La culture humaniste dans la formation des enseignants : émergence de nouvelles humanités ?

Catherine Dupuy

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/trema/3638>

DOI : 10.4000/trema.3638

ISSN : 2107-0997

Éditeur

Faculté d'Éducation de l'université de Montpellier

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2017

Pagination : 35-47

ISBN : 979-10-96627-03-5

ISSN : 1167-315X

Référence électronique

Catherine Dupuy, « La culture humaniste dans la formation des enseignants : émergence de nouvelles humanités ? », *Tréma* [En ligne], 47 | 2017, mis en ligne le 01 février 2018, consulté le 01 mai 2019.

URL : <http://journals.openedition.org/trema/3638> ; DOI : 10.4000/trema.3638

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.

Tréma

La culture humaniste dans la formation des enseignants : émergence de nouvelles humanités ?

Catherine Dupuy

- 1 Alors que l'on ne peut complètement sous-estimer aujourd'hui l'importance des humanités dans les sciences humaines et sociales, nous visons à éclairer la logique de cette présence dans la formation des enseignants. Le symptôme « retour » de nouvelles humanités amorcé par le mouvement des « humanities » anglo saxonnes ; mondialisation des universités oblige ; s'est traduit par une relative extension de leurs champs de légitimité scientifique et académique. Tout au moins dans les récents discours institutionnels commentant leurs évolutions dans l'université des sciences humaines sociales. À première vue, on observe un renforcement pluridisciplinaire autour des lettres, de l'histoire et de la philosophie incluant les domaines des sciences.
- 2 Mais il semble impossible ici de faire le tour de la problématique de la formation actuelle des enseignants. C'est pourquoi nous en donnons quelques éléments à partir de ce qu'elle montre d'elle-même afin de définir sa spécificité dans le paysage universitaire. Nous tentons de considérer l'influence des humanités sur la formation des professeurs. Ce qui semble une manière de discuter plus précisément de leurs usages. Particulièrement, ceux que retiennent les plans de formation du métier d'enseignant.

I. Retour et variations des humanités

- 3 Nombreux historiens de l'Éducation ont suivi la réorganisation au fil du temps des humanités dites classiques dans les domaines disciplinaires. Ils ont repéré combien l'histoire des disciplines humanistes s'est construit sur des cycles de ruptures au gré des politiques universitaires. D'une part, ces auteurs (Beau, *et al.*, 2010) ont observé l'évidence d'une perte au travers de la reconfiguration des humanités « ancienne

génération ». Ces dernières perpétuant le modèle d'enseignement classique des lycées depuis la III^e république. D'autre part, ils ont pointé que le fameux déclin des humanités correspondait au changement radical du paysage universitaire. Ceci s'explique par une politique volontariste de ce que les réformateurs ont appelé une refondation de l'université. La réforme Licence-Master-Doctorat, (LMD) entamée en 2002 a déclenché une refondation de gouvernance du système. Les universités devenant autonomes ont subi la mise en concurrence avec les autres organismes d'enseignement supérieur. Les grandes écoles, les BTS et IUT ont pu choisir leurs publics, futurs spécialistes des sciences et des technologies. Le phénomène concomitant de « désertification » des filières littéraires par les lycées généraux a majoré les effets néfastes de la réforme LMD sur les enseignements de la culture humaniste dans les universités.

- 4 Parmi les efforts de réflexion pour pallier ces difficultés, on trouve quelques propositions ; dont une majeure : celle d'unifier l'enseignement des disciplines des sciences humaines et sociales dispensées dans l'ensemble des institutions du supérieur. Certains voient dans la double nature des PRES¹ une occasion de construire une université fédérale articulant au mieux enseignement et recherche. Le PRES pourrait réduire les clivages scientifiques en réalisant l'ambition épistémologique d'associer les sciences humaines et sociales aux sciences de l'ingénieur. On a pu observer que l'application de la réforme Licence-Master-Doctorat (LMD) dans les maquettes universitaires des masters MEEF a fait place à des humanités spécifiques au parcours de formation des futurs professeurs. Déclinées sous l'expression de culture humaniste, elles ont grandement relativisé son acception historique. De même, il apparaît que le point de vue « holiste » caractéristique d'une science humaine et particulièrement nécessaire dans l'apprentissage d'un métier d'éducation et d'enseignement ne soit plus vraiment partie prenante des concepteurs de la réforme.
- 5 Néanmoins, même si la dénomination de culture humaniste s'avère large voire floue dans le curriculum actuel de la formation-enseignante, il faut reconnaître qu'elle sert de levier épistémique à la construction d'un nouveau paradigme humaniste compatible avec le grand bloc des sciences humaines et sociales. Quoi de plus fédérateur que les valeurs de relativisme, de l'universalité de l'humain et de pluralité de cultures ? Cette conception pour cohérente qu'elle puisse paraître, n'empêche pas moins les tensions de se déporter sur les mises en oeuvre de la nouvelle formation enseignante. Celle-ci tente non sans difficultés de dispenser une culture professionnelle qui intègre « les systèmes de valeurs de représentations et de comportements qui permettent à chaque groupe de s'identifier, de se repérer et d'agir dans l'espace social environnant » (Cuche, 1996, 50).
- 6 Il faut donc voir que deux régimes de conceptions politiques de la formation d'enseignants se superposent en ne parvenant pas à une synthèse portée par la culture professionnelle universitaire. Ces dites conceptions creusent l'écart entre le groupe des disciplines académiques des humanités – qualifiées d'holistes comme nous venons de le mentionner – ; et le groupe des disciplines plus récentes comme les didactiques du français, de l'histoire, de la littérature encore peu importantes dans les institutions scientifiques des CNU².
- 7 Ces quelques remarques faites, nous voulons discuter des trois interrogations suivantes. Qu'a-t-on à attendre de la présence des nouvelles humanités en formation des enseignants ?, comment les intégrer et que sont-elles censées produire ? Surtout, comment équilibrer les nouveaux enjeux « d'un avenir des Humanités » (Citton, 2010) pour qu'ils aménagent l'idéal universitaire humaniste ? Idéal défini à partir du

