

Thierry POYET

Thierry Poyet : Maître de conférences Lettres, IUFM d'Auvergne, laboratoire PAEDI
tpoyet@auvergne.iufm.fr

<p>Le jeune enseignant et la liberté didactique : d'une lecture de critique à une critique de lecteurs.</p>
--

<u>Résumé</u>	<u>Summary</u>	<u>Article</u>	<u>Bibliographie</u>
-------------------------------	--------------------------------	--------------------------------	--------------------------------------

Résumé

Thierry POYET

Thierry Poyet : Maître de conférences Lettres, IUFM d'Auvergne, laboratoire PAEDI
tpoyet@auvergne.iufm.fr

Le jeune enseignant et la liberté didactique : d'une lecture de critique à une critique de lecteurs.

MOTS CLES: professeur stagiaire, liberté, geste de métier, standardisation, pratiques professionnelles, texte littéraire, second degré.

Observer comment le jeune enseignant dans ses premiers pas professionnels s'approprié avec maladresse le texte littéraire pour l'enseigner et réfléchir à des suggestions susceptibles d'être entendues de lui, tel est l'objet de notre propos.

La difficulté du métier ne réside pas dans la gestion difficile d'élèves ou celle de son propre stress mais bien dans la construction du cours lui-même, donc dans la manifestation d'une compétence à définir les objectifs réels de la séquence didactique. Et de les définir à titre personnel alors même qu'il est généralement cru que les influences et les comptes à rendre sont tels qu'il n'y aurait plus de place pour une individualisation des choix. Pour le professeur de lettres, il s'agit de comprendre par quelle utilisation de la liberté pédagogique l'enseignant inscrit dans une quête de responsabilité éducative peut donner le plaisir de lire et d'être enseigné.

Il existe une sorte de crainte du texte littéraire, une peur à l'affronter directement. Le risque encouru tient alors en une standardisation des démarches choisies par le jeune professeur qui vient puiser, dans la formation reçue comme dans l'ensemble des influences rencontrées, des dispositifs sans les interroger et sans les faire siens véritablement au risque de les caricaturer. Car les difficultés du jeune professeur tiennent à son rapport au texte: en fait-il un moyen d'accès à des connaissances, d et toutes sortes, ou bien voit-il dans l'œuvre littéraire le but ultime du cours de lettres? Comment se rassure-t-il? A quoi se raccroche-t-il pour ne pas se sentir seul maître à bord? Et quelle que soit sa posture, comment peut-il parvenir à une personnalisation de son cours, à une individualisation du parcours de ses élèves?

Summary

Thierry POYET

Thierry Poyet : Maître de conférences Lettres, IUFM d'Auvergne, laboratoire PAEDI
tpoyet@auvergne.iufm.fr

Young professors and didactic liberty: from a reading of criticism to a criticism of reader

KEYS WORDS: probationer teacher, liberty, craft gesture, standardization, professional steps, literary texts, comprehensive and high school

How beginner teachers appropriate literary texts with awkwardness in their first professional actions? That is the main point and we should like to be able to consider new methods for the neophytes.

Teaching is not difficult because problem children or young teacher's stress; in fact, it's difficult because beginner teachers must think literary lessons for the first time and show ability to definite real ends of didactic periods. And these, he must definite personally when a great number of teachers believe the end of individual choices. Literary teachers have to give pleasure of reading and pleasure of learning with their pedagogic liberty. Education is affair of personal responsibility.

We think beginner teachers meet fear of literary textes, fear of direct meeting. Main risk is standardization of steps: the neophytes seek devices in their personal formation and in the numerous influences of handbooks, of fellow-workers (...). Yet they can't ask and appropriate these devices immediately. Indeed main problems of young teachers are in the rapport with literary texts: what use did he make of it? Access to the knowledge or literary texts are its proper end? How young teachers elude their responsibility? How can they access to a personal teaching, an individual teaching for the comfort of students?

Article

Thierry POYET

Thierry Poyet : Maître de conférences Lettres, IUFM d'Auvergne, laboratoire PAEDI
tpoyet@auvergne.iufm.fr

Le jeune enseignant et la liberté didactique : d'une lecture de critique à une critique de lecteurs.

Et si l'enseignement était d'abord affaire de représentations, des représentations d'ailleurs dont l'origine et la manière de s'élaborer resteraient à interroger ?

Nous voudrions réfléchir à partir de l'exemple de professeurs stagiaires dont la prise en mains de leurs classes, la manière de construire une séquence et une séance, la définition même de leur rôle dans la classe questionnent forcément le formateur: comment expliquer que les postures retenues par un enseignant néophyte semblent pour la plupart s'inscrire dans la droite ligne de présupposés mal définis dont le respect, parfois très discutable, s'impose à lui avec la même intensité qu'il nous paraîtrait volontiers infondé? Autrement dit: comment le jeune PLC2 est-il amené à interroger son activité nouvelle de professeur et comment en redéfinit-il la tâche qui lui incombe?

Il ne s'agit pas ici de réfléchir sur la formation dispensée en IUFM - encore moins d'en opérer une nouvelle critique - mais bien d'observer comment le PLC2 moyen, dans sa volonté de bien faire, met en place des processus didactiques maladroits et souvent mal interrogés, s'échappant même volontiers hors des sentiers qu'on lui aurait proposés pour s'engager sur des chemins dont on ne sait qui en a défini au juste la direction et qui sont frappés au coin d'une *doxe* étonnante parce que trop peu définie. C'est cette *doxe*-là, et elle seule - son origine, ses raisons d'être - que nous interrogerons pour mieux comprendre la construction d'une identité d'enseignant, la genèse d'un développement des compétences professionnelles.

Parce que le problème qui nous intéresse se pose bien là: qui exerce une vraie influence sur le jeune enseignant - ou quoi? - au point de décider pour lui de la manière de bâtir son cours? Avant même qu'un discours inspectorial n'ait été écouté; avant même de suivre des recommandations entendues en formation; avant même de lire et de reprendre à son compte des conceptions didactiques développées par tel chercheur, le jeune enseignant applique selon des stéréotypes qui

restent à définir des modalités de cours à la standardisation desquelles il participe en conscience ou pas - dans le seul but de se rassurer? - et qu'il ne saurait remettre en cause, au risque pourtant de devoir se plaindre des contraintes représentées, dont il n'accepte, par ailleurs, la mise en débat qu'avec une réticence croissante au fil des mois et de cette drôle d'expérience naissante.

Ce sont donc l'entrée dans le métier et son inscription dans son genre professionnel par le PLC2 qui nous intéressent ici, à travers l'appropriation maladroite du texte littéraire opéré et sa difficulté à rendre ses élèves capables de s'approprier justement ce texte. Et dans sa pratique de la lecture littéraire, d'une manière emblématique, c'est sa difficulté à passer, avec ses élèves, d'une lecture de critique à une critique de lecteurs qui pose question.

