



**HAL**  
open science

## Accompagner l'entrée en “ littéracie humaniste ” du collège au lycée

Marie-France Rossignol

► **To cite this version:**

Marie-France Rossignol. Accompagner l'entrée en “ littéracie humaniste ” du collège au lycée. Le Français Aujourd'hui, 2015, N° 190 (3), pp.73-84. 10.3917/lfa.190.0073 . hal-04006845

**HAL Id: hal-04006845**

**<https://hal.u-pec.fr/hal-04006845>**

Submitted on 27 Feb 2023

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## ACCOMPAGNER L'ENTRÉE EN « LITÉRACIE HUMANISTE » DU COLLÈGE AU LYCÉE

[Marie-France Rossignol](#)

Armand Colin | « [Le français aujourd'hui](#) »

2015/3 N° 190 | pages 73 à 84

ISSN 0184-7732

ISBN 9782200929909

DOI 10.3917/lfa.190.0073

Article disponible en ligne à l'adresse :

-----  
<https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2015-3-page-73.htm>  
-----

Distribution électronique Cairn.info pour Armand Colin.

© Armand Colin. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

# ACCOMPAGNER L'ENTRÉE EN « LITÉRACIE HUMANISTE » DU COLLÈGE AU LYCÉE

Marie-France ROSSIGNOL  
Université Paris-Est-Créteil & ESPÉ  
Laboratoire CIRCEFT-ESCOL

La loi d'orientation de 2005 a instauré le Socle commun de connaissances et de compétences, installant la « culture humaniste » comme cinquième champ à maîtriser en fin de scolarité obligatoire. Cette introduction a pour objectif principal de remédier à une certaine fragilisation de la culture scolaire classique, souvent vécue comme en crise. Le choix du qualificatif « humaniste » ne convoque pas seulement l'illustre mouvement érudit qui renouève la pensée européenne autour du XV<sup>e</sup> siècle. Le paradigme « culture humaniste » renvoie principalement à la culture fondatrice des Humanités, dispensée dans les collèges de l'Ancien Régime pour les élèves de l'élite sociale. Cette référence l'inscrit a priori comme héritière de cette culture classique qu'elle a à charge de revivifier à son tour. Elle se présente ainsi comme un pan de la culture scolaire informée par le modèle de la culture dominante, désormais offert à tous les élèves, en particulier ceux issus de milieu populaire, lesquels, depuis la démocratisation-massification de l'enseignement, ont désormais accès aux différentes filières de lycées, générales, technologiques ou professionnelles (Bautier et Rochex 1998). L'acclimatant à l'approche par compétence (APC), l'institution vise à donner accès à tous au modèle de cette culture privilégiant l'écrit qui a façonné la forme scolaire sous l'Ancien Régime.

Nous nous proposons d'examiner de plus près le curriculum formel de la « culture humaniste »<sup>1</sup> dans le secondaire par une analyse du discours officiel la prescrivant afin d'établir dans quelle mesure elle peut être considérée comme une reconfiguration de la culture scolaire dominante, et de mettre au jour ses implicites sociologiques. Nous nous attacherons ensuite à définir les pratiques littéraciées nécessaires à son élaboration, pratiques que nous désignerons par le paradigme de « littéracie humaniste », et dont nous interrogerons l'accessibilité pour les élèves de milieu modeste. Nous donnerons à voir, à travers la présentation d'une recherche-action destinée à favoriser l'entrée en « littéracie humaniste » pour ces élèves, quelques éléments de curriculum réel, puis, à l'appui de certains de ses résultats, nous ouvrirons

---

1. Nous reprenons ici la distinction établie par la sociologie du *curriculum* entre *curriculum formel* et *curriculum réel* (Forquin 2008).

quelques pistes didactiques susceptibles de contribuer à la construction d'une « culture humaniste » mieux partagée.

