Humanités, quelles humanités ? Le rôle de la lecture littéraire dans la construction d'une culture humaniste chez les enseignants de lettres

Marie-José Fourtanier

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/trema/3300>

DOI : 10.4000/trema.3300

ISSN : 2107-0997

Éditeur

Faculté d'Éducation de l'université de Montpellier

Édition imprimée

Date de publication : 1 mai 2015

Pagination : 32 - 41

ISSN : 1167-315X

Référence électronique

Marie-José Fourtanier, « Humanités, quelles humanités ? Le rôle de la lecture littéraire dans la construction d'une culture humaniste chez les enseignants de lettres », *Tréma* [En ligne], 43 | 2015, mis en ligne le 25 juin 2015, consulté le 03 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/trema/3300> ; DOI : 10.4000/trema.3300

Ce document a été généré automatiquement le 3 mai 2019.

Tréma

Humanités, quelles humanités ? Le rôle de la lecture littéraire dans la construction d'une culture humaniste chez les enseignants de lettres

Marie-José Fourtanier

- 1 « Je suis homme, et je pense que rien de ce qui a trait à l'humain ne m'est étranger. », Térence, *L'Heautontimorouménos*, I, 1
- 2 Penser aujourd'hui les rapports entre la formation des enseignants de lettres et les Humanités, - qui plus est sous l'angle à la fois pléonastique et sujet à controverse de la « culture humaniste » -, semble bien relever d'une gageure tant la réflexion prend appui sur un terrain d'expérience et d'investigation instable et depuis quatre ans en constante révision. Après la disparition du système de formation en alternance mis en place par les IUFM, celui des masters Métiers de l'enseignement et de la formation (MEF) a réorganisé l'ensemble de la formation à partir de la rentrée 2010 (et jusqu'à l'année universitaire 2012-2013) en deux semestres au cours desquels les étudiants ont à mener de front plusieurs activités : il s'agissait d'abord dans une visée générale de préparer « au métier d'enseignant par l'approfondissement des connaissances disciplinaires, la réflexion didactique, les stages en établissement, l'analyse critique des pratiques professionnelles et la connaissance du système éducatif ». Concomitamment, deux autres objectifs visaient d'une part la préparation aux différentes épreuves écrites et orales des concours nationaux et d'autre part, l'« initiation des étudiants à une recherche de qualité permettant d'envisager une poursuite en doctorat ». Les étudiants des masters MEF devaient pour ce faire participer à des séminaires et rédiger un mémoire de recherche. Il faut noter que l'architecture de cette initiation à la recherche vise pour l'essentiel l'acquisition des méthodes nécessaires à la rédaction du mémoire. Une telle organisation serait sans aucun doute pertinente et féconde pour la formation des enseignants de lettres si les séminaires de recherche répondaient à des préoccupations à visée

professionnelle, ou au moins professionnalisante. Or sur les douze séminaires de recherche proposés au choix des étudiants de lettres en M1 et M2 à l'université de Toulouse 2 en 2012-2013, seuls deux relevaient de la didactique du français, l'un sur la lecture littéraire et l'autre sur l'écriture en contexte scolaire. Cette organisation qui transfère dans un master professionnel, sans aucune modification, des options spécifiquement axées sur la recherche académique, transforme de facto les caractéristiques de la recherche et du mémoire. Alors que le mémoire professionnel antérieur à la réforme de la mastérisation avait pour ambition de lier étroitement théorie et pratique et que, ancré dans la dimension professionnelle, il articulait les savoirs universitaires à des pratiques de classe, l'organisation de l'initiation à la recherche ces trois dernières années est, dans les faits, largement tributaire de la recherche académique la plus traditionnelle.