Portrait du jeune PLC2 de lettres

Afin d'engager une recherche efficace, que nous initions ici, c'est-à-dire susceptible de proposer une aide au public concerné, il convient de dresser sans complaisance déplacée mais sans déploration vaine un état des lieux. Il s'agit de définir précisément l'état et la nature d'une norme respectée par le PLC2, ses conséquences, sachant que ce dernier redéfinit sa tâche professionnelle sous le poids très influent de trois éléments qui sont l'institution, la fonction même d'enseignant et le public des élèves et dont il peut confondre, pour chacun de ces trois éléments, la réalité et les représentations. On se devra bien sûr de garder à l'esprit la nécessité pour le néophyte de se construire avec des repères qui viennent à la fois le rassurer et lui permettre de s'approprier sa fonction professionnelle. Cependant, c'est la nature même de ses repères qu'il nous faut, ici, analyser en identifiant les prescriptions qui lui apparaissent.

Qui est le jeune certifié? Souvent, un étudiant sérieux et travailleur, parvenu à une reconnaissance de ses qualités intellectuelles le jour où il passe officiellement, et concrètement, de l'autre côté du bureau. Il estime alors nécessaire de dupliquer pour ses élèves un parcours qui lui a réussi. Les critères constitutifs de son enseignement correspondent en conséquence à des formes éprouvées de la relation pédagogique, à des postures didactiques déjà expérimentées, à une conception de la littérature la plus classique possible, au sens étymologique s'entend. Ainsi va-t-il considérant qu'à défaut d'**avoir du métier**, il pourra au moins considérer **être du métier**.

Il entre donc dans la fonction enseignante fort de nombreux modèles, certes nécessaires au débutant qu'il est, mais dont il ne sait interroger la pertinence puisque les critères de validation lui manquent. Au demeurant, cette posture ne l'empêche pas de garder un souvenir scolaire critique. Un petit sondage, sans prétention scientifique, permet d'illustrer cette réflexion. Mené auprès de

35 étudiants PLC 1 de lettres, cette fois, en début de formation¹, il permet de lire les enseignements suivants:

- À la question « Pensez-vous que l'école forme un élève standardisé? », 34% répondent oui.
- À la question « Pensez-vous que l'école soit faite pour des élèves standardisés, bien conformes? », 34% encore répondent oui.
- À la question « L'enseignement que vous avez reçu vous est-il apparu original ou sans originalité? », 61% répondent « sans originalité ».

Ainsi, le problème de la norme à redéfinir et d'une normalisation à éviter constitue-t-il apparemment une préoccupation du futur enseignant...

Quelle traduction de ces opinions leurs aînés PLC2 expriment-ils à travers leurs propres cours? Nous avons conduit, cette année, une cinquantaine de visites dans les classes² et quelques remarques s'imposent de fait.

Notre jeune enseignant arrive en classe fort d'un certain nombre de principes qui, affirme-t-il, sont posés par les Instructions officielles et autres programmes. Choix des œuvres à faire lire, méthodes à employer, conceptions pédagogiques, à l'entendre, tout semble presque réglé une fois pour toutes mais et sa confrontation avec des rapports de l'Inspection générale - nous donnerons l'exemple du rapport de Jean Jordy, *La mise en œuvre du programme de français en classe de seconde* (octobre 2003) ou celui intitulé *L'enseignement du français au collège* (septembre 2002) - lui réserve de nombreuses surprises: l'institution ménage au contraire souplesse et ouverture, dynamique des pratiques et originalité des démarches, en un mot une responsabilisation de chacun qui va à l'encontre de la moindre directive contraignante.

Et la formation en IUFM, que nous assurons, participe du même discours. Pourtant leurs représentations sont autres, sans qu'ils se l'expliquent vraiment.

Alors d'où vient cette adhésion à des prescriptions quasi imaginaires qui engendrent une standardisation des démarches? D'où vient que le choix des textes étudiés et des séquences mises en place, par exemple, rend compte jusqu'à la stupeur d'un manque de personnalisation des choix de lecture? Depuis que la nouvelle de Pascal Mérygeau *Quand Angèle fut seule* est connue et proposé en IUFM, combien de PLC2 la reprennent-ils à leur compte? Cette reproduction interroge

¹ Octobre 2005, IUFM d'Auvergne.

² Visites tant évaluatives que formatives, depuis octobre 2005 jusqu'en avril 2006.

d'ailleurs notre pratique de formateurs puisqu'il suffit - autre exemple - qu'une proposition de séquence argumentative en classe de Seconde soit suggérée autour du traitement du thème de l'altérité, avec les seuls exemples de la négritude et de l'esclavage noir, pour que toute une série de PLC2 se jettent dans cette direction, indépendamment parfois de la cohérence dans leur progression annuelle ou des centres d'intérêt des élèves³. Bien sûr, on n'apprend qu'en imitant et là encore la construction même d'une identité professionnelle suffit à justifier un tel penchant. Mais que penser d'une démarche tout aussi normée lorsqu'elle finit par s'opposer aux vraies recommandations? Comment expliquer un même engouement sur des pratiques illégitimes dont la normativité provient d'une autorité pas identifiée? Nous avons tous à l'esprit « *les ravages du technicisme* » que dénonce Jean Jordy, par exemple. Soucieux de bien faire, donc de faire passer à leurs élèves un maximum d'enseignements, nos PLC2 deviennent les chantres d'un enseignement devant lequel les classes regimbent. Et à juste titre quand l'outil n'est plus là pour aider à faire sens mais simplement pour se donner comme un savoir scientifique rassurant. Nous pourrions multiplier les exemples⁴.

En réalité, les séances de ces professeurs néophytes sont nombreuses qui viennent vérifier ce que Karl Canvat estime au sujet de la lecture littéraire: sur les quatre opérations qui la constituent - « *réception-concrétisation / explication / appropriation / évaluation* » seules les deux premières sont véritablement travaillées et encore la deuxième ne se limite-t-elle qu'à son tiers descriptif, partie toujours « *considérée comme première par les enseignants et les élèves.* »⁵ sur les deux autres enjeux de compréhension et interprétation. Autrement dit, l'essentiel n'est pas mis en place, caché derrière une instrumentalisation de l'œuvre. Or, la standardisation se développe là: en privant les élèves

³ Petit retour à notre questionnaire/sondage pour confirmer. Nous posions la question : « *Quelle définition du métier de professeur de lettres donneriez-vous?* » Et nous propositions 5 choix: « *faire des choix; suivre un programme; travailler en équipes; mener une activité solitaire; intéresser les élèves.* » Si par chance 83% des réponses se portent sur la dernière occurrence, sans forcément la matérialiser ensuite, seulement 3% choisissent la première. Comme si les deux réponses n'avaient pas partie lié et qu'il ne fallait donc pas, en priorité, savoir effectuer des choix...

