy est très différente de celles formulées par les représentantes du type « enseigner » : alors que l'une qualifie le corpus scolaire de trop limité, de « vieillot » et de mal adapté aux réalités contemporaines, les autres regrettent le trop peu de place qui serait actuellement accordé aux savoirs et aux grandes références de la littérature. Quoi qu'il en soit, en ce qui concerne l'école n°2 (le cas particulier de Nadja mis à part), il apparaît que, face au poids et aux contraintes liées au paramètre « public », les enseignants feraient passer la question du rapport au prescrit au second plan.

Dans les trois écoles qui ont accueilli la récolte de données, l'inspection était passée peu de temps avant mon arrivée. Cette visite des autorités a eu un certain impact, me semble-t-il, sur les discours que j'ai pu recueillir et sur l'ambiance dans la salle des profs. Certains professeurs ont été profondément affectés : Claudine, face à une évaluation négative, a demandé sa mise à la retraite anticipée ; Nadja a été écartée. De manière moins spectaculaire et plus générale, il se pourrait que le rejet parfois violent du prescrit soit une réaction à l'inspection et la manière dont cette dernière a mis en évidence certains aspects des documents officiels, qui n'entraient pas en résonance avec les visions de certains professeurs.

Par ailleurs, il semblerait que, sur les grands enjeux associés à la littérature (utilisation de la matière littéraire comme un outil pour mieux lire le présent, appropriation et émancipation), les éléments des programmes coïncident clairement avec les points de vue de beaucoup d'enseignants, même ceux qui se montrent les plus hostiles. Certes, le prescrit ne se résume pas aux finalités et est composé aussi d'indications sur le corpus, les activités, les méthodes... Cependant, ce point de rencontre entre des perspectives semblables me semble important à souligner.

En ce qui concerne les élèves, on peut remarquer que la posture d'appropriation, spécialement manifestée en rhéto, constitue une sorte de concrétisation des grands objectifs associés par le prescrit à la littérature : même si les élèves manifestent une vision parfois quelque peu « muséale » (Chevallard, 2015) de l'objet littéraire, ils font montre, à la fin du cursus, d'une attitude différente et d'un rapport plus personnel à des textes qui sont parfois loin de leur quotidien.

Conclusion

Les pages qui suivent s'organisent en trois sections. Premièrement, je livrerai un résumé du présent travail, qui mettra en évidence les points essentiels de chacun des chapitres. Deuxièmement, dans une perspective autoréflexive, je soulignerai les limites, mais aussi les apports de ma thèse. Troisièmement, à partir des grands résultats de ma recherche, je proposerai quelques pistes plus concrètes susceptibles d'enrichir, sur le terrain, l'exercice d'enseignement de la littérature.

1. Retour sur les cadres et résultats de la thèse

1.1. Les cadres de la recherche

Les questions de recherche de cette thèse de doctorat, qui ont été exposées dans son chapitre introductif, se construisent autour de la thématique centrale de l'enseignement de la littérature et des trois ensembles d'acteurs mobilisés. J'ai cherché, dans ce travail, à faire émerger les différents curriculums et conceptions du cours de français promus par des enseignants exerçant dans des contextes contrastés d'un point de vue socio-économique et culturel. Les raisons (explicites ou implicites) qui permettent de mieux comprendre et d'expliquer les choix des professeurs ont aussi mis été en évidence comme un objet crucial de la recherche. Concernant les élèves, l'interrogation était double. D'une part, comment ces jeunes issus de différents milieux et évoluant dans différents niveaux scolaires reçoivent-ils, perçoivent-ils ces curriculums enseignés ? D'autre part, quel rapport à la culture, à la littérature, à la lecture manifestent-ils ? Concernant les membres des directions, l'objectif était surtout de mieux saisir l'esprit qui habite les établissements et, par là, l'environnement dans lequel s'inscrit le cours de français.

Dans le chapitre « Cadre institutionnel », j'ai présenté les grands axes du prescrit lié à l'enseignement de la littérature dans les écoles secondaires de la Fédération Wallonie-Bruxelles (et plus spécifiquement de la FESeC) qui était en vigueur au moment de la récolte de données. La littérature y est présentée comme un tremplin réflexif, qui permet de mieux comprendre le monde d'aujourd'hui et non pas comme un objet historique, uniquement digne d'une admiration distante. Par ailleurs, si les enseignants sont assez contraints au sujet des activités d'apprentissage et des compétences à travailler, ils sont par contre laissés remarquablement libres en ce qui concerne le corpus à exploiter. Les référentiels et les programmes insistent néanmoins sur l'importance d'adapter les textes aux intérêts et aux capacités des élèves. Cette

invitation à prendre en compte le public comme facteur déterminant dans la constitution des cours de littérature est la source des questions qui ont animé ma recherche.

Un troisième chapitre a exposé le cadre théorique dans lequel vient se loger ma thèse. Une première section présente la perspective que j'ai favorisée, la socio-didactique, qui se propose de combiner la didactique et la sociologie (voire la psychologie sociale) pour permettre une vision plus riche du phénomène d'enseignement-apprentissage. Après avoir défini ce mouvement et en avoir retracé l'évolution, j'ai mis en évidence quatre concepts transversaux, qui m'ont paru essentiels au présent travail : le curriculum, les représentations, l'identité professionnelle et le contexte. Les deuxième, troisième et quatrième sections de ce chapitre ont proposé un état de l'art filtré en fonction des grandes questions de la thèse et selon le prisme du « rapport à ». La deuxième section a exploré le rapport des enseignants à leurs élèves et a abordé la question de l'impact des origines socio-économiques de ces derniers, ainsi que celle des objectifs que peuvent poursuivre les professeurs lorsqu'ils enseignent la littérature. Les problématiques du rapport au contexte scolaire et aux représentations personnelles (connectées à l'histoire individuelle de chacun) ont été abordées par la suite. La troisième section a mobilisé des références au sujet du public-élève, dans son rapport à l'école, à la culture (scolaire et extra-scolaire). La problématique du déterminisme social, qui traverse toutes ces sous-sections, a été discutée dans un dernier point. La quatrième section a livré des éléments concernant les chefs d'établissement et le poids qu'ils peuvent avoir dans les dynamiques relationnelles et pédagogiques de leur école. Dans une cinquième et dernière section, j'ai abordé une notion fondamentale de ma recherche : la littérature. Dans un premier temps, les contours de celle-ci ont été esquissés et problématisés. L'objet littéraire a ensuite été défini en fonction des différentes tensions qui le traversent (au niveau temporel, géographique, formel). Dans un second temps, les différentes fonctions, valeurs et finalités attribuées à la littérature ont été explorées. Son rôle, dans la construction individuelle et l'établissement de liens sociaux, a été souligné, ainsi que les bénéfices qu'elle présente dans le développement de compétences cognitivo-langagières, professionnelles et citoyennes. Quelques mots sur la fonction récréative de la lecture ont clôturé le cadre théorique.

Un dernier chapitre d'introduction a présenté une série de traits essentiels de la méthode utilisée pour réaliser la récolte de données et le traitement de ces dernières. Ont été livrées des explications sur la manière dont les écoles mobilisées par ma recherche ont été sélectionnées, ainsi que sur le processus de rédaction des guides d'entretien et de recueil des données. Des indications ont également été transmises sur l'entreprise de codage des entretiens transcrits, qui

est notamment inspirée des repères fournis par la « théorisation ancrée ». Au fil des explications, certains choix méthodologiques ont été discutés, mis à distance, remis en question, justifiés.

1.2. Les analyses des données

Le premier chapitre d'analyse de la thèse a traité les données récoltées lors des entretiens menés avec les professeurs. Ces derniers ont tous été associés à l'un ou l'autre des profils-types forgés à partir du triangle pédagogique de Houssaye : « former », « enseigner » ou « apprendre ». Les enseignants de l'école n°1 ont manifesté des visions peu convergentes, qui révèlent de nombreuses cassures au sein de l'équipe. Dans l'école n°2, presque tous les professeurs se sont montrés particulièrement attentifs aux spécificités extra-scolaires des élèves et à l'impact que ces dernières peuvent avoir sur le curriculum proposé. Quant aux interviews de l'école n°3, elles ont permis de repérer la prégnance d'une perspective tournée vers le futur : les enseignants ne se préoccupent pas que de l'immédiat, ils se montrent également attentifs aux étapes ultérieures par lesquels les élèves passeront (la fin de la rhéto et les études supérieures, notamment). Les résultats des analyses ont permis de souligner le rôle crucial que jouent le type de formation initiale et le niveau d'ancienneté des enseignants, mais aussi le public enseigné (en termes de niveaux scolaires ou d'origines socio-économico-culturelles). Comme j'ai essayé de le montrer, ces quatre paramètres structurants se modulent différemment selon les établissements.

Le deuxième chapitre d'analyse a mobilisé la parole des élèves, qui a été analysée entre autres en fonction des valeurs qu'on y trouve en relation avec le cours de français et la lecture. On a pu constater à cet égard que, de manière massive, le « plaisir » (dimension psychoaffective) et les « savoirs » (dimension culturelle) sont mis en avant par les élèves, au détriment d'autres aspects, mais que ces valeurs émergent différemment selon les niveaux (de la 3^e à la 6^e) et selon les établissements. J'ai pu particulièrement mettre en évidence l'omniprésence de la dimension psychoaffective chez les élèves de l'école n°2, de la dimension culturelle dans l'école n°3, ainsi que la posture d'appropriation de la matière littéraire (qui combine connaissances et investissement personnel) chez l'ensemble des élèves de 6^e.

