

La littérature comme expérience de formation et de transformation¹

Un exemple de dispositif centré sur la lecture de romans
en formation initiale d'enseignants du début du secondaire

Xavier DEJEMEPPE

Haute Ecole Charleroi-Europe et UCL (agrégation)

2003

Pour le formateur, questionner « la nature des relations entre les savoirs issus de la recherche et ceux issus de l'expérience professionnelle » présuppose l'accès de ses étudiants à une expérience pratique. Or, dans notre système de formation initiale, c'est rarement le cas **en début de formation** du moins. Cette constatation est en partie à l'origine d'un dispositif expérimental centré sur une approche littéraire des processus éducatifs

Nous décrirons d'abord notre système de formation pour permettre au lecteur de mieux en saisir sa logique. Ensuite, nous expliciterons notre dispositif (motivations, fondements, objectifs, mise en place, exemples et commentaires). Avant de conclure, nous évoquerons quelques remarques sur cette démarche.

Par cette mise à plat détaillée et critique de ce dispositif, nous espérons enrichir ce que P. Perrenoud (2001) appelle la « didactique de la pratique ».

1. Une formation initiale réformée.

En Belgique francophone le vent des réformes a aussi soufflé sur la formation des enseignants. Un premier décret sur la formation de Maîtres (les instituteurs du pré-scolaire et du primaire et les régents) a été voté par le Parlement en décembre 2000. Ce document de référence fixe l'esprit et les grands axes de la formation dans les départements pédagogiques des Hautes Ecoles. Un autre décret concernant les agrégations universitaires² a également vu le jour.

La formation de futurs professeurs de l'enseignement secondaire inférieur, appelés régents, comprend trois années d'études organisées autour de quatre grands axes bien définis :

1. Des cours centrés sur les savoirs disciplinaires à enseigner par l'étudiant et les différentes didactiques.
2. Des stages³ visant une articulation théorie/pratique progressive. Ainsi en première année, le décret prévoit deux stages de quatre jours. L'un, dit de « sensibilisation professionnelle », vise à tester la motivation de l'étudiant et à clarifier sa capacité à se projeter dans la profession. Pratiquement, l'étudiant participe à diverses activités au sein de l'école et

¹ : REF 2003 SYMPOSIUM 7 GENEVE 18 et 19/09/2003 (Texte soumis à la discussion)

² : Seule la formation des enseignants destinés aux trois dernières années du secondaire (niveau Lycée) est du ressort des universités. Les étudiants y acquièrent dans une première phase une formation disciplinaire (candidatures et licences), puis ils peuvent accéder à une formation à caractère pédagogique d'environ 300 heures (dont 60 heures de stages) qui conduit au titre d'agrégé de l'enseignement secondaire supérieur. Contrairement à la Suisse, la France et le Québec nous connaissons donc deux filières de formation d'enseignants : les départements pédagogiques des Hautes Ecoles (instituteurs et régents) et les universités.

³ Avec mon collègue et ami O. Dezutter, aujourd'hui professeur à l'Université de Sherbrooke (didactique du français), nous avons décrit un dispositif centré sur les écrits réflexifs autour des stages professionnels. Dans ce même esprit de collaboration, il a bien voulu relire ce texte. Qu'il en soit remercié ici.

assiste à quelques cours. L'autre, dit d'« observation participante », confronte l'étudiant avec la pratique enseignante afin de vérifier la pertinence du choix de la profession. En deuxième année, les étudiants réalisent deux fois deux semaines de stages dans des types d'enseignement différent (général, technique et professionnel). En troisième année, il y a deux stages d'un mois ainsi que quelques jours d'initiation dans l'enseignement spécial et primaire.

3. Les A.F.P. ou Ateliers de Formation Professionnelle. Le nouveau décret prévoit un travail en ateliers disciplinaires réunissant un demi-jour par semaine des didacticiens, plus ponctuellement les psychopédagogues, des professeurs du secondaire (appelés Maîtres de Formation Pratique) et les étudiants. « Conçu comme un cadre particulier pour expérimenter, observer et analyser les différentes composantes de la profession⁴ », cet espace vise à renforcer la charnière théorie/pratique. C'est une des innovations majeures contenue dans ce décret.
4. Des cours généraux qui relèvent principalement des sciences humaines et sociales : connaissances socioculturelles, socioaffectives, pédagogiques, philosophiques, etc. Ce sont, concrètement, des cours de psychologie du développement et de l'apprentissage, de sociologie de l'éducation, d'histoire de l'éducation, etc. Mais aussi quelques nouveaux cours : identité professionnelle, approches théoriques de la diversité culturelle, le dossier enseignant, les techniques de gestion de groupe, etc.

Cette formation est construite sur un modèle dit « simultané » : les compétences scientifiques relatives aux savoirs à enseigner sont acquises en même temps que les compétences à caractère pédagogique et didactique.

Notons enfin que cette réforme, comme celle de l'agrégation, apporte une tonalité nouvelle à la formation : développement des compétences professionnelles, volonté d'articuler la théorie et la pratique, mise en avant du modèle du « praticien réflexif », etc.

Précisons enfin qu'il n'existe pas de filtres (examen ou entretien de motivation) à l'entrée de ces études. Tous les étudiants sortis de l'enseignement secondaire ont donc théoriquement leur chance au départ. Sans contester la générosité de ce principe démocratique qui reporte la sélection en fin d'année, il faut bien reconnaître que cela ne facilite pas la tâche des formateurs amenés à gérer des groupes hétéroclites (motivations diverses, bagage intellectuel variable, maturités différentes selon les étudiants, etc.).

Ces cours généraux, dans lesquels nous sommes impliqué comme formateur, ont en commun :

1. Une relative distance avec la pratique concrète du métier d'enseignant (savoirs décontextualisés et théoriques).
2. Des approches conceptuelles assez neuves pour des étudiants de première année qui n'ont pas - ou qui n'ont plus, jugeront les plus nostalgiques - le bagage intellectuel pour les assimiler facilement.

Cette double caractéristique entraîne souvent une certaine désaffection des étudiants pour ces savoirs. Ce constat est partagé par d'autres formateurs ou chercheurs (par exemple, Rey, 2000 ou encore la contribution de P.Rayou dans ce même symposium). Que les étudiants ou - oserait-on dire - les *nouveaux étudiants* aient de plus en plus de mal pour comprendre et

⁴ *Devenir enseignant. Le métier change, la formation aussi.* Ed. Min. de la Communauté française, 2001, p.22

assimiler ces cours souvent expositifs ne fait pas de doute. De plus, ces enseignements se donnent souvent trop tôt dans l'année. Ils risquent alors d'être perçus comme trop abstraits parce que les étudiants ne peuvent les rattacher à une expérience du terrain, à aucun « faire ». Ces savoirs ne leur disent donc pas grand chose; au mieux, vite étudiés, vite oubliés et rangés dans les mauvais souvenirs... Ce qui est dommage car ces savoirs sur l'éducation ou la pédagogie ont ou auront une réelle utilité pour le métier.

En tant que formateur d'enseignants, nous pouvons faire un autre constat : il n'existe pas encore assez d'espaces dans la formation susceptibles d'ouvrir ou de favoriser la réflexion personnelle sur une meilleure compréhension des phénomènes éducatifs. Dans les métiers de l'humain, les approches conceptuelles ne doivent pas irriguer toute la formation. D'une certaine manière, nous rejoignons ici ce que C. Lessard appelle « le pédagogue cultivé, doté d'une culture à la fois large et assez profonde pour qu'elle forme l'esprit »⁵. Sans ouvrir le débat sur une définition de la culture et des moyens pour l'acquérir, nous faisons l'hypothèse que **la littérature** peut contribuer à la construction de ce pédagogue cultivé.

En effet, la littérature ne prétend pas dire La vérité sur ce que sont les choses, mais elle peut transmettre un sens à ce que nous vivons et montrer sous un autre jour la complexité de l'humain.