développement du savoir disciplinaire tout en offrant la possibilité universelle d'accéder au savoir.

- 8 Nous ne pouvons que répondre partiellement à ces questions dépendantes des modes de fonctionnement du monde académique, de l'opérationnalité des plans de formation et des effets de la politique éducative liés à l'ensemble de l'activité sociale de l'enseignement supérieur.
- 9 Mais nous proposons quelques avis nourris d'une attention réflexive à nos fonctions de formateur en Master MEEF.

I. 1. Spécificités de la culture humaniste en master MEEF

- 10 Quel sens attribuer à la mention culture humaniste, si l'on se souvient que le ministre V. Peillon déclarait vouloir « réformer totalement la formation initiale des maitres ». (Peillon, 2012) ? Un point sur lequel tout le monde s'accorde aujourd'hui à propos de la place de la culture humaniste est qu'il existe une relation élevée entre la formation des maitres et la qualification du métier enseignant. L'intention de rénover la formation des professeurs s'est donc construite sous le mode de valorisation professionnelle en octroyant une reconnaissance universitaire de niveau Master MEEF. Dès 2012, « *les écoles supérieures du professorat et de l'éducation* » (ESPE) sont destinées à rétablir une formation initiale des enseignants avec des compétences académiques et pédagogiques. Est rappelé fortement à cette occasion qu'enseigner est un métier qui s'apprend. Il s'agit de fait d'une mention explicite : l'enseignement s'apprend à l'université, seul lieu considéré comme pertinent pour cette ambitieuse mission.

L'exemple du modèle d'enseignement de la lecture littéraire :

- 11 Il faut croire que les valeurs politiques et sociales attachées aux humanités évoluent selon l'importance accordée à la formation des élites. Et la lecture littéraire qui a partie liée avec les fondamentaux des humanités « historiques » est un exemple intéressant. Il met au jour les choix institutionnels et leurs conséquences dans la formation en sciences humaines et sociales en général et dans la formation des professeurs en particulier. Comme le rappelle A. M. Chartier, à propos des transformations des modèles de formation à la lecture ; on observe qu'au début du XX^e siècle, « l'instituteur apprend à lire l'alphabet, le professeur de lycée et à l'université par l'explication apprend à lire la littérature » (Lanson, 1925). L'école des années 70 réorganise cette répartition de compétences parce qu'il faut relever le triple défi d'une augmentation de la qualification des élèves du secondaire, d'une réduction des inégalités socio-culturelles et de la massification de l'enseignement. C'est à l'école primaire, anti-chambre du collège, qu'ont été dévolus les apprentissages précoces d'une lecture qui se technicisent et qui se détachent de la tradition culturelle humaniste des Belles Lettres. Dans le même temps, se sont diffusées des pratiques scolaires de lecture extra-scolaire portées par les médiateurs des livres. On peut dire que les professionnels comme les bibliothécaires ont contribué à déscolariser le panthéon littéraire scolaire. C'est donc un des effets de ce que l'on peut appeler l'essor du consumérisme lettré, qui a transformé le statut des lectures littéraires. Grâce ou à cause de la démocratisation culturelle, « les mauvais genres » selon la formule des didacticiens de la lecture comme le roman policier ou la B. D. se sont constitués en objets de lecture aussi légitimes que les œuvres patrimoniales scolaires.