Le troisième et dernier chapitre d'analyse était consacré aux chefs d'établissement, dont les propos ont été analysés à l'aide de la typologie déjà utilisée dans le chapitre consacré aux professeurs. À cet égard, j'ai repéré, dans les discours du directeur adjoint de l'école n°2 et du directeur de l'école n°3, un poids notable du public et de ses caractéristiques extra-scolaires.

1.3. Regard synthétique

Dans mon chapitre synthétique, qui visait à combiner les éléments les plus significatifs des analyses, mais aussi des cadres institutionnel et théorique, j'ai dressé un tableau général pour chacun des établissements, mettant ainsi en évidence leurs traits les plus remarquables. Les nombreuses tensions et cassures de l'école n°1 m'ont amenée à la présenter comme une « mosaïque », où des points de vue différents cohabitent en juxtaposition. L'école n°2, par contre, se caractérise par une forte cohésion autour de la figure de l'élève et de son profil hors-école, qui trouve écho dans les entretiens des professeurs, du directeur adjoint, mais aussi des jeunes eux-mêmes (ce qui m'a conduite à faire l'hypothèse d'un effet-établissement sur leurs discours et leurs représentations). Dans l'école n°3, les paroles sont marquées par une omniprésence du savoir et par un regard qui se projette, tourné vers l'avenir et vers des standards intellectuels, présentés comme des modèles à atteindre au sein de cet établissement, qui promeuvent un rapport assez personnel aux connaissances. Cette double observation a permis de repérer une certaine pérennité de l'idéal de l'« héritier » dans l'école n°3.

A la suite des tableaux, j'ai tenté de donner une réponse synthétique à quelques questions nodales de la recherche. Premièrement, j'ai souligné le caractère structurant des ISE au sein des discours : dans les deux établissements situés aux extrêmes du spectre (n°2 et n°3), l'influence des caractéristiques sociales, économiques et culturelles du public apparaît clairement. Deuxièmement, la question de la progression et des éventuelles cassures curriculaires a été abordée. Deux grands éléments ont pu être particulièrement mis en évidence. D'une part, du côté des professeurs, une césure assez nette se marque entre la 3^e et les années supérieures. D'autre part, dans les entretiens « élèves », la césure se situe plutôt entre la 6^e et les années inférieures. Troisièmement, des proximités entre les données récoltées et les recommandations du prescrit ont été repérées, même chez des professeurs qui se sont montrés singulièrement opposés aux instructions officielles.

2. Des limites inhérentes aux choix effectués

Une des principales limites de la thèse tient à sa spécificité. Mon travail repose, en effet, sur des données de type déclaratif. Dans un projet scientifique parfait, ces dernières devraient être croisées avec d'autres, issues de séances d'observations par exemple, afin de pouvoir rendre un tableau plus riche, de livrer une perspective plus complète. Cependant, le réalisme a voulu qu'un choix soit posé : la gestion et l'analyse des données recueillies au travers des entretiens s'est révélée suffisamment importante pour justifier le renoncement à une seconde récolte. Par

ailleurs, au-delà de l'attitude réaliste qui s'est imposée, c'est par intérêt personnel que j'ai souhaité donner toute la place aux données déclaratives qui, par leur richesse, permettent de travailler la question des points de vue et des représentations, pan parfois obscur de la recherche en didactique.

J'ai mené mes entretiens entre 2016 et 2020. Il faut donc avouer que les données présentées dans ce travail ne sont pas de première fraîcheur. De plus, à partir de 2018, un nouveau prescrit (qui était déjà partiellement entré en vigueur à la fin de la récolte de données) est devenu la nouvelle norme pour les enseignants des différents niveaux visés, remplaçant les programmes qui servaient alors de référence aux professeurs que j'ai rencontrés. La distance temporelle entre la récolte des données et leur traitement final dans cette thèse de doctorat s'explique par de différents événements qui ont affecté ma vie personnelle. Elle n'en constitue pas moins une limite de la recherche. En particulier, j'ai bien conscience qu'il serait très intéressant de retourner sur le terrain afin d'interviewer les équipes enseignantes des trois établissements et de voir si les vues qu'elles ont exprimées il y a quelques années ont changé, sous l'influence du nouveau prescrit notamment.

Une autre limite du projet tient au fait que l'école n°1 se trouve en Wallonie, alors que les deux autres établissements mobilisés se situent en région bruxelloise. Après coup, il me semble qu'il aurait été encore plus fécond de comparer la situation des deux écoles de la capitale situées aux extrêmes du spectre socio-économique à une école « moyenne » du même bassin géographique. Néanmoins, le réalisme m'a contrainte à aller là où on a bien voulu de moi. L'école n°1 a fait partie des quelques établissements qui ont accepté de m'ouvrir leurs portes... J'ai donc saisi cette opportunité.

Par ailleurs, ma recherche porte uniquement sur les curriculums et les perspectives sur l'enseignement de la littérature dans le cadre de la filière de transition générale. Il aurait été certainement passionnant d'étudier les représentations des élèves et des professeurs du qualifiant à ce sujet. Cela est d'autant plus vrai depuis que les dernières instructions officielles relatives à cette filière accordent une place plus importante à la culture et la littérature, contrairement à la situation qui prévalait au début de la récolte de données.

3. Les apports de cette recherche

Cela étant, toute fausse modestie mise à part, il me semble que ma recherche a permis de fournir un certain nombre d'éclairages originaux et utiles sur la situation complexe de l'enseignement de la littérature qui est mis en œuvre aujourd'hui en Belgique francophone.

En premier lieu, comme je l'évoquais plus haut, un des apports majeurs de cette thèse me semble résider dans la place accordée à la parole des acteurs. En didactique, nombreux sont les travaux qui se consacrent aux analyses des pratiques, aux interactions de classe... Cependant, si, comme Siroux (2013), on admet que les points de vue des individus font partie intégrante des réalités que l'on étudie, alors on peut considérer que je participe pleinement à la recherche en didactique et (avec d'autres, comme Émery-Bruneau et Claude) à l'appréhension de cette dimension plus subjective de l'enseignement de la littérature, qui répond d'ailleurs aux visées de la perspective socio-didactique adoptée au sein de ce travail.

En particulier, je pense que la mobilisation systématique du point de vue des élèves constitue un des points forts de la thèse. Certes, je ne suis pas la première à faire parler les jeunes dans la recherche en éducation (voir, par exemple, Charlot, Bautier et Rochex (1992) ; Renard (2011) ; Siroux (2013) ...). Toutefois, mon travail contribue à un mouvement qui vise à mettre sur le devant de la scène un acteur qui est longtemps resté dans l'ombre de la didactique (Daunay et Dufays, 2014). Bien plus, il me semble que les entretiens ont pu susciter chez certains élèves une réflexion et un rapport plus « méta » au cours de français, à l'objet littéraire. Dans ce cadre, l'aspect collectif des interviews, paramètre conjoncturel de la récolte des données, a été assez fécond : les jeunes ont pu clarifier leurs opinions face à celles des autres, dans le cadre d'échanges qui prenaient quelques fois les allures d'un mini-débat. Cette dimension réflexive a contribué à la richesse de la recherche, mais a peut-être aussi bénéficié, modestement, au développement de l'élève. En tout cas, quelques-uns ont exprimé, « en off », leur satisfaction d'avoir pu donner leur avis et discuter sur les sujets abordés lors des interviews, à l'instar d'ailleurs de certains des professeurs, qui ont manifesté leur enthousiasme face à l'espace de pensée et d'expression permis par les entretiens.

Une autre originalité de la thèse réside dans la mobilisation d'une diversité d'acteurs au sein des mêmes établissements. J'ai cherché à dégager, à chaque fois, une sorte de panorama sur trois écoles bien spécifiques, à travers de nombreux entretiens menés auprès de différents groupes d'individus. Je crois que cette volonté de présenter un tableau détaillé et varié pour chacun des établissements m'a permis de repérer des « esprits » d'école et d'étudier certaines dynamiques collectives. Ce résultat est en congruence avec mon ancrage dans la socio-didactique : en étudiant, à partir d'un objet de savoir précis, les points de vue d'une diversité d'acteurs, je montre que l'enseignement de la littérature n'est pas seulement l'affaire du professeur et des interactions de classe, mais doit aussi être pensé dans un contexte plus large.

Ma recherche, par ailleurs, a permis de remettre en question et d'enrichir certains éléments précédemment mis en évidence au sujet de l'enseignement en milieux populaires et immigrés, ainsi que du rapport à la culture (scolaire) des élèves issus de ces catégories sociales. Dans les paroles des jeunes de l'école n°2, on entend certes les échos de valeurs déjà décrites dans le cadre théorique de la thèse : immédiateté, valorisation du vécu, du concret... Cependant, dans le discours des élèves de 6^e, l'importance accordée aux savoirs, qui sont présentés comme ayant une grande valeur intrinsèque et un haut potentiel réflexif, est bien présente. La littérature canonique, en outre, est mise en avant : perçus comme des mines de savoirs et un outil de transformation intellectuelle, les ouvrages classiques semblent trouver leur place dans le panthéon personnel de bon nombre d'élèves. Ces constats nuancent les observations de Charlot, Bautier et Rochex (1992), Dufays (2017) ou encore Waszak (2022). Par ailleurs, les modalités du potentiel « effet-maitre » repéré en 6^e vient bousculer les représentations traditionnelles que l'on peut avoir au sujet de l'enseignement en milieu défavorisé. En effet, la grande majorité de l'équipe éducative de l'école n°2 centre son attention sur les caractéristiques sociales, linguistiques, culturelles... d'un public présenté comme nécessitant une attention particulière. Cette posture n'est pas étonnante au vu des recherches existantes (notamment, Verhoeven, 2006). Toutefois, les élèves de 6^e plébiscitent justement deux enseignantes un peu « marginales », qui accordent une place considérable aux connaissances et qui font plutôt fi du paramètre « public » : les professeures qui « fonctionnent » le mieux auprès de ces jeunes sont celles qui se rapprochent le plus du type pédagogique « traditionnel » mis en évidence par Isambert-Jamati et Grosjean (1984) ou encore de l'« expert » (de Beudrap *et alii*, 2004). Certes, je n'ai pas les moyens de savoir si cette attitude favorable des élèves à l'égard des savoirs littéraires a un impact sur leur réussite scolaire et académique. Néanmoins, comme un objectif majeur de la thèse était d'étudier les points de vue des acteurs de l'enseignement de la littérature, il semble important de souligner ce résultat de l'analyse.