- 3 Sans remettre en cause la mastérisation, la rentrée 2013 inaugure une nouvelle mouture de la formation des enseignants dans le cadre d'un nouvel établissement, les Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE). Selon le cadrage national de mars 2013, « la formation [des enseignants] s'appuie sur une activité d'initiation à la recherche qui permet à l'étudiant et à l'enseignant stagiaire de se familiariser à la démarche scientifique. Au-delà du contenu disciplinaire, l'activité de recherche doit permettre l'acquisition de compétences en lien avec le métier, notamment l'observation et l'analyse des pratiques professionnelles. » Une telle définition semble bien maintenir une ligne frontière entre contenu théorique et pratique de terrain, ce qu'infirmait cependant l'intégration affirmée du mémoire dans le volet de la formation professionnelle. C'est donc dans un contexte particulièrement mouvant et soumis à de multiples contradictions que l'on peut s'interroger sur la place et le rôle de la formation aux Humanités pour les futurs enseignants. Il est loisible en particulier d'apprécier comment des maquettes en évolution constante peuvent reconfigurer les Humanités dans la notion de culture humaniste en lien avec les exigences professionnelles de la formation des enseignants. Pour avancer dans la réflexion, il me semble urgent d'examiner et d'interroger un certain nombre de notions paradoxales à plusieurs titres : la définition de ce que représentent les Humanités au XXI^e siècle, le rapport entre les Humanités ainsi (re)définies et la culture humaniste telle qu'elle apparaît dans le contexte scolaire, la relation biaisée entre ce que les textes de cadrage ministériels les plus récents continuent à appeler le « contenu disciplinaire » et la dimension didactique, perdant ainsi de vue à la fois l'universalité et l'efficacité d'une culture humaniste, enfin le changement de paradigme culturel qu'impliquent les théories actuelles sur la lecture littéraire et le sujet lecteur dans la formation des enseignants destinés à enseigner la littérature (professeurs de lettres, professeurs des écoles et professeurs de lycée professionnel) et la nécessaire mise en place (et la reconnaissance institutionnelle) de ce que j'appellerais une « théorie performative » ou une théorie en acte.

I. Humanités vs modernité ?

- 4 La définition des Humanités à l'ère contemporaine relève d'un paradoxe qui a été entre autres instances soulevé lors d'Assises de Lettres tenues à l'université de Toulouse 2-Le Mirail en mai 2010. La question clé de ces journées était : « Les Humanités, pour quoi faire ? » en ce début de troisième millénaire. À cette occasion, Yves Citton à la suite de son ouvrage, *L'avenir des Humanités*, proposait quelques pistes permettant de concevoir

« les Humanités » et leur importance en évoquant les différents courants historiques qui ont conduit à la récente remise en service du terme :

« Tandis qu'on désigne encore souvent par-là (en France) des études tournées vers les civilisations anciennes, des usages importés du monde anglo-saxon s'inspirent des Humanités pour regrouper sous une même bannière les études portant sur les lettres, les arts, la philosophie et les plus « molles » des sciences humaines et sociales (comme l'histoire, l'anthropologie ou la sociologie). Plutôt que d'opposer ces deux usages a priori concurrents (gréco-latin vs anglo-saxon), on cherchera à en montrer la dynamique commune - dont on aimerait suggérer qu'elle se nourrit d'une autre ambivalence féconde, liée à la définition même de « l'humain ».

- 5 Dans une période de mondialisation, marquée par un double mouvement contradictoire de crise des idéologies, des valeurs et du rationalisme, d'effacement des repères temporels et spatiaux, et parallèlement d'inflation de l'information, il est important en effet de reconsidérer le rôle des Humanités empruntant aux deux acceptions - études classiques et sciences humaines -, leur fonction apparaît tout à la fois de distanciation historique et critique, de réflexion sur la politique et la société, de mise en forme de l'imaginaire, de vecteur de communication et d'échange. Il s'agit dans la dynamique de cette(re)définition de mesurer les compétences, les qualifications et le type de maturité intellectuelle, psychologique et émotionnelle que permettent d'acquérir les études de langue, de littérature et d'arts, et plus largement, d'histoire, d'ethnologie ou de sociologie : nul doute que les Humanités, ainsi requalifiées sur un plan plus large, aident à la compréhension du monde humain, permettent de développer un certain nombre de capacités évidemment utiles, voire indispensables au métier d'enseignant, que ce soit la capacité d'analyse des situations, la capacité de communiquer, d'argumenter et de négocier, ou la connaissance de soi et des autres. La difficulté réside dans l'articulation et le transfert de ces compétences générales et leur mise en œuvre dans des fonctions professionnelles où sont requis des savoirs immédiatement utilisables. Dans le cadre élargi de ce qu'à la suite d'Yves Citton, on peut appeler les nouvelles Humanités, c'est le syntagme de « culture humaniste » qui a été choisi par l'institution comme élément de connaissances et de compétences que les élèves doivent maîtriser à l'issue de la scolarité obligatoire. C'est l'un des piliers du Socle commun inscrit dans la loi du 23 avril 2005, qui ouvre un très large empan cognitif décliné en connaissances, en capacités et en attitudes.