- 12 Forcément, on a reconsidéré la qualification des compétences d'enseignement de la littérature des professeurs à l'aune de la figure du passeur culturel dégagé de la tradition humaniste. Les Instituts de Formation des Maîtres (IUFM) ont largement diffusé la littérature de jeunesse par l'intermédiaire d'instituteurs militants socio-culturels. Celle-ci a fini par acquérir « ses lettres de noblesse » puisque elle a compté comme une épreuve du Concours de Recrutement des Professeurs des Ecoles (CRPE).
- 13 Deux résultats à ces évolutions produites par ces transformations des champs disciplinaires de la lecture : le premier ; le paradigme du savoir-lire a remplacé l'ancien modèle républicain de la lecture. Le phénomène porté par un discours institutionnel a uniformisé la formation à la lecture des enseignants. Si bien que la nouvelle doxa a considéré que lire à l'école, à l'université, dans les bibliothèques et à la maison était équivalent quelque soit le support. Le deuxième a conduit à comprendre que le domaine littérature se soit dilué autant dans la formation universitaire des enseignants que dans l'ensemble des sciences humaines et sociales.
- 14 Faut-il conclure que la relation entre culture humaniste et formation des maîtres a disparu ? On pourrait le penser, alors que le problème de la relation recherche et enseignement-qui déborde la question de la formation des enseignants pour se poser à l'ensemble du système de l'université-n'a pas pu être réglé. Reste à expliquer pourquoi les réformateurs du master MEEF n'ont pas clairement posé dans les plans de formation la nécessité d'enseignements épistémologiques des sciences humaines. Dont entre autres, ceux des domaines académiques de savoirs psychologiques, anthropologiques et socio-culturels de la lecture-écriture. Peu de traces aussi dans les maquettes de formation d'un travail comparatif sur les discours militants sur de la lecture humaniste et ceux sur de la lecture technique que nous venons d'évoquer. Il serait cependant facile de proposer dans des Unités d'Enseignements culture humaniste que les futurs professeurs confrontent leur regard critique aux discours d'universitaires ; ceux-là mêmes qui déplorent la fin de règne de la littérature comme reine des disciplines dans les universités de sciences humaines. À chacun ainsi de pouvoir juger s'il y a encore aujourd'hui une « crise des Lettres » (Sallenave, 1995) ou « une culture que l'on assassine » (Jouve, 2011).
- 15 Par conséquent, on ne doute pas qu'il y a un nouveau sens à donner aux études littéraires dans les sciences humaines et sociales. Et ceci au moment même où l'arrivée « des nouvelles technologies déstabilisent les gestes de lecture et d'écriture » (Chartier, 2002 : 379). Encore faut-il ne pas confondre les enjeux des transformations des disciplines académiques comme la littérature et les cursus des étudiants en formation. Car former par exemple des professeurs des écoles à la littérature académique est-il nécessaire alors que leur enseignement est polyvalent ? Peut-on demander une spécialisation épistémologique pour la littérature ? Si c'est le cas pourquoi ne pas établir – mais au risque d'allonger la formation – la même spécialisation pour les mathématiques, l'histoire et les sciences ?
- 16 Nous serons amenés à reprendre plus en détail ces questions dans la prochaine section. Mais il se dégage des faits exposés précédemment un sentiment de contradiction. Dans un cas, un mouvement d'innovation où des pratiques académiques de la lecture littéraire dans l'ensemble du cursus scolaire et universitaire ont laissé la place à une démocratisation de la culture de la littérature. Dans l'autre, la réforme L. M. D. a entraîné une mainmise formaliste de la gestion administrative propre à uniformiser les pratiques d'enseignement en formation universitaire. Alors que, comme l'énonce J. M. Schaeffer à propos des études littéraires, il s'agit de constituer une « écologie », (Schaeffer, 2011),

susceptible de déterminer une bonne part du champ des sciences humaines et sociales. Mais resserrons nos observations en examinant à présent l'hypothèse de l'influence de la culture humaniste pour maintenir et améliorer le système de formation des enseignants.

