

## **ANALYSE DES ÉCARTS ENTRE LES INSTRUCTIONS OFFICIELLES ET LES CURSUS UNIVERSITAIRES**

---

Françoise ROPÉ (Université d'Amiens)

Le travail présenté à ce colloque s'inscrit dans un ensemble plus vaste relevant de la sociologie du curriculum qui met l'accent sur ce qu'on peut appeler la « construction sociale des savoirs » faite de choix successifs, de valorisations et dévalorisations, légitimations et dénégations de certains savoirs aux dépens d'autres. En effet parmi les connaissances disponibles, quels sont les savoirs jugés dignes d'être enseignés aux futurs professeurs de français à l'université, dans les cursus de DEUG et de licence de lettres ? Quels sont les savoirs requis aux concours de recrutement, CAPES et agrégation ? Quels sont les savoirs prescrits dans les I.O. ?

Les savoirs et savoir-faire, les compétences requises (mais aussi les valeurs et les symboles), du DEUG à la licence, de la licence aux concours, des concours aux I.O. des lycées et collèges, sont le produit de sélections diverses et de filtrages successifs. Des savoirs sont légitimés parce qu'ils sont requis ou prescrits par l'institution, d'autres sont occultés. Dans ce parcours des savoirs on observe des liens et des décalages : nous avons tenté de les identifier et de les interroger.

L'analyse du champ universitaire et l'identification des décalages s'appuient sur les résultats d'une vaste enquête menée par D. Bucheton, N. Leloch et moi-même sur l'enseignement de la langue et de la littérature à l'Université (1). C'est à partir de l'analyse des maquettes de 32 universités, de 35 entretiens avec des professeurs (généralement responsables de départements) complétés par des questionnaires concernant les bibliographies, les références et approches théoriques, dans plusieurs universités de taille différente, à Paris et en province, de trois entretiens avec des inspecteurs généraux, et de questionnaires adressés aux stagiaires de CAPES et d'agrégation de l'année 1990, complétés par une analyse de contenu des rapports de concours des années 1988 et 1989, que nous avons effectué ce travail.

---

(1) ROPÉ, F. avec la coll. de BUCHETON, D. et LELOCH, N. : *Savoirs universitaires, Savoirs scolaires, la formation initiale des professeurs de français*, Paris, l'Harmattan, 1994.

Nous nous contenterons ici, de rendre compte des décalages observés entre les cursus universitaires et les I.O. en 1988-1990, avant l'ouverture des IUFM.

J'articulerai mon exposé en deux parties : 1) du côté de la langue, 2) du côté des textes, en mettant en perspective ce que propose l'université, ce que requièrent les concours et ce que prescrivent les Instructions officielles et ce qu'ils occultent aux différents niveaux, avant de conclure sur les décalages observés.

## 1. DU CÔTÉ DE LA LANGUE

### 1.1. A l'université

L'enseignement de la langue, dont la place reste assez restreinte, se trouve particulièrement au centre des contradictions et de certaines incohérences. En DEUG et en licence, nous avons affaire à un champ diversifié, foisonnant, très variable d'une université à l'autre. Laissons parler un professeur : L'UV de DEUG « Initiation à la langue française » a « *un peu flotté sur le plan épistémologique et méthodologique... mais elle a flotté comme la linguistique, nous ne sommes pas les seuls à avoir flotté, elle a flotté en fonction des enseignants, de leurs goûts, de leurs orientations... saussurienne ou post saussurienne... De temps en temps des arbres, bien que la grande période de l'arboriculture soit terminée* ». Certes, chacun s'accorde à « *poser la langue comme objet* », mais on observe une variété des approches qui reflètent une conception différente de l'objet langue lui-même, en ce sens que « *la perspective crée l'objet* », « *il n'y a pas de vérité sur la langue, mais des théories qui ont des approches différentes* ». Ainsi cet enseignant essaie de montrer que « *la langue est plus compliquée que les systèmes qui ont été construits* ». mais s'interroge : « *Comment préparer à la recherche y compris en maîtrise quand il faut penser aux épreuves de CAPES et d'Agrégation ?* ».