## **De la restauration de la « culture humaniste » au collège : la perpétuation du modèle de la culture dominante ?**

L'étendue de cet article ne permet pas le long développement que mériterait la présentation du modèle humaniste. Rappelons-en néanmoins quelques traits essentiels : ce prestigieux modèle, consubstantiel à la forme scolaire instituée dans les collèges de l'Ancien Régime, fondé sur l'étude d'une matière unique ouvrant l'accès à l'ensemble des connaissances, les Humanités, a façonné l'enseignement secondaire moderne. Il a notamment été reconfiguré en Humanités modernes essentiellement prises en charge par les disciplines émergentes au XIX<sup>e</sup> siècle, l'histoire et le français. Impliquant une posture de lettré, il repose sur la pratique de la lecture de textes dits « classiques », – c'est-à-dire des œuvres de l'Antiquité et du répertoire classique français –, et assume principalement des finalités d'ordres moral et cognitif. Quels que soient ses avatars historiques, les Humanités, traditionnelles, classiques ou modernes, apanage d'une élite sociale, restent le modèle d'une culture dominante.

Instaurée par le Socle commun de compétences et de connaissances en 2006, la « culture humaniste » fait l'objet d'un texte prescriptif spécifique publié en décembre 2012<sup>2</sup>, dont l'examen structural, lexicologique, grammatical et sémantique met en évidence à la fois la fidélité aux principaux traits spécifiques du modèle des Humanités traditionnelles et sa reconfiguration, son adaptation à l'approche par compétences (APC) : ce texte apparaît dans une certaine mesure comme la réécriture contemporaine du paradigme de la « culture humaniste » originelle.

### **La réaffirmation d'une visée encyclopédique**

D'après ce texte, la « culture humaniste » conserve sa vocation encyclopédique, nourrie par les riches apports congruents des quatre disciplines de référence, le français, l'histoire-géographie, les arts plastiques et l'éducation musicale, tout en prenant appui sur d'autres domaines de connaissances tels « les faits politiques, économiques, sociaux, culturels, religieux, scientifiques et techniques ». La structuration en connaissances, capacités et attitudes ne gomme pas totalement une organisation relevant de la différenciation disciplinaire. Ainsi au français appartient au premier chef la préparation au partage d'une « culture européenne » fondée sur « la connaissance des textes majeurs de l'Antiquité » et la « connaissance d'œuvres littéraires, picturales, théâtrales [...], cinématographiques majeures du patrimoine français, européen et mondial ». Mais en même temps l'item spécifique dédié « au fait

---

2. <<http://eduscol.education.fr/cid46267/competence.html>>.

religieux en France en Europe et dans le monde en prenant notamment appui sur des textes fondateurs [...] dans un esprit de laïcité respectueux des consciences et des convictions » suppose une étroite conjugaison du français et de l'histoire, adossée à une lecture conjointe des textes fondateurs dans les deux disciplines. La structuration des connaissances listées souligne le nécessaire croisement de l'histoire-géographie et du français ainsi que leur prédominance sur les deux autres disciplines, les arts plastiques et l'éducation musicale, qui se voient confier un rôle plus contributoire.

### **Des finalités plurielles, à la fois traditionnelles et renouvelées**

L'analyse syntaxique montre également que la « culture humaniste » relève, comme dans le modèle initial, de finalités plurielles et exigeantes. La très grande majorité des occurrences du syntagme « culture humaniste » se place dans une position de sujets de verbes d'action, soulignant vigoureusement sa capacité à contribuer à dynamiser les apprentissages dans différents domaines : au niveau psycho-affectif, elle « contribue à la formation du goût et de la sensibilité », « suscite des émotions esthétiques [...], une attitude de curiosité » ; sur le plan socioculturel, elle « prépare chacun à la construction de sa propre culture et conditionne son ouverture au monde », « donne aux élèves des références communes » ; cognitivement, elle développe la posture réflexive, car elle stimule « le jugement, ouvre l'esprit à la diversité des situations humaines » et favorise « la réflexion sur ses propres opinions et sentiments » ; enfin, elle contribue à l'éducation civique puisqu'elle « participe à la construction du sentiment d'appartenance à la communauté des citoyens ».