II. Humanités et culture humaniste

- 6 Or l'expression même de culture humaniste pose un certain nombre de problèmes : elle semble tout d'abord relever du pléonasme, involontaire redondance ou effet d'insistance : existe-t-il en effet une culture qui ne soit pas de l'homme et fondée sur l'homme ? Ou peut-être le législateur a-t-il voulu mettre en valeur une certaine vision de l'homme, telle que la concevaient l'Humanisme et les Humanistes du XVI^e siècle, par référence historique au mouvement de la Renaissance ? Examinons quels sont les enjeux de cette notion dans l'enseignement et, par ricochet, dans la formation des enseignants.
- 7 Comme la Sagesse dans l'autobiographie de Lawrence d'Arabie, le Socle commun est bâti sur sept piliers dont la culture humaniste. Pilier 5 du Socle commun, « la culture humaniste contribue à la formation du jugement, du goût et de la sensibilité. Elle repose principalement sur la littérature, l'histoire, la géographie, l'éducation civique, les arts plastiques, l'éducation musicale ou encore l'histoire des arts ». Son domaine est donc plus large que celui des Humanités au sens classique, puisqu'il intègre des disciplines scolaires

issues des sciences humaines, comme le suggérait la terminologie anglo-saxonne, mais il ne recoupe pas, même partiellement, la culture scientifique et technique (pilier 3) ni la maîtrise des techniques de l'information et de la communication (pilier 4), loin par conséquent des ambitions encyclopédiques des Humanistes. De plus, les textes officiels développent la définition en insistant sur l'importance fondamentale de la littérature comme support de cette formation rejoignant ainsi la définition classique originelle : « Elle 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 (récits, romans, poèmes, pièces de théâtre), qui contribue à la connaissance des idées et à la découverte de soi ». Le rôle de la littérature apparaît donc comme fondateur et prédominant, situé au cœur même des Humanités. La question est cependant de savoir quel type d'approche de la littérature permet le plus efficacement de fonder une culture humaniste.

- 8 Avant d'aborder ce point du rapport à la littérature, il serait fructueux d'envisager la notion même de culture telle qu'elle se décline dans l'enseignement secondaire avec l'expression culture humaniste qui « enrichit la perception du réel, ouvre l'esprit à la diversité des situations humaines, invite à la réflexion sur ses propres opinions et sentiments et suscite des émotions esthétiques [...] et se nourrit des apports de l'éducation artistique et culturelle ». Que peut bien signifier en effet le terme de culture surtout si l'on s'interroge sur la transmission culturelle ? Comment surtout circonscrire le concept de manière opératoire didactiquement et psychologiquement ? Deux chercheurs québécois dans un ouvrage intitulé *La Culture dans la classe de français* mettent en avant le rôle de l'enseignant comme « passeur de culture » :

« Quand nous parlons de l'approche culturelle et de la fonction de transmission culturelle de l'école, [...] nous postulons une définition de la culture à la fois moins large que le concept de culture développé par les sciences sociales et moins limitative que le concept de culture au sens individuel et normatif. Le mot culture signifie alors essentiellement un héritage collectif ».