En outre, au travers de l'école n°3, j'ai pu m'intéresser à un public souvent peu étudié dans les recherches en éducation : les milieux favorisés. En effet, et c'est bien compréhensible, les chercheurs de ce champ, soucieux de décortiquer les rouages de l'échec scolaire des populations moins privilégiées, accordent souvent toute leur attention à ces dernières. Le rapport à la culture et à l'école des jeunes issus des franges favorisées a certes été traité à plusieurs reprises (voir, notamment, Siroux (2013) ou encore Molénat (2011)). Cependant, il me semble que l'analyse que j'ai menée dans l'école n°3, qui s'est voulue assez systématique et qui combine des discours des enseignants, des élèves et de la direction, apporte un éclairage original sur le rapport à la

littérature dans ce type d'établissement. Par ailleurs, l'analyse des entretiens de l'école n°3 m'a permis de revenir sur les fameuses théories de Bourdieu et Passeron. Au fil du traitement des données, des éléments ont émergé. J'ai pu repérer une certaine persistance de l'idéal de l'« héritier » dans le discours de certains professeurs, en particulier. Néanmoins, la distinction entre privilèges économique et culturel, pointée par plusieurs de mes interlocuteurs, est venue nuancer la situation en suggérant une dissociation des traits définitoires associés aux franges les plus privilégiées de la société.

4. Pistes

Les objectifs de ma thèse étaient nomothétiques et herméneutiques (Daunay et Dufays, 2007) : il s'agissait de décrire, de comprendre et d'interpréter les situations, les curriculums, les discours. Cependant, il me semble que, pour conclure cette conclusion, des ouvertures vers la praxéologie, et plus précisément des pistes d'action inspirées des principaux résultats de ma recherche peuvent être dégagées.

Premièrement, les résultats des analyses des écoles n°2 et 3 montrent à quel point les spécificités de certains publics informent et modèlent presque inéluctablement la perspective de l'équipe éducative. Dans l'école n°1, qui relève d'un indice socioéconomique moyen, les perspectives sont plus dispersées et le souci de la « cause commune » paraît moins évident. Certes, l'école n°1 est un cas parmi d'autres et les caractéristiques de sa dynamique ne peuvent être généralisées à l'ensemble des établissements d'indice « moyen ». Toutefois, il me paraît important que ces derniers puissent aussi s'unir autour d'objectifs communs, au risque que la mosaïque ne s'atomise. Les plans de pilotage, suscités depuis quelques années par la Fédération Wallonie-Bruxelles et qui n'étaient pas encore vraiment d'actualité lors de la récolte de données, permettent, semble-t-il, de répondre à cette préoccupation, car ils forcent les équipes à se choisir des buts à atteindre collectivement.

Deuxièmement, il paraît évident que les expériences de l'enseignement dans les écoles n°1, n°2 et n°3 s'avèrent fort diverses. On pouvait s'en douter, mais la recherche le confirme : la fonction professorale se décline singulièrement selon le contexte dans lequel elle s'exerce. Par conséquent, il me semble qu'encourager les rencontres d'enseignants évoluant dans des milieux différents au sein de la formation continuée serait une piste intéressante. D'une part, ces rencontres pourraient être une occasion pour les professeurs de s'exprimer, dans un cadre non normatif, sur leur vision du cours de français et leurs pratiques. Cet espace permettrait de développer davantage de distance et un regard plus « méta ». D'autre part, les rencontres

favoriseraient la comparaison, la confrontation des points de vue et, par là, une perspective plus riche sur le métier. En formation initiale, dans un mouvement similaire, il me semble crucial que les étudiants explorent divers univers lors de leurs stages, et si cette diversité est aujourd'hui largement encouragée, elle n'est pas encore systématisée. Je pense que cette dimension de la formation des futurs enseignants gagnerait à être approfondie.

Troisièmement, les analyses menées dans ce travail confirment que la littérature, au sein du cursus scolaire, n'est décidément pas un objet anodin et que ses contours sont éminemment variables, en fonction de l'instance ou de la personne qui la définit. Les enjeux qui lui sont associés varient aussi fortement en fonction des contextes, ainsi que les valeurs et finalités qu'on lui attribue. Il me semble, dans ce cadre, que le prescrit devrait inviter davantage les enseignants à accorder un espace dédié à la notion, afin d'éclairer certaines de ses facettes et de la problématiser de manière significative. Les instructions officielles actuelles s'attardent finalement assez peu sur leur vision de la littérature, qu'elles intègrent à un ensemble large nommé « expériences culturelles ». Si cette orientation témoigne d'une volonté louable de rafraîchir les corpus et de valoriser différentes manifestations du monde de la culture, elle occulte, à mon avis, la place particulière qu'occupent les textes littéraires tant dans le curriculum que dans l'ethos du professeur de français, dans son identité professionnelle. En noyant la littérature dans l'océan des expériences culturelles, on s'empêche de penser ses spécificités, ses qualités et ses défauts. Je trouverais intéressant, en outre, d'offrir aux élèves un espace d'expression et de réflexion autour de la notion. Dans le même esprit, des temps d'échanges sur l'enseignement de la matière littéraire (considérée dans toutes ses dimensions : pédagogiques, didactiques, axiologiques, esthétiques, sociales...) au sein de la formation initiale et continuée des enseignants me sembleraient particulièrement précieux.

« C'est surtout ce que l'on ne comprend pas qu'on explique », écrivait Barbey d'Aurevilly dans son roman *L'ensorcelée* (1854). Face au phénomène protéiforme, étendu, parfois nébuleux de la littérature et de son enseignement, la voie à suivre serait donc, à différents niveaux, l'instauration d'espaces d'expression, de dialogue et de réflexion.

Bibliographie

Ouvrages collectifs, articles d'encyclopédie et numéros de revues

Abécédaire de sociodidactique. 65 notions et concepts (2018), Rispaïl M. (dir.). Presses universitaires de Saint-Étienne.

« Catharsis » *Encyclopaedia Universalis*. [<https://www.universalis.fr/encyclopedie/catharsis>]

Dictionnaire de l'éducation (2017), Van Zanten A. et Rayou P. (dir.). Presses universitaires de France.

Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques (2013), Reuter Y. (dir.). De Boeck Supérieur.

Dur d'enseigner en ZEP (2004), Peltier-Barbier, M.-L. (dir.). La pensée sauvage.

Knowledge and Control (1971), Young M. (dir.). Collier-Macmillan.

Repères, n°58 (2018).

Documents institutionnels

COMMUNAUTÉ FRANÇAISE (1997). *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre.*

COMMUNAUTÉ FRANÇAISE (1999). *Compétences terminales et savoirs requis en français (humanités générales et technologiques).*

COMMUNAUTÉ FRANÇAISE (2011). *Arrêté du Gouvernement de la Communauté française établissant les listes des implantations de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire bénéficiaires de l'encadrement différencié ainsi que la classe à laquelle elles appartiennent.*

FÉDÉRATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE CATHOLIQUE (FESeC) (2000). *Programme français 3e degré (humanités générales et technologiques).*

FÉDÉRATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE CATHOLIQUE (FESeC) (2002). *Programme français 2e degré (humanités générales et technologiques).*

FÉDÉRATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE CATHOLIQUE (FESeC) (2018a). *Programme français 2e degré (humanités générales et technologiques)*.

FÉDÉRATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE CATHOLIQUE (FESeC) (2018b). *Programme français 3e degré (humanités générales et technologiques)*.

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES (FWB). (2017). *Compétences terminales et savoirs requis en français (humanités générales et technologiques)*.

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES. (2020). *Les indicateurs de l'enseignement 2020*. Récupéré sur le site [enseignement.be](http://www.enseignement.be/index.php?page=28344&navi=4706) [http://www.enseignement.be/index.php?page=28344&navi=4706].

Monographies, articles et contributions à des ouvrages collectifs

ABRIC Jean-Claude (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Presses Universitaires de France.

ALONZO Philippe et HUGRÉE Cédric (2010). *Sociologie des classes populaires*. Armand Colin.

ANYON Jean (1980). « Social class and the hidden curriculum of work », *Journal of education*, vol.162, n°1, pp. 67-92.

AQUATIAS Sylvain (2012). « Se différencier ou se conformer : enjeux de la recherche en sociologie sur les cultures juvéniles, enjeux des cultures juvéniles... ». *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, vol. 8, n°1, pp. 83-117.

ARON Paul et VIALA Alain (2005). *L'enseignement littéraire*. Presses universitaires de France.

BARBEY D'AUREVILLY Jules-Amédée (1854). *L'ensorcelée*. Lemerre.

BARDIN Laurence (2009). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France.

BARRÈRE Anne (2004). *Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire ?* Presses universitaires de Rennes.