Ces finalités se trouvent cependant hiérarchisées quelque peu différemment par rapport à celles qui caractérisaient le paradigme original de la pédagogie humaniste : valorisation moderne des objectifs psychologiques ; substitution de l'exigence civique et laïque à l'édification morale ; insistance sur la constitution d'une culture commune ; affirmation d'une visée qui subsume toutes les autres, le développement de la métacognition.

### **La tension vers une universalité... à l'échelle européenne**

Autre caractéristique que le texte contemporain reprend explicitement à son compte, assumant l'un des traits de l'héritage humaniste traditionnel réaffirmé par l'esprit des Lumières, la vocation à une visée universelle : la « culture humaniste » « développe la conscience que les expériences humaines ont quelque chose d'universel ». Le texte évite soigneusement le dévoiement du terme « universel », qui a véhiculé « le plus souvent l'idéologie d'un impérialisme occidental à visage humain ». Cité six fois, le champ européen est nettement privilégié, contre trois mentions respectives pour les échelles française et mondiale, lesquelles d'ailleurs présentent dans leurs occurrences une corrélation tripartite systématique des trois gradations : « les événements fondateurs de l'histoire de France, en les

reliant à l'histoire du continent européen et du monde ». La différence avec le modèle original s'avère ici sensible. La revendication du caractère universel des connaissances scolaires que l'institution française s'est arrogée dès l'origine, n'apparaît plus légitime à partir du moment où des cultures étrangères sont reconnues et accèdent à la même dignité que la civilisation occidentale. La prudence est de mise comme le souligne la tournure indéfinie « quelque chose d'universel » : il devient nécessaire, afin de justifier cette propension à l'échelle mondiale, de convoquer de manière quelque peu volontariste une extension intermédiaire, par le biais d'une culture commune européenne externe à l'école, laquelle procède d'ailleurs sans doute plus d'une construction contemporaine rétroactive que d'une réalité historique.

### **Les pratiques de lecture et d'écriture afférentes : un certain recul ?**

Le paradigme de la pédagogie humaniste adoptée dans les collèges d'Ancien Régime se fondait sur une pratique dominante de la lecture du texte littéraire articulée à une pratique scripturale. Le texte officiel souligne ainsi fortement en préambule le rôle fondamental de l'exégèse : la « culture humaniste » « se fonde sur l'analyse et l'interprétation des textes et des œuvres d'époques ou de genres différents. Elle repose sur la fréquentation des œuvres littéraires [...] ». Se trouve ainsi explicitement réaffirmée la prédominance de la lecture du texte littéraire dans le processus d'acquisition de la « culture humaniste » scolaire. Cette prééminence est confirmée dans la rubrique touchant aux connaissances, grâce à l'item soulignant la nécessité de lire et connaître les « œuvres littéraires, picturales, théâtrales, musicales, architecturales ou cinématographiques majeures du patrimoine français, européen et mondial », où la mention de la littérature ouvre l'énumération. Une place privilégiée est en outre octroyée aux « textes majeurs de l'Antiquité (*L'Iliade* et *L'Odyssee*, récits de la fondation de Rome, la Bible) », conformément à l'héritage de la pédagogie humaniste.

Cependant, bien curieuse apparaît l'absence explicite de l'écriture dans le texte officiel, alors que, indiscutablement, la « culture humaniste » est une culture de l'écrit et par l'écrit : nulle allusion à des pratiques scripturales. Il est possible de débusquer quelques traces implicites dans l'énoncé de la première capacité, « lire et utiliser différents langages, en particulier les images ». Mais les pratiques d'écriture restent minorées par rapport aux pratiques de lecture, tandis que l'énumération des langages à mobiliser place sur un même plan « textes, tableaux et graphiques, schémas, représentations cartographiques, représentations d'œuvres d'art, photographies », accordant une place dominante aux langages iconographiques, sans conférer un statut particulier aux textes littéraires, à la différence du discours en préambule.