- 9 Or les études sociologiques comme l'expérience des classes montrent que les élèves subissent un écartèlement entre leurs pratiques culturelles de référence, liées aux médias et à l'informatique, qu'il s'agisse de films ou de séries télé, de la télé réalité, de jeux de société, de jeux vidéo ou des réseaux sociaux, et les pratiques scolaires. Les références culturelles qui leur sont données en classe peuvent apparaître à des enfants et des adolescents, extérieures à leurs préoccupations, voire gênantes ou hostiles à ce qu'ils considèrent comme *leur* culture. L'imposition à l'école d'un modèle culturel unique et d'une approche patrimoniale des œuvres littéraires et artistiques semble obliger les élèves à revêtir une identité qui rompt avec leurs références culturelles personnelles et générationnelles, mais aussi, pour nombre d'entre eux, familiales et sociales. Or, cette pratique d'imposition génère des tensions et des conflits de valeurs dont l'école par un effet de boomerang apparaît comme le lieu emblématique puisqu'elle semble conforter les fractures déjà opérées au sein de la société. Nous voici par conséquent devant une alternative : la culture dite humaniste telle qu'elle est définie dans le Socle commun et pratiquée dans les classes peut-elle se substituer sans dommage à la culture extrascolaire ou bien les rapports entre les deux strates de culture représentent-ils une forme d'enrichissement réciproque ? Le numérique, en particulier ce que l'on appelle la « culture des écrans », développe chez les jeunes de nouvelles compétences du point de vue des apprentissages et de l'approche des textes. Dans ce contexte, il est important de réfléchir à des voies multimodales d'accompagnement de l'étude de la littérature en classe (cinéma, jeux vidéo, mangas, œuvres numériques...). La définition et le rôle de la

culture humaniste pourraient se situer dans l'alliance productive d'un enseignement favorisant l'accès des élèves au patrimoine et de l'apport des avancées technologiques. Et ce, d'autant plus aisément que le numérique tout à la fois transforme et renouvelle le rapport à la culture, d'une part, par le mixage rendu possible des textes et des images, d'autre part, par la fragmentation de l'écrit sur les réseaux sociaux qui, loin d'être un handicap, renoue avec une tradition de sélection et d'appropriation attestée par les Essais de Montaigne, tout en favorisant de nouvelles pratiques culturelles. Internet permet surtout de libérer la mémoire et de toujours conserver le savoir à portée de main, dépassant par ses infinies potentialités hypertextuelles l'idéal voltairien du *Dictionnaire philosophique portatif* : d'un clic, l'élève ou l'étudiant (et aussi d'ailleurs le professeur...) a la possibilité de retrouver une référence, d'éclairer une allusion littéraire ou historique, de situer un lieu géographique, etc. Ces avantages évidents - savoir encyclopédique immédiatement accessible, facilité et rapidité d'exécution - exigent cependant une formation à la recherche efficace d'informations et au croisement des données. Cette exigence critique rejoint là encore l'idéal humaniste de Montaigne : « J'aime mieux une tête bien faite qu'une tête bien pleine. » (*Essais*, I, 26). « L'humanisme numérique » pour reprendre l'expression de Milad Doueihi, apparaît bien comme un vecteur essentiel de l'enseignement et de la formation des enseignants. De tels apprentissages devraient donc en conséquence constituer l'armature forte d'une formation à la culture humaniste.

III. Du disciplinaire et de la discipline dans la formation des enseignants

- 10 Dans la perspective d'une interaction productive entre culture humaniste scolaire et pratiques culturelles des élèves fondées sur l'usage du numérique, il est important de s'interroger sur les caractérisations et les nécessaires évolutions de ce que l'on appelle communément « discipline » et « contenu disciplinaire ».
- 11 Aussi bien dans les textes officiels ministériels qui proposent les maquettes génériques des concours que dans le dispositif des masters Métiers de l'enseignement, ces termes semblent synonymes au mieux de scientifique, au pire d'académique. Or historiquement, le disciplinaire renvoie à l'enseignement dans ce qu'il a de plus concret (la formation des enseignants, des élèves, des pratiques de classe), et non à un empyrée de « savoirs savants » qu'il s'agirait de transposer plus ou moins directement dans les classes. L'ambiguïté sémantique du terme « discipline » est d'ailleurs à l'œuvre aussi bien dans les textes officiels que chez les didacticiens. Ainsi André Chervel dans *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle* insiste-t-il sur l'idée que, contrairement à une certaine vulgate didactique, les savoirs enseignés influencent fortement à la fois la culture scolaire et le développement de nouveaux concepts : « C'est le schéma inverse de celui de nombreux théoriciens contemporains de la didactique, qui analysent les transformations du "savoir savant" en "savoir enseigné" ». C'est souligner *a contrario* la dimension théorique des savoirs et des compétences mises en jeu dans le cadre même de la recherche universitaire pour la formation des enseignants ; ce qui sous-tend une telle réflexion, ce sont les besoins sociaux et le refus d'une vision descendante du savoir. On ne peut que constater que l'ambiguïté subsiste dans le nouveau dispositif des Masters de l'Enseignement et de l'Éducation et du Professorat (MEEF) qui sépare les enseignements dispensés en blocs parmi lesquels un « bloc 1 Disciplinaire » et un « bloc 2 Didactique ». Une telle partition fait courir encore une fois à la formation des enseignants le risque de

l'applicationnisme et d'un dispositif descendant, des théories développées dans le cadre des unités de recherche vers leur réutilisation plus ou moins servile dans les classes.