L'éclatement des théories a pu s'opposer à la mise en place de savoirs stables, bien que chacun reconnaisse aujourd'hui avoir dépassé l'époque des « *terrorismes des théories* ».

En DEUG, on oscille entre une sorte d'initiation à la linguistique avec une mise en place des notions indispensables et des révisions grammaticales portant sur une bonne connaissance de « *la grammaire scolaire* », c'est à dire des catégories, fonctions des mots, de la phrase simple à la phrase complexe. A un discours sur la grammaire scolaire comme modèle à relativiser, à soumettre à la critique comme « *point de vue sur la langue* », s'oppose ou se juxtapose un discours préconisant de connaître impérativement « *la grammaire héritée de la tradition scolaire* ». Avec implicitement l'idée qu'il est indispensable de connaître la grammaire scolaire pour aborder la linguistique ou les sciences du langage.

En DEUG et en licence, on assiste de toute façon à un éclatement des cadres conceptuels, avec à la fois chez les uns, des préférences théoriques qui s'affichent à travers des choix explicites d'objets d'enseignement (par exemple : le distributionnisme de Harris, la psychomécanique de Guillaume), et chez les autres une volonté de diversifier les approches voire de mettre au programme des spécificités plus érudites et pointues.

Cependant, quelle que soit l'approche, dominant massivement, l'étude des sons, puis la grammaire de phrase, en particulier la syntaxe. Lexique et sémantique se rencontrent en licence mais le plus souvent dans des enseignements optionnels, tout comme les aspects sociolinguistiques du langage.

Domine également la linguistique historique et comparée, pilier de la tradition mais aussi corps stable de savoirs, ce que recouvrait « grammaire et philologie ». Cependant l'épreuve de stylistique permet souvent de présenter des concepts nouveaux mais ils ne se trouvent convoqués que dans l'étude de textes littéraires. Plusieurs universités (7) proposent des UV portant la mention « énonciation », « analyse du discours » ou « pragmatique » mais ce sont souvent des UV optionnelles, parfois même on va les suivre dans les départements de sciences du langage ou de communication.

Quelques UV optionnelles portent sur la psycholinguistique et / ou la didactique.

Quels sont les déterminants de ces choix ? La recherche n'en paraît pas le principe organisateur puisque le programme de licence ne reflète pas la même hiérarchisation des intérêts que les programmes de recherche et que l'ambiguïté demeure entre grammaire scolaire, linguistique et sciences du langage.

A propos du DEUG les enseignants interrogés parlent souvent de « *tout reprendre à la base* » et à cette fin de procéder à des « *révisions grammaticales* », voilà une expression sentant bon l'école...

En effet, peut se poser dès le départ la question des finalités de cet enseignement à l'université : Quel rapport entretenir avec la « grammaire scolaire » ? Objet sur lequel on réfléchit ou soubassement à partir duquel se construit l'enseignement secondaire ? Pour les uns « *les enseignants de français sont des enseignants de langue. Il faut leur donner des outils d'analyse leur permettant de comprendre la diversité des faits de langue* ». « *Développer leur ouverture d'esprit à la diversité* » Pour d'autres, il faut « *donner aux enseignants des connaissances dans des domaines précis, comme la métrique, la phonétique* »

L'idée de ce qui est nécessaire aux professeurs de français est présente, il arrive que l'on pense le public des étudiants comme « futur enseignant de français ». Le plus souvent d'ailleurs comme futur candidat au CAPES et à l'Agrégation...

Le cursus DEUG / licence de lettres répond-il aux savoirs requis par les I.O. ? Aux savoirs requis par les concours de recrutement ? Y a-t-il adéquation entre les savoirs requis aux concours de recrutement et les I. O. qui déterminent les savoirs à enseigner ?