Au terme de cette analyse du texte officiel, nous pouvons affirmer que, dans une large mesure, la refondation contemporaine de la « culture humaniste » s'inscrit dans la continuité du modèle original porté par le paradigme de pédagogie humaniste : une même vocation encyclopédique ;

une assignation renouvelée à des finalités cognitives, civiques, culturelles, augmentée toutefois de buts psychologiques inédits ; une revendication de tendre à l'universalité, revisitée sur un mode moins impérialiste ; une réaffirmation d'une culture à acquérir par la fréquentation et l'interprétation du texte littéraire. Du modèle initial est toutefois écartée la prééminence des pratiques scripturales auxquelles la lecture littéraire peut donner lieu.

Cette relative fidélité au paradigme originel de la « culture humaniste » dit implicitement, malgré la reconfiguration par l'APC, la persistance de la prescription officielle d'un modèle de culture commune héritée de la culture dominante : il est à craindre qu'il soit potentiellement porteur de discrimination pour les néo-lycéens, que les fondements de cette culture ne soient guère acquis pour eux en fin de collège, et que les lacunes en ce domaine constituent un handicap pour leur scolarité au lycée<sup>3</sup>.

## Les néo-lycéens et la « littéracie humaniste »

L'institutionnalisation de la « culture humaniste » comme cinquième champ de compétences suppose la mise en place de pratiques littéraciées qui permettent de la construire scolairement : nous les désignerons par l'expression « littéracie humaniste ». Cette dernière correspond à la maîtrise de l'usage de l'écrit qui coïncide le plus fondamentalement avec la tradition de la culture écrite scolaire, laquelle recouvre un socle de savoirs et de compétences scripturales hérités des Humanités traditionnelles, essentiellement fondé sur des pratiques de lecture et d'écriture (production et réception) à partir des textes littéraires patrimoniaux. Ces pratiques, depuis le XIX<sup>e</sup> siècle, sont essentiellement prises en charge par deux disciplines proches, le français et l'histoire.

Il convient alors d'examiner plus avant quels seraient les obstacles à la construction de cette « littéracie humaniste » au lycée pour les élèves de milieu modeste et d'interroger à leur tour les curricula du second cycle.

### « Littéracie humaniste » et différenciation scolaire

La « littéracie humaniste » est un genre littéracié qui accueille les savoirs et les pratiques scripturales constitutives de la « culture humaniste » : elle suppose une maîtrise satisfaisante de l'usage de l'écrit, d'en dominer les enjeux littéraires, les référents culturels, et non seulement fonctionnels ; elle permet de construire un rapport au monde, aux savoirs, aux ressources écrites qui favorise l'élaboration et le transfert de connaissances de niveau cognitif élevé, autant de facteurs qui jouent un rôle déterminant dans la réussite

3. Signalons que la définition des termes *humanisme* ou *humaniste* ne fait l'objet d'aucune prescription explicite dans les textes officiels du collège : ces termes n'apparaissent pas dans le programme d'histoire de Cinquième. Le thème 1 « Les bouleversements culturels et intellectuels (XV<sup>e</sup>-XVII<sup>e</sup>) » de l'entrée « vers la modernité, fin XV<sup>e</sup>-XVII<sup>e</sup> » n'en mentionne aucune occurrence.

scolaire. Elle est à considérer comme une des formes les plus élaborées de littéracie étendue parce qu'elle recouvre sur le plan de ses contenus de larges champs de connaissances, et dans le domaine des méthodes, la maîtrise de l'analyse de textes patrimoniaux. Elle réclame par conséquent des compétences langagières, intellectuelles et socioculturelles de haut niveau. Activité matricielle du français, qui peut être considérée comme l'héritière de la *praelectio* jésuite, la lecture analytique apparaît par exemple comme le genre de pratique littéraciée emblématique de cette « littéracie humaniste » : elle nécessite un investissement cognitif plus exigeant que les tâches de copie ou de relevé d'informations ; elle implique la mobilisation de modes de pensée, de raisonnement, de références culturelles, et la transformation de l'expérience en savoir (Bautier et Rayou 2009).

L'accès à cette forme de littéracie ne va pas de soi pour les élèves d'origine modeste. Des tensions de différentes natures pèsent sur le registre scolaire de ces jeunes, lequel se situe, comme l'ont montré les travaux du laboratoire ESCOL de l'université Paris 8, à l'intersection de trois registres, de l'ordre du culturel, du sociocognitif et de l'identité symbolique.