- 12 Or l'une des vertus de la mastérisation de la formation des enseignants a été de permettre l'introduction dans les *curricula* de formation de dispositifs et de notions issus de la recherche en didactique de la lecture littéraire : le « sujet lecteur », l'« événement de lecture » et le « texte de lecteur », qui jusque-là n'avaient pas droit de cité dans la formation de 1^{re} et 2^e années d'IUFM. Outre que ces nouvelles formations ont donc paradoxalement permis de « valoriser les produits de la recherche dans le cadre des masters professionnels », on peut s'interroger sur les compétences et les connaissances particulières que vise cette introduction d'un champ didactique nouveau lié à la culture humaniste. Et surtout pour quelles finalités l'introduire dans la formation des enseignants ? Il est possible d'en évaluer l'intérêt et la pertinence, à partir des productions écrites des étudiants des trois années qui viennent de s'écouler. Tout d'abord, de quel type de recherche s'agit-il ? Cette introduction est en fait le résultat du double mouvement rappelé plus haut : d'une part, le développement de recherches en didactique, d'ordre théorique et non applicationniste, dans les laboratoires universitaires, et les retombées de ces recherches en didactique dans les cursus de formation. Comme le rappelait la conférence des directeurs d'IUFM (CDIUFM) dans un texte du 21 septembre 2012 : « Ce sont, notamment, les résultats de ces recherches qui peuvent étayer les formations initiale et continue des enseignants - à la manière de ce qui se fait dans de nombreux secteurs professionnels, qu'il s'agisse de l'industrie ou de la médecine - et engager les évolutions profondes des pratiques enseignantes. »

IV. Un changement de paradigme culturel : l'exigeant apprentissage de la liberté de lire et d'interpréter

- 13 Dans cette perspective, l'introduction, à partir de la rentrée 2010, dans la formation des enseignants de lettres de nouveaux concepts issus de la recherche en didactique semble étayer la construction d'une véritable culture humaniste entendue au sens de Rabelais et de Montaigne, plus axée sur la créativité que sur l'empilement des connaissances, plus sur la liberté de l'interprétation que sur le compte rendu d'un discours savant. Ainsi les étudiants du master MEF, formés au cours de leur licence de lettres à l'analyse critique et au commentaire, ont-ils eu pour tâche d'explorer le dynamisme de la lecture d'œuvres significatives, comme des lectures cinématographiques fictionnelles et documentaire de *La Princesse de Clèves* ou la figure de Médée lue par Florence Dupont, par Christa Wolf et Heiner Müller ou bien encore des autobiographies de lecteur telles que *Fils* de Serge Doubrovsky lecteur de Racine ou *Un ange cornu avec des ailes de tôle* de Michel Tremblay - et surtout, à partir de ces modèles lectoraux, de mettre à l'épreuve leur propre créativité de lecteur. Dans les séminaires proposés, l'objectif était d'amener des étudiants futurs enseignants de lettres, souvent rétifs, voire hostiles, à rendre compte de leur rapport personnel aux textes en suggérant à leur tour de nouvelles reconfigurations possibles des œuvres. Dans ces pratiques de formation, il s'agit essentiellement de souligner l'importance du sujet lisant à la réalisation de l'œuvre lue. Comme l'écrit J. Bellemin-Noël, « seul ce trajet de lecture qui est tissé de la combinaison fluctuante de la chaîne de ma vie avec la trame des énoncés une fois pour toutes combinés par l'auteur mériterait d'être appelé texte. » Par conséquent, s'intéresser au texte du lecteur produit par un sujet lecteur revient à placer au centre de l'intervention didactique les modalités et les effets