Cette idée de croiser sciences humaines et littérature n'est ni vraiment neuve ni incongrue à en croire le sociologue P. Lassave⁶ : « (...) il semblerait qu'au cours du dernier siècle, les frontières qui séparaient les sociologues, les ethnologues ou les historiens des romanciers sont devenues de moins en moins nettes. L'épuisement successif et cumulé des paradigmes positivistes, fonctionnalistes puis structuraliste dans l'ensemble des sciences de l'homme n'y est sans doute pas étranger ».

2. Présentation du dispositif : approche littéraire de divers processus éducatifs

2.1 Trois motivations

- Une occasion : cette invitation à participer à ce symposium nous a offert l'occasion d'expérimenter puis de décrire et de formaliser quelque peu cette toute nouvelle démarche. En étant aussi conscient du danger qu'il y a à s'exposer en essayant de montrer ce qui se passe à l'intérieur de la classe avec de vrais étudiants et les contraintes du quotidien.
- Deux lectures : les travaux de P. Meirieu ont fait office de filet protecteur à ce frêle échafaudage. En effet, il avait déjà organisé en son temps une U.V. de licence en sciences de l'éducation (Université Lumières-Lyon 2) consacrée à l'approche pédagogique des textes littéraires. Il avait, en outre, présenté de telles analyses dans certains de ses ouvrages : *Le choix d'éduquer*, *Frankenstein pédagogue* et bien entendu *Des enfants et des hommes*, ouvrage dans lequel l'auteur nous livre ses réflexions sur dix œuvres mais sans évoquer - malheureusement sans doute- la transposition didactique de sa propre démarche ou son « mode d'emploi » pour le dire autrement...
De plus, le passionnant ouvrage de Claude Pujade-Renaud, *L'école dans la littérature*, nous a aussi conforté dans l'idée que la fiction littéraire - parce qu'elle crée distance et implication- pourrait bien être un moyen d'investigation de divers processus éducatifs.

⁵ Vie pédagogique, N°108, p7.

⁶ Lassave, P. *Sciences sociales/littérature : fin des hostilités ?* in Sciences Humaines, Hors Série, N°134, p.22

- Un objectif à moyen terme : former des enseignants capables de réfléchir à leur pratique *dans l'action et sur l'action*. C'est ce que nous tentons de faire avec les étudiants de deuxième et troisième année ainsi que ceux qui terminent leur agrégation. P.Perrenoud (2001) a fait un inventaire des dispositifs allant dans ce sens (démarches cliniques, analyses de cas, jeux de rôle, histoire de vie, etc.). Peut-être que cette démarche pourrait contribuer à aider l'étudiant débutant à réfléchir, non pas à sa pratique puisqu'il en a encore très peu, mais à la complexité de toute situation éducative au sens large. Il s'agit d'un premier apprentissage de la réflexivité, en quelque sorte.

2.2. La littérature comme véhicule de formation

La démarche présentée ici n'a pas de réelle validité empirique. Il s'agit plus modestement d'une première expérimentation à valeur heuristique. Quelque chose qui s'apparente plutôt à de la pédagogie, au sens où l'entend J. Houssaye⁷ « le savoir pédagogique s'élabore, pour chacun, dans le cheminement qu'il fait entre la théorie et la pratique. C'est cette faille qui autorise, génère et nourrit la pédagogie comme telle, dans sa spécificité ».

Ce dispositif vise à chercher dans des textes fictionnels (romans et récits autobiographiques) des outils de réflexion qui puissent à la fois :

1. aider à **la formation** des futurs enseignants ;
2. susciter une forme de dialogue silencieux capable de procurer une sorte **de transformation de soi** à partir des différentes perspectives permises par le texte.

Afin d'éviter tout malentendu, précisons d'emblée qu'il ne s'agit nullement d'introduire en formation initiale un travail spécifique (un tel espace, avons-nous déjà dit, n'existe pas dans le cahier des charges de la formation), à caractère scientifique, littéraire ou linguistique sur les textes littéraires. Nous laissons ce travail plus pointu aux départements qui ont vocation de les développer dans les Universités et les Hautes Ecoles.

Il s'agit, en réalité, de tout autre chose : réfléchir individuellement et collectivement sur le processus éducatif tel qu'on peut le voir à l'œuvre dans les textes littéraires. Et, avec ce parti pris délibéré, effectuer des analyses où s'entrecroisent étroitement la question du contexte, celle des fins et celle des moyens de l'éducation. Comme le précise P. Meirieu (1999, p.15), « il s'agit de se donner des « objets à penser » où s'articulent en des histoires singulières, les interrogations sur l'éducation, les conditions particulières dans lesquelles elles s'inscrivent et les scénarios qui permettent d'y faire face. Il s'agit donc de se donner des espaces pour réfléchir à l'acte éducatif, entre implication directe et première approche plus conceptuelle. »

On ressort peut-être ébranlé voire transformé par la lecture de *La confusion des sentiments* de S.Zweig ou *Des noces barbares* de Y. Queffélec car en revivant une de ces aventures, le lecteur peut mesurer le poids de responsabilité de l'éducateur, la complexité des relations humaines, la quête de l'identité d'un personnage ou approcher le monde intérieur de l'enfance.

La vie humaine, parce qu'on ne peut la réduire à une simple juxtaposition linéaire de faits, ressemble elle aussi à un roman. Notre propre roman ou notre propre histoire de vie

⁷ Houssaye, J. « Une illusion pédagogique », in *Les cahiers pédagogiques*, N°334, p.28

en quelque sorte. Jorge Larrosa (1998, p.95), professeur de philosophie de l'éducation à l'université de Barcelone, indique que « si le sens de qui nous sommes se construit de façon narrative, les histoires que nous écoutons et que nous lisons et le fonctionnement de ces histoires au sein de pratiques sociales plus ou moins institutionnalisées comme par exemple les pratiques pédagogiques, auront alors un rôle majeur dans notre construction et notre transformation ». Mais reconnaissons que cette expérience-là de la lecture comme **transformation de soi** ne se commande pas et peut soulever d'autres difficultés.

Par ailleurs, certains ouvrages proposés à la lecture⁸ - et particulièrement ceux qui ont pour thème la réalité scolaire au sens large - peuvent devenir des **outils de formation**, supports pour les étudiants qui ont du mal à accéder aux nouveaux concepts enseignés (le rapport au savoir, l'identité professionnelle, l'habitus, etc.). Les textes des écrivains-enseignants (Guth, Pennac, Mondot, etc.) sont exemplaires à cet égard. Les lire permet de vivre une histoire par procuration, de faire « une expérience sans dégâts » pour reprendre une formule de P. Meirieu.

Ce rapprochement entre la littérature et l'éducation ou cette « pédagogisation de la littérature », selon Brayner (2001), présente des limites et ne va pas aussi sans susciter quelques objections sur lesquelles nous reviendrons en fin de parcours.

2.3. Mise en place du dispositif

- Ce travail - dont nous venons d'exposer les deux principaux objectifs - a été proposé durant l'année académique 2002-2003 à deux groupes d'étudiants. Ceux-ci ont en commun de commencer leur formation pédagogique. Certains d'entre eux se situent à « Bac+1 » (les 30 étudiants de la Haute Ecole, régentat) et les autres à « Bac+3 ou 4 » (les 20 étudiants de l'agrégation universitaire, qui - à la différence des régents - ont déjà tous réussi au moins trois années d'études universitaires). Même si quelques différences significatives existent entre ces deux groupes (dont leur âge et la formation antérieure), nous ne les traiterons pas dans le cadre restreint de cette contribution.

- Sans cadre institutionnel réservé à ce type d'approche, nous avons pris la liberté de proposer ce travail aux étudiants dans le cadre d'un séminaire sur la communication et la gestion de classe. Le cahier des charges de ce nouveau cours explicitait son contenu mais offrait une large liberté quant à l'objet du travail à réaliser.

- Au préalable, nous avons pris la précaution de montrer aux étudiants une manière d'exploiter un extrait de roman et d'en rendre compte par écrit en nous inspirant d'un exemple emprunté à M. Barlow⁹. La lecture attentive d'un *texte frère* constitue une étape

⁸ Notons que - comme bien d'autres formateurs - nous avons aussi travaillé sur des objets comme des films ou des téléfilms mais avec pour objectif la préparation aux études de cas (bien réels) avec des étudiants de deuxième et de troisième année.