## 1.2. Les Instructions officielles en 1989-90

### Au lycée

Après avoir souligné l'importance des questions relatives à la communication et à l'expression et rappelé comme à l'usage, la nécessité de vérifier les acquis antérieurs, l'accent est mis sur le discours, la parole et le dialogue, et le passage de l'étude de la phrase à l'étude du texte. La rhétorique moderne est convoquée en ce qu'elle interroge les conditions de production et de réception du texte : prise en considération des acteurs et des situations d'énonciation, maîtrise des différents types de textes, tant en réception qu'en production, au même titre que l'étude de la littérature. On apprendra aux élèves : « *les modes de communication et d'expression dont ils auront besoin, oralement et par écrit, dans leurs études, dans leur profession, dans leur vie personnelle et sociale, selon les situations, les destinataires, la matière et les objectifs* ».

Au programme : langue et société, langue et discours, syntaxe et sémantique,

avec une grande importance accordée aux lexiques. Une « réflexion *critique sur la manière dont les faits de langue sont désignés par la terminologie* » est préconisée. Rhétorique et stylistique sont à l'ordre du jour, l'accent est mis en particulier sur les types de textes, l'explicite et l'implicite, l'énonciation, la distinction récit / discours.

Les exercices écrits proposés en classe de seconde doivent porter sur la rédaction de documents pratiques (lettres, plans, questionnaires, etc.), le résumé de texte (rapport, synthèse permettant de présenter l'état d'une question, la conclusion d'une recherche etc.) et des exercices de composition de même nature que ceux qui sont proposés en classe de première, c'est-à-dire les exercices du baccalauréat. Notons que les exercices proposés en classe de seconde font une place importante à la fonction instrumentale de l'écrit, en revanche on abandonne toute référence à la narration.

### **Au collègue**

Les I.O. posent d'emblée en 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> la question de la norme et des usages et préconisent l'enseignement des règles de « l'usage le plus courant ». La grammaire « explicite », l'objectivation de la langue « dans des contextes divers » sont préconisées. Au programme, aucune nouveauté, hormis au point 10 une ouverture sur la grammaire textuelle.

Dans les « compléments », une place importante est accordée à l'entraînement à l'expression orale. On distingue langue parlée et langue écrite, on accorde une grande importance à l'entraînement à l'expression. Soulignons cette expression « entraînement », elle témoigne de la nécessité de poursuivre les apprentissages dans le premier cycle.

Les nouveautés apparaissent plutôt en 4<sup>e</sup> avec l'ouverture sur la grammaire textuelle, enchaînement des phrases et cohérence des textes. Discours, énonciation, typologie des textes sont à l'honneur. A la rubrique *syntaxe* on lit qu'il s'agit désormais de traiter les questions abordées en 6<sup>e</sup>-5<sup>e</sup> « dans une perspective plus large, qui ouvre sur la grammaire de texte ».

On insiste sur les opérations de commutation, réduction, expansion, transformation dont « l'emploi des mots de reprise et d'annonce » (initiation à la grammaire de texte), le passage de la parataxe à la syntaxe et inversement de la syntaxe à la parataxe (découverte de l'implicite et de l'explicite) ; voire en 3<sup>e</sup> des distinctions entre présupposé et sous entendu.

Tout cela est d'une assez grande modernité mais n'est pas sans présenter des contradictions avec « la préparation aux épreuves du brevet » dont les questions de grammaire portent essentiellement sur la phrase et les catégorisations traditionnelles.

Au demeurant, nous constatons en ce qui concerne l'enseignement de la langue, des ouvertures sur la grammaire textuelle, le discours, la communication, l'oral dans sa spécificité par rapport à l'écrit et quelques éléments de variation langagière.

Les exercices écrits proposés sont extrêmement variés, des écrits instrumentaux aux écrits imaginaires, des exercices de style à l'apprentissage de la composition, des projets d'écriture longue (de type conte ou roman) écrits individuellement ou collectivement.

Les savoirs de références nécessaires aux enseignants de français afin de trai-

ter ces questions sont-ils exigés au CAPES et à l'Agrégation et sont-ils enseignés durant le cursus DEUG / licence ?