⁴ Vu sur le terrain: je me souviens encore d'une séance sur le théâtre contemporain avec un extrait de *L'origine rouge* de Novarina, extrait déconcertant certes mais justement intéressant parce que déconcertant, et voilà que la photocopie distribuée aux élèves porte en regard du texte le schéma de la situation d'énonciation! Comme s'il n'y avait jamais eu que cela qui compte pour expliquer l'extrait retenu! Je me souviens encore de séances sur le portrait en classe de Quatrième où le texte choisi chez Pérec disparaît sous les observations grammaticales afin de traiter à fond la question de l'expansion du nom! Etait-ce l'essentiel? La question n'est pas posée. Je me souviens encore d'un jeune enseignant qui propose à ses élèves l'étude d'une nouvelle courte de Didier Daeninckx, *L'Egalité des cancras*, sans jamais aborder la spécificité d'un style, la modernité d'une écriture, le ton particulier de cet écrivain. Pourquoi? Et puis qu'en aura-t-il été, dans ces trois cas, de la compréhension des textes? Et surtout de l'intérêt des élèves? Ou mieux encore: de l'intérêt pour les élèves?

⁵ Karl Canvat, *Comprendre, interpréter, expliquer, décrire les textes littéraires. Postures de lecture et opérations métacognitives* in *Enjeux*, n°46, décembre 1999 : « *Comprendre, interpréter, décrire...les textes littéraires* »

d'un espace-temps d'appropriation du texte par des hypothèses - et peu importe qu'elles soient le fruit d'un ressenti et d'une émotion si mises à l'épreuve de l'analyse elles construisent du sens - le professeur évite de faire des choix d'interprétation et de signification, retranché derrière un savoir formel jugé indiscutable puisque rien ne l'identifie comme *une* lecture (personnelle).

Rappelons le: par-delà le constat un peu sombre, ce qui nous intéresse, c'est l'élucidation d'une origine: où, et comment, se constitue cette posture? Et si l'institution scolaire ne porte pas la responsabilité de ces pseudo-prescriptions, nous n'avons pour l'heure identifié comme responsable que la représentation par le PLC2 du métier d'enseignant; ce que notre fameux sondage tendrait à vérifier puisque les PLC1 avaient bien conscience de la responsabilité de l'enseignant dans la formation du goût des élèves. En effet, à la question « Quand l'enseignement manque d'originalité, à qui la faute? », 34% répondent « l'enseignant », 31% « le système éducatif dans sa globalité », 8 % « les attentes de la société » et personne ne choisit « les attentes des parents » ou « les élèves ». De surcroît, concernant l'exercice par chaque enseignant de sa liberté pédagogique, ils répondaient à 72% qu'elle est « un avantage »⁶.

Cependant, il y aurait un troisième facteur à considérer : les élèves. Du moins, les conceptions que le PLC2 se fait de ses élèves, de leurs attentes et de leurs besoins, de leurs capacités et autres aptitudes mais aussi - sinon surtout - de leurs lacunes. C'est un facteur qu'il faudra prendre en compte mais que l'état de nos travaux, à leur démarrage, n'a pas encore permis d'interroger.

Une synthèse à ce premier tiers du parcours s'impose: ce portrait du PLC2 de lettres pose la question de la rencontre du texte littéraire. Il est avéré que trop souvent le jeune professeur au nom d'une lecture littéraire, c'est-à-dire scolaire (celle que l'EAF réclamerait) se dispense d'une lecture naïve au sens de première (celle de la compréhension, de la découverte et du plaisir) alors même cette absence ne favorise pas l'accès au troisième degré de la lecture culturelle (celle de l'appropriation du sens, celle qui aide à la construction du savoir-devenir de l'élève, d'abord membre d'une communauté, d'une culture, d'une civilisation)...

Pourquoi? Comment remédier à ces maladroites dans la transmission du patrimoine et du savoir littéraires sinon en s'interrogeant sur les conditions d'une émancipation professionnelle?

⁶ Il reste toutefois que 14% la considèrent comme « un souci » et les 14% restants comme « un mensonge »!

Stagiaire et libre, une question de compatibilité mal comprise

La légitimité des préoccupations enseignantes porte avec bon sens sur l'acquisition de l'autonomie par les élèves⁷. Il reste que cette autonomie de l'élève ne se développe avec efficacité qu'à la condition d'une gestion saine et d'une appropriation bien comprise de ses propre liberté et autonomie par l'enseignant lui-même. De quoi s'agit-il sinon d'une plus grande implication du professeur débutant dans ses cours?

L'exercice de la liberté pédagogique, qui pose problème au jeune PLC2, consiste à prendre la mesure de la richesse de l'enseignement à dispenser en rendant compatibles des exigences qui peuvent apparaître contradictoires, pour le moins complexes. Par exemple, dans la rencontre conflictuelle entre lecture littéraire et lecture culturelle: comment savoir en même temps donner le sens du texte et son désir? Comment ne pas rester prisonnier d'une analyse précieuse et rigoureuse mais rébarbative? Comment intégrer l'émotion de la lecture à la construction du sens?

Le jeune PLC2 construit son cours autour de notions à 'faire passer', il met en place un enseignement techniciste, souvent désincarné et basement efficace croyant assurer à sa séance, par une telle posture didactique, une pédagogie maîtrisée. Des élèves calmes en train de réfléchir, comprendre et noter, une feuille de cours qui se remplit d'explications et de synthèses, un texte qui a délivré son sens sous les coups de butoir d'une grille de lecture. Au pire, cela instrumentalise un texte; au mieux, c'est la victoire de la pédagogie sur la didactique.

Pourtant, il existe d'autres procédures: elles ne sont pas toutes originales en cela que les revues en multiplient les exemples mais elles donnent à voir une autre façon de faire que celle retenue par les PLC2, et que la formation propose aussi comme alternative. Ces démarches se caractérisent par le fondement unique qu'elles se donnent dans la nécessaire place accordée à la liberté. Loin d'une démarche standardisée, elles risquent une efficacité immédiate moindre au profit d'un investissement supérieur à long terme. La différence de ces démarches en font des démarches de la différence, de la recherche d'une parole autre: en réalité une parole libérée *pour* le texte, *sur* le texte, *du* texte.

Pour le dire autrement, l'innovation existe et s'il ne nous vient pas à l'idée d'exiger d'un PLC2 invention et création, on peut l'interroger sur son aveuglement face à des démarches dont sa situation même de stagiaire devrait lui permettre la rencontre.

⁷ Beaucoup de PLC2, par exemple, s'interrogent pour mettre en place les conditions de l'apprentissage de la prise de notes au lycée ou bien au collège sur la gestion raisonnée du brouillon dans le cadre d'un travail d'écriture.

1. Libérer la parole qui dit le texte

Le texte littéraire manifeste généralement une étonnante plasticité: qu'on le triture avec maladresse et il se rétablit dans son état de prédilection; qu'on l'utilise plutôt qu'on le serve, et il sait encore montrer une très étonnante résistance qui en constitue sa richesse. La conséquence en est que nonobstant toute révérence faite au texte, l'enseignant doit inviter ses élèves à sa prise en main, en l'occurrence sa prise en voix.