⁹ *Ecrire son journal pédagogique*, M Barlow et H.Boissière-Mabille, Chronique Sociale, Lyon, 2002, pp. 57-60. Les auteurs exploitent un extrait du roman de G.Jurgensen, *A peine un désordre* (J'ai lu, N°1443). Ce passage relate une journée presque banale d'une jeune femme, professeur d'anglais dans un lycée urbain. Un matin, l'héroïne, Judith, remet à ses élèves une version qu'elle vient de corriger. L'un d'eux - plutôt « moyen » et perturbateur - est très surpris de sa note : 19/20. Après un début de chahut, Judith redevient maître de la situation et déclare à cet élève : « Vous ne savez pas un mot d'anglais Duchesne, et guère plus de français. Mais vous avez le sens de la traduction. En version, évidemment, ça compte ». Il était en fait le seul à avoir traduit correctement le pronom *it* dans la phrase « *I hate it you smile like this* » (Je déteste quand tu souris ainsi). Judith compare ensuite le chemin emprunté par la majorité des élèves et celui qu'a parcouru Duchesne.

importante du dispositif car cette fréquentation des modèles procure, selon R. Delamotte et M.-C. Penloup (2000) « des clés provisoires de fabrication à ceux qui n'en n'ont pas en attendant qu'ils trouvent les leurs propres ». Nous avons évoqué ailleurs (voir en bibliographie) toute la complexité de ce « passage à l'écriture » en insistant sur la nécessité d'inclure dans la construction de démarches de formation l'apport de la recherche actuelle sur **la didactique de l'écriture**.

- S'agissant d'un travail écrit (pas de présentation orale, faute de temps) et individuel, chaque étudiant a reçu copie des consignes et de la liste des ouvrages suggérés. C'est ce que nous allons présenter et commenter maintenant.

2.3.1. Les ouvrages

Cette liste - non limitative - d'ouvrages correspond à notre nombre maximum d'étudiants (30). La difficulté pour son élaboration réside dans la sélection des ouvrages à proposer. A propos des critères de choix, P. Meirieu (1999, p.16) précise « que tous les ouvrages ne constituent pas indifféremment des supports aussi riches et féconds (...) il convient de choisir plutôt ceux où l'enjeu éducatif est suffisamment saillant pour structurer la réflexion. C'est le cas de ce qu'on nomme les romans d'apprentissage ou de formation (...). Leur efficacité formatrice est cependant liée à la distance qu'ils entretiennent avec le lecteur : trop proches de lui, (...) ils risquent de susciter des processus d'identification qui rendront difficile tout recul critique. Trop exotiques, ils risquent d'être rejetés, considérés comme radicalement étrangers aux problèmes rencontrés quotidiennement et, finalement, récusés. C'est pourquoi il convient de s'assurer que les textes choisis comportent des enjeux éducatifs suffisamment forts et perceptibles pour que le lecteur se sente concerné mais aussi qu'ils sont suffisamment en décalage avec son histoire personnelle pour qu'ils puissent construire un objet de réflexion extérieur avec qui faire dialoguer sa propre expérience ».

Grâce à la collaboration du bibliothécaire et de quelques collègues intéressés par cette démarche nouvelle, nous avons remis cette liste aux étudiants. On observera qu'ils avaient pour consigne de rechercher par eux-mêmes les références des livres.

LISTE : Ces ouvrages sont disponibles en différentes éditions (poche, 10/18, folio, J'ai lu, etc.) selon les années. Nous n'avons indiqué que le titre et le nom de l'auteur. A vous de faire un minimum de recherche en bibliothèque, dans les librairies ou chez les bouquinistes.

Les auteurs montrent, pour le dire brièvement, qu'il y a ici un « détour de formation » dans le sens où l'enseignante part des mauvaises réponses pour faire « percevoir expérimentalement aux élèves que le savoir est accessible puisque l'un d'eux est parvenu à l'atteindre » (p.58). Au-delà de cet aspect didactique, la lecture de l'extrait dans sa totalité permet de mieux cibler les contours du triangle pédagogique (processus former, apprendre et enseigner) et de pointer quelques enjeux de l'évaluation.

Cardinal : La clé sur la porte	Mondot : Journal d'un prof de banlieue
Cavanna : Les ritals	Montherlant : La ville dont le prince est un enfant
Collodi : Pinocchio	Musil : Le désarroi de l'élève Törless
Duneton : Je suis comme une truie qui doute	Pagnol : Le temps des amours ; Le temps des secrets
Ernaux : La place ; Les armoires vides	Pennac : Messieurs les enfants
Fournier : Le grand Meaulnes	Queffélec : Les noces barbares
Gombrowicz : Ferdydurke	Rouard : La saldéprof
Guth : Le naïf aux quarante enfants	Sarraute : Enfance
Ionesco : la leçon	Vallès : L'enfant ; Le bachelier
Jurgensen : A peine un désordre	Uhlman : L'ami retrouvé
Kleinbaum : Le cercle des poètes disparus	Zweig : La confusion des sentiments ; Le joueur d'échecs
Labro : L'étudiant étranger	
Levi : La trêve	
Mauriac : Le sagouin	

Nous avons veillé à équilibrer cette liste en proposant une variété de textes susceptibles de motiver les étudiants. C'est pourquoi des autobiographies (Cavanna, Ernaux, Labro, Lévi, Sarraute,...) côtoient des romans d'accès parfois plus difficile (Fournier, Mauriac, Queffélec, Zweig,...) ou des récits d'expériences d'enseignement plus ou moins romancés (Duneton, Guth, Ionesco, Mondot, Montherlant, Vallès,...). Différents genres littéraires sont également présents : roman, théâtre, journal,...

Cette première mouture se trouve aujourd'hui déjà enrichie par d'autres titres (*1984*, de G. Orwell ou *Le meilleur des mondes*, d'A. Huxley, par exemple) suggérés par des collègues ou des étudiants amateurs, dans ce cas-ci, de science-fiction. Ce devrait être le cas aussi pour *Antéchrista*, le dernier ouvrage d'A. Nothomb, qui se présente comme un roman de formation dans lequel l'auteur nous décrit les difficultés de son adolescence (anorexie, rivalité entre filles, éveil amoureux, etc.)

Nous devrions peut-être à l'avenir ajouter quelques textes antérieurs aux XIX et XX siècles, sans tomber dans les grands classiques étudiés au lycée (Rabelais, Montaigne, Rousseau, etc.).

Beaucoup d'étudiants ignoraient tout de ces titres ou de ces auteurs et, pour la plupart, n'en avaient lu aucun. Il nous est apparu la nécessité de les informer en précisant brièvement l'essentiel de l'histoire, les enjeux majeurs ou plus prosaïquement...le nombre de pages de l'ouvrage convoité.

Ceci dit, nous avons été nous aussi dans l'obligation de lire ou de relire certains de ces romans.

2.3.2. Les consignes

Les consignes relatives à l'élaboration de leur travail écrit étaient présentées comme suit :

Approche littéraire de divers processus éducatifs (au sens large)

CONSIGNES POUR VOTRE NOTICE DE LECTURE (5 à 6 pages)

1. Informations générales : titre, auteur, année, éditeur, collection.

2. Présentation de l'auteur : quelques mots pour permettre de situer cet auteur (nationalité, époque, situation personnelle, etc.).

3. Présentation de l'œuvre : synthèse du récit reprenant les éléments indispensables à la compréhension de l'histoire : lieux, époque, personnages, trame, dénouement, etc.

4. Présentation de 2 thématiques (avec un extrait du livre) ET commentaires nourris¹⁰ par des savoirs issus de la recherche (psychologie, histoire, psychanalyse, linguistique, sociologie, etc.) ou de la littérature plus spécifiquement pédagogique :

Livres : *L'école et les parents* (Meirieu), *Mots de passe pour enseigner* (Clermont Gauthier), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (Houssaye), etc.

Revue : *Les cahiers Pédagogiques, Sciences Humaines, Exposant 9, Echec à l'Echec, Le Monde de l'Education*, etc.

Citez les sources bibliographiques ou vos cours.