### 1.3. CAPES et Agrégation

Il serait inexact de mettre les deux concours au diapason. Il est clair qu'au CAPES (externe), l'objectif de culture générale pèse plus fortement qu'à l'Agrégation où le cumul des savoirs et une certaine érudition sont de mise. Ainsi des ouvertures aux théories contemporaines ont vu le jour, il est vrai essentiellement via des références de seconde main. Les grammaires les plus citées en référence sont Bonnard, et Arrivé-Gadet-Galmiche. De fait les références se font plus précises et plus prescriptives au CAPES interne quant à la nécessaire « actualisation des savoirs ».

La linguistique a fait son entrée et ouvre à une certaine description dont l'axe d'étude peut être synchronique mais aucune référence précise n'est faite aux textes fondateurs de la linguistique, hormis à Benveniste (à l'agrégation) ; rien concernant les grands débats soulevés par des théoriciens comme Saussure, Chomsky, a fortiori les sociolinguistes comme Labov, aucune référence précise aux sémanticiens, à la pragmatique, etc. Une distance par conséquent très grande avec les savoirs en prise sur la recherche dans le domaine des sciences du langage. Un inspecteur général interrogé à ce sujet argue du fait que les linguistes sont incapables de dominer leurs divergences. La grammaire scolaire présenterait au moins le mérite d'être stable dans ses catégorisations par exemple. « *Ne pas reconnaître un **que** pronom relatif, d'un **que** conjonction est tout de même un problème pour un futur professeur* ».

Cependant la grammaire de discours n'est pas totalement absente et nous avons observé que l'épreuve de stylistique mobilise plusieurs aspects de théories contemporaines en particulier les théories de l'énonciation et les théories du récit (sémiotique textuelle). Mais comme le soulignait fort pertinemment A. Petitjean, les savoirs linguistiques ne sont pas couverts « *par l'épreuve dite "grammaticale"* » et sont loin d'être partagés « *par l'ensemble des stylisticiens, ce qui signifie que l'on interroge les candidats sur un savoir qui ne leur est pas forcément enseigné* » (2)

Une place importante est accordée à la grammaire historique et comparée, les deux épreuves (grammaire et philologie) avant et après 1500 sont éloquentes à cet égard par la place accordée à la phonétique dans l'épreuve d'ancien français, par l'importance des savoirs exigés sur son évolution diachronique qui est à mettre en perspective avec l'occultation totale dans les épreuves de concours de la phonologie des variations langagières aujourd'hui.

---

(2) PETITJEAN, A. : « Formation initiale L'expérience du CAPES de Lettres modernes », *Pratiques*n°71, Sept. 1991.

## 2. DU CÔTÉ DES TEXTES

### 2.1. Un corpus « classique » de textes littéraires

Il n'est pas nécessaire ici de dissocier le cursus universitaire, les concours de recrutement et les Instructions Officielles des lycées : le cursus de textes est sensiblement identique, c'est le patrimoine littéraire présenté dans sa classification « naturelle » que résumant fort bien les consignes données dans les I.O. pour les lycées en ce qui concerne le corpus minimum à présenter à l'oral du bac à savoir : « *trois siècles au moins et chacun des genres littéraires principaux* ». Siècles et genres, c'est bien le découpage rencontré le plus souvent comme principe majoritaire de l'organisation des maquettes universitaires.

Evidemment, on peut interroger la pertinence de cette organisation dont la visée est l'acquisition d'une culture générale panoramique, permettant d'aborder les grands textes du patrimoine littéraire mais elle est cohérente avec le cursus universitaire. Le consensus implicite du bac à la licence, de la licence au concours, sur le corpus, signifie bien que l'ensemble fonctionne dans une logique autonome en circularité.