Sur le plan culturel, la « littéracie humaniste » suppose une manière d'être au monde, de penser, de se penser très éloignée des élèves d'origine populaire. Elle se réfère à des savoirs et pratiques de la culture dominante que l'école légitime pour tous, alors que les élèves de milieu modeste ont des pratiques langagières plus proches de la culture orale, et peinent souvent à adopter un rapport scriptural au monde qui ne correspond pas à leur identité sociale. Le processus d'acculturation aux modes d'enseignement et aux objets de savoir relevant de la « culture humaniste » s'avère complexe, lent et difficile pour eux, et facteur de différenciation avec les jeunes de milieu plus favorisé, notamment en matière de performances scolaires. Cette appropriation suppose une posture de lettré, de nature à les disqualifier (Lahire 1993). En second lieu, au niveau sociocognitif, le clivage entre la culture classique et la culture des élèves issus de milieu populaire, la tension avec leur réseau conceptuel déjà là, les ressources intellectuelles dont ils disposent, peuvent aussi entraîner de grandes résistances aux apprentissages spécifiques de la « littéracie humaniste ». Enfin, le registre de l'identité symbolique – liée à ce que l'accès à un savoir requiert et construit un certain type d'identité personnelle, et relie aussi à une communauté pour laquelle il vaut – apparaît moins susceptible de produire de blocages. Mais il suppose alors de faire élaborer aux élèves la posture d'« apprenti humaniste », de légitimer à leurs yeux une « culture humaniste » par sa centration sur l'homme, par les valeurs humanistes qu'elle promeut, et de déconstruire leur représentation d'une culture patrimoniale visant un savoir encyclopédique impossible à atteindre.

Notons enfin le risque d'une participation des enseignants à la construction des inégalités : certaines postures érudites se révèlent si totalement incorporées aux pratiques qu'elles deviennent susceptibles de faire obstacle à l'entrée en « littéracie humaniste » d'un public de milieu populaire.



Ces constats soulignent toutes les difficultés que rencontrent les lycéens d'origine modeste dans l'élaboration de la « littéracie humaniste », ainsi que les enseignants dans un accompagnement qui doit s'attacher à faire travailler les trois registres mentionnés, en favorisant aussi la circulation.

### **La « littéracie humaniste » au lycée : une co-construction essentiellement dévolue au français et à l'histoire-géographie**

Si la maturité intellectuelle des élèves entrant au lycée semble un levier pour une plus solide appropriation de la « culture humaniste » qu'au collège, le développement des pratiques de « littéracie humaniste » s'expose à des écueils inconnus du premier cycle du secondaire.

Il n'est pas envisageable de rendre compte d'une enquête plus large explorant la continuité et la cohérence des prescriptions officielles sur l'enseignement de la « culture humaniste » entre les deux cycles du secondaire. Limitons-nous au constat d'une rupture manifeste entre le collège et le lycée.

Au lycée, la « littéracie humaniste » ne peut plus être l'affaire que des deux disciplines, le français et l'histoire, puisqu'éducation musicale et arts plastiques, sauf filières spécifiques, ne sont plus enseignés. L'approche artistique disparaît au profit des pratiques traditionnelles de lecture et d'écriture propres aux deux disciplines littéraires. D'autres enseignements peuvent bien entendu proposer des apports contributifs, mais sur les plans épistémologique et historiographique, par leur congruence avec l'avènement des Humanités modernes au XIX<sup>e</sup>, le français et l'histoire restent les disciplines tutélaires pour prendre en charge la « culture humaniste ». Autre distorsion curriculaire : les programmes de français sur les quatre années du collège sont indexés aux périodes historiques imposées par les textes officiels en histoire, ce qui permet aux élèves, au-delà des cloisonnements disciplinaires, d'établir des liens, de transférer leurs connaissances d'une discipline à l'autre. Les curricula des lycées, quelle que soit la filière, n'autorisent plus cette mise en relation, avec la disjonction des programmes. Plus précisément, la continuité de la construction de la « culture humaniste » est explicitement confiée dans les textes officiels de français au seul enseignement de l'histoire des arts. Ni le programme d'histoire en lycée général et technologique, ni celui de français en lycée professionnel (LP) ne la mentionnent encore ; les textes officiels en histoire du lycée professionnel LP lui accordent une seule référence. Le LP présente cependant un avantage : l'enseignant bivalent lettres-histoire conserve la possibilité de mettre les deux disciplines en relation ; les pratiques restent toutefois très majoritairement cloisonnées.