BARRÈRE Anne (2008). « De l'héritier au forçat. Les élèves face à l'évaluation. ». *Vacarme*, n°44, pp. 24-28.

BARRERE Anne (2013). *Sociologie des chefs d'établissement. Les managers de la République*. Presses universitaires de France.

BARRÈRE Anne et JAQUET-FRANCILLON François (2008). « La culture des élèves : enjeux et questions ». *Nouvelle revue de pédagogie*, n°163, pp. 5-13.

BARTHES Roland (1971). « Réflexions sur un manuel », dans Doubrovski S. et Todorov. T. (dir.), *L'enseignement de la littérature* (pp. 170-177). Hermann.

BARTHES Roland (1977). *Leçon*. Points.

BARTHES Roland (1984). « La mort de l'auteur », *Le bruissement de la langue*, pp. 63-69.

BAUDELLOT Christian et CARTIER Marie (1998). « Lire au collège et au lycée : de la foi du charbonnier à une pratique sans croyance ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°123, pp. 25-44.

BAUDELLOT Christian, CARTIER Marie et DETREZ Christine (1999). *Et pourtant, ils lisent*. Seuil.

BAUMAN Zygmunt (2005). *La vie liquide*. Fayard.

BAUTIER Elisabeth (2019). « Des apprentissages exigeants en éducation prioritaire », *Administration et éducation*, n°164, pp. 99-104.

BAUTIER Elisabeth et GOIGOUX Roland (2004). « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle ». *Revue française de pédagogie*, n°148, pp. 89-100.

BAYARD Pierre (2007). *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ?* Editions de Minuit.

BAZIN Laurent (2012). « Des connaissances aux compétences. Le patrimoine littéraire au service de la construction de soi », dans de Peretti I. et Ferrier B. (dir), *Enseigner les « classiques » aujourd'hui* (pp. 51-61). Peter Lang.

BELHADJIN Anissa et BISHOP Marie-France (2019). « Culture des élèves, culture de l'école : quelles relations ? ». *Le français aujourd'hui*, n°207, pp. 5-10.

BERNOUSSI Mohamed et FLORIN Agnès (1995). « La notion de représentation : de la psychologie générale à la psychologie sociale et la psychologie du développement », *Enfance*, n°1, pp.71-87.

BERRY John Widdup (1997). « Immigration, acculturation, and adaptation », *Applied psychology*, n° 46, pp. 5-34.

BLANCHET Philippe (2009). « 'Contextualisation didactique' : de quoi parle-t-on ? Entretien avec Philippe Blanchet. », *Le Français à l'Université* [http://www.bulletin.auf.org/IMG/pdf_Journal_AUF_14-2-3.pdf].

BONNÉRY Stéphane (2014). « Les livres et les manières de lire à l'école et dans les familles : réflexions à l'occasion de la parution de la liste officielle « maternelle » », *Le Français aujourd'hui*, n°185, pp. 47-57.

BONNÉRY Stéphane et JOIGNEAUX Christophe (2015). « Des littératies familiales inégalement rentables scolairement », *Le français aujourd'hui*, n°190, pp. 23-34.

BOURDIEU Pierre (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Éditions de Minuit.

BOURDIEU Pierre (1991). « Le champ littéraire ». *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°89, pp. 3-46.

BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Editions de Minuit.

BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude (1970). *La reproduction. Éléments d'une théorie du système d'enseignement*. Editions de Minuit.

BRESSOUX Pascal (1994). « Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres », *Revue française de pédagogie*, n°108, pp. 91-137.

BROCCOLICHI Sylvain et RODITI Eric (2014). « Analyses didactique et sociologique d'une pratique enseignante », *Revue française de pédagogie*, n°188, pp. 39-50.

BROUSSEAU Guy (1988). « Le contrat didactique : le milieu. », *Recherches En Didactique Des Mathématiques*, n°9, pp. 309-336

BRUNEL Magali et DE PERETTI Isabelle (2020). « Approches analytiques des textes littéraires, entre texte et lecteur. Quelles prescriptions ? Quelles pratiques ? », *Le français aujourd'hui*, n°210, pp. 3-13.

BRUNEL Magali, BARTHELEMY Marie, DUFAYS Jean-Louis, ÉMERY-BRUNEAU Judith (2019), « D'un siècle l'autre (1900-2000) : que nous révèlent les avatars de l'extrait ? Une

comparaison France - Belgique – Québec », dans Belhadjin A. et Perret-Truchot L. (dir.), *L'extrait et la fabrique scolaire de la littérature* (pp. 77-94). Presses universitaires de Rennes.

BRUNO Pierre (2006). « Chronique « culture jeune ». Pratiques culturelles et « classes » sociales : les sociologies des pratiques culturelles juvéniles ». *Le français aujourd'hui*, n°153, pp. 93-98.

BUCHETON Dominique (2000). « Les postures du lecteur », in Fourtanier M.-J. et Langlade G. (dir.), *Enseigner la littérature* (pp. 201-214). Delagrave.

CALVINO Italo (1993). *Pourquoi lire les classiques*. Gallimard.

CHARLOT Bernard (1997). *Du rapport au savoir*.

CHARLOT Bernard, BAUTIER Élisabeth et ROCHEX Jean-Yves (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Armand Colin.

CHEVALLARD Yves (1991). *La Transposition didactique*. La pensée sauvage.

CHEVALLARD Yves (2015). « Médias et milieu en didactique des disciplines. » Conférence donnée à Université de Liège.

CHLOVSKI Victor (1917). *L'Art comme procédé*. Allia (2008).

CLAUDE Marie-Sylvie (2023). *Entendre le lecteur. Pour une approche socio-didactique de la lecture littéraire (et de quelques autres lectures) au collège et au lycée*. Note de synthèse présentée dans le cadre de l'habilitation à diriger des recherches, Université de Grenoble.

COHEN-SCALI Valérie et MOLINER Pascal (2008). « Représentations sociales et identité : des relations complexes et multiples », *L'orientation scolaire et professionnelle*, n°37, pp. 465-482.

COLEMAN James (1966). *Equality of Educational Opportunity*. U.S. Department of Health.

COMBAZ Gilles (2007). *Autonomie des établissements et inégalités scolaires*. Fabert.

COMPAGNON Antoine (1998). *Le démon de la théorie. Littérature et sens commun*. Seuil.

COMPAGNON Antoine (2017). *La littérature, pour quoi faire ?* Collège de France.

COUSIN Olivier (1993). « L'effet établissement. Construction d'une problématique ». *Revue française de sociologie*, vol. 34, n°3, pp. 395-419.

CRINON Jacques (2011). « Les pratiques langagières dans la classe et la coconstruction des difficultés scolaires. », dans Rochex J.-Y. et Crinon J. (dir.), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement* (pp. 57-76). Presses universitaires de Rennes.

CRINON Jacques (2012). « Les textes du patrimoine, les didacticiens, les enseignants, les élèves », dans de Peretti I. et Ferrier B. (dir), *Enseigner les « classiques » aujourd'hui* (pp. 289-295). Peter Lang.

DABÈNE Michel et RISPAIL Marielle (2008). « La sociodidactique : naissance et développement d'un courant au sein de la didactique du français en France. », *La Lettre de l'AIRDF*, n°42, pp. 10-13.

DAUNAY Bertrand, DELCAMBRE, Isabelle, REUTER, Yves (2009). *Didactique du français, le socioculturel en question*. Presses universitaires du Septentrion.

DAUNAY Bertrand et DUFAYS Jean-Louis (2007). « Méthodes de recherche en didactique de la littérature ». *La lettre de l'AIRDF*, n°40, pp. 8-13.

DAUNAY Bertrand et DUFAYS Jean-Louis (2014). *Didactique du français : du côté des élèves. Comprendre les discours et les pratiques des apprenants*. De Boeck Supérieur.

DE BEAUDRAP Anne Raymonde et alii (2004). *Images de la littérature et de son enseignement. Étude réalisée à l'IUFM des Pays de la Loire auprès des PLC de Lettres*. CNDP.

DE SINGLY François (2003). *Les uns avec les autres. Quand l'individualisme crée du lien*. Armand Colin.

DELCROIX Antoine, « Contextualisation didactique : un concept en tension ? », *Contextes et didactiques*, n°14, pp. 24-40.

DELORY Christian (2003). *Guide pratique de la recherche en sciences humaines*. Erasmé.

DELPIT Lisa (1997). « The silence dialogue: Power and pedagogy in educating other people's children », dans Halsey A. H., Lauder H., Brown P., Stuart Wells A. (dir.), *Education. Culture Economy and Society* (pp. 582-594). Oxford University Press.

DENIS Benoit et KLINKENBERG Jean-Marie (2005). *La Littérature belge. Précis d'histoire sociale*. Labor.

DENIZOT Nathalie (2019). « Culture scolaire et culture des élèves en classe de français ». *Le français aujourd'hui*, n°207, pp. 29-37.

DENIZOT Nathalie (2021). *La culture scolaire : perspectives didactiques*. Presses universitaires de Bordeaux.

DEVLEESHOUWER Perrine et DANHIER Julien (2021), « La ségrégation scolaire. Cas de la Communauté française de Belgique » dans Lorcerie F. (dir.), *Éducation et diversité. Les fondamentaux de l'action* (pp. 117-131). Presses universitaires de Rennes.

DIAS-CHIARUTTINI Ana (2007). « Le rapport aux savoirs disciplinaires des enseignants impliqués exerçant en milieu populaire : un « outil » pour comprendre le travail didactique de l'enseignant ? », Colloque international AIRDF, *Didactique du français : le socioculturel en question*, Université de Lille 3 – Villeneuve-d'Ascq, du 13 au 15 septembre 2007. [<http://airdf.ouvaton.org/archives/lille-2007/PDF/Dias%20Chiaruttini%20A%2017.pdf>].