Il apparaît clairement que le cursus DEUG-licence, CAPES / agrégation de lettres modernes (il y aurait des nuances à apporter pour le CAPES de lettres classiques) est adapté aux I.O. des lycées concernant le corpus de textes étudiés malgré quelques divergences qui soulignent bien l'autonomie de chaque structure même si l'ensemble fonctionne en interdépendance. Ainsi les I.O., proposent le plus souvent les mêmes auteurs que l'Université mais d'autres œuvres souvent moins longues pour des raisons d'ordre pratique : on ne trouve pas *La nouvelle Héloïse* par exemple, jugé beaucoup trop long.

La confrontation des maquettes universitaires avec les listes d'œuvres proposées à l'oral du baccalauréat étudiées par B. Veck (3) est éloquent. Au XVI<sup>e</sup> siècle dominant au bac Montaigne, Ronsard, Rabelais et Du Bellay, comme à la faculté où l'on adjoint cependant M. Scève et L. Labé. Au XVII<sup>e</sup> siècle, on note au baccalauréat la prédominance du théâtre avec *Dom Juan*, *Phèdre* et le *Misanthrope*, prédominance que l'on retrouve à la faculté mais avec des titres plus variés et une place non négligeable accordée au roman. La différence est plus sensible concernant le XVIII<sup>e</sup> siècle. Au lycée, il s'agit du *siècle des Lumières*, des idées, centré sur une liste restreinte d'auteurs et d'œuvres unanimement connus, avec une entrée plus philosophique que littéraire, renvoyant à des valeurs contemporaines reconnues comme universelles et proches de l'éducation civique. A l'université la littérature d'idées n'occupe que 40% environ du corpus plus axé sur le roman et l'autobiographie. Nous voyons là le recul des penseurs et moralistes que l'on ne trouvait d'ailleurs pas non plus au XVII<sup>e</sup> siècle. On retrouve en revanche un corpus équivalent concernant les auteurs du XIX<sup>e</sup> siècle.

On peut s'étonner cependant que les grandes interrogations qui ont traversé les années soixante-soixante dix concernant l'enseignement de la « littérature », (Cf. les congrès de l'AFEF, la revue *Le français aujourd'hui*, la revue *Pratiques*) n'aient eu aucune influence sur le corpus universitaire ou sur les jurys de concours : on ne remet pas en cause la notion de patrimoine et l'on n'introduit pas d'autres types d'écrits, la question de la légitimité du patrimoine ne se pose pas

---

(3) VECK, B. : *Texte, thème problématique*, INRP, 1992.

plus que l'ouverture sur les écrits sociaux. La question de la fonction sociale des textes littéraires n'est absolument pas posée. Pourtant elle mériterait de l'être mais à notre sens sous un angle différent de celui auquel elle a donné lieu dans les années 70. Nous reparlerons de cette question ultérieurement.

## 2.2. Les approches

Les diverses approches, les références à divers cadres théoriques coexistent, se juxtaposent ou s'entrecroisent tant en DEUG-licence qu'aux concours ; avec cependant à l'Université des références plus érudites, plus proches de la recherche dans le domaine littéraire, en particulier dans les cours communs à la préparation à l'agrégation, ou dans des cours correspondant aux « spécialités » des professeurs avec quelquefois le risque de retrouver des années durant le même cours sur la même œuvre du même auteur mais également avec la volonté de présenter ou de relire les textes « autrement ».

Cependant, nous avons été frappée par le fait qu'il semble que l'enseignement des textes aux étudiants des premiers et seconds cycles universitaires n'ouvre pas toujours à des perspectives critiques approfondies, en prise sur la recherche. Nombre d'enseignants disent réserver cela à la maîtrise. Ils arguent des difficultés qu'ils rencontrent face à un public d'étudiants plus diversifié, moins cultivé qu'autrefois (surtout en DEUG), accréditant l'idée que l'on ne peut aborder des approches spécifiques que sur un socle solidement imprégné de culture générale, fondée sur le commerce des grands textes et des connaissances en histoire littéraire. Autrement dit, c'est seulement une fois que les savoirs canoniques sont ancrés que l'on peut parler de problématiser les notions. Mais comme la licence ne dure qu'un an, que le CAPES peut se préparer sans maîtrise, on assiste bien à un choix fondant de fait la formation en littérature française. Ce constat assez général ne vaut cependant pas pour toutes les universités : certaines offrent un cursus délibérément en prise sur la recherche comme l'université de Paris VIII, mais c'est une université qui prépare peu aux concours.