Dire le texte, l'apprivoiser au point de l'avoir en bouche, le jouer, c'est le travailler au sens scolaire, le comprendre et l'expliquer. Le vieux jeu de mots qui rappelle que c'est en jouant le texte qu'on fait ressortir tout le jeu qu'il y a en son sein, illustre la place de l'implicite, du non-dit, de l'évanescent que l'écrivain, volontairement ou pas, a laissé dans les rouages de son écriture.

J'évoquais la cinquantaine de PLC2 observés cette année: sur le groupe, un seul met en scène le texte avec ses élèves quand tous ses collègues, assurant généralement eux-mêmes la lecture de l'extrait avant l'explication analytique, obligatoirement exclusive, éludent cette approche théâtrale, ce face-à-face entre les mots et celui qui les dit, cette richesse explosive d'une rencontre fortuite. Pourquoi? Par crainte de perdre leur temps et celui des élèves - dont la nature même de la tâche reste difficile à définir pour le PLC2 - , de ne plus tenir la classe et surtout de ne pas s'inscrire dans l'orthodoxie d'une séance, surtout un jour de 'visite'? Ne tranchons pas aujourd'hui : il reste à définir l'exacte part de responsabilité de chacun de ces trois facteurs, à mesurer dans quelle proportion le calcul stratégique le dispute à une adhésion réelle à cette fameuse orthodoxie.

Mais arrêtons-nous sur l'analyse opérée par notre PLC2 sur sa propre démarche dont il mesure sans peine la singularité. Le voilà qui écrit, dans un compte-rendu préalable à son mémoire professionnel: c'est « *l'occasion de mettre en œuvre des énergies pratiques, « compétences » particulières nécessaires à un contact incarné avec la littérature mais que ne favorisent pas les contraintes scolaires* ». « les contraintes scolaires »: à son tour de s'y référer! Qu'y a-t-il derrière le flou de sa formule quand il croit s'opposer à un standard que l'institution ne fait pas même exister? Si nous creusons, alors il apparaît nettement qu'une prescription construite de toutes pièces et jugée utile se substitue au discours officiel resté inaudible qui dit, lui, l'absence de standard.

Plus loin, il explique ses choix didactiques en arguant de ses expériences théâtrales: « *l'expérience sensible du texte est au cœur des processus; la conscience du corps, la qualité de l'échange et de la transmission sont les truchements, les passages vers une compréhension incarnée du sens.* » En quelques lignes, c'est la deuxième occurrence de cet adjectif 'incarné'⁸: sous la plume d'un jeune enseignant plutôt lettré,

⁸ D'ailleurs, un peu plus loin encore, il définit l'enjeu de ce travail comme la prétention à « *exprimer du sens – et un sens singulier, incarné, marqué par la justesse et la sensibilité* ». Troisième occurrence en trois pages!

qui sait employer les mots et jouer avec, je vous assure, cette répétition fait sens. Et d'expliquer sa volonté de « *bris[er] l'incestueuse et violente « reproduction » scolaire traditionnelle qui sévit contre la sensibilité et contre la saisie de la multiplicité des sens par une réelle mise en jeu des sens, j'entends des corporels.* » Impossible donc d'échapper à ce sentiment de révolte contre de prétendues instructions alors même que ne s'est exprimé que le bon sens pédagogique. Contre-effet d'une jeunesse enthousiaste au milieu de la morosité de démarches trop semblables? Peut-être. En tout cas, il traduit bien la difficile culture de la différence au temps de l'indifférence à la culture alors même que les instructions et autres recommandations n'ont jamais été moins contraignantes.

A travers cet exemple riche de sa singularité, nous entendons le besoin de contraintes qu'on vient se donner à soi-même, besoin plus grand encore chez le PLC2. Si nous sommes face à une tâche redéfinie -situation légitime -, en revanche, cette tâche se construit dans l'empêchement et la négation de ce qui pourrait être plutôt que la construction de ce qui doit être. Et nos premières mises en questionnement de PLC2 sur ces pratiques ne débouchent pas sur des analyses pertinentes: une sorte de déni ou de réaffirmation d'une parole officielle pourtant inexistante l'emportent...

A tout le moins, la formation peut donc envisager un retour plus exigeant sur la lecture des textes officiels et peut-être la présentation de toute une littérature didactique directement porteuse d'exemples du terrain...

Parce que ce type de pratique n'empêche en rien, à côté, un nombre sérieux de lectures analytiques et la lecture des grandes oeuvres patrimoniales. Et puis notre PLC2 n'est pas seul à oser de la sorte. Il doit simplement à des compétences personnelles cette mise en place de ce que des enseignants plus chevronnés expliquent ailleurs. Ainsi, Isabelle Pécheyrans-Hernu présente-t-elle dans la revue *Le Français aujourd'hui*⁹ un semblable travail théâtral avec ses élèves: chez elle comme chez notre PLC2, c'est l'appropriation du texte qui est en jeu¹⁰, la volonté de sensibiliser la classe à la dimension humaine du texte, la conviction qu'il n'y a de lecture savante sans une lecture émotionnelle¹¹.

⁹ Isabelle Pécheyrans-Hernu, *Lire et jouer en classe de Seconde: du je dans le patrimoine...* in « *Le français aujourd'hui* », n°137, avril 2002: « *L'attention aux textes* ».

¹⁰ Elle la définit de la sorte : « [...] *il faut naviguer sans cesse du systématisme de certains questionnaires à la diversité des œuvres et des fragments, de l'aridité des approches formelles à la liberté du jeu théâtral, des récapitulatifs savants et précis d'histoire et de genre au récit ludique des œuvres [...]* » (p.51)

¹¹ Il est significatif de repérer au passage que ces expériences se mettent en place tant sur des textes poétiques que théâtraux, ou à l'occasion de la lecture même d'incipits de romans du dix-neuvième siècle. L'audace est partout!

Il est clair, pour l'avoir déjà indiqué, que nous plaignons là, en tant que chercheur et en tant que formateur, pour la mise en place dans le cours de lettres d'une approche des textes qui relève d'une *critique de lecteurs* et non pas d'une *lecture de critique*. Il ne s'agit pas d'hésiter entre subjectivisme et scientisme mais bien de savoir ce que l'on fait, quand on le fait, pourquoi on le fait. Ce que l'on appelle une *critique de lecteurs*, c'est cette démarche d'apprentissage constructiviste où l'on reconnaîtra l'incontestable productivité des tâtonnements des élèves, momentanément englués dans leurs propres expérimentations.

2. Libérer la parole sur le texte

Là encore, les pistes sont nombreuses sans montrer une grande originalité puisqu'on les trouve largement exposées, sans être, cependant, si souvent empruntées: ce qui justement nous interpelle. Il reste que les témoignages d'enseignant existent pour valoriser des démarches propres de lecture. Les revues spécialisées rivalisent d'exemples qui affirment tous l'importance de la dynamique de l'appropriation du texte par les élèves.