Exemples de thématiques :

- scènes de la vie scolaire (discipline, relations, stress, etc.) ;
- figures d'enseignants ;
- les bons ou les mauvais élèves ;
- questions d'adolescence ;
- entre famille et école ;

¹⁰ Il s'agit d'intégrer dans vos commentaires des citations d'auteurs, des recherches effectuées sur le sujet ou des explications issues des sciences humaines qui apportent un éclairage plus « scientifique » à vos deux situations.

- la promotion sociale par l'école : illusions et désillusion ;
- plaisirs, violence et ennui ;
- histoires d'amour ;
- scolarité et handicaps ;
- questions de didactique ;
-
-

5. En quoi ce passage par la littérature vous a-t-il permis une meilleure compréhension¹¹ utile à votre futur métier d'enseignant - des « phénomènes éducatifs » examinés ?



Ce document remis aux étudiants appelle au moins trois remarques :

1. Les trois premières consignes, concernant les informations générales sur l'auteur et l'œuvre, correspondent aux traditionnelles « fiches de lecture » du cours de français dans le secondaire. Les étudiants gardent d'ailleurs leurs vieux réflexes en s'inspirant très largement de la quatrième de couverture ou des informations accessibles sur le Net pour rédiger ces textes préliminaires...

2. La quatrième consigne vise l'aspect formation de la démarche en suggérant à l'étudiant de développer deux thématiques auxquelles il aurait été sensible. Nous programmons en quelque sorte sa lecture mais en lui suggérant un large éventail de thématiques (voir les exemples) qui peuvent potentiellement se retrouver dans les romans sélectionnés.

Il est ensuite invité à nourrir son commentaire par la consultation d'ouvrages ou de revues que nous estimons accessibles à ce niveau de formation. Notons que les étudiants ne connaissent pas toute cette littérature pédagogique (experte ou de vulgarisation intelligente) et qu'ils ont ici une occasion de la découvrir avec le secret espoir qu'ils poursuivront cette quête du savoir une fois diplômés.

Nous partons, en effet, du principe qu'un formateur d'enseignants, comme tout enseignant d'ailleurs, doit aussi essayer de donner le goût de sa discipline. Faire aimer les sciences, donner le goût de lire et d'écrire, prendre du plaisir à jouer d'un instrument... A notre niveau, l'enjeu consiste, entre autres, à faire appréhender positivement les sciences humaines par nos nouveaux étudiants. Faire découvrir et faire apprendre une série de concepts, en voir l'utilité pour la pratique du métier, éveiller leur curiosité pour les travaux de recherche, installer une valorisation des apports scientifiques, etc., tout cela devrait constituer un souci constant pour le formateur soucieux de former un enseignant cultivé, curieux et ouvert au monde. On peut difficilement dire qu'on fait de la « pédagogie » en obligeant les étudiants de première année à

¹¹ Il s'agit d'indiquer en quoi cette approche par la fiction littéraire vous a permis - ou non - d'intégrer personnellement ou professionnellement des textes produits par la littérature experte qui - avec sa propre logique - développe des modèles, des théories ou des concepts liés à vos thématiques.

lire pour l'examen un ouvrage, aussi bon soit-il, de Tardif ou d'Imbert... Aussi, si nous n'installons pas dès la formation initiale des dispositifs visant à développer une posture positive par rapport aux savoirs issus des sciences humaines mais aussi de la culture en général, nous prenons une responsabilité accrue dans la désaffection plus ou moins définitive et généralisée des étudiants à l'égard de ces savoirs. Plus que jamais, il nous faudra faire preuve d'inventivité et de ruse, pour reprendre la formule de P. Perrenoud.

3. La dernière consigne visait indirectement le second objectif qui reste à l'état d'hypothèse, à savoir les effets éventuels de la lecture sur le développement personnel et professionnel de l'étudiant. En effet, nous pouvions difficilement demander aux étudiants d'indiquer en quoi cette lecture les aurait transformés voire métamorphosés car cela poserait bien entendu des problèmes d'éthique (de quel droit obliger un sujet à parler de lui aussi intimement) et d'évaluation (il est impossible de noter un itinéraire personnel toujours en évolution). C'est pourquoi nous avons demandé à l'étudiant de prendre un peu de recul par rapport à son travail (autoévaluation) tout en donnant au formateur quelques indications sur la pertinence de la démarche. Nous n'avons pas donné de directives particulières pour cet écrit plus personnel afin de laisser plus « d'espace » à l'étudiant (voir l'exemple 3).

2.4. Exemples

Illustrer plus concrètement un dispositif pédagogique comporte le risque de le voir réduit à un de ses exemples. C'est avec cette précaution que nous illustrerons nos propos par des extraits de trois travaux d'étudiants.

Pour les deux premiers exemples¹², on pourra lire à chaque fois un bref résumé de l'ouvrage, un extrait, l'exploitation thématique et les apports (consignes 4 et 5). Ces deux travaux nous ont semblé plus ou moins représentatifs de l'ensemble des productions.

Le troisième exemple, plus exceptionnel dans tous les sens du terme, évoquera uniquement la question de l'utilité d'une telle démarche (consigne 5).

A défaut de grille de lecture suffisamment stabilisée, le commentaire que nous ferons pour chacun des travaux s'articulera autour de ces trois questions : le choix de l'extrait, le traitement de la thématique et l'apport personnel. Nous nous risquerons aussi, le cas échéant, à quelques généralisations.

Les textes des étudiants et les extraits des ouvrages sont en taille plus réduite et en italique. Le lecteur pressé pourra faire l'économie des présentations des auteurs et des œuvres...

2.4.1. *La ville dont le prince est un enfant*, H. de Montherlant, Paris, Folio N°293 par Caroline C.

« C'est en 1952 que Montherlant écrit La ville dont le prince est un enfant, pièce saluée par la critique comme une œuvre « étonnante et altière » (E.Fabre, Journal de Genève, 27 janvier 1953), « sans conteste la plus brûlante que Montherlant ait jamais écrite » (P.E.Oyen, Les Nouvelles Littéraires, 12 juin 1952).

Cette pièce, en trois actes, se déroule dans l'entre-deux guerres à Paris, dans un collège catholique, environ à la fin du mois de mars. Elle met en scène six personnages dont nous ne citerons ici que les quatre principaux. L'abbé de Pradts, 35 ans, est le préfet de la division des « moyens ». Il exerce sa fonction avec passion et avec une foi immense en la nature humaine. C'est ce qui l'amène à prendre à cœur son rôle d'éducateur et à encadrer tout particulièrement - et parfois de façon ambiguë - un jeune élève, Serge Souplier. Ce dernier, âgé de 14 ans, est en classe de troisième. Dissipé, chahuteur, peu brillant et issu d'une famille peu présente, il se voit souvent rejeté par le système éducatif et régulièrement collé le dimanche matin. Malgré tout, Souplier se complaît dans ce rôle et parvient à en tirer une certaine fierté.

¹² Il s'agit de deux étudiants de la Haute Ecole Charleroi-Europe. Le troisième travail est celui d'une étudiante de l'agrégation (U.C.L.)

L'intrigue s'emballa lorsqu'un troisième personnage intervient dans la relation qui lie l'abbé et l'enfant. Souplier se prend d'amitié pour un élève de philosophie, âgé de 16-17 ans, André Servais. Ce dernier, brillant élève, réputé de bonne famille, décide de prendre le plus jeune sous son aile et usurpe par là le rôle que le préfet s'était attribué. Ainsi, Serge Souplier devient, bien involontairement, le centre d'attention de deux personnages qui cherchent à accomplir un dessein, d'apparence altruiste, mais fondamentalement égoïste : secourir un plus faible pour en tirer une satisfaction personnelle.