De même sont à relever des contradictions que les entretiens avec les professeurs de littérature et les réponses aux questionnaires adressés aux stagiaires de CPR. explicitent bien. Tout d'abord à l'issue du cursus de licence et le plus souvent après une année de maîtrise, les étudiants vont préparer deux concours différents : le CAPES ou l'agrégation. Or, les deux concours, dans leurs modalités mêmes ne requièrent pas des savoirs identiques. Le CAPES, qui ne propose pas un « programme » précis d'auteurs, d'œuvres ou de notions, conduit effectivement à privilégier une culture générale plus ou moins panoramique, moins érudite et moins en prise sur la critique littéraire et les savoirs savants que l'agrégation dont les épreuves portent sur un programme précis d'œuvres et d'auteurs. Les universitaires déplorant comme les jurys de CAPES le manque de commerce avec les textes eux-mêmes.

La préparation à l'agrégation, plus érudite permet de donner libre cours à diverses approches approfondies. Il nous est apparu clairement à la lecture des rapports d'agrégation que les jurys exigent des savoirs précis à tous les niveaux, en particulier historique (tant du point de vue du contexte que du point de vue de la langue) mais également d'un point de vue poétique et sémiotique. Des savoirs savants sont convoqués dans un concours qui présentant un programme précis exige un grand nombre de connaissances disponibles sur l'objet d'étude proposé.

Ce qui ne signifie pas l'absence de décalages avec la recherche car ces savoirs requis à l'agrégation ne sont pas présentés dans leur construction avec le nécessaire doute méthodique que cela requiert mais comme des savoirs stables définitivement admis. C'est un aspect qui nous a particulièrement frappée lors de l'analyse des rapports d'agrégation, ce sentiment partagé de posséder « les savoirs sûrs » qui peut engendrer le sentiment d'appartenir à une élite sûre de ses savoirs et par là-même pas toujours encline à les remettre en cause (il serait facile de citer certaines positions de la société des agrégés, les plus récentes portant sur la réforme de l'orthographe qui mettait en cause la pertinence de savoirs établis, ou sur les IUFM, qui mettaient en cause la formation des professeurs).

Au niveau de la licence, les cursus sont massivement organisés autour des œuvres avec quelques UV générales d'histoire ou de critique littéraires. Les professeurs stagiaires de CPR reprochent beaucoup à la licence d'être plus proche de la préparation à l'agrégation que de la préparation au CAPES (sans compter que dans les petites universités en mal d'encadrement, il arrive assez souvent que les UV proposées correspondent au programme de l'agrégation). Pour les stagiaires « *la formation en licence ne prépare pas au CAPES. Les UV sont trop pointues et ne donnent pas une vision d'ensemble de la littérature* » ou « *le cursus classique de fac prépare à la recherche, pas aux concours (surtout le CAPES)* ». En revanche ils se disent très bien préparés pas les deux années de classes préparatoires où l'on propose des cours d'histoire littéraire, et l'approche des différents genres. « *A la fac, les textes étudiés sont trop "marginiaux", on arrive aux concours avec d'énormes lacunes sur les classiques* »

Le grand reproche porte surtout sur l'absence d'histoire littéraire mais également sur l'aspect jugé « parcellisant » des cours. « *Rares sont les cours où les connaissances sont réunies, mises en cohérence* ».

On saisit ici que les lauréats des concours d'une part ne montrent aucun esprit critique à l'égard des approches généralistes fondées sur une culture littéraire panoramique intimement liée à l'histoire littéraire qu'ils disent au contraire apprécier, et d'autre part sont réticents à l'égard d'un enseignement en prise sur la recherche, et jugent la tâche de « mise en cohérence » des divers apports trop lourde pour eux. Finalement ils préfèrent (hormis quelques-uns qui en détestent l'esprit et le manque de liberté) le cursus plus scolaire de l'hypokhâgne et de la khâgne qu'ils jugent beaucoup plus adapté à la demande des concours en particulier du CAPES.