Dans la revue *Le Français* aujourd'hui, Mathilde Barjolle, professeur à Poitiers, raconte une des libertés offerte à ses élèves: « *l'écriture d'une anthologie ou l'écoute attentive d'une oeuvre* »¹² Elle revendique la pratique de sentiers hors « *d'un discours préformé* » et « *d'extraits sanctifiés* » qui pousse les élèves à faire des choix et les argumenter, à rédiger une préface, à exposer par oral des goûts, autrement dit à se poser en vrais lecteurs. Et c'est important qu'à l'intérieur d'un recueil poétique on puisse se promener et fureter, découvrir et abandonner, se souvenir et retrouver. Inutile d'emboîter le pas, là, à Daniel Pennac, beaucoup lu et glosé, dont les parti-pris font la part belle aux principes d'une lecture buissonnière que la responsabilité d'une classe, dans la réalité, autorise moins démagogiquement sans jamais l'interdire pourtant..

Le revue *Recherches*, dans un numéro de 1999, le n°30 *Parler des textes*, a laissé la parole aux enseignants de terrain qui explorent avec leurs classes différentes pistes. Un article au titre significatif *Je suis acteur au CDI*¹³ propose de rendre les élèves non seulement actifs mais aussi utiles en construisant sur le fonds bibliothécaire de petites fiches synthétiques et argumentées. Textes faits pour être conservés et lus, pour aider au choix d'autrui, ils participent d'une pédagogie de projet intelligente parce que réelle et fondée sur la réalité du fonctionnement de la vie de l'élève lecteur: l'envie de confronter sa lecture à un autre avis, le désir, avant de lire, de

¹² Mathilde Barjolle, *Pour une lecture critique* in « *Le Français aujourd'hui* », n°137, avril 2002 : *L'attention aux textes*

¹³ Son titre exact est: *Je cible un livre, je l'inspecte, je le lis et hop: je le fiche. Je suis acteur au CDI*. Son auteur en est Lorelei Godbille, professeur au collège Léo Lagrange de Fourmies.

connaître l'avis d'un compère. Un autre article explique différentes démarches mises en place en classe pour parler et faire parler des textes afin de

« comprendre que la position, la posture de lecteur est à construire avec ses élèves, que les théories de la réception en lecture doivent nécessairement traiter de la subjectivité du sujet-élève-lecteur, et amener l'enseignant à laisser la place à l'affirmation, à la signature du nom du lecteur au même titre que celui de l'auteur »¹⁴

Un troisième article raconte des expériences pédagogiques où l'enjeu affiché, pour motiver les lycéens, est de faire d'eux de vrais critiques littéraires.¹⁵ Au fond, chacune de ses activités reprend à son compte, et à sa manière, le souci de Todorov de favoriser une critique dialogique.¹⁶

Bien sûr, chacune de ses propositions porte en elle des contraintes que le temps imparti à cette communication ne nous permet pas d'étudier mais il convient de convaincre l'enseignant néophyte de l'existence de ressources. Ces ressources et ces contraintes, c'est ce que nous appelons au laboratoire PAEDI de l'IUFM d'Auvergne les *Déterminants* de l'action enseignante et qui nous intéressent évidemment en tant qu'éléments fondamentaux de l'activité professionnelle.

La question se pose alors de la formation du PLC2, l'année de son stage et au-delà en tant que T1, T2 ou T3. Outre la formation reçue à l'IUFM, il dispose d'un champ large d'investigation au moment de concevoir son propre cours. Or, il semble bien que son attention soit d'abord retenue par ce qu'il considère comme entendu et certifié - avec jeu de mots - plutôt que par des démarches jugées expérimentales. Pourquoi? En fait, il se tourne vers les dispositifs les plus courants, au caractère usité et habituel, qui lui assurent une reconnaissance professionnelle - il entre dans le genre, le métier - plus qu'une connaissance de dispositifs vraiment efficaces. C'est une question de (fausse) priorité. Si la duplication et la reproduction sont légitimes, au moins chez le débutant, dans bien des cas, c'est la nature de ce qui est reproduit qui est en cause. Car s'il est positif de vivre et réfléchir des influences, il convient de s'interroger sur leur nature et leur efficacité, de définir les raisons de leur acceptation et leur manière de façonner, par le pouvoir du 'déjà vu, déjà connu', ceux-là même dont on attendrait qu'ils prétendent à une plus grande liberté d'action. Ce qui se dit là, c'est la crainte de constater une norme fixée par un critère de masse et non plus d'efficacité des pratiques.

¹⁴ Séverine Suffys, *Lire et parler des textes parole prescrite/parole réelle – textes muets/textes bavards*

¹⁵ Nathalie Denizot et Catherine Mercier, *Produire des critiques littéraires*.

¹⁶ Tzvetan Todorov, *Critique de la critique*, Seuil, 1984.

3. Libérer la parole du texte

Qu'une œuvre intégrale touche les élèves d'une même classe en des passages bien différents ne doit pas dispenser de considérer la responsabilité du professeur dans le choix des textes donnés à lire.

Libérer la parole sur le texte par des débats en classe, par des sujets de dissertation peut-être moins académiques, par le biais du sujet d'invention, tout cela, bien évidemment, se fait depuis longtemps. Pourtant, cette libération passe aussi par le truchement d'une sélection d'œuvres moins standardisées pour refléter la réalité d'une écriture et d'un écrivain. Les anthologies sont faites pour être remises en cause et dépassées. En proposer d'autres n'est pas croire orgueilleusement en leur future pérennité: c'est choisir simplement dans le patrimoine littéraire des textes oubliés ou moins lus alors même qu'ils présentent une modernité qui peut aider à la lecture en général. Si l'enseignant de lettres est un passeur culturel, le texte lu et apprécié doit toujours rester une passerelle vers d'autres textes.

Faut-il encore faire l'effort de lire soi-même. Nous empruntons volontiers à Jean-Louis Dumortier deux conseils qu'il formule ainsi: que le jeune enseignant comme ses aînés fasse le choix de

« privilégier les livres qu'il connaît personnellement et tendre vers cet idéal consistant à ne donner à lire que ce qu'il a lu lui-même. Ajouterai-je: avec goût? » Et puis qu'il sache élaborer une vraie « méthode de questionnement » sur les textes qui tiennent compte de ce qu'« il n'est pas de compréhension valable sans prise en considération de l'intention de l'auteur, de l'intentionnalité du texte et de la valeur de ce dernier. »¹⁷

On assiste bien ces dernières années au retour de l'auteur dans la critique littéraire, donc à l'acceptation d'une voix singulière comme voie à suivre de la critique.

En fait, l'une des clés du progrès pour notre PLC2 se trouve du côté de la personnalisation de son enseignement sans quoi il n'est de réussite envisageable. Certes, l'enseignant novice ne peut mettre en place d'emblée des choix experts¹⁸ et il lui faut emprunter certaines sentes un peu

¹⁷ Jean-Louis Dumortier, *De quelques façons fort communes de maltraiter les textes en classe de français* in Enjeux n°59 printemps 2004.