Cherchant à préserver son emprise sur Souplier, le préfet tente d'écarter la présence encombrante de Servais. Pour ce faire, il va pousser les deux enfants à commettre une faute, dont il remettra la responsabilité sur les épaules du plus âgé. Par ruse, l'abbé de Pradts laisse entendre à Servais qu'il lui accorde sa confiance ; il laisse les mains libres à cet élève pour que ce dernier puisse faire évoluer sa relation avec son camarade. Autorisés à se rencontrer en cachette des autres professeurs et du supérieur du collège, les deux jeunes gens se font surprendre ensemble durant une heure d'étude. L'abbé utilise alors cet incident comme prétexte pour renvoyer Servais et récupérer son monopole sur la vie de Souplier. Mais le supérieur du collège, inquiet de l'attitude équivoque de l'abbé, intervient et renvoie également le plus jeune des deux garçons. »

Consigne 4 : présentation de deux thématiques

L'extrait de dialogue qui sera analysé ici se déroule entre le préfet et le supérieur du collège. Ce dernier vient de renvoyer Souplier de l'établissement et tente de convaincre l'abbé de Pradts que c'était la meilleure solution. L'abbé lui laisse alors entrevoir la relation qui le liait à cet élève. Après avoir pris connaissance de l'extrait en question, nous nous pencherons sur deux thématiques qu'il inspire : la confusion des rôles entre l'école et la famille et l'engagement du corps professoral dans certaines pratiques pédagogiques.

(Nous proposons ici uniquement l'illustration de la deuxième thématique de cet étudiant).

Extrait de dialogue

L'ABBE

L'affection, j'en avais une pour cet enfant. Vous l'avez ruinée et en quelque sorte dés-honorée, elle qui était si propre. Je devrais pouvoir vous le pardonner, parce que je sais que vous avez cru bien faire... Mais non, je ne peux pas.

LE SUPERIEUR

Vous me le pardonnerez un jour, tout juste comme je dois vous pardonner ce que vous venez de dire contre moi.

L'ABBE (avec un rapide regard à sa soutane)

Et qui donc aimerais-je ? Qui donc puis-je aimer ? Et lui, qui l'aimera ? Que va-t-il devenir désormais ? Vous le saviez bien, pourtant, que c'était un pauvre gosse. Que, ses parents, ce n'est rien, ou c'est pis que rien. Il est perdu, et je le perds.

LE SUPERIEUR

Votre opinion sur ses parents, vous ne la lui avez pas dite, je pense ?

L'ABBE

N... non

LE SUPERIEUR

Il ne faut jamais pousser un enfant contre ses parents. La partie nous est trop belle.

L'ABBE

Oui, mais les siens ! ...Au moral, n'en parlons pas. Au matériel... Pendant un an, j'ai été son père et sa mère. Lorsqu'il est arrivé ici avec un trousseau où il y avait des chaussettes trouées et des chemises décousues, qui s'est occupé de les faire repriser ? Qui lui donnait parfois quelques sous pour s'acheter du savon ou une lime à ongles, quand ses parents n'y avaient pas pensé ? Quand il perdait du poids, quand il en reprenait, qui le voyait, que moi ? Au près de lui il y avait moi, et Sevrals. On lui retire l'un et l'autre. Sevrals est le seul qui l'ait compris dans cette Maison où depuis un an je n'entends dire de lui que du mal. Ne jamais donner à un enfant l'impression qu'il est classé définitivement comme un mauvais élève, un paria... Ahuri de punitions par tous les professeurs, poussés par eux au désespoir et moi aussi, quelques fois, j'ai dû le punir à l'excès, pour bien montrer à tous que je ne le favorisais pas, j'ai jugé qu'il était chrétien, et politique aussi, du point de vue de notre Maison, de lui offrir un refuge. On en fait plus pour eux avec un mot qu'avec une heure de colle. C'est parce qu'il était le plus accablé de nos enfants que je l'ai accueilli - oui, je n'ai pas honte de le dire - comme je n'en ai accueilli aucun autre.

(H. de MONTHERLANT, La ville dont le prince est un enfant, acte III, scène VII.)

Les conceptions pédagogiques

La dernière réplique du préfet traduit sa conception de la pédagogie. Il manifeste la volonté de ne pas dénigrer l'enfant, de croire en lui, et cela pour le bien de l'élève. Cette conception est plutôt à l'avant-garde pour le système scolaire de l'entre-deux guerres. En effet, selon Philippe Perrenoud, "l'idée que les intérêts de l'enfant doivent constamment prévaloir est une idée neuve. Longtemps, les adultes ont utilisé sans scrupules leurs moyens de domination pour réduire les enfants au silence, les faire obéir, les mettre au travail. La diffusion de cette nouvelle image de l'enfance a touché toutes les classes sociales, mais elle paraît plus marquée dans les classes moyennes et supérieures parce que, (...) pour faire de l'enfant un être doué de toutes les vertus et digne de toutes les attentions, il faut vivre dans des conditions privilégiées qui permettent de se passer de sa force de travail, de tolérer sa liberté de mouvement et de parole, de trouver le temps et l'envie de négocier avec lui les moindres petites choses de la vie"¹³. Sur ce point, le préfet s'oppose d'ailleurs à la conception du collège et de sa hiérarchie, qui suit plutôt une politique austère, froide, sévère et distante vis-à-vis des élèves. Le fait d'accorder particulièrement son attention à un élève défavorisé, en difficultés familiales et scolaires, dénote un penchant du préfet - pas forcément conscient - en faveur d'une pédagogie proche de celle que l'on qualifie de "différenciée". Mais, si l'abbé s'intéresse à cet élève, c'est sans doute en grande partie à cause de la relation affective qu'il entretient avec lui et pas avec les autres. Cette attitude entraîne alors un certain favoritisme, duquel l'abbé a d'ailleurs conscience et qu'il essaie de camoufler.

Consigne 5 : utilité de ce passage par la littérature

Cette pièce me semble pertinente pour prendre conscience du difficile équilibre entre les divers rôles du corps enseignant. Accentuer l'un de ces rôles, comme l'aspect éducatif, peut mener à des travers qui finissent par être négatifs pour tout le monde. Ici l'abbé est déçu et les deux élèves sont renvoyés.

Du point de vue pédagogique, la complexité de la pédagogie est révélée, elle aussi, dans ses travers. Aider un élève plus en difficulté que les autres ne peut conduire à le favoriser démesurément, au risque de maintenir, d'approfondir ou de déplacer les inégalités des élèves devant le système scolaire.

COMMENTAIRES

Le travail de Caroline- comme celui des autres étudiants- soulève plusieurs questions :

- A quoi correspond le choix de l'extrait choisi (voire du livre) ? Au fond, la question est sans importance sauf si le formateur constate que l'étudiante a pris le chemin inverse : trouver un extrait de texte de la littérature experte et l'illustrer par un passage de l'œuvre. S'agissant d'un travail écrit, nous n'avons pu la questionner sur ce point.
- Mais saluons tout de même cet effort de recherche dans la littérature de référence, même si la citation ne donne pas encore lieu à un développement personnel conséquent. Cette tendance se retrouve dans plusieurs travaux à savoir un réel effort de recherche documentaire (livres et revues) et un commentaire personnel proche de la paraphrase.
- A-t-elle épuisé le sens de l'extrait ? Autrement dit, l'enjeu du dialogue ne dépasse-t-il pas les notions de « pédagogie différenciée » et de « conceptions pédagogiques » ? Pour autant qu'il s'agisse bien ici de « conceptions pédagogiques » et non de valeurs éthiques... Quant à la « pédagogie différenciée », elle n'était pas encore d'actualité à cette époque. Cet anachronisme souligne peut-être l'empressement de l'étudiante à « plaquer », en regard de son extrait qu'elle n'a pas lu avec attention, un texte plus scientifique. Nous retomberions alors dans les écueils que ce dispositif voulait précisément éviter...

¹³ *La pédagogie à l'école des différences*, P.Perrenoud, Paris, E.S.F. (Collection pédagogies), 1995, p.114

- Néanmoins, l'étudiante effleure d'autres thématiques possibles sans les nommer explicitement. Pointons : la reconnaissance des valeurs en éducation « *croire en l'enfant* » le rôle de l' « *affectivité* » dans la relation éducative, les écarts dans la relation (« *favoritisme* »), l'ambiguïté de certaines relations adultes-adolescents (« *camoufler* »). Il y aurait un travail plus méthodologique à effectuer pour l'aider à mieux « voir » les thématiques possibles.
- Le commentaire final de l'étudiante – avec ce rappel des inégalités à l'école- nous donne à penser qu'elle devrait d'abord approfondir cette question avant d'être disponible pour envisager d'autres thématiques.