I. 2. Quelle influence de la culture humaniste ?

- 17 Si on admet que la relation entre culture humaniste et formation des maitres est potentiellement élevée dans le curriculum des masters MEEF, il s'agit néanmoins de distinguer deux choses : premièrement, la part de ce qui relève de l'enseignement de chaque discipline enseignée à l'école en vue d'une professionnalisation, c'est-à-dire la rationalité didacticienne des savoirs à enseigner. Deuxièmement, de tenir compte d'une logique humaniste spécifique. Celle qui forme aux savoirs des sciences humaines ; lesquels favorisent le développement d'un adulte responsable et ouvert aux fondamentaux de la citoyenneté.
- 18 On a constaté que la formation des professeurs à l'université professionnalisait en quelque sorte l'idée du savoir et de la culture conforme à la conception des nouvelles humanités. Cependant, il y a bien des difficultés à harmoniser cette dernière au problème que pose la réforme de la formation de 2012 qui défend une révision politique de gouvernance du système de formation. Or, il est incontestable qu'une « saine et solide » réflexion tenterait de dissiper la confusion entre parcours de formation universitaire professionnalisant et formation académique. Par exemple, former un professeur des écoles à la littérature pour qu'il l'enseigne à des jeunes lecteurs entre 6 et 11 ans implique de différencier ce qui relève de l'enseignement de la didactique de la lecture littéraire de ce qui revient à l'enseignement universitaire des concepts épistémiques producteurs de savoirs, gages du développement académique de la discipline universitaire de la littérature.
- 19 Or, la réforme de la formation des enseignants proposée dans les ESPE prévoit de mener des enseignements de master MEEF dans les deux voies évoquées ci-dessus, l'une professionnalisante parce que relevant de la didactique de la discipline et l'autre académique parce que enseignée dans les Unités d'Enseignement Recherche.
- 20 Ce que l'on observe ne va pas dans ce sens. C'est plutôt un décalage entre la structure de professionnalisation tournée en majorité vers une pédagogie des disciplines organisées dans les programmes de l'école et une initiation à la recherche dans les parcours MEEF. Celle-ci arrivant difficilement à se relier à la culture scientifique académique. On aboutit même à la conclusion que le peu d'enseignement de la culture humaniste dispensé en recherche brouille la prise de conscience de ses enjeux didactiques et professionnels dans le cursus du master MEEF. Il s'avère en effet que l'acculturation des étudiants aux enjeux scientifiques des disciplines académiques de références est absente des pratiques de formation (Dupuy, 2015).
- 21 On a voulu insister sur l'émergence progressive d'une conception de la culture humaniste dans le paysage recomposé des modalités de la formation des enseignants. La section suivante met au jour un exemple de la diffusion de la culture humaniste littéraire.

I. 3. Le sens de la discipline littérature : l'innovation des programmes de l'école, le curriculum de l'élève et de l'étudiant, la méthode des humanités

- 22 Nous synthétisons quelques remarques en analysant l'intégration inédite de la discipline littérature à l'école. Nous cherchons à examiner notre hypothèse à savoir d'une part que la culture humaniste dans la formation universitaire peut dans une certaine mesure participer à une certaine forme de revitalisation épistémique au sein des sciences humaines. Et d'autre part que la conception d'une acculturation aux nouvelles humanités littéraires peut se concevoir par un continuum des premiers apprentissages de l'école jusqu'aux études universitaires.
- 23 Fait singulier, les Instructions Officielles de 2002 « Littérature pour l'école élémentaire » ont porté radicalement la spécificité de la discipline d'enseignement de la littérature pour de très jeunes élèves. Ces instructions rédigées il y a presque quinze ans adoptent explicitement un contenu « idéologique » littéraire qui prône une valeur humaniste attachée particulièrement à la discipline littérature enseignée. C'est ainsi que cette dernière est définie comme un des moyens privilégiés de la transmission de la culture humaniste qui recouvre les qualités d'une culture scolaire. Force aussi est de reconnaître – même si cela apparaît surprenant – dans les propositions du bulletin officiel de 2008 une tendance à faire perdurer l'ouverture culturelle déjà présente en 2002. Il s'agit d'une culture originale puisqu'on lit que : « Chaque année, les élèves lisent intégralement des ouvrages relevant de divers genres et appartenant aux classiques de l'enfance et à la bibliographie de littérature de jeunesse ». Ensuite, on peut remarquer l'incitation à une culture autonome scolaire ne dépendant plus totalement de la culture à l'école transmise par les adultes. Enfin, le sujet-lecteur avec ses propres pratiques extra scolaires est un point d'appui orientant la diffusion de la littérature aux plus jeunes élèves. « L'ambition est de donner à chaque enfant, quelle que soit son histoire personnelle et sociale, l'occasion de rencontres multiples avec la littérature et de permettre la constitution d'une culture littéraire commune. Il s'agit d'encourager les élèves à prendre le risque d'aller vers l'inconnu et de travailler la compréhension de textes complexes ».
- 24 Ne pourrait-on pas alors dire que ces préconisations font coïncider les axes de la culture humaniste littéraire de l'école avec ceux potentiellement réalisables dans le cursus des futurs professeurs ? En effet, il s'agit de contenus qui proposent une culture littéraire patrimoniale et contemporaine. On remarque aussi une conception des méthodes caractéristiques des humanités. Retenons comme le suggère Y. Citton qu'il faut voir dans les programmes pour l'école des ressources réelles quant aux « méthodes et gestes propres aux Humanités au cœur des activités pédagogiques à tous les niveaux de cursus » (2015 : 13).
- 25 Preuve que les rédacteurs des programmes pour l'école ne sont pas les mêmes que pour la formation des enseignants ! Constat aussi que l'uniformisation dont nous avons parlé à propos d'une réforme L. M. D. qualifiée de bureaucratique n'est plus mise en œuvre quand il s'agit de structurer et d'unifier les principes cohérents des humanités de la maternelle à l'université !
- 26 De fait des incohérences se font jour (et ce n'est pas nouveau) entre les configurations institutionnelles des disciplines de recherche dominantes, – voire les conflits entre

champs disciplinaires –, et les dispositifs de diffusion dans le système universitaire de la recherche.