¹⁸ Ces choix sont possibles parce que bien des documents didactiques en présentent. Qu'il nous soit permis ici, sans forfanterie, de nous appuyer un instant sur l'exemple de deux ouvrages publiés aux éditions Scéren-CRDP de Grenoble et qui se proposent de donner à lire – lire vraiment et lire davantage – deux monstres sacrés, en l'occurrence Flaubert et Maupassant. Sur quoi notre choix d'extraits s'est-il porté? Sur le moins connu. Deux exemples suffiront à être entendus. Pour Flaubert, il devient intéressant de réfléchir sur une homonymie peu mise en avant et finalement bien méconnue qui concerne un pareil personnage de servante, toujours prénommée Félicité, dans *Madame Bovary* comme dans *Un cœur simple*. L'étude de ce doublon, au caractère si opposé, permet alors de réfléchir via la correspondance et la génétique sur le processus de création littéraire. Pour Maupassant, le choix d'un article de presse qu'il publia dans *Le Gaulois* en juin 1883, où il affirme son refus viscéral de l'égalité et prône une société

fréquentées; pourtant, en essayant des textes connus de lui, en osant des démarches rencontrées de-ci, de-là plutôt qu'à plaquer systématiquement sur les mêmes textes toujours les mêmes lectures, il pourrait se donner une marge de liberté intéressante. Ainsi, plutôt que de partir d'un éternel incipit ou du tout aussi convenu schéma de narration qui enferment l'élève dans le psittacisme du bachotage et la simple appropriation d'une grille de lecture - en permettant si mal la rencontre du texte -, notre PLC2 doit établir des choix d'abord pour éveiller la curiosité de l'élève: la littérature apparaît alors dans sa capacité à intriguer et la lecture, dans sa dimension scientifique, en tout cas scolaire, vient aider à lever le voile sur des mystères apparents ou sur des sujets d'étonnement.

Tous les exemples disponibles ne sont rien quand le jeune PLC2 est enfin persuadé qu'un choix raisonné des textes donnés à lire est prépondérant dans la réussite d'une progression annuelle. Ce n'est pas le principe même du manuel scolaire qu'il convient de remettre en cause, quelle qu'en soit la dimension inéluctablement anthologique mais bien le risque de sa mauvaise utilisation. Alors que les instructions officielles se limitent à des suggestions en matière d'œuvres et d'auteurs, trop de jeunes enseignants s'inscrivent spontanément dans des pratiques sclérosées qui consistent, et souvent indépendamment de la prise en compte des élèves, à proposer des titres parce que ce sont prétendument ceux du niveau concerné¹⁹. L'exercice d'une liberté pédagogique passe aussi par cette personnalisation-là de l'enseignement. Que cet exercice requiert des connaissances hors des grands classiques et une petite dose de courage - en entraînant sa classe sur un parcours hors-piste - ne devrait pas empêcher sa réalisation. Il nous reste à définir comment mieux aider les PLC2 dans cette voie.

Si le professeur débutant a besoin de repères et d'une norme, finalement, pour se construire une identité professionnelle, alors il convient de proposer peut-être une autre *doxe*, qui ne repose plus sur des habitudes, des croyances ou des rumeurs - « *mais les Inspecteurs veulent...* » - mais bien sur une conception de la lecture littéraire. Nous pensons avec d'autres qu'il faut privilégier la rencontre des textes dans leur extrême diversité; d'où en cohérence la nécessité de favoriser une pluralité des dispositifs didactiques. C'est pourquoi nous faisons partie de ceux qui pensent que

hiérarchisée, élitiste et sectaire renvoie de l'écrivain que l'on croit tellement bien connaître une autre image qu'il convient de scruter. Pour comprendre certaine conception et certaine représentation de l'écrivain à la fin du dix-neuvième siècle. In Thierry Poyet, *Enseigner Flaubert* (2003) et *Maupassant le métier d'écrivain* (2005).

¹⁹ L'habitude, par exemple, a été prise de lire *Le Tartuffe* en seconde pour réserver *Dom Juan* en Première. Cependant, par-delà le fait que rien ne justifie catégoriquement ce choix, encore moins ne vient l'imposer et que seul le nombre des pratiques semble le légitimer au point d'en empêcher même la discussion, il convient de penser qu'il y a là davantage l'expression d'un confort que d'une nécessité; et le PLC2 qui s'y range se limite en fait à accepter un ordre établi, pour mieux s'intégrer, puisqu'on apprécierait mal qu'on vienne déranger une pratique routinière.

l'attention portée au texte doit s'appuyer, entre autres mais plus franchement qu'on en a pris l'habitude ces dernières années, sur une prise en compte et des motivations des écrivains à écrire, et de la passion de les lire qu'ils peuvent susciter : il y a là peut-être une clé qui ouvrirait la porte à une évolution des pratiques. Nous emprunterons volontiers à Jérôme Roger qui, dans son article *En attendant le texte*, dénonce « l'extraordinaire atonie des mentalités » qui fait qu'on tue la passion de lire et se contente avec les élèves « de les soumettre à l'exégèse des paratextes »²⁰ Et nous plaidons sans ambages pour une lecture anthropologique quand il s'agit d'inscrire le texte dans sa dimension culturelle, d'en faire l'œuvre essentielle à la constitution d'une culture commune, ce qui l'ouvre, dans cette perspective, à la multiplicité des discours critiques à la seule fin de les additionner - sans jamais les opposer : un discours anthropologique qui vient prendre le texte pour ce qu'il est, un millefeuille littéraire dans lequel nulle couche ne vaudrait mieux que la suivante ou la précédente, un millefeuille dont la saveur ne se réduit pas à un seul savoir. Dans leur très récent ouvrage, *La littérature au pluriel*²¹, Gerfaud et Tourrel expliquent que les différents outils de lecture critique doivent aider à ce que « le jeune lecteur développe sa conscience d'appartenir à une culture et se construi[se] sur le modèle de la complexité et du paradoxe. » (p.89) parce que la « *LECTURE ANTHROPOLOGIQUE FONDE, EN METHODE, LE PASSAGE D'UN ACTE DE TRANSMISSION-APPROPRIATION.* »²²

On comprend évidemment, ici, qu'il faudra s'interroger sur l'itinéraire universitaire des PLC2 et bien voir en quoi ils sont, ou pas, malheureusement, préparés à cette ouverture-là... On peut - on doit - naturellement s'interroger sur leur rapport à la littérature et analyser en quoi il empêche l'exercice d'une vraie liberté pédagogique...

Oui, il est une liberté fondamentale dans l'acte d'enseigner - une politique du choix qui induit bien sûr le choix des politiques suivies, un positionnement théorique qui définit des pratiques, un enseignement qui favorise un apprentissage - à même de fonder un rapport au texte, d'en définir la valeur et l'apport et de contribuer à favoriser le goût de lire chez les élèves. Et pourtant le professeur néophyte, trop souvent, se dispense de l'exercer...

²⁰ in *En attendant le texte* in « Le français aujourd'hui », n°137, avril 2002 : *L'attention aux textes*.

²¹ *La littérature au pluriel, Enjeux et méthode d'une lecture anthropologique*, De Boeck, Bruxelles, 2004.