DIAS-CHIARUTTINI Ana (2012). « Le discours des enseignants sur les œuvres lues en classe », dans de Peretti I. et Ferrier B. (dir.), *Enseigner les « classiques » aujourd'hui* (pp. 275-285). Peter Lang

DIAS-CHIARUTTINI Ana (2018). « Le rapport à littérature et à son enseignement : comprendre ce qui s'enseigne sous le nom de littérature », *Tréma*, n°49, [10.4000/trema.4620].

DIEU Anne-Marie, DRUART Geneviève, RENARD Emmanuel (1995). *L'enseignement du français : quelle histoire !* Van In.

DOLIGNON Carole (2010). « Comment des élèves en réussite ou en difficulté scolaire voient l'école ». « *Diversité*, n°162, pp. 146-153.

DUFAYS Jean-Louis (2006). « La lecture littéraire, des pratiques enseignantes aux modèles théoriques ». *Lidil*, n°33, pp. 79-101.

DUFAYS Jean-Louis (2007). « De la discipline déclarée à la discipline apprise : un an d'observation de deux enseignantes de français et de leurs élèves en classe de 5e secondaire. », dans Falardeau E., Fisher C., Simard C. et Sorin N. (dir.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (pp. 63-82). Presses de l'Université Laval.

DUFAYS Jean-Louis (2010). « Discontinuités dans l'enseignement de la littérature en Belgique francophone », *Le français aujourd'hui*, n°168, pp. 33-42.

DUFAYS Jean-Louis (2011). *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*. Peter Lang.

DUFAYS Jean-Louis (2017). « Apprendre la littérature, pour quoi faire ? Du débat des experts aux discours des élèves », *Transpositio*, n°1, [<https://www.transpositio.org/articles/view/apprendre-la-litterature-pour-quoi-faire-du-debat-des-experts-aux-discours-des-eleves>].

DUFAYS Jean-Louis et RONNEAU Manon (2015). « La formation littéraire dans le secondaire belge. Une enquête, des constats, des propositions », dans Bishop M.-F. et Belhadjin A. (dir.), *Les patrimoines littéraires à l'école. Tensions et débats actuels* (pp. 245-262). Honoré Champion.

DUFAYS Jean-Louis, GEMENNE Louis et LEDUR Dominique (2015). *Pour une lecture littéraire*. De Boeck Supérieur.

DURKHEIM Emile (1898). « Représentations individuelles et représentations collectives », *Revue de métaphysique et de morale*, mai 1898.

DURKHEIM Emile (1938). *L'évolution pédagogique en France*. Felix Alcan.

DURU-BELLAT Marie (2003). « Les apprentissages des élèves dans leur contexte : les effets de la composition de l'environnement scolaire. ». *Carrefours de l'éducation*, vol. 2, n° 16, pp. 182 – 206.

DUTERCQ Yves et LANG Vincent (2001). « L'émergence d'un espace de régulation intermédiaire dans le système scolaire français ». *Education et sociétés*, vol. 2, n°8, pp. 49-64.

EL KAROUNI Salima (2012). « L'enseignement du français en contexte scolaire hétérogène. Pour un renouvellement des repères didactiques traditionnels. » *Recherches & éducations*, n°7, pp. 149-165.

ÉMERY-BRUNEAU Judith (2011). « Le rapport à la lecture littéraire : un outil épistémologique et heuristique pour la didactique du français », *La lettre de l'AIRDF*, n°49, pp. 14-18.

ÉMERY-BRUNEAU Judith (2014). « La littérature au secondaire québécois : conceptions d'enseignants et pratiques déclarées en classe de français », *Lidil*, n°49, pp. 71-91.

ESCARPIT Robert (1966). « De la littérature comparée aux problèmes de la littérature de masse », *Etudes françaises*, pp. 349-358.

FALARDEAU Érick et SIMARD Denis (2011). *La culture dans la classe de français. Témoignages d'enseignants*. Presses de l'université de Laval.

FAPEO. (2011). *L'indice socio-économique des écoles. Comment ça marche ? A quoi ça sert ?* Récupéré sur le site fapeo.be https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjpt4OkrfvwAhUIHcAKHWmgAtkQFjAAegQIAhAD&url=https%3A%2F%2Fwww.fapeo.be%2Fwp-content%2Fanalyses%2Fanalyses_2011%2FISEF.pdf&usg=AOvVaw02ugcEWVRUrt6RcDIIvXD5].

FENNETEAU Hervé (2015). *Enquête : entretien et questionnaire*. Dunod.

FORQUIN Jean-Claude (1989). *Ecole et culture*. De Boeck-Universités.

FORQUIN Jean-Claude (2008). *Sociologie du curriculum*. Presses universitaires de Rennes.

GATHER THURLER Monica (1994). « Relations professionnelles et culture des établissements scolaires : au-delà du culte de l'individualisme ? ». *Revue française de pédagogie*, vol. 109, pp. 19-39.

GENETTE Gérard (1991). *Fiction et diction*. Seuil.

GIASSON Jocelyne (1994). « La lecture et l'acquisition du vocabulaire », *Québec français*, n°92, pp. 37-39.

GILLHAM Bill (2000). *Developing a Questionnaire*. Continuum.

GOHIER Christiane *et alii* (2001). « La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. », *Revue des sciences de l'éducation*, n°27, pp. 3-32.

GOIGOUX Roland (2023). « Les résultats des recherches en didactique du français. Une définition, un bilan et des perspectives », dans Dufays J.-L., De Croix S., Pollet M.-C., Scheepers c. et Vrydaghs D. (dir.), *Les recherches en didactique du français, Les résultats en question* (pp. 15-33). Presses universitaires de Louvain.

GOIGOUX Roland, JARLEGAN Annette et PIQUÉE Céline (2015). « Évaluer l'influence des pratiques d'enseignement du lire-écrire sur les apprentissages des élèves : enjeux et choix méthodologiques ». *Recherches en didactiques*, n°19, 9-37.

- GUIMELLI Christian (1999). *La pensée sociale*. Presses universitaires de France.
- HACHE Caroline (2020). *L'excellence scolaire dans les ZEP. Quelles perceptions chez les enseignants ?* Presses universitaires de Rennes.
- HAYES Michael et DEYHLE Donna (2001) « Constructing difference: A comparative study of elementary science curriculum ». *Science Education*, vol. 85, n° 3, p. 239-262.
- HENRI-PANABIÈRE Gaële (2010). « Élèves en difficultés de parents fortement diplômés : une mise à l'épreuve empirique de la notion de transmission culturelle ». *Sociologie*, vol. 1, n°4, pp.457-477
- HOUDART-MEROT Violaine (1998). *La culture littéraire au lycée depuis 1880*. Presses universitaires de Rennes.
- HOUDART-MEROT Violaine (2012). « Qu'est-ce qu'un classique ? Qu'est-ce qu'une œuvre patrimoniale ? », dans de Peretti I. et Ferrier B. (dir), *Enseigner les « classiques » aujourd'hui* (pp. 23-37). Peter Lang.
- HOUSSAYE Jean (1988). *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Peter Lang.
- ISAMBERT-JAMATI Viviane (1990). *Les savoirs scolaires : enjeux sociaux des contenus d'enseignement*. Editions universitaires.
- ISAMBERT-JAMATI Viviane et GROSPIRON Marie-France (1984). « Types de pédagogie du français et différenciation sociale des résultats. L'exemple du « travail autonome » au deuxième cycle long. », *Etudes de linguistiques appliquée*, n°54, pp. 69-97.
- JACKSON Philipp W., (1968). *Life in Classrooms*. Holt, Rinehart and Wilson.
- JAKOBSON Roman (1973), *Questions de poétique*. Seuil.
- JOUBE Vincent (2010). *Pourquoi étudier la littérature ?* Armand Colin.
- KAMBOUCHNER Denis, MEIRIEU Philippe et STEIGLER Bernard (2012). *L'école, le numérique et la société qui vient*. Fayard.
- L'ECUYER René (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et concept de soi*. Presses de l'université de Québec.

LADJALI Cécile et STEINER George (2003). *Eloge de la transmission. Le maître et l'élève*. Gallimard.

LAFONTAINE Dominique (2009), « Apprendre à lire, puis lire pour apprendre », *Prof*, n°4, pp. 16-17.

LAHIRE Bernard (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Nathan.

LAHIRE Bernard (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*. Presses universitaires de Lyon.

LAHIRE Bernard (1994). *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*. Presses universitaires du Septentrion.

LAHIRE Bernard (1995). *Tableaux de famille : heurs et malheurs scolaires en milieu populaire*. Gallimard.

LAHIRE Bernard et JOSHUA Samuel (1999). « Pour une didactique sociologique : Entretien avec Samuel Joshua. », *Éducation et Sociétés*, n°4, pp. 29-56.

LANGLADE Gérard (2002). « La littérature restreinte de l'enseignement des lettres. Réflexions sur quelques conceptions de la littérature et de son enseignement », *Tréma*, n°19. [<https://doi.org/10.4000/trema.1577>]

LANSON Gustave (1904). « L'histoire littéraire et la sociologie », *Revue de métaphysique et de morale*, n°12, pp. 621-642.

LARRIVÉ, Véronique (2014). *Du bon usage du bovarysme dans la classe de français : développer l'empathie fictionnelle des élèves pour les aider à lire les récits littéraires : l'exemple du journal de personnage*. Thèse de doctorat, Université de Bordeaux 3.

LAVE Jean (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge University press.