de la rencontre de l'imaginaire du lecteur et de celui du texte. La production personnelle d'un texte de lecteur est pour les étudiants un exercice inédit et même en contradiction avec la tradition universitaire, qui pose à vif la question de l'expérience personnelle et du goût de la lecture, doublée d'une position nécessairement réflexive sur leur propre expérience de lecteur. Mais cette formation par la recherche et la production personnelle de textes de lecteur semble avoir contribué à développer des compétences professionnelles et des savoirs nouveaux. En effet, la pratique d'écriture de leur propre lecture subjective permet aux étudiants futurs enseignants de mieux comprendre à partir d'une autoanalyse de leurs textes de lecteur comment on peut préparer et accueillir les lectures subjectives des élèves sans les taxer d'emblée d'incompréhension ou d'erreur de lecture. Cependant, l'analyse de telles expériences effectives de lecture révèle l'écart, voire l'abîme, qui les sépare des pratiques traditionnelles de lecture à l'école ou à l'université.

V. Pour une théorie performative au service de la culture humaniste ?

- 14 Depuis longtemps dans la recherche sur la lecture littéraire, la polysémie des textes et leurs potentialités ont été reconnues comme caractéristique essentielle des œuvres littéraires, et cette reconnaissance met en jeu une forme particulière de communication avec le lecteur. Objet dont la structure est « inachevée », comme le souligne P. Ricoeur, le texte a besoin des effets de la « concrétisation » par le lecteur des schémas proposés par l'auteur. Cette définition du texte littéraire implique une bascule, d'une vision de la littérature comme objet clos à analyser à une vision de la littérature comme espace d'investissement personnel : elle revisite par conséquent le problème de l'interprétation dans la mesure où le texte ne fournit pas (ou pas seulement) de données objectives, mais qu'il doit être nécessairement replacé dans un cadre interprétatif. Certes l'expérimentation systématique des pratiques de lecture personnelle dans les séminaires et plus tard dans les cours au collège et au lycée, fondée en particulier sur la lecture de textes d'écrivains et d'artistes lecteurs, risque de transformer une pratique riche de possibilités inventives en un exercice universitaire et scolaire rigide, la transposition de données théoriques en classe pouvant donner lieu à des approximations schématiques. Comme l'écrit T. Todorov, dans *La littérature en péril*, « un échafaudage est nécessaire pour élever le bâtiment mais il ne faudrait pas que le premier remplace le second : une fois le bâtiment construit, l'échafaudage est destiné à disparaître ». Cependant rendre sa propre lecture visible pour d'autres semble plutôt aboutir à un fécond partage des lectures, mettant en jeu une véritable culture humaniste et bénéfique pour un renouvellement des pratiques de classe.

VI. Annexe à titre d'exemple : l'analyse d'un sujet de brevet Annales zéro

- 15 Pour illustrer par un exemple concret à la fois l'intérêt de l'institution pour les notions de « sujet lecteur » et de « texte de lecteur » et les difficultés que peut générer leur introduction dans les pratiques d'enseignement, je me propose d'analyser un sujet de brevet paru en juin 2012 dans les Annales zéro. La première partie de l'épreuve consiste

en une série de questions sur un texte support. Le texte choisi pour ce sujet est un extrait du « Voyageur immobile » de J. Giono :

Voilà l'épicerie-mercerie de Mlle Alloison. Ah ! Mlle Alloison ! Un long piquet avec une charnière au milieu. [...] Elle savait par cœur ce que je venais chercher ; elle rentrait dans sa cuisine et elle me laissait seul dans l'épicerie. Il n'y avait qu'une lampe à pétrole pendue dans un cadran de cuivre. On semblait être dans la poitrine d'un oiseau : le plafond montait en voûte aiguë dans l'ombre. La poitrine d'un oiseau ? Non, la cale d'un navire. Des sacs de riz, des paquets de sucre, le pot de la moutarde, des marmites à trois pieds, la jarre aux olives, les fromages blancs sur des éclisses, le tonneau aux harengs. Des morues sèches pendues à une solive jetaient de grandes ombres sur les vitrines à cartonnages où dormait la paisible mercerie, et, en me haussant sur la pointe des pieds, je regardais la belle étiquette du « fil au Chinois ». Alors, je m'avançais doucement, doucement ; le plancher en latte souple ondulait sous mon pied. La mer, déjà, portait le navire. Je relevais le couvercle de la boîte au poivre. L'odeur. Ah ! Cette plage aux palmiers avec le Chinois et ses moustaches. J'éternuais. « Ne t'enrhume pas, Janot. - Non, mademoiselle. » Je tirais le tiroir au café. L'odeur. Sous le plancher l'eau molle ondulait : on la sentait profonde, émue de vents magnifiques. On n'entend plus les cris du port.