²² En majuscules dans le texte, p.196. Pour autant, il ne s'agit pas de rencontrer à nouveau le risque d'instrumentalisation du texte et de s'en servir pour travailler à des questions de citoyenneté, d'éducation au sens large ou d'ethnologie! Ne pas passer d'une approche purement techniciste - instrumentalisation première - à une utilisation ambitieusement culturelle mais tout aussi oublieuse des réactions immédiates de lecture! Le texte littéraire n'est jamais un document, jamais un outil au service d'un savoir: toujours un sujet/objet de savoir sur lequel on vient user d'outils, et les user!

Les raisons d'une frilosité

Au fond, notre interrogation sur la genèse d'une identité professionnelle et l'origine donc de la *doxe* du jeune enseignant laisse à penser qu'il se construit lui-même sa propre *doxe*. Le but ne fait pas mystère: se rassurer sur un contenu comme sur une forme de cours, en se dissimulant derrière des pratiques qu'il n'y aurait pas à assumer puisqu'elles relèveraient d'une démarche communément admise. La caricature facile résumerait ainsi les choses: se conformer plutôt que se former pour éviter de s'affirmer. Cependant, en disant cela, nous ne voulons pas l'accabler mais l'aider à évoluer. Il lui faut analyser en effet ses pratiques et l'on sait la difficulté de sa posture qui consiste tout en même temps à réussir et comprendre (pourquoi il réussit).

Il lui faut donc comprendre que le plus souvent les outils dont il a disposé²³ relèvent d'un ensemble hétéroclite de pratiques: il se construit avec 'ce qui a été', 'ce qui est le plus courant' et 'ce qui s'affirme le plus fort'. Autrement dit: des souvenirs, des représentations et un discours (faussement) dominant.

Il lui faut en prendre conscience et cela lui est très difficile, sinon impossible, au moment où il se forge cette pseudo-carapace, de l'observer et l'étudier: pour cela, il lui faudrait la retirer! Ce sont les conditions de cette analyse de pratiques qu'il nous faut mettre en place.

Arrêtons-nous sur les sujets des mémoires professionnels traités par les PLC2. Tout sujet qui tournerait autour d'une réflexion sur l'exercice de la liberté pédagogique, sur le poids des représentations et des stéréotypes dans l'enseignement, sur le risque d'une standardisation des postures didactiques retenues et des choix pédagogiques entérinés semble effrayer. Quand on en repère quelques uns, c'est qu'il a fallu en susciter très fortement l'initiative chez des PLC2 pourtant alertés, intéressés et souvent confrontés personnellement mais positivement à ces interrogations. En fait, leurs préoccupations se portent spontanément sur des sujets qui vont les aider à gérer le groupe-classe et à monter le cours. Ainsi se multiplient les sujets autour d'approches de genres ou d'œuvres littéraires²⁴, sur des questions d'orthographe²⁵ ou d'utilisation de l'image devenu particulièrement récurrent²⁶. Loin de considérer ces approches réflexives inutiles, nous en disons simplement le caractère attendu, le contenu déjà lu; ce qui traduit en fait

²³ On a compris les conditions de son choix que d'aucuns jugeront bien volontiers faussé.

²⁴ « *La correspondance en classe de quatrième* », « *La poésie en cinquième approche visuelle* », « *Comment faire étudier Yvain ou le chevalier au lion à une classe de cinquième très hétérogène?* », « *La fable: un genre oral et pédagogique* »...

²⁵ « *L'acquisition de l'orthographe en classe de cinquième* », « *La grammaire dans les séquences: le nouvel apprentissage de la grammaire au collège (cinquième)* », « *L'intérêt pour l'orthographe en seconde* »...

²⁶ « *L'étude de l'image dans le cadre du cours de français en cinquième* », « *Comment faire entrer les élèves dans la lecture d'œuvres littéraires par le biais de la lecture d'images?* », « *Activités autour de l'analyse de l'image dans le cadre d'un projet interdisciplinaire en classe de quatrième* », « *Etude de l'image dans une classe de quatrième en français* »...

toujours la même disposition du PLC2 à se construire selon une norme - son souci est le 'comment faire?' - mais une norme qui n'est pas forcément la meilleure. Il y a là, pour nous formateurs, à réfléchir sur les limites de ce genre qu'est le mémoire professionnel et pour nous, chercheurs, à étudier de près cette prose pour voir en quoi elle contient les réponses à nos interrogations précédentes.

Peu de réflexions de fond, donc, sur les questions fondamentales d'une conformisation des pratiques. Il est beaucoup plus fréquent, au sein de ces mêmes mémoires, de lire après un exposé de situation un certain nombre de remarques critiques qui renvoient à d'autres démarches regrettées alors pour ne pas avoir été entreprises. Et il reste, sous la plume même des PLC2, ce qui est finalement très troublant, cette affirmation d'une autre pratique possible. On eût préféré aux regrets des explications puisqu'il y a là, au fond, un levier pour une didactique professionnelle. Pourquoi la banalité? Pourquoi pas la singularité? Quel(s) apports de l'une et de l'autre aux élèves? Comment? Jusqu'où l'une, l'autre? Les questions se multiplient mais les réponses échappent. Un exemple peut suffire qui porte sur l'initiation au théâtre en classe de Quatrième comme genre de la représentation. L'auteur du mémoire y raconte une première séance, un peu trop magistrale, qui s'est voulue « *un petit historique du théâtre occidental* ». Probablement trop ambitieux évidemment mais quand le descriptif se développe sur une douzaine de lignes, une page entière s'ensuit qui accumule les regrets de la sorte: « *Il me semble que je n'ai pas utilisé la meilleure méthode* », « *Il me semble qu'il aurait été préférable de...* », « *Par exemple, j'aurais pu...* », « *D'autre part, il aurait été bien...* », « *Nous aurions pu alors procéder à...* », « *Le recours aux images aurait davantage intéressé...* » ou encore « *Pour évoquer la pratique théâtrale de la Renaissance et du XVIIème, il aurait été mieux de...* » C'est significatif d'une mise en place de cours en fonction de leur valeur sécurisante mais le PLC2, lui-même, en repère d'ores et déjà les limites. Et il y a là alors matière pour avancer; à condition que le mémoire professionnel ait un devenir après la soutenance... Au moment même de l'auto-analyse la plus lucide et sincère - c'est bien là l'enjeu du mémoire professionnel qui ne sert à son auteur qu'à se construire pour les années suivantes - voilà que la standardisation et tout ce qui a contribué à empêcher une personnalisation de l'enseignement - appelons cela comme on voudra²⁷ - se trouve révélé au grand jour et comme en

²⁷ Certains analystes en matière de psychologie du travail vont loin et mettent en place la notion de « normopathie ». Ainsi, Christophe Desjours, professeur au CNAM, directeur de l'équipe EA3203 « Recherche en clinique et psychopathologie du travail », explique, cité par Jean Giot, dans la revue *Enjeux* n°59 du printemps 2004: la normopathie est « *un terme utilisé pour désigner des personnalités qui se caractérisent par leur extrême 'normalité', au sens de conformisme aux normes du comportement social et professionnel. En général remarquablement intégrés et adaptés à une société où ils se meuvent aisément et sereinement, sans être perturbés par la culpabilité, dont ils sont indemnes, ni par la compassion, qui ne les concerne pas; comme s'ils ne voyaient pas que les autres ne réagissaient pas tous comme eux; comme s'ils ne percevaient même pas que d'autres souffrent; comme s'ils ne comprenaient pas pourquoi d'autres ne parviennent pas à s'adapter à une société dont les règles, pourtant, lui semblent relever du bon sens, de*

attente d'une mise à profit: faire en sorte que ces activités contrariées, dans le cadre d'une tâche redéfinie, puissent prendre corps dès l'année suivante. Il y a d'une certaine manière une demande de formation qui s'exprime là.