LE GOFF François (2022). « Les postures de lecture, vingt ans après ». *Repères*, n°66, pp.45-64.

LEGROS Georges (2000). « Quelle littérature enseigner ? », dans Fourtanier, M.-J. et Langlade G. (dir.), *Enseigner la littérature* (pp. 19-30). Delagrave.

LEGROS Georges (2005). « Quelle place pour la didactique de la littérature ? », dans Chiss, J.-L., Davis, J. & Reuter, Y. (dir.), *Didactique du français. Fondements d'une discipline* (pp. 35-46). De Boeck Supérieur.

LEGROS Georges et MONBALLIN Michèle (1994). « Œuvres romanesques et théâtrale en fin de secondaire : un singulier pluriel », *Enjeux*, n°32, pp. 7-21.

LEGROS Georges, MONBALLIN Michèle et VAN DER BREMPT Myriam (1991). « Le Cercle des Poètes rebattus : (résultats d'une enquête auprès d'élèves sortants) », *Enjeux*, n°24, pp. 5-23.

LEITHWOOD Kenneth, JANTZI Doris et STEINBACH Rosanne (1999). *Changing Leadership for Changing Times*. Open University Press.

LEJEUNE Christophe (2017). « Analyser les contenus, les discours ou les vécus ? À chaque méthode ses logiciels ! », dans Santiago Delfosse M. et Del Rio Carral M. (dir.), *Les méthodes qualitatives en psychologie et sciences humaines de la santé* (p.203-224). Dunod.

LEJEUNE Christophe (2019). *Manuel d'analyse qualitative. Analyser sans compter ni classer*. De Boeck.

LOUICHON Brigitte (2008). « Enquête sur le rapport des enseignants aux programmes de 2002 et les pratiques d'enseignement de la littérature au cycle 3 », *Repères*, n°37, pp. 51-68.

LOUICHON Brigitte (2012). « Définir la littérature patrimoniale », dans de Peretti I. et Ferrier B. (dir.), *Enseigner les « classiques » aujourd'hui* (pp. 37-49). Peter Lang.

MANGEZ Éric (2008). *Réformer les contenus d'enseignement. Une sociologie du curriculum*. Presses universitaires de France.

MASLOW Abraham (1954). *Motivation and Personality*. Harper and Brothers.

MOLENAT Xavier (2011). « Les nouveaux codes de la distinction ». *Sciences humaines*, n°224, [<https://doi.org/10.3917/sh.224.0012>].

MOSCOVICI Serge (1961). « La représentation sociale de la psychanalyse. », *Bulletin de psychologie*, n°194, pp. 807-810.

NETTER Julien (2018). *Culture et inégalités à l'école : esquisse d'un curriculum invisible*. Presses universitaires de Rennes.

Le PAPE FRANÇOIS (2024). « Lettre du pape François. Sur le rôle de la littérature dans la formation. » [<https://www.vatican.va/content/francesco/fr/letters/2024/documents/20240717-lettera-ruolo-letteratura-formazione.html>]

PEREZ Tizou (2006). « Identité professionnelle des enseignants : entre singularité des parcours et modes d'ajustement aux changements institutionnels », *Savoirs*, n° 11, pp. 107-123.

PERRENOUD Philippe (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire dans l'enseignement primaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation : vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire*. Droz.

PICARD Michel (1986). *La Lecture comme jeu. Essai sur la littérature*. Éditions de Minuit.

POGGI Marie-Paule (2014). « Enseigner l'EPS en milieu difficile : vers une confrontation en actes de différents niveaux de contexte dans le cadre d'une approche sociodidactique. », *Questions vives*, n°22, pp. 1-20.

PUIDOYEUX Claude (2018). « Le 'tournant éthique' de l'enseignement de la littérature : nouvel horizon ou demi-tour ? », *Repères*, n°58, pp. 15-30.

RASTIER François (2013). *Apprendre pour transmettre*. Presses universitaires de France.

RAYOU Patrick et SENSEVY Gérard (2014). « Contrat didactique et contextes sociaux. La structure d'arrière-plans des apprentissages. », *Revue française de pédagogie*, n°188, pp. 23-38.

RAYOU Patrick et VAN ZANTEN Agnès (2018). *Les 100 mots de l'éducation*. Presses universitaires de France.

RENARD Fanny (2011). *Les Lycéens et la lecture, Entre habitudes et sollicitations*. Presses Universitaires de Rennes.

RICHARD Suzanne (2004). « Analyse des discours didactiques concernant les finalités de l'enseignement de la littérature au secondaire de 1970 à 2004 », *Actes du 9^e colloque de l'AIRDF*. [<http://airdf.ouvaton.org/archives/laval-2004/fichier/Communications/Suzanne-Richard.pdf>]

RICOEUR Paul (1983-1985). *Temps et récit*. Seuil.

RICOEUR Paul (1990). *Soi-même comme un autre*. Seuil.

ROUXEL Annie et LANGLADE Gérard (2005). *Le Sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Presses universitaires de Rennes.

SAINTE-BEUVE Charles-Augustin (1850). *Les causeries du lundi*. Garnier frères.

SALLENAVE Danièle (1995). *Lettres mortes. De l'enseignement des lettres en général et de la culture générale en particulier*. Michalon.

SCHAEFFER Jean-Marie (1999). *Pourquoi la fiction ?* Seuil.

SEIGNOUR Amélie (2011). « Méthode d'analyse des discours. L'exemple de l'allocation d'un dirigeant d'entreprise publique », *Revue française de gestion*, n°211, pp. 29-45.

SHANK Robert et ABELSON Roger (1977). *Scripts, Plans, Goals and Understanding. An Inquiry into Human Knowledge Structures*. Routledge.

SIROUX Jean-Louis (2013). *La Fabrication des élites. Langage et socialisation scolaire*. L'Harmattan.

SOUTO-LOPEZ Miguel et DEHANTSCHUTTER Lindsay (2020), « Sociologie et didactique : histoire, enjeux et complémentarités d'un rapprochement », *Éducation et didactique*, n°14-2, pp. 9-37.

STEINER George (1973). *Dans le château de Barbe-bleue. Note pour une redéfinition de la culture*. Gallimard.

TODOROV Tzvetan (1987). *La notion de littérature et autres essais*. Gallimard.

TODOROV Tzvetan (2007). *La littérature en péril*. Flammarion.

VAN ZANTEN Agnès et alii (2002). *Quand l'école se mobilise*. La dispute.

VERHOEVEN Marie (2006). « Stratégies identitaires de jeunes issus de l'immigration et contextes scolaires : vers un renouvellement des figures de la reproduction culturelle. », *Éducation et francophonie*, vol. 34, n°1, pp. 95–110.

VIALA Alain (1993). « Qu'est-ce qu'un classique ? », *Littératures classiques*, n°19, pp. 11-31.

VIALA Alain (2005), « Lire les classiques au temps de la mondialisation », *Dix-septième siècle*, n°228, pp. 393-407.

ZAKHARTCHOUK Jean-Michel (2014). « L'enseignant 'passeur culturel', un médiateur... », *Diversité*, n°175, pp. 134-138.

Sites Internet

Site EDUSCOL. <https://eduscol.education.fr/>

Annexes

ANNEXE n°1 : guide d'entretien « enseignants »

PARTIE « PROFESSEURS »

0. DONNÉES (identification)

- Depuis combien de temps travaillez-vous en tant que professeur ?
- Dans quelle(s) classe(s) enseignez-vous actuellement ? Quelle(s) option(s) vos élèves suivent-ils ?
- Avez-vous donné des cours, au fil de votre carrière, dans d'autres classes/sections/écoles ?

1. REPRÉSENTATIONS ET OPINIONS

1.1. Hiérarchie : la place de l'enseignement du français par rapport au curriculum

- Si vous deviez choisir cinq mots pour décrire le professeur de français, lesquels choisiriez-vous ? Pourquoi ?
- Quelle place occupe, à votre avis, le cours de français dans l'ensemble du curriculum du secondaire ? Occupe-t-il un « rang » hiérarchique favorisé ? Y a-t-il un rapport entre le cours de français et les autres cours ? De quelle nature est ce rapport ?
- Pour vous, cette place du cours de français change-t-elle au fil du parcours scolaire des élèves ou est-elle constante de niveau en niveau ?
- Jean-Claude Forquin, un chercheur spécialiste des programmes scolaires, affirme que ce sont les matières les plus distantes de la vie quotidienne et celles appartenant au monde de l'écrit qui sont les plus valorisées au sein du monde scolaire. Qu'en pensez-vous ? Croyez-vous que le cours de français entre dans ces catégories ?

1.2. Objectif(s) du cours de français

- Pour vous, quel(s) est/sont l'/les objectif(s) majeur(s) du cours de français ?
- Pourriez-vous me donner un exemple pour illustrer la concrétisation d'un de ces objectifs au sein de vos cours ?

- Selon quelle progression cet/ces objectif(s) se réalise(nt)-t-il(s) au fil des ans ?
- Pensez-vous que les documents officiels (référentiel et programmes) actuels permettent de poursuivre cet/ces objectif(s) ou l'accent est-il placé autre part ? Où ?
- L'enseignement de la littérature joue-t-il un rôle dans la réalisation de cet/ces objectif(s) ?
- Le référentiel et les programmes insistent, notamment, sur deux enjeux liés cours de français : la valorisation de l'idéal démocratique et d'un enseignement multiculturel. Selon vous, s'agit-il d'enjeux importants dans le cadre du cours de français ? Pourquoi ? Pensez-vous aborder ces deux enjeux en classe ? De quelle manière ?