2.4.2. Messieurs les enfants, D.Pennac, Paris, Gallimard, 1997, par Julien D.

1. Présentation de l'auteur

Daniel Pennac est né à Casablanca en 1944. Il obtient son premier poste d'enseignant à Soissons en 1970 avant de s'installer définitivement à Belleville, quartier populaire et cosmopolite de Paris qui l'influença indéniablement. Agé de 25 ans, il publie son premier livre: un essai sur le service militaire. Par la suite, il se consacrera entièrement à l'écriture de romans en prenant la décision de privilégier le plaisir du récit: « Quand on veut être romancier, il faut raconter des histoires. (...) Qu'ensuite ces histoires génèrent du sens ou pas, c'est l'affaire du lecteur. (...) Ce qui me plaît, c'est de faire plaisir en racontant des histoires » .

2. Présentation de l'œuvre

Monsieur Crastaing est un professeur « tyrannique » de français (à Paris) craint et haï par l'ensemble de ses élèves depuis une trentaine d'années. Lors d'une remise de rédactions, trois de ceux-ci, Igor Laforgue, Joseph Pritsky et Nourdine Kader, vont s'illustrer par une mauvaise plaisanterie: un dessin représentant leur professeur poursuivi par une meute d'élèves enragés. Dès lors, la sanction ne se fait pas attendre. ..Les trois amis se voient contraints de rédiger, pour le lendemain, une rédaction au sujet pour le moins original: « Vous vous réveillez un matin, et vous constatez que, dans la nuit, vous avez été transformés en adultes. Complètement affolés, vous vous précipitez dans la chambre de vos parents. Ils ont été transformés en enfants... »

De retour dans leur famille respective et épris de colère, les trois adolescents se mettront finalement à ce pensum aux effets inattendus... En effet, un évanouissement subit les amène à se réveiller dans la peau d'adultes forcés de s'occuper de leurs parents redevenus enfants! C'est ainsi qu'un trio d'adultes immatures va être amené à gérer toute une série de difficultés inconnues jusqu'alors. Citons l' « éducation » de leurs garnements de parents, les tâches ménagères, etc.

La surprise atteint son paroxysme quand, un beau jour, les trois amis retrouvent monsieur Crastaing lui aussi redevenu enfant (il avait réalisé sa propre rédaction). L 'histoire prend alors une tournure plus « dramatique » car on comprend que ce professeur, loin d'être le monstre qu'on pouvait imaginer, est en fait un homme blessé qui recherche à travers ses étranges sujets de rédaction l'enfance qu'il n'a pas eue... Dès lors, les trois compagnons aidés de leurs « enfants de parents » aideront Crastaing à réaliser de nouveau sa rédaction en la « remplissant » de leurs souvenirs d'enfance. De ce fait, tout rentra dans l'ordre et le terrible professeur devint quelqu'un de très apprécié par ses élèves.

Consigne 4 : présentation des thématiques et extrait du livre

Dans cette scène, monsieur Crastaing, un professeur « inoxydable » redouté par ses élèves, s'adonne à son exercice favori : la remise de copies (en l'occurrence des rédactions). Faisant fi de tout respect envers ses élèves, ce professeur terrorise ces adolescents par ses commentaires acerbes et humiliants.

« Son vieux cartable lâcha une coulée de copie sur son bureau

Cette fois-là comme toutes les autres, il choisit un devoir au hasard.

-Mademoiselle Fontange !

Le soulagement de tous en entendant le nom d'un autre ! Et la petite mort d'Isabelle Fontange, à

l'explosion de son nom (...).

« -Et vous, Grassien !

Grassien lève une tête de bœuf.

-Ce n'est pas une description de vous, cela, Grassien, c'est n'importe qui! Et ce n'est pas une famille autour de vous, c'est n'importe quoi! (...)

-Ne faites pas votre tête de bœuf !

Le climat de la classe

Ce qui apparaît immédiatement dans cet extrait, c'est l'indéniable crainte inspirée par Crastaing à ses élèves. Cette même crainte se retrouve ailleurs dans le roman : « -Vous le faites exprès ? Personne ne le faisait exprès. Il aurait fallu être cinglé pour le faire exprès. (...) Il était resté lui-même, tout bonnement, sans âge, dès le départ. C'était peut-être ça qui flanquait la trouille aux générations. Crastaing datait de toute éternité. (...) Quel âge avait ce prof inoxydable qui transformait depuis toujours ses élèves en statues de sel ? ».

De cette « peur du professeur », résulte un climat de classe peu propice à l'apprentissage. Dans son livre sur la discipline en classe, C. M. Charles affirme qu'« un climat médiocre est en général synonyme de chaos ou de désorganisation, ou alors c'est la froideur, la malveillance et l'insécurité qui dominent. Un tel climat entrave l'apprentissage. Les élèves obéissent dans le seul but d'éviter les représailles¹⁴ » Ainsi, l'enseignant ne parvenant à faire travailler que par la menace et la contrainte amène inévitablement les élèves à le détester voire à haïr l'école en général !

Le jugement porté par Crastaing sur les copies des élèves force à réfléchir. En effet, un fait de classe, d'apparence banale, comme la remise de travaux contient, en filigrane, un rapport de force entre enseignants et élèves. L'enseignant qui, comme Crastaing, abuse de cette force en portant des jugements dégradants sur les productions des élèves peut entraîner, chez ces derniers, une perte de confiance en eux combinée à un refus de travailler .

Consigne 5 : utilité de ce passage par la littérature

L'extrait choisi m'a permis d'aborder d'une manière plus profonde le climat de la classe et la façon d'évaluer les élèves. Au vu du nombre de livres ayant trait à l'évaluation et à la place qui lui est accordée dans la formation des enseignants (cours sur l'évaluation des apprentissages), il est évident que cette pratique inhérente au métier de professeur se doit d'être approfondie et maîtrisée

Le livre Messieurs les enfants, au-delà de son côté très attrayant, m'a permis d'intégrer certains éléments nouveaux dans ma formation d'enseignant. En effet, les situations rencontrées dans ce roman sont suffisamment riches pour être développées grâce à la littérature experte (pédagogique). Cette approche par la fiction littéraire aide à ne pas se perdre dans la quantité d'ouvrages pédagogiques en ciblant certains phénomènes éducatifs. C'est pourquoi, ce travail s'est révélé enrichissant professionnellement tout en conservant un certain côté ludique découlant de la lecture du roman.

COMMENTAIRES

- Le choix de cet extrait n'est probablement pas dû au hasard. L'étudiant s'identifie-t-il aux enfants ou croit-il reconnaître certains de ses professeurs ? Peu importe tant que le passage choisi peut l'aider à mieux comprendre ce qui se joue effectivement dans cette classe : la « crainte » du maître érigée en mode de fonctionnement dans la relation pédagogique. L'étudiant a bien vu cela mais nous pouvons regretter cette absence de mise en relation avec son passé d'élève ou avec ses premières expériences de stage. Reconnaissons aussi que nous ne l'avons pas demandé explicitement...
- Les commentaires de l'étudiant sont construits, à l'économie, à partir d'une nouvelle citation du roman et d'un court extrait d'un ouvrage pédagogique. Pour terminer, il évoque la notion de *rapport de force* entre le Maître et les élèves. Qu'on nous permette encore un bref « commentaire sur le commentaire » de l'étudiant. S'agit-il

¹⁴ Charles, C. M., La discipline en classe .Modèles, doctrines et conduites, Bruxelles, DeBoeck, 1997

d'un réel *rapport de force* ou de la question des normes desquelles il est impossible de sortir dans le contexte scolaire ? Un rapport de force suppose qu'on puisse jauger l'autre pour obtenir quelque chose (les relations parents-adolescents en sont un bon exemple) tandis qu'à l'école, la norme c'est « le maître qui a toujours raison ». D. Pennac, cet enseignant-écrivain, profitera d'ailleurs du processus fictionnel pour inverser ce rapport de force en transformant les trois adolescents en adultes, et les parents ainsi que Crastaing en enfants.