Or seuls les élèves que leur milieu familial a rendus sensibles au dialogue entre les disciplines, capables de tisser les références culturelles de l'une à l'autre, sont à même de rétablir la cohérence entre les savoirs et les démarches disciplinaires. La prise en charge de ces mises en relation se révèle indispensable dans les curricula formels et réels afin de réduire les inégalités scolaires et remédier aux difficultés des élèves de milieu populaire à effectuer

de tels liens, à décoder les connexions implicites d'une discipline à l'autre. Dans cette perspective, conjuguer les ressources d'une « *littéracie littéraire* » construite en cours de français, et une « *littéracie historique* » élaborée en classe d'histoire, permettraient une acculturation plus efficace des néo-lycéens à la « *littéracie humaniste* ». Partir de la mise en relation des rapports entretenus avec chacune des disciplines constitue une hypothèse de travail heuristiquement stimulante. Il n'est pas rare en effet que certains élèves manifestent des types de rapports à l'apprendre inégaux d'une discipline à l'autre, où rapports identitaires et épistémiques entrent différemment en tension (Bautier *et al.* 2006). Par exemple, tel élève, capable d'identifier et de s'approprier des savoirs en histoire, entretient un rapport épistémique à cette discipline favorable à de nouveaux apprentissages ; en revanche, il peut rejeter le français, qui, sur le plan identitaire, ne revêt aucun sens pour lui et dont les enjeux épistémiques lui restent totalement opaques.

Nous avons montré que le curriculum de la « *culture humaniste* » du collège au lycée restait fondé sur un modèle traditionnel qui risquait d'en entraver l'accès au public de néo-lycéens et manquait de continuité entre les deux cycles. Les pratiques littéraciées favorables à la construction de cette culture commune, telle notamment la lecture littéraire, sont de nature à les mettre en difficulté.

## **Vers la construction d'une « *littéracie humaniste* » mieux partagée ? Expérimenter des dispositifs bidisciplinaires français-histoire**

Puisqu'au lycée, le français et l'histoire restent les principales disciplines dispensatrices de la « *culture humaniste* », il semble fécond qu'elles conjuguent leurs forces de manière cohérente et explicite pour la rendre plus accessible aux lycéens de milieu populaire. La mise en place d'enseignements interdisciplinaires, tels l'enseignement d'exploration « *littérature et société* » en seconde générale et technologique, ou l'histoire des arts dans toutes les filières, relève bien de cette mission. Il a été montré que ces enseignements, lorsqu'ils font l'objet d'une didactisation harmonisée entre les disciplines, peuvent favoriser une maîtrise plus étendue de la « *littéracie humaniste* » (Rossignol 2015). Cependant, dans l'ordinaire des pratiques enseignantes, les apports disciplinaires restent souvent juxtaposés et implicites.

Une recherche-action s'est attachée à construire un dispositif combinant l'approche littéraire et l'approche historique afin de favoriser la lecture de textes littéraires patrimoniaux. Ce dispositif vise par là même à aider les élèves à clarifier savoir, savoir-faire et démarche spécifiques des deux disciplines, à les mettre explicitement en relation, pour que se tissent plus solidement connaissances et compétences en matière de « *culture humaniste* ».