- 27 La suite du raisonnement de notre analyse est le suivant. On suppose bien sûr que la recherche universitaire de la littérature développe ses objets en ne faisant pas de leurs enseignements une de ses priorités. En effet comme le décrit Schaeffer, il est clair que se distingue pour l'école et en formation la diffusion des pratiques différentes. Pour l'école « l'art commun de la lecture » (Schaeffer, 2011 : 119). Pour la formation des enseignants, il s'agirait de proposer de doubler cet art lettré à une recherche littéraire spécialisée. Mais on pourrait aussi retenir ce que nombreux didacticiens de français envisagent à propos des études littéraires au sein de la formation humaniste des enseignants. (Reuter, 1999). Ils insistent en effet sur l'articulation des pratiques d'enseignement avec les contenus disciplinaires du français, les sujets, les institutions, les dispositifs d'enseignement/apprentissage et leurs théories de référence respectives. Mais on est bien obligé de constater que la coupure épistémologique énoncée par les universitaires résiste à ces dernières propositions.
- 28 Ainsi, la ligne de force à établir dans la formation enseignante serait celle qui combine la méthodologie des humanités la plus compatible entre acculturation à l'art commun de la lecture et initiation à l'épistémologie en recherche. Principes qui si on veut bien se pencher dans le détail, existent dans le référentiel de la formation des professeurs mais qui trouvent difficilement leur place dans leurs modalités d'enseignement en Master MEEF.

II. Des Sciences Humaines appliquées à l'Education ? Réconcilier les humanités et la formation des enseignants

- 29 La conclusion qui se dégage de l'analyse de la relation entre les humanités et la formation des enseignants conduit à vérifier que le sens politique n'aide pas la fonctionnalité du cursus dispensé aux étudiants, futurs professeurs.
- 30 Cependant, nous avons tenté d'en saisir quelques éléments : le continuum entre programmes de littérature scolaire et formation au métier d'enseignant. Mais aussi la conceptualisation de la notion de culture humaniste dont il faut reconsidérer la place et le rôle dans les sciences humaines et sociales. En prenant l'exemple de la culture humaniste littéraire, on a constaté que la perte d'audience de la littérature n'empêche pas que les propositions des chercheurs en littérature et des universitaires en formation des enseignants puissent être pertinentes. Une des plus importantes voudrait distinguer la pratique de la lecture littéraire et la production d'un savoir scientifique, distinction que les SHS ne parviennent toutefois pas à bien faire.
- 31 Existente cependant des Unités d'Enseignement appelées communautés de recherche qui visent la construction bivalente par exemple de compétences en lecture littéraire et en recherche en littérature. Mais peu d'enquêtes sont menées sur l'efficacité de ce parcours d'enseignement. Ce phénomène peut se comprendre par les difficultés méthodologiques pour les mener. On sait à l'avance que les modalités d'enseignement de la lecture littéraire et de la recherche en Master MEEF varient selon les formateurs. Malgré tout, la conviction est forte chez eux de mobiliser les caractéristiques d'une culture humaniste

qui articulent la professionnalisation du (nouveau) métier d'enseignant aux compétences académiques requises pour obtenir un master.

II.1. Pour des humanités littéraires et scientifiques ?

- 32 Notre diagnostic que l'on avait annoncé comme parcellaire sur la relation entre la formation des maîtres et la qualification du métier enseignant se doit d'éviter néanmoins des points de vue trop étroits. Même s'il est vrai que toute vision part d'une perspective inscrite dans le contexte de la formation enseignante. Le nôtre rappelle le, envisage le sens de la culture humaniste en se donnant pour objectif d'articuler les analyses didactiques, philosophiques, psychologiques, sociologiques des situations d'enseignement-apprentissage comme condition nécessaire pour outiller conceptuellement les enseignants « aux approches générales des systèmes ou agencements de valeurs et de symboles qui servent de médiations aux interactions sociales » (Michaud, 2001 : 9).
- 33 Des travaux sur l'insertion des humanités aux secteurs de la formation des ingénieurs comportent des préoccupations similaires (Lemaître, 2001). Comme le remarque cet auteur, deux logiques peuvent se prévaloir de la diffusion d'une formation humaniste en sciences humaines et sociales. La première suppose entre autres un rapport aux savoirs selon le modèle des humanités qui entendu comme pivot des savoirs universitaires doublé de l'analyse en profondeur des phénomènes, conduit malheureusement à renforcer le cloisonnement entre champs disciplinaires. La deuxième approche reproduit le modèle des sciences humaines appliquées à la profession en valorisant les savoirs pratiques ou applicables. Or, en observant des différences notables dans la mise en œuvre de ces formations, il est facile de montrer les tensions structurelles de ces logiques qui confortent le problème encore une fois de cohérence d'un cadre de formation. On en viendrait à se demander s'il existe dans les ESPE une place pour un plan de formation crédible pour des « sciences humaines appliquées à l'éducation ? » (Bouissou et Baillat, 2003).
- 34 L'important, à présent c'est de développer l'idée d'une culture humaniste qui diffuse la spécificité des besoins de l'actuelle formation des enseignants. La visée d'un parcours professionnalisant orienté vers l'analyse et la compréhension de la réalité professionnelle permet de concevoir une articulation de la formation disciplinaire et didactique avec celle de la formation sciences humaines et sociales.