- Rares sont les étudiants mettant en doute l'utilité de cette démarche. A les en croire, ils ont tous été ravis par ce dispositif ! « On n'est jamais trop prudent... » doivent-ils se dire en pensant à leur évaluation. Le commentaire de Julien n'échappe donc pas à cette règle stratégique. Si quelques étudiants évoquent explicitement la lecture comme une expérience enrichissante d'un point de vue personnel, presque tous reconnaissent, à l'instar de cet étudiant, un « *certain côté ludique découlant de la lecture du roman* » ou le côté « *attrayant du livre* ». Ce qui veut peut-être dire que le rapport à la lecture a été vécu plus positivement.

2.4.3. *La place*, A Ernaux, Folio, 1983, par Noëlle R. (Agrégation U.C.L.)

Dans son roman La Place, Annie Ernaux fait revivre ses souvenirs d'enfance et reconstruit l'image de son père, et son amour qui l'attachait à elle. L'auteur raconte sa vie à elle: on la voit grandir, poursuivre ses études, quitter ses parents, se marier, revenir dans sa famille, jusqu'aux derniers jours à Yvetot, quand son père meurt. Le roman s'ouvre sur l'épreuve pratique du Capes de l'auteur, dans un lycée de Lyon à la Croix-Rousse. Elle est professeur de français et se trouve dans le train du retour, vers Annecy, où elle habite. Deux mois avant la mort de son père, elle y prend la décision d'écrire. Elle décrit la vie de ses parents à Lillebonne, surtout celle du père. Elle raconte d'une part le souvenir des scènes auxquelles elle a assisté, les gestes qu'elle a observés, et de l'autre sa perception intérieure de la situation, perception elle-même dédoublée, puisqu'elle fut un temps en accord avec cette mentalité familiale, puis en révolte contre elle. L'agonie et la mort du père sont décrites ainsi que les déceptions de l'enseignante.

Faute de place (!), nous n'évoquerons pas dans ce cas-ci les deux thématiques étudiées par cette étudiante : « entre école et famille » et « la promotion sociale par l'école ». Nous commenterons son texte relatif à la consigne 5 .

Précisons qu'il s'agit d'une étudiante d'une trentaine d'années, mariée avec charge de famille. Après sa licence en économie et une expérience de plusieurs années dans le secteur privé, elle a souhaité retourner à l'université pour son agrégation. Un profil atypique et un texte qui ne l'est pas moins.

Consigne 5 : Utilité de cette réflexion dans la carrière d'enseignant

La lecture de ce livre, La Place, a été fort instructive pour moi. J'espère n'être pas hors sujet en apportant ici une note très personnelle. En réalité, ce livre m'a passionnée car je me suis identifiée avec une grande intensité à l'auteur, dans le cadre de ce récit autobiographique.

La première raison en est tout d'abord, il est vrai, le style de l'auteur. Cette fameuse « écriture plate » d'Annie Ernaux nous plonge au cœur de la vie brute, dans la tête et les pensées des personnages, dans leur ressenti intime.

Deuxièmement, je me suis presque entièrement retrouvée dans la narratrice, dans le sens où mes propres parents également sont issus d'un "petit" milieu. J'ai trouvé dans ce livre la transcription de mes propres sentiments, de ma relation avec mon père surtout, de mon propre vécu, avec un degré de similitude tel que j'ai dû lire le roman d'une traite. (C'est évidemment fort narcissique d'avouer ainsi qu'on n'est jamais autant intéressé que par soi-même... J'espère qu'on me pardonnera ma franchise.)

En troisième lieu, dans la lignée des deux premiers points précités, le style et le contenu du roman s'allient pour offrir toutes les expressions savoureuses qui ont baigné mon enfance et ma relation à mes parents.

Mon père est né dans une ferme, quatrième d'une famille de dix enfants. Il est allé à l'école jusqu'à l'âge de douze ans. Il est devenu électricien. Mon père est un homme simple et taciturne, aux mains entaillées par ses outils, aux cheveux quotidiennement pleins de plâtre. Si j'ai découvert cette soif d'apprendre, qui m'a tant apporté, et si j'ai eu la possibilité de l'assouvir, c'est grâce à mon père. Il y a toujours une part d'inné, dans la personnalité, bien sûr. Mais l'acquis, c'est lui qui me l'a donné. Il avait un ami instituteur, qui avait déclaré, en me voyant: « Elle est très éveillée! Elle ira loin! Il faut lui donner des facilités.» Et petite, mon père me ramenait en guise de cadeau des cahiers d'exercices de mathématique et de français. Des vrais, comme à l'école. Mais pas les mêmes. Je faisais les exercices à toute vitesse, comme des jeux. C'est comme ça qu'il m'a donné l'impulsion de départ.

(...)Ce roman m'a permis de mettre d'autres mots sur cet aspect de ma vie. Les origines sociales comme caractère déterminant de la réussite ou de l'échec scolaire, c'est une théorie connue, et vérifiée. Mais on oublie trop souvent le petit pourcentage de personnes « qui se sont faites toutes seules ». Peut-être pourrait-il y en avoir davantage ?

En tant que future enseignante, ce que je retiens de ce passage par la littérature, c'est un renforcement d'une volonté: celle de toujours avoir cette démarche de refuser tout déterminisme. Pour ma future profession, j'espère que cette lecture aura ancré encore plus fermement dans mon esprit l'idée que des capacités peuvent être découvertes chez tous (...)

Il est vrai qu'il est difficile d'avoir un impact sur les caractéristiques matérielles du milieu social : manque de temps ou d'espace pour travailler, par exemple. Tout le monde ne peut pas accueillir chez lui toute une classe, comme Gérard Depardieu dans « Le plus beau métier du monde. » Mais sur l'image qu'on a d'un élève, sur l'image qu'on lui reflète de lui-même, ainsi qu'à ses parents, il y a toujours moyen d'agir.

Réaffirmer l'importance de la confiance qu'on place dans un élève; partir de l'idée qu'il va réussir, ou au moins qu'il va trouver sa voie; lui accorder la présomption d'épanouissement: je donne à ces points une importance capitale.

COMMENTAIRES

Les réflexions enthousiastes de cette étudiante à propos roman d'A. Ernaux appellent quelques commentaires sur la construction du texte et son contenu.

Dans la première moitié de sa production, grâce à un repérage minutieux, elle nous précise pourquoi elle a été « passionnée » par cette lecture :

1. Une reconnaissance de l'importance du **style**, cette « écriture plate » d'A. Ernaux bien en phase avec le propos.
2. **L'effet miroir** du récit : « je me suis identifiée avec une grande intensité » ou encore « je me suis presque retrouvée dans la narratrice » avec « un tel degré de similitude ».
3. Le réveil de certains **souvenirs** qui lui ont permis de réentendre « ces expressions savoureuses qui ont baigné mon enfance ». Des traces du passé agréablement réactivées par la lecture.

Puis, par une sorte de mimétisme, cette histoire écrite par une femme et lue par une autre, a peut-être déclenché **l'envie d'écrire** chez cette étudiante. Et ce qu'elle a à nous dire constitue la deuxième partie du texte où nous observons :

1. Une capacité à se projeter dans son avenir d'enseignante en tenant compte de son passé. Avec la conviction forte de refuser « tout déterminisme » puisqu'elle partage avec l'auteur le fait d'être toutes les deux des exceptions bien vivantes aux théories sur la reproduction sociale.
2. Une conscience des paramètres sur lesquels les enseignants ont peu de prises : les conditions matériels du milieu social, les problèmes de logement, le manque de temps, etc.

3. Les principes fondateurs de son action éducative future : renforcement de l'estime de soi chez l'élève, confiance en lui, « présomption d'épanouissement », etc.

En fin de compte, ce travail a-t-il été utile pour cette étudiante ? Oui, assurément. Mais pour arriver à le dire au destinataire institutionnel, elle doit dépasser ses craintes « *j'espère n'être pas hors sujet* » ou faire taire un surmoi hyperdéveloppé, dirait peut-être le psychanalyste... Ce qui nous donne l'occasion de redire que toute démarche incluant une visée réflexive, et donc en partie personnelle, se heurte à la question de l'évaluation.