De leur côté les professeurs déplorent l'impossibilité de préparer à la recherche et certains même craignent de ne pouvoir assurer le renouvellement du corps d'enseignants-chercheurs.

En licence, nous dit ce professeur de Caen, le choix est important car ensuite il y a les concours, or, les étudiants ne peuvent suivre la totalité des cours couvrant tous les siècles. donc par définition il y a des trous ; « *Mais dans l'enseignement français on a fini de Lagarde et Michardiser, il faudrait peut-être que le CAPES aussi ne soit pas tourné vers cela ; les étudiants disent : "Dites-nous ce qui est qui, dites-nous quand est-ce que ce roman a commencé, dites-nous ce que c'est que le burlesque" etc. quelque chose qui a effectivement en partie un certain niveau de réponse dans le Lagarde et Michard, mais c'est parce qu'ils ont vu les jurys de CAPES s'indigner de l'ignorance dans ce sens... Je pense que ce n'est pas le tout de balayer les siècles... il faut une perception plus problématique, plus ouverte, plus critique aussi de la façon dont se mettent en place les discours ; alors ils seront plus motivés pour compléter leur information* ».

Ces propos rejoignent ceux des linguistes chargés de l'enseignement de la langue en DEUG et licence qui ont souvent soulevé la question des contradictions auxquelles ils tentent de faire face entre des savoirs en prise sur la recherche et préparation aux concours. Certains précisent que *« passé la quarantaine on est plus spécialisé, c'est ainsi qu'en licence les cours reflètent davantage la spécialité de la personne... Or les étudiants de Lettres modernes ne viennent pas là pour faire de la linguistique... mais d'une certaine manière si l'on veut avoir des étudiants en Maîtrise et en DEA, il faut leur donner une idée dès la licence, d'une spécialisation. »* D'autres ajoutent : *« Moi je vois très bien comment je pourrais faire un cours à la limite sur les mêmes objets pour un public identifié "futurs enseignants". Mais comme je sais que mon public n'est pas identifié, je ne le fais pas »* (U. de Lille)

A Bordeaux un enseignant dit tenter « une articulation » *« J'essaie de donner une pensée grammaticale mais aussi la pensée d'un enseignement possible... J'ai suivi le mouvement... Je traite d'énonciation et de pragmatique depuis deux ou trois ans dans mes cours... mais ce n'est pas encore ce qui est demandé aux concours »*. Un autre enseignant de la même université dit se sentir libre parce que détaché de la préparation aux concours. Ainsi fait-il ressortir aux étudiants *« le côté rétrograde des concours avec une problématique qui est finalement celle du siècle dernier, début XX<sup>e</sup>, et (je) leur oppose la problématique actuelle, leur donnant les moyens au niveau des concours de tenir leur rôle, en sachant que c'est un rôle... mais que les choses évoluent par ailleurs. »* *« De fait, les étudiants ne choisissent pas ce type d'orientation (essentiellement textuelle) présentée en option : ils suivent les cours obligatoires qui leur paraissent le plus dans la lignée des concours à savoir "histoire de la langue française", "histoire médiévale et moderne", essentiellement un enseignement de la grammaire d'un point de vue historique. »*

En revanche nous avons interrogé un inspecteur général sur le fonctionnement de l'institution / concours : les programmes comme les sujets sont choisis collégialement par les sous-commissions spécialisées qui formeront en partie le jury. Ces commissions sont composées d'universitaires, d'inspecteurs (très peu) et de professeurs. Un des inspecteurs que nous avons rencontré a souligné les grandes difficultés à effectuer des changements de quelque nature qu'ils soient : l'ensemble forme un système, une énorme machine qui finalement