II. 2. Vers une interdisciplinarité littéraire ?

- 35 Les propos de la section précédente conduisent à concevoir maintenant le processus des transformations de l'université des sciences humaines et sociales et ceux des plans de formation des enseignants en culture humaniste.
- 36 Se dessine une première piste ; celle qui poursuit l'ambition d'articuler les disciplines psychologiques, sociologiques, et philosophiques propres aux sciences de l'éducation. Et de fait interroger mutuellement ces disciplines au regard des savoirs savants des domaines des humanités littérature, histoire philosophie à enseigner. Notons alors que cet entrecroisement de domaines de sciences sociales et des humanités appliquées à la formation en éducation relève de l'interdisciplinarité. Cette dernière, sans doute bénéfique pour réduire l'émiettement des savoirs dans les plans de formation, présente

néanmoins-encore une fois des difficultés de mise en oeuvre. Celles-ci relevant de l'articulation de théories de références des disciplines de références anciennes et classique souvent peu compatibles. À laquelle s'ajoute une réception institutionnelle défavorable à cause des résistances académiques à l'interdisciplinarité (Cros, 1987 : 41). Ceci s'explique par la crainte des domaines scientifiques d'être mis en concurrence. Nous l'avons dit, le passé est proche où les sciences sociales ont éclipsé les humanités. Le malaise ne s'est pas dissipé en dépit des propositions innovantes pour l'ensemble du système d'éducation rassemblées dans le rapport Bourdieu-Gros rendu en mars 1989. Propositions déclinées en un certain nombre de principes au volontarisme pédagogique fort qui émettaient des hypothèses sur la reconfiguration des humanités en affinités avec les attentes en éducation. Certains y ont vu la relégation des humanités en supplément d'âme, ou bien comme le dit M. Fumaroli « les humanités, comme supplément des spécialités » (Fumaroli, 2001 : 293). Pourtant aujourd'hui, est-ce renoncer à l'idéal encyclopédique et d'unité de savoir que de vouloir « concilier l'universalisme inhérent à la pensée scientifique et le relativisme qu'enseignent les sciences historiques, attentives à la pluralité des modes de vie et des traditions culturelles » ? (Bourdieu et Gros, 1989). Il est facile d'illustrer une mise en œuvre de ces principes par l'exemple de B. Lahire quand on considère ses travaux scientifiques. Ces recherches interdisciplinaires croisant sociologie et littérature ont permis d'affiner ainsi les notions d'habitus et de champs en les important en quelque sorte dans la lignée scientifique de la critique littéraire des humanités. B. Lahire a actualisé les figures sociale et symbolique de l'écrivain insérées dans les contraintes de la production culturelle. Il semble alors que se soit réalisé un enrichissement d'une discipline par une autre. La tentative d'interdisciplinarité est pensée sur le mode d'ouverture à d'autres unités théoriques instrumentalisées afin de les intégrer dans un cadre bivalent théorique et pratiques ; que l'on pourrait dénommer pluridisciplinaire. Elle finit par recouper différemment les catégories des sciences sociales et la discipline scientifique de la littérature.

- 37 Cette dernière observation sur la solidité de la reconfiguration épistémique réalisée de la sociologie de la littérature est en concordance avec la diffusion de ces travaux dans la recherche en éducation. Plus précisément, on peut dire que les travaux de B. Lahire sur la culture écrite scolaire ont alimenté une grande partie des réflexions de la sociologie de l'éducation. Les recherches d'E. Bautier et de J. Y. Rochex ont développé les hypothèses de Lahire à propos de la fabrication culturelle des inégalités scolaires. Ces auteurs ont confirmé les caractéristiques scientifiques d'un cadre théorique de la sociologie de l'échec scolaire.
- 38 Reste à envisager une forme opératoire à l'interdisciplinarité du domaine scientifique de la littérature, telle qu'elle persiste malgré tout comme nous l'avons signalé dans les marges des sciences humaines. Les quelques remarques ci-après correspondent à un bref état des lieux. Répétons que loin de constituer une dénonciation approximative sur la composition du terrain universitaire français, il s'agit de repérer un certain nombre d'impasses défavorables à la cohérence de la recherche en sciences des humanités.