Qui est responsable de ce souci des convenances? Tout le monde et personne, comme il se doit. Tout le monde, dès lors qu'on propose un exemple et malgré le soin porté à dénoncer toute modélisation, l'exemple devient parole de foi, séance de cours déclarée conforme, démarche avalisée. En tant que formateurs, nous prenons notre part, contre notre gré, à cette situation. Les tuteurs et autres conseillers pédagogiques exercent aussi une responsabilité : ils ont leurs propres représentations de la bonne séance de cours et invitent encore, bien souvent, leurs stagiaires à éviter une séance de corrigé (« *trop difficile!* ») pour lui préférer une lecture analytique (« *c'est ce qu'il faut faire, un jour d'inspection* »), à veiller à ce que cette étude tienne bien dans les cinquante minutes de la séance (« il faut que tu aies fini à la sonnerie »)... Et puis personne n'est responsable parce que les conseils ne sont pas des ordres, les exemples de travail encore moins des modèles à reproduire, et la liberté de chacun n'a jamais été ni entravée ni niée. Il y a là, pourtant, du côté des conseillers un travail de recherche à mener...

Alors on entend avec une régularité pénible les discours anti-IUFM se répéter, des stagiaires quelquefois se plaindre mais les critiques le plus souvent restées tacites, se transforment en une acceptation (provisoire?) de démarches qui, suggérées ou pas, ont simplement aidé le PLC2, indépendamment de leur qualité, à débiter dans son métier.

La *doxe* du PLC2 vient alors de ce que le jeune professeur a été conduit à penser que sa réussite initiale dans l'enseignement pouvait passer par une conformation à un moule²⁸ : il faut veiller à son évolution en l'aidant à ne pas renouveler certaines pratiques.

Alors comment lutter contre cette *doxe* sans passer pour le Don Quichotte des temps contemporains?

l'évidence, de la logique naturelle. Réussissant bien dans la société et el travail, les normopathes se coulent bien dans le conformisme, comme dans un uniforme, et manquent de ce fait d'originalité, de personnalité » Cette analyse peut nous interpeller...

²⁸ D'aucuns y verront l'effet de ce que els psychologues appellent le « contrôle social », cette influence que els autres exercent sur nous pour nous empêcher de sortir du moule et qui, lorsqu'elle est positive, favorise par exemple les actes de civilité. Cependant, on sait aujourd'hui que la pression à la conformité s'exerce d'autant plus vigoureusement qu'il y a une implication personnelle, qu'on se sent concerné et peut-être bien alors que ce contrôle social n'a plus besoin de se verbaliser pour s'affirmer: il devient une sorte d'auto-contrôle social. Autrement dit, en l'occurrence, le PLC2 n'aurait plus besoin qu'on lui demande de se conformer à la norme – peut-être même réagirait-il contre cette conformité si on l'exigeait de lui! – pour le faire mais c'est peut-être bien parce que cette norme il pense lui devoir ce qu'il est – donc, être profondément impliqué en elle et par elle – qu'il va chercher à la respecter et la faire respecter. Pour des analyses plus précises de cette notion de contrôle social, on se reportera aux travaux de Markus Brauer (laboratoire de Psychologie Sociale et Cognitive, LAPSCO, Clermont-Ferrand).

Cette communication aura au moins permis de définir notre propre posture: considérer qu'il a nécessité de mieux la comprendre en évitant tout positionnement qui consiste à porter un jugement. C'est l'analyser en tant que genèse d'une identité professionnelle, c'est prendre en compte la spécificité de l'enseignement du texte littéraire aussi.

Ensuite, aller sans cesse répétant que d'autres pratiques existent. Nous avons donné l'exemple de quelques unes d'entre elles et sans croire à leur complète originalité il faut croire en elles parce qu'elles favorisent une vraie appropriation du texte par les élèves, après celle du professeur même quand il est néophyte.

Enfin, appeler résolument à une vigilance personnelle, chez chacun des professionnels de l'enseignement, à une résistance anti-*doxe* : dans l'expression « être prof », il y a d'abord la nécessité d'« être ». Être quelqu'un avec ses conceptions et ses options, quelqu'un qui effectue des choix et les assume. Le statut de fonctionnaire, s'il renvoie au respect de lois et règlements, n'interdit pas, au contraire, la sauvegarde d'une conscience de soi et de ses pratiques, d'une réflexion sur soi et son enseignement, d'une auto-évaluation en quelque sorte: autant de définitions de l'autonomie de l'enseignant, en réalité. On connaît le mot du philosophe Alain qui affirme que l'on enseigne bien plus ce qu'on est que ce qu'on sait; il est temps de réclamer à l'heure de l'école et de l'élève citoyens un professeur citoyen. Et bien sûr de l'aider en lui donnant les moyens de cette ambition : c'est là tout le fondement de la nôtre!

Bibliographie

- Collectif (2002). Les difficultés de lecture au collège: quelques interrogations. *Recherches*, n°36, pp51/69.
- Beaudrap (de), A.R. et alii (2003). *Images de la littérature et de son enseignement*. CRDP Pays de la Loire, coll. Argos Références.
- Canvat, K. et Legros, G. (2004). *Les valeurs dans/de la littérature*. Namur: Presses Universitaires de Namur.
- Daunay, B. (1999). La « lecture littéraire »: les risques d'une mystification. *Recherches*, n°30, pp29-59.
- Dumortier, J.L. (2004). De quelques façons fort communes de maltraiter les textes en classes de français. *Enjeux*, n°59, pp127-142.
- Fraisse, E. et Houdart-Mérot, V. (dir) . *Les enseignants et la littérature*. CRDP Créteil.
- Gerfaud, JP. Et Tourrel, JP. (2004). *La littérature au pluriel*. Bruxelles: De Boeck.
- Jouve, V. (2004). L'autorité textuelle. *Enjeux*, n°59, pp143-154.
- Lahire, B. (2004). *La culture des individus, dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris: La Découverte.
- Reuter, Y. (2005). Les enjeux du français: questions pour la didactique. *Recherches*, n°43, pp.25-38.
- Rouxel, A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Todorov, T. (1984). *Critique de la critique*. Paris: Le Seuil.