1.3. Les élèves

- Si vous deviez caractériser vos élèves en cinq mots, quels mots choisiriez-vous ?
- Du point de vue socio-économique, où se situent vos élèves ? Travaillez-vous dans des classes homogènes ou hétérogènes à ce niveau ?
- A votre avis, au sein des cours qu'ils suivent, de quoi vos élèves ont-ils le plus besoin ? Particulièrement, au sein du cours de français, quels sont les éléments les plus importants pour répondre à leurs besoins ?

1.4. La littérature

- Que signifie le terme « littérature » pour vous ? Que recouvre-t-il ?
- La littérature est-elle élitiste ?
- Que pensez-vous du terme « littérature scolaire » ? A-t-il une pertinence selon vous ? OU Y a-t-il des œuvres que vous considérez comme littéraires que vous ne verriez pas en cours ? Lesquelles, par exemple ? Pourquoi ?
- Que recouvre la notion de « littérature patrimoniale » pour vous ? Cette littérature a-t-elle une place dans les cours de français du secondaire ? Pouvez-vous me donner des exemples, des titres appartenant à la littérature patrimoniale ?
- Je vous donne une liste de titres. À vous de me dire s'il s'agit de littérature ou pas. Par ailleurs, utilisez/utiliseriez-vous ces références au sein de votre cours de français ?

- *Madame Bovary* (Flaubert)

- *Tintin et l'oreille cassée* (Hergé)
- *L'Alchimiste* (Paulo Coelho)
- La série des *Harry Potter* (Rowling)
- *Les Fleurs du mal* (Baudelaire)
- *Stupeurs et tremblements* (Nothomb)
- « Caroline » (MC Solaar)
- « Carmen » (Stromae)
- La série des *Hunger Games* (Collins)
- *Ensemble, c'est tout* (Gavalda)
- *L'Enfant des ombres* (Moka/Elvire Murail)
- *Pelléas et Mélisande* (Maeterlinck)
- Pourquoi ? (Donner la liste version papier avec les réponses données par l'enseignant et recevoir les commentaires)

2. PRATIQUES

2.1. Les manuels

- Utilisez-vous des manuels en classe ? Si oui, lesquels et selon quelles modalités (suivi intégral, extraits choisis...) ?
- Si non, en utilisez-vous pour préparer vos cours ?
- Si oui, comment les utilisez-vous dans le cadre de ces préparations ? Que sélectionnez-vous dans ces manuels ?
- Particulièrement, les manuels vous aident-ils dans le cadre des cours concernant la littérature ? De quelle manière ?

2.2. La part de la littérature au sein du cours de français

- La littérature occupe-t-elle une grande place dans vos cours ?
- Que signifie, pour vous, une « grande » place ?

- Au niveau « quantitatif » : quelle proportion de vos heures de cours est-elle consacrée à la littérature ?
- Au niveau « qualitatif » : les heures consacrées à l'enseignement de la littérature sont-elles plus (ou moins) pertinentes que d'autres ? Quels points de matière vous semblent-ils plus importants que la littérature ?
- Cette situation dépend-elle de l'année dans laquelle vous donnez cours ou est-elle constante ?
- Quelles sont les raisons qui vous poussent à accorder ce volume horaire/cette importance à la littérature ? (Questions de relance : Vos intérêts personnels ? Le profil ou les demandes de vos élèves ? Les habitudes entre collègues de français ? ...)

2.3. L'enseignement de la littérature

- Par rapport à l'enseignement de la littérature, quels sont les objectifs majeurs que vous poursuivez ?
- Ces objectifs sont-ils valables pour tous les niveaux dans lesquels vous enseignez ou certains correspondent-ils plus à certaines années scolaires ?
- Lors des cours touchant à la littérature, comment procédez-vous pour organiser le corpus soumis aux élèves ?
 - Avez-vous une liste fixe d'œuvres à travailler ? Cette liste est-elle composée individuellement ou en collaboration avec d'autres collègues ? Cette liste est-elle modifiée souvent ? Selon quels critères choisissez-vous les œuvres de cette liste ? (Question de relance au cas où cet aspect ne serait pas abordé : « Le profil de vos élèves influe-t-il sur vos choix ? »)
 - Les œuvres que vous travaillez en classe sont-elles toujours imposées ou laissez-vous les élèves choisir parfois ? Si oui, comment procédez-vous (choix libres, choix à partir d'une liste composée par vous... ?)
 - Faites-vous lire aux élèves des œuvres intégrales ? Lesquelles par exemple ? Pourquoi ? (Question de relance au cas où cet aspect ne serait pas abordé : « Le profil de vos élèves influe-t-il sur ce choix ? »)

- Travaillez-vous à partir d'extraits d'œuvres littéraires ? Lesquels, par exemple ? Pourquoi ? (Question de relance au cas où cet aspect ne serait pas abordé : « Le profil de vos élèves influe-t-il sur ce choix ? »)
- Trouvez-vous que les conditions, au sein de votre école, sont plutôt « favorables » pour la littérature ? (Bibliothèque à proximité, sorties culturelles favorisées... ?)
- Lors des cours concernant la littérature, quelles sont les activités que vous proposez le plus souvent ? Et le moins souvent ?
- Pourquoi ? (Question de relance au cas où cet aspect ne serait pas abordé : « Le profil de vos élèves influe-t-il sur vos choix à ce niveau ? »)
- Que pensez-vous de ces exemples de tâches/d'activités ? Quel(s) intérêt(s) ces activités présentent-elles pour l'enseignement de la littérature ? (Présentation de cinq exemples de tâches/activités impliquant la littérature : une analyse de texte littéraire, une note de lecture, une recherche documentaire, QCM portant sur un courant littéraire, sortie au théâtre, préparation et évaluation du spectacle).
- En général, comment les élèves reçoivent-ils les cours, activités portant sur la littérature ? Pensez-vous que pour certains, ces leçons sont un « tremplin » vers des lectures personnelles ou des pratiques culturelles ?
- Travaillez-vous aujourd'hui différemment d'hier ? Qu'est-ce qui a changé dans votre manière d'enseigner la littérature depuis le début de votre carrière ?
- Si vous travailliez dans un autre établissement, avec un public très différent de celui que vous connaissez, composeriez-vous votre cours de la littérature de la même manière ? Que feriez-vous différemment ?

3. RACINES ET SUBSTRAT PERSONNELS

- Pourquoi êtes-vous devenu professeur de français ?
- Vous souvenez-vous de votre « parcours » de français à l'école secondaire (les professeurs que vous avez eus, la manière dont ils donnaient cours...) ? Quelles impressions en avez-vous gardées ? La littérature a-t-elle occupé une grande place dans vos études secondaires ?

- Ces souvenirs influencent-ils l'exercice de votre métier de professeur aujourd'hui (dans une volonté divergente ou convergente) ?
- Quelle formation avez-vous suivie à la suite de vos études secondaires ?
- Quels souvenirs gardez-vous de la formation qui vous a été fournie dans l'enseignement supérieur ?
- Avez-vous suivi une formation didactique ?
- Si oui, quelles impressions en avez-vous gardées ?
- Suiviez-vous régulièrement des formations continuées ? Pensez-vous que cela influence votre pratique comme professeur ?
- Certaines lectures vous ont-elles particulièrement marqué pendant votre formation (secondaire, supérieur ou autres) ? De quelle manière ? Ces lectures apparaissent-elles aujourd'hui dans vos cours ?
- Aujourd'hui, qu'aimez-vous lire pour votre plaisir ? Ces lectures influencent-elles parfois vos sélections pour vos cours ?

ANNEXE n°2 : guide d'entretien « élèves »

PARTIE « ÉLÈVES »

0. DONNÉES (identification)

- En quelle année es-tu ?
- Dans quelle option ?
- Quel âge as-tu ?

1. APPROCHE

- Aimes-tu lire ?
- Quel genre/quel auteur en particulier ? (Si bloqué, proposer des genres variés : romans, BD, mangas...)
- Quel est le dernier livre que tu aies lu de ta propre initiative ? Qu'en as-tu pensé ?
- Tes parents t'encouragent-ils à lire ? Te conseillent-ils, t'achètent-ils des livres... ?

2. LA LITTÉRATURE : CONCEPTION(S)

- Si je te dis « littérature », quels sont les trois mots qui te viennent à l'esprit ? Pourquoi ces trois mots ? Peux-tu les « expliquer » ?
- Qu'est-ce qu'un « classique » (en littérature, au cinéma...) pour toi ? Peux-tu me citer le titre de deux classiques de la littérature ?
- Penses-tu qu'en classe, c'est important d'étudier les « classiques » de la littérature ? Pourquoi ? N'y aurait-il pas d'autres types de livres plus intéressants à lire à l'école ? Comme quoi ?
- Voici une liste de références. Les connais-tu toutes ? Dans cette liste, quelles sont les références qui font partie de la sphère « littérature » ? Pourquoi ?
 - *Madame Bovary* (Flaubert)
 - *Tintin et l'oreille cassée* (Hergé)
 - *L'Alchimiste* (Paulo Coelho)

- La série des *Harry Potter* (Rowling)
 - *Les Fleurs du mal* (Baudelaire)
 - *Stupeurs et tremblements* (Nothomb)
 - « Caroline » (MC Solaar)
 - « Carmen » (Stromae)
 - La série des *Hunger Games* (Collins)
 - *Ensemble, c'est tout* (Gavalda)
 - *L'Enfant des ombres* (Moka/Elvire Murail)
 - *Pelléas et Mélisande* (Maeterlinck)
- Un de tes professeurs a-t-il déjà abordé certains de ces références en classe ?
Lesquelles ?