II. 3. Quelques propositions

- 39 Sans nous éloigner de l'exemple des études littéraires et à l'instar des autres domaines de l'anthropologie, de l'ethnologie et du structuralisme fondé par la linguistique auxquels les années 60 apportaient une forte marge de crédit de sciences humaines, on admet que

la littérature en se spécialisant a été conduite à minorer ses propres critères de valeurs d'universalité et de scientificité. Ceci contribue fortement à ce que la littérature et les trois dernières disciplines citées précédemment, ne puissent s'ouvrir d'une part aux mécanismes d'hybridation de l'interdisciplinarité et d'autre part à l'enrichissement scientifique pluridisciplinaire. Quant aux causes concrètes de ces limites posées à l'interdisciplinarité, elles sont discutées par exemple par J. M. Schaeffer à propos de la littérature. Le problème récurrent selon lui n'est pas de l'ordre des stratégies locales des écoles diverses, mais appartient plutôt aux grands ensembles des « stratégies par isolement grâce auxquelles les sciences de l'homme tentent d'échapper à la mise en concurrence des théories » (Schaeffer, 2011 : 29). On voit mal comment l'on peut raisonnablement dans ce contexte scientifique « balkanisé », envisager des futurs enseignants compétents. Cela serait possible si ces derniers étaient bien formés par un enseignement de recherche pluridisciplinaire des humanités, hélas globalement absente de la formation universitaire des ESPE. Et cet enseignement ne pourrait pas être à la seule charge de la culture humaniste littéraire qui, comme on peut le reconnaître avec Todorov, constitue « la meilleure préparation à toutes les professions fondées sur les rapports humains » (Todorov, 2007 : 89).

- 40 Ces dernières raisons évoquées dans la précédente section quant à l'indépassable difficulté de la structuration interdisciplinaire homogène de la recherche des disciplines recomposées des sciences de l'homme actuelles, mettent au jour le manque d'un projet de connaissance global porté par les humanités.
- 41 Pour autant, faut-il renoncer à la tentative d'unifier ou de penser ensemble des espaces universitaires de formation aux diverses cultures et méthodologies des disciplines ? Dans un précédent article, (Dupuy, 2015), nous avons recensé quelques priorités pédagogiques qui pouvaient tenir lieu de composantes de façons d'enseigner (un peu) mieux ce que nous avons provisoirement appelé les humanités culturelles à l'université sans que cette dénomination soit évidemment totalement opératoire.
- 42 On peut voir sans peine que la première visée est celle des contenus d'enseignement. Pour cela, des dispositifs de formation distingueraient des mises en œuvre conçues afin que les étudiants-futurs professeurs puissent rencontrer les objets des disciplines humanistes dotées d'outils de lecture culturelles des œuvres. On fait référence aux moyens pédagogiques de la démarche de vulgarisation qui parvient à cibler les concepts nécessaires pour diffuser un enseignement non spécialisé mais suffisamment riche de connaissances des disciplines de référence.
- 43 Il serait préférable aussi d'esquisser une interdisciplinarité interne en regroupant pour une acculturation aux valeurs des textes littéraires les apports de sociologie de la littérature dont nous avons parlé, complétés par des notions des analyses de discours qui contextualisent l'œuvre dans son champ social. Le tout inscrit dans la perspective de l'histoire culturelle (Chartier, 1998).
- 44 Ces quelques rapides préconisations tirées de notre expérience d'enseignement peuvent contribuer à ce que les disciplines des nouvelles humanités dans le paysage actuel de formation universitaire aient si ce n'est une influence, tout au moins un effet sur une diffusion propre à ancrer quelques éléments de modélisation du parcours culture humaniste du Master MEEF.

III. Conclusion

- 45 La construction des plans de formation des enseignants reste à mener. Ce que l'on a pu observer ici contribue à prendre conscience de la complexité des éléments de contexte universitaire actuel. Nous avons voulu aborder la voie d'un continuum entre les sciences humaines et la littérature, manière suffisante selon nous pour ouvrir le débat qui examine ce que la culture humaniste peut « faire » à l'amélioration du cursus universitaire professionnel des professeurs. Débat qui doit s'accompagner d'une réflexion plus générale à propos du (des) modèle(s) d'enseignant vers lequel on veut tendre. Rappelons alors que pour M. Gauchet (Gauchet, 2009) comme pour E. Morin, il n'y a pas d'opposition entre formation professionnelle et formation d'une tête bien faite, si ce n'est de réfléchir à des humanités culturelles par lesquelles la discipline littérature oeuvrerait à collaborer avec l'histoire, la philosophie, le droit et les arts.
-