Dehors, le vent tirait sur les pavés un long câble de feuilles sèches. J'allais à la cachette de la cassonade. Je choisissais une petite bille de sucre roux. Pendant que ça fondait sur ma langue, je m'accroupissais dans la logette entre le sac des pois chiches et la corbeille des oignons ; l'ombre m'engloutissait : j'étais parti.

- 16 Les premières questions traditionnelles, d'ordre narratologique et grammatical, portent sur l'âge et les impressions du narrateur, sur le jeu des métaphores et des comparaisons, sur la phrase nominale et les temps verbaux, ainsi que sur le rapport possible entre le titre « Le Voyageur immobile » et le texte. Mais la question 8 s'avère plus originale et met en jeu une réflexion des élèves sur l'imagination du narrateur et surtout sur leur propre imaginaire : « Dans quel univers l'enfant puise-t-il son imagination ? Pouvez-vous faire des rapprochements avec des livres que vous avez lus ou des films que vous avez vus ? Expliquez ce qui vous fait penser à ces livres ou ces films. » On voit bien la confusion possible entre intertextualité et interlecture qu'une telle question tout à fait pertinente et même passionnante risque de soulever pour les correcteurs : ce qu'il s'agit d'évaluer en effet peut certes relever de l'intertextualité (encore faudrait-il pour cela être un spécialiste de l'œuvre de Giono), mais certains effets d'interlecture opérant des rapprochements du texte de Giono avec des œuvres ultérieures pourraient apparaître illégitimes à un certain nombre de correcteurs. On peut imaginer sans mal que des élèves de 3e, à la lecture de ce texte, évoqueraient plus volontiers *Pirates des Caraïbes* et le personnage de Jack Sparrow que *Robinson Crusoé* ou *L'Île au trésor* de Stevenson...
- 17 La dictée donnée en deuxième partie suggère précisément les attentes des concepteurs du sujet : il s'agit du célèbre passage de *L'Enfant* de Jules Vallès (1879) relatant avec lyrisme la lecture par le jeune Jacques de *Robinson Crusoé* : « ... et en ce moment où la lune montre là-bas un bout de corne, je fais passer dans le ciel tous les oiseaux de l'île, et je vois se profiler la tête longue d'un peuplier comme le mât du navire de Crusoé ! ».
- 18 Cet exemple rapide vise à démontrer l'importance d'une formation des futurs enseignants de lettres à la lecture littéraire comme exercice à la créativité interprétative. Travaillant de manière réflexive sur les effets de leur propre lecture des textes, les étudiants sauront dans un deuxième temps susciter chez leurs élèves des déploiements d'interprétation et de reconfiguration des œuvres qu'ils leur donneront à lire.

RÉSUMÉS

Dans le cadre instable de la formation des enseignants, la culture humaniste s'inscrit clairement en France dans une politique éducative affirmée. On peut néanmoins s'interroger sur les conditions de l'enseignement de la culture humaniste chez les futurs enseignants de littérature. Cet article vise à examiner la place et la fonction de la lecture littéraire au sein du cursus de formation. La lecture subjective et le sujet lecteur apparaissent essentiels pour redonner sens aux études littéraires.

The culture of the humanities clearly remains at the core of the French educational system in the context of the evolution of teachers' training. However we can question the way this culture is taught to future literature teachers. The aim of this article is to study the place and the function that reading literature has in the teachers' training curriculum. That's why today "subjective reading" and "the reader as subject" seem essential issues to give new meaning to literary studies.

INDEX

Mots-clés : curriculum de la littérature, formation des enseignants, sujet-lecteur

Keywords : literature training curriculum, teachers' training, "subjective reading"

AUTEUR

MARIE-JOSÉ FOURTANIER

Université de Toulouse 2 - Jean Jaurès, LLA Créatis