## Un dispositif expérimental de « cours d'Humanités »

Un projet expérimental bidisciplinaire en français et en histoire, dénommé « cours d'Humanités », fondé sur la lecture croisée de trois textes humanistes patrimoniaux, a été mené dans trois classes de l'académie de Créteil – une classe de troisième, une classe de seconde générale et technologique, et une classe de seconde professionnelle –, chaque classe accueillant une majorité d'élèves de milieu populaire<sup>4</sup>. La constitution d'un corpus de textes apte à faire entrer ce public en « littéracie humaniste » a soulevé plusieurs difficultés. En l'absence de toute prescription dans les textes officiels, s'est posée en premier lieu la question du choix du canon scolaire d'auteurs et de textes humanistes, qui ne pouvait se limiter à la seule période de l'Humanisme mais se devait d'accueillir aussi ses héritiers. Le corpus a été sélectionné selon un double critère : élire un genre discursif familier aux élèves, susceptible de faciliter leur implication dans la lecture ; retenir des extraits portant sur l'objet-livre, symbolique de la source et de la diffusion de la « culture humaniste », et véhiculant avec vigueur les valeurs « humanistes »<sup>5</sup>. Les modes de faire pédagogiques et protocoles de passation ont été longuement muris afin d'être adaptés à un public démuné des références culturelles requises pour la lecture des textes patrimoniaux. Une double démarche a ainsi été déterminée : chacun des trois textes a fait d'abord l'objet d'une étude adoptant l'approche historique avec l'enseignant d'histoire, afin de fournir à la classe les éléments de contexte et les référents culturels nécessaires à la compréhension de l'extrait ; un commentaire littéraire a été ensuite mené avec le professeur de français<sup>6</sup>.

Le dispositif a permis la collecte et l'interprétation de données élaborées à partir de productions écrites d'élèves et d'entretiens semi-directifs. Nous bornerons ici la présentation des conclusions à deux focales : les types de rapports à la « littéracie humaniste » qui ont pu être dégagés chez les élèves ; l'efficacité du modèle bididactique mis en œuvre.

## Des rapports différenciés à la « littéracie humaniste »

L'analyse des données a conduit à distinguer trois types de rapports à la « littéracie humaniste » : rapport épistémique élaboré ; dynamique ; identitaire autocentré.

Le rapport épistémique élaboré se caractérise par une assimilation et une objectivation des savoirs humanistes : l'élève a construit une définition

4. Précisons cependant que la classe de seconde générale et technologique présente davantage de mixité sociale.

5. Les trois textes étudiés s'inscrivent dans le genre épistolaire : i) François Rabelais, *Pantagruel*, chapitre VIII, « Lettre de Gargantua à Pantagruel », 1532 ; ii) Denis Diderot, *Lettre à Voltaire*, 29 septembre 1762 ; iii) Victor Hugo, *Lettre à Lamartine*, Hauteville-House, 24 juin 1862.

6. Pour la classe de lycée professionnel, c'est le même enseignant, bivalent en lettres-histoire, qui a assuré la passation.

précise de l'Humanisme, il a pris la mesure de son évolution et de l'héritage transmis. Il est également en capacité de nommer et de différencier les apports en littérature et en histoire qui lui ont permis de construire ces savoirs. Sa pratique langagière présente enfin une dimension réflexive : il verbalise ses acquis et les replace dans un contexte de culture scolaire plus large. Cette catégorie se définit par une grande homogénéité dans la réussite, tant au niveau de chaque catégorie d'analyse que de leur corrélation.

Le rapport dynamique correspond à une relation intermédiaire : les savoirs humanistes sont en cours de construction. D'une certaine façon, les élèves concernés sont bien entrés en « *littéracie humaniste* », mais les gains d'apprentissage s'avèrent encore très inégaux et mal assurés. Il s'agit aussi du type le plus hétérogène.

Un troisième genre de rapport a pu être dégagé, qualifié d'« *identitaire autocentré* ». Les productions langagières des élèves, dans ce cas, ne présentent aucune trace d'un quelconque profit cognitif ni d'une acculturation à la « *culture humaniste* ». Ce type de relation montre une homogénéité marquée des difficultés : grande faiblesse de la restitution des textes ; confusion des approches disciplinaires ; absence de signification accordée aux études proposées ; fortes lacunes en maîtrise de la langue. L'obstacle principal qui émerge des discours est lié à la compréhension littérale des textes ainsi qu'à la mémorisation.