Ce dernier exemple fait figure d'exception au vu de l'ensemble des productions de nos étudiants. Sa qualité d'écriture tient au fait qu'elle a sans doute pu transférer une série de compétences et d'expériences antérieures dont son passage dans le secteur privé. Le roman lui a offert l'occasion de « *mettre d'autres mots sur cet aspects de ma vie* » et d'une certaine manière il a contribué à la construction de l'identité de l'étudiante.

3. Remarques sur ce dispositif

3.1. Une instrumentalisation de la littérature ?

Ce dispositif expérimental interroge bien entendu la place éventuelle attribuée à la littérature dans le cursus de formation initiale. Une des dérives consisterait à n'envisager ces lectures de romans que sous l'angle d'une simple illustration des théories ou concepts développés dans d'autres cours. Réduire ces textes de fiction à de seules illustrations littéraires strictement instrumentales poserait problème car la littérature serait ramenée alors une méthode à comme une autre pour accéder plus facilement aux savoirs enseignés. « On doit craindre, écrit P. Meirieu (2000, p.4), que la réflexion proprement éducative sur des œuvres littéraires ravale celles-ci au rang de prétextes et en fasse oublier la spécificité artistique. On viderait ainsi des textes de leur substance propre sans avoir l'assurance du moindre bénéfice quant à leur usage ! ». Dans l'esprit de ce dispositif, nous avons considéré comme roman à caractère pédagogique tout récit qui « peut se lire en tant que porteur d'un enseignement en considérant comme enseignement tout affirmation générale sur l'existence humaine » (Larrosa, 1998, p.116). Ce caractère pédagogique attribué au roman est un *effet de lecture* qui réside plus dans la manière de le lire ou pour le dire autrement dans le rapport au texte que nous instituons. En suggérant l'exploitation d'une série non limitative d'une dizaine de thématiques, nos consignes laissent, pensons-nous, des espaces de liberté pour ne pas verrouiller le sens de l'œuvre.

3.2 Nécessité d' une réflexion sur la fiction

Il serait utile de proposer aux étudiants une réflexion préalable sur le sens de la fiction et sur le rapport fiction/réel. Qu'il s'agisse d'autobiographies, de romans ou de journaux intimes il n'y a jamais un calque du réel mais bien recomposition avec une intention de l'auteur. Il convient de tenir compte de cette intention et de ne pas traiter trop rapidement comme des « bouts de réel » ce qui relève d'une intention de communication. Même si, nous l'avons souligné déjà, ces épisodes peuvent constituer des façons de voir le monde qui nous entoure.

3.3 Des consignes à revisiter

- Le choix des ouvrages doit-il être fermé (réduit à notre liste) ou ouvert aux suggestions éventuelles des étudiants ? Cette question n'est pas anodine car si ce travail est connoté négativement, nous perdons une occasion de réactiver un rapport positif à la lecture

voire à la culture. Accepter des propositions d'étudiants c'est ouvrir des espaces de recherche personnelle... en pariant aussi sur leur honnêteté.

- La consigne concernant la demande de présentation de l'œuvre et de l'auteur l'ouvrage a peu d'intérêt tant on a parfois l'impression que les étudiants recopient la quatrième de couverture.
- La consigne relative aux deux extraits à analyser devrait donner la possibilité aux étudiants de relier au moins un de ces extraits à leur expérience personnelle d'élève ou de stagiaire, ce qui permettrait de renforcer l'articulation théorie-pratique et d'aller dans le sens du *praticien réflexif*.

Quant à ce problème de plaquage trop systématique de commentaires issus des écrits de référence, il faudrait peut-être favoriser des interactions **orales** en proposant alors des lectures communes à certains étudiants ou avoir recours à des formules comme les « cercles de lectures » mais à orientations pédagogiques. Ce qui supposerait un cadre institutionnel ou du moins un module d'une dizaine d'heures. S. Vanhulle (2002) fait des propositions intéressantes à ce sujet.

- L'évaluation des aspects formels et le contrôle du respect des consignes ne posent pas de difficultés majeures. Par contre, la dernière consigne devrait rester une question ouverte, c'est-à-dire non évaluable. L'expérience formative de la lecture devrait rester de l'ordre du questionnement, d'une étape parmi d'autres dans le développement personnel de l'étudiant.

4. CONCLUSION

En première année de formation, avons-nous rappelé, nos étudiants ont peu l'occasion de se frotter à la pratique du métier. Cette absence momentanée d'un des deux partenaires du couple « théorie-pratique » risque de dévaloriser les savoirs théoriques mal perçus, peu compris et rarement réinvestis alors qu'ils ont une importance réelle pour les futurs séminaires d'analyse de pratique, par exemple.

Fort de ce constat, nous avons fait l'hypothèse que la complexité de l'entreprise éducative pouvait aussi être appréhendée par l'intermédiaire de notre patrimoine culturel. La littérature offre à cet effet une variété de récits qui évoquent chacun à leur manière des problèmes familiaux, relationnels, scolaires ou sociaux entremêlés. Le principe de base de la démarche a consisté à introduire la lecture de romans comme outil de formation avec la ferme conviction que le futur enseignant doit aussi devenir pour ses élèves *un passeur culturel*, pour reprendre la jolie métaphore de J.-M. Zakhartchouk (1999). Nous avons donc invité nos jeunes étudiants à lire une œuvre puis à écrire leurs commentaires nourris par la littérature experte.

Au terme de ce descriptif, il convient de noter que l'effet formateur de cette approche littéraire reste encore à démontrer (avec quels indicateurs ?). L'hypothèse était hasardeuse mais la démarche méritait d'être tentée. L'écho favorable des étudiants et de plusieurs collègues nous encouragerait plutôt à approfondir voire à prolonger cette première expérience en proposant, par exemple, des réécritures de certains passages du roman.

En imaginant le dispositif, il est possible que nos rêves nous aient mené fort loin mais en l'appliquant il est certain que la réalité nous a ramenés plus près...

Laissons à P.Meirieu (2000, p.5) le mot de la fin : « Personne ne peut légiférer *a priori* sur l'efficacité de l'approche littéraire dans le parcours de formation d'un éducateur. En revanche, le pédagogue peut s'interroger sur les conditions qui pourraient permettre d'espérer qu'un tel apport puisse être de quelque utilité ».



Bibliographie

- Brayner, F. (2001), « Littéaturisation de la pédagogie et « pédagogisation » de la littérature : simples notes sur P.Meirieu et J.Larrosa, in *Revue Française de Pédagogie*, N° 137.
- Dejemeppe, X. et Dezutter, O. (2001), « Quels écrits réflexifs autour des stages professionnels ? » in *Recherche et Formation*, n°36.
- Delamotte, R., Gippet, F., Jorro, A., Penloup, M-C. (2000), *Passages à l'écriture*, Paris, PUF.
- Houssaye, J. (dir.) (1993), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF.
- Houssaye, J., Soëtard M., Hameline D., Fabre M. (2002) *Manifeste pour les pédagogues*, Paris, ESF
- Larrosa, J., (1998), *Apprendre et être. Langage, littérature et expérience de formation*, Paris, ESF.
- Meirieu, P. (1999), *Des enfants et des hommes. Littérature et pédagogie*, Paris, ESF.
- Meirieu, P. (2000), La littérature et la vertu..., Texte d'une communication au colloque « *Ethique, formation et recherche* », Université de Lyon, 16 octobre 2000
- Paquet, L., Altet, M., Charlier, E., Perrenoud, P. (dir.) (2001), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, De Boeck, 3^{ème} édition.
- Perrenoud P.(2001), *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris, ESF.
- Pujade-Renaud, C. (1986), *L'école dans la littérature*, Paris, ESF
- Vanhulle, S. (2002), *Des savoirs en jeu au savoir en « je »*. *Médiations sociales et processus de subjectivation en formation initiale d'enseignants*, Thèse de doctorat, Ulg.
- Rey, B. (2000), Savoir et savoir enseigner : examen du rapport entre les savoirs en sciences humaines et sociales et la pratique enseignante, *texte d'une communication au colloque de l'ACELF*.
- Zakhartchouk, J-M. (1999), *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris, ESF

HAUT DE PAGE