3. LE COURS DE FRANÇAIS ET LA LITTÉRATURE : OPINIONS ET PRATIQUES

- A ton avis, à quoi cela sert-il de travailler la littérature à l'école ? (Si bloqué, question de relance : « Quels sont les objectifs, les enjeux... ? ») Penses-tu qu'on devrait consacrer ce temps dédié à la littérature à une autre matière du cours de français qui serait plus importante ?
- Trouves-tu que ton professeur, cette année, travaille beaucoup la littérature en classe ?
Sous quelle(s) forme(s) ?
- Au niveau de la longueur des lectures : Vous fait-il lire des œuvres entières ou seulement des extraits choisis ?
 - Au niveau des activités : Quelles sont les activités, les exercices dans lesquels la littérature est utilisée ?
 - Au niveau de la sélection : Ton professeur impose-t-il toutes les lectures ou vous laisse-t-il parfois la possibilité de choisir ?

- A ton avis, comment ton professeur choisit-il les ouvrages qu'il soumet à la classe ? (Si bloqué, pistes de relance : réfléchir à partir des genres, des courants et des liens avec l'actualité.)
- Te souviens-tu d'une activité ou d'un livre qui avait été proposé par ton professeur de français (peu importe l'année lors de laquelle cela s'est passé) et qui t'avait particulièrement plu ? Laquelle/lequel et pourquoi ?
- [Question adressée uniquement aux élèves de 6^e année] Bientôt, tu auras fini tes études secondaires. Quel regard portes-tu sur le cours de français que tu as vécu depuis la première ? Particulièrement, concernant la littérature et la lecture, pourrais-tu expliquer, en gros, ce qui a été fait depuis ta troisième secondaire ? Dirais-tu que ce parcours s'est fait en progression ? A quel(s) niveau(x) ?

ANNEXE n°3 : guide d'entretien « direction »

PARTIE « DIRECTION »

0. DONNEÉS (identification)

- Depuis combien de temps occupez-vous le poste de directeur ?
- Avant d'être directeur, quel métier exerciez-vous ? Quelle est votre formation professionnelle « de base » ?

1. L'ÉCOLE

- Si vous deviez décrire votre école en cinq mots, lesquels choisiriez-vous ?
- Pouvez-vous expliquer le sens que vous mettez derrière ces cinq mots ?
- Comment percevez-vous le milieu d'implantation de votre école ?
- Sur quels piliers repose l'esprit de votre établissement ?
- Pensez-vous que la formation professionnelle que vous avez suivie avant de devenir directeur influence la manière dont vous exercez cette fonction aujourd'hui ? De quelle manière ?

2. LES ELÈVES

- Si vous deviez choisir cinq mots pour décrire vos élèves, lesquels choisiriez-vous ?
- Pourquoi ?
- Au niveau socio-économique, comment décrieriez-vous le public qui fréquente votre école ?
- De quoi vos élèves ont-ils le plus besoin et qu'ils peuvent trouver à l'école ? Que l'école peut-elle leur apporter ?
- Avez-vous mis en place, avec les professeurs peut-être, des dispositifs pour répondre à des besoins spécifiques (au niveau de l'apprentissage, de la discipline...) de vos élèves ?

3. LE COURS DE FRANÇAIS ET LA LITTÉRATURE

- Par apport à tous les autres cours, quelle place occupe le cours de français ? Quelle est la spécificité du cours de français ?
- A votre avis, à quoi sert l'enseignement de la littérature à l'école secondaire ? Que pensez-vous que cela apporte aux élèves ? N'y aurait-il pas d'autres objectifs/points de matière plus prioritaires au sein du cours de français ?
- Favorisez-vous l'organisation d'activités liées au cours de français ? Vos élèves vont-ils souvent au théâtre, au musée... ? Pourquoi ? Ces activités, selon vous, « aident-elles » l'apprentissage ?

Table des matières

Remerciements	2
Introduction.....	3
Chapitre 1. Questions de recherche.....	7
1. Concernant les enseignants	7
1.1. Les racines du questionnement : l'invitation à adaptation du prescrit	7
1.2. La question du curriculum déclaré	8
1.3. Donner du sens au curriculum	9
1.4. L'interprétation par la contextualisation	11
2. Concernant les élèves.....	11
3. Concernant les membres des directions	12
Chapitre 2. Cadre institutionnel	13
1. Jusque juin 2018.....	14
1.1. Corpus : un prescrit minimal et une liste adaptable de suggestions	14
1.2. Enjeux de l'enseignement littéraire : des repères pour analyser le présent	17
1.3. Activités et apprentissages visés : la littérature intégrée à l'exercice de différentes compétences	18
2. A partir de 2018.....	21
2.1. Corpus : des courants comme seuls repères.....	22
2.2. Enjeux de l'enseignement littéraire : la littérature comme tremplin de l'activité de l'élève	24
2.3. Activités et apprentissages visés : vivre la culture	26
3. Conclusions du chapitre	28
Chapitre 3. Cadre théorique.....	31
1. Une perspective théorique privilégiée : la socio-didactique. Quelques concepts transversaux. .	31
1.1. La socio-didactique : quelques grands repères	32
1.2. Le curriculum	35
1.3. Les représentations et l'identité professionnelle.....	37
1.4. Le contexte	40
2. Du côté des enseignants.....	41
2.1. Le rapport aux élèves	42
2.2. Le rapport au contexte scolaire.....	48
2.3. Une dimension plus personnelle : rapport aux représentations de l'enseignant, aux modèles, à la formation et aux pratiques privées.....	50
3. Du côté des élèves.....	53

3.1. Le rapport à l'école : savoirs, émotions, avenir.....	53
3.2. Le rapport à la culture, à la littérature, à la lecture	55
3.3. L'omnipotence du déterminisme social ?	62
4. Du côté des directions.....	65
5. L'objet « littérature » à l'école : définitions en tension et enjeux	66
5.1. Une question de limites ?.....	67
5.2. Enjeux : finalités, vices et vertus de la littérature	76
Chapitre 4. Cadre méthodologique	83
1. Constitution du panel d'écoles.....	83
2. Le processus de rédaction des guides d'entretiens	86
3. La récolte de données	87
3.1. Les enseignants	88
3.2. Les élèves.....	90
3.3. Les membres des directions	93
4. La transcription.....	94
5. Le codage des données	94
5.1 Les nœuds thématiques	96
5.2. Les nœuds analytiques	97
Chapitre 5. Analyse des données « enseignants »	109
0. Introduction.....	109
0.1. Organisation du chapitre.....	109
0.2. Présentation de la typologie	110
1. École n°1.....	113
1.1. Panorama des diagrammes hiérarchiques.....	113
1.2. Analyse des verbatims.....	116
1.3. Conclusions intermédiaires	153
2. École n°2.....	156
2.1. Panorama des diagrammes hiérarchiques.....	156
2.2. Analyse des verbatims.....	161
2.3. Conclusions intermédiaires	198
3. École n°3.....	202
3.1. Panorama des diagrammes hiérarchiques.....	202
3.2. Analyses des verbatims	207
3.3. Conclusions intermédiaires	245
4. Conclusions du chapitre	248
4.1. Quatre paramètres structurants	248

4.2. Quel(s) paramètre(s) prioritaire(s) dans chacune des écoles ?.....	256
Chapitre 6. Analyse des données « élèves »	259
0. Introduction.....	259
0.1. Organisation du chapitre.....	259
0.2. Un fil rouge : les types de valeurs associées à la littérature et au cours de français.....	260
1. École n°1.....	261
1.1. Panorama : diagramme hiérarchique de l'ensemble des élèves	261
1.2. Analyse des verbatims.....	262
1.3. Conclusions intermédiaires	280
2. École n°2.....	282
2.1. Panorama : diagramme hiérarchique de l'ensemble des élèves	282
2.2. Analyse des verbatims.....	283
2.3. Conclusions intermédiaires	300
3. École n°3.....	304
3.1. Panorama : diagramme hiérarchique de l'ensemble des élèves	304
3.2. Analyse des verbatims.....	306
3.3. Conclusions intermédiaires	326
4. Conclusions du chapitre	327
4.1. Mise en regard : les niveaux scolaires	328
4.2. Mise en regard : les écoles	332
Chapitre 7. Analyse des données « directions »	334
0. Introduction.....	334
1. École n°1 : des élèves et des savoirs	335
1.1. Madame L., directrice (« apprendre »)	335
1.2. Monsieur V., directeur adjoint (« former », enseigner »).....	337
2. École n°2 : monsieur D., directeur adjoint (« former ») : des élèves à besoins spécifiques	341
3. École n°3 : monsieur B., directeur (« former ») : les héritiers et les autres.....	345
4. Conclusions du chapitre	348
Chapitre 8. Synthèse	350
1. Tableaux synthétiques des trois écoles.....	350
1.1. École n°1 : un établissement « en mosaïque »	350
1.2. École n°2 : la cohésion autour de la personne de l'élève, un effet-établissement ?	352
1.3. École n°3 : le savoir et l'avenir	354
2. Tentative de réponse à quelques questions nodales de la recherche	357
2.1. Les ISE : un paramètre structurant ?	357
2.2. L'impact des niveaux scolaires : la question de la progression.....	358

2.3. Le rapport au prescrit : rejet et proximités	359
Conclusion	361
1. Retour sur les cadres et résultats de la thèse	361
1.1. Les cadres de la recherche	361
1.2. Les analyses des données	363
1.3. Regard synthétique	364
2. Des limites inhérentes aux choix effectués	364
3. Les apports de cette recherche	365
4. Pistes	368
Bibliographie	370
Annexes	385
Table des matières	396