### **Un modèle bididactique fécond**

Les comparaisons entre les trois classes montrent que, pour une part non négligeable des élèves, notamment pour la classe de seconde professionnelle, les traces de construction de savoirs humanistes dans leurs productions langagières écrites restent modestes. Cependant, les données extraites des entretiens permettent d'affirmer que la mise en dialogue de l'approche historique et de l'approche littéraire a permis à une majorité de collégiens et de lycéens, faibles lecteurs de textes patrimoniaux, d'assimiler certains éléments caractéristiques de la « *culture humaniste* ». La plupart des élèves plébiscitent la double approche, très largement perçue comme un approfondissement et un enrichissement ; elle n'est qu'à la marge ressentie comme une redondance lassante. Il serait inexact de conclure que le dispositif bidisciplinaire ait construit chez tous les élèves une posture d'« *apprentis humanistes* », mais il a indiscutablement favorisé la construction d'une définition mieux informée de la « *culture humaniste* », distincte de la notion floue de « *culture générale* » ainsi que l'adoption d'une attitude de curiosité, laquelle peut être considérée comme une forme d'engagement en « *littéracie humaniste* ».

La mise en œuvre de dispositifs bidisciplinaires français-histoire, adossés à un modèle interdidactique (Biagioli 2005), pensé par les enseignants impliqués, explicité dans ses démarches aux élèves, apparaît comme un moyen efficace de rendre les références culturelles issues de la culture dominante plus équitablement disponibles pour tous.

La réintroduction de la « culture humaniste » dans l'enseignement secondaire ne peut contribuer à construire une culture commune scolaire et à réduire les inégalités d'accès à cette culture que si deux conditions sont réalisées. Il convient d'abord que, institutionnellement cette culture fasse l'objet d'un curriculum cohérent, qui évite en particulier la rupture entre collège et lycée. Sur le plan des pratiques enseignantes, il s'agit de réfléchir aussi à la mise en œuvre de pratiques littéraciées appropriées stimulant chez les lycéens la mobilisation et le transfert de ressources cognitives et culturelles de haut niveau. L'expérimentation présentée montre en particulier que la mise en place dans l'enseignement général de dispositifs bidisciplinaires français-histoire – c'est-à-dire articulant les deux disciplines tutélaires de la « culture humaniste » ainsi que leurs didactiques – ou le développement d'une bivalence interactionnelle lettres-histoire dans les filières professionnelles, sont susceptibles de favoriser l'accès à la « littéracie humaniste » : de tels dispositifs permettent aux élèves de milieu modeste de construire quelques fondements de la culture commune scolairement requise et les conduisent à adopter une posture d'« apprentis humanistes » propice à leur réussite au lycée.

**Marie-France ROSSIGNOL**

## Références bibliographiques

- BAUTIER, É. & RAYOU, P. (2009). *Les Inégalités d'apprentissages. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : Presses universitaires de France.
- BAUTIER, É. & ROCHEX, J.-Y. (1998). *L'Expérience scolaire des nouveaux lycéens : démocratisation ou massification ?* Paris : Amand Colin.
- BAUTIER, É., CRINON, J., RAYOU, P. & ROCHEX, J.-Y. (2006). Performances en littéracie, mode de faire et univers mobilisés par les élèves. Analyse secondaire de l'enquête PISA 2000. *Revue française de pédagogie*, 157, 85-101.
- BIAGIOLI, N. (2005). Identités génériques et apprentissages : images des disciplines et différenciation des genres disciplinaires à partir de la lecture privée et scolaire de la série Harry Potter. *Les Cahiers de l'IUFM*, 27-40.
- FORQUIN, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- LAHIRE, B. (1993). *La Raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques*. Lille : Presses universitaires de Lille.
- ROSSIGNOL, M.-F. (2015). Les nouvelles pratiques littéraciées de l'enseignement bidisciplinaire lettres-histoire en classe de seconde : vers la construction d'une culture humaniste moins différenciatrice pour les néo-lycéens ? In A. Belhadj-Hacen & B. Marin (dir.), *Approches pluridisciplinaires de la lecture et de l'écriture* (pp. 189-203). Paris : L'Harmattan.