BIBLIOGRAPHIE

- Beau, O. A. *et al.* (2010). *Refonder l'Université*. Paris, Editions La Découverte.
- Bourdieu, P. et Gros, F. (1989). *Principes pour une réflexion sur les contenus d'enseignement*. Paris, Ministère de l'Education nationale. Septième principe.
- Bouissou, C. et Baillat, G. (2003). « Savoirs des sciences humaines et sociales et formation professionnelle des enseignants : Enjeux, problèmes et perspectives ». *Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur : réflexions, projets et pratiques*. Disponible en ligne <halshs-01254474>.
- Chartier, A. M. (2002). « Les modèles contradictoires de la lecture entre formation et consommation, de l'alphabétisation populaire à la lecture de masse ». *Cahiers de l'Association internationale des études françaises*, n° 54. p. 361-380.
- Citton, Y. (2010). *L'avenir des humanités. Economie de la connaissance ou culture de l'interprétation ?* Paris, Editions de la Découverte.
- Compère, M. -M. (1997). « La tardive constitution de l'enseignement des humanités comme objet historique ». *Histoire de l'Education*, n° : 74, Paris, INRP.
- Cros, F. (1987). « Repères bibliographiques sur l'interdisciplinarité », *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, n° 11. Paris, INRP.
- Cuche, D. (1996). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris, La Découverte.
- Dupuy, C. (2015). « Tentative d'épuisement de la culture humaniste en formation d'enseignants », *Tréma* [En ligne], n° 43 | 2015, URL : <http://trema.revues.org/3275>.
- Fumaroli, M. (2001). « Les humanités ou la critique des spécialités ». *Qu'est-ce que la culture ? Universités des tous les savoirs*, sous la direction d'Y. Michaud. Volume 6. Paris, Editions Odile Jacob.

- Gauchet, M. (2010). « Vers une société de l'ignorance ? », *Le Débat*, n°156, p. 144-166.
- Jouve, P. (2011). *C'est la culture que l'on assassine*. Paris, Balland.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon : PUL.
- Lemaître, D. (2001). *Formation humaine dans les écoles d'ingénieurs : étude des conceptions contemporaines (dimensions anthropologique, éthique et culturelle)*. Doctorat NR, Nantes.
- Lanson, G. (1925). « Quelques mots sur l'explication de texte ». *Etudes Françaises*, Paris, *Les Belles-Lettres*, n°1 janvier, 1925. p.39.
- Michaud, Y. (2001). *Qu'est-ce que la culture ?* Universités des tous les savoirs, sous la direction d'Y. Michaud. Volume 6. Paris, Editions Odile Jacob.
- Peillon, V., (2012). Lettre à tous les personnels de l'éducation nationale du 22 juin. 2012 Disponible sur le site, www.education.gouv.fr/bulletin_officiel.html?cid_bo.
- Reuter, Y (1987). « *Les mauvais genres : présentation* ». Metz-CRESEF, *Pratiques*, n° 54, p. 3-4,
- Reuter, Y. (1999). « *Recherche en didactique et enseignement* ». La lettre de la DFLM, n°25, p.24-28.
- Sallenave, D. (1995). *Lettres mortes : De l'enseignement des lettres en général et de la culture générale en particulier*. Paris, Michalon éditeur.
- Schaeffer, J.M. (2011). *Petite écologie des études littéraires*. Vincennes, Editions Thierry Marchaisse.
- Todorov, T. (2007). *La Littérature en péril*. Paris, Flammarion, coll. « Café Voltaire ».

NOTES

1. Pôle de Recherche et d'Enseignement Supérieur.
 2. Conseil National des Universités. Il dépend du Ministère de l'Enseignement Supérieur qui fixe la liste des groupes et des sections universitaires.
-

RÉSUMÉS

L'article porte sur certaines implications de la culture humaniste dans la conception d'une politique éducative notamment celle de la formation des enseignants. Cette interrogation veut réfléchir et discuter des conditions permettant de mettre en œuvre des parcours universitaires qui se dotent de conceptions d'une culture des nouvelles humanités contextualisées dans le système universitaire actuel. Nous posons que former à la culture humaniste peut s'envisager en élaborant un modèle de formation propre aux humanités culturelles.

The article concerns certain implications of the humanist culture in the conception of an education policy in particular that of the training of the teachers. This interrogation wants to reflect and to discuss conditions allowing to implement university courses which are equipped with conceptions of a culture of the new humanities in the current university system. We put

that to form in the humanist culture can envisage by developing a model of training appropriate to the cultural humanities.

INDEX

Mots-clés : humanités, Sciences Humaines et Sociales, culture humaniste, formation des enseignants

Keywords : humanities, Human and social sciences, culture humanist, training of the teachers

AUTEUR

CATHERINE DUPUY

Université de Montpellier, LIRDEF-ALFA, E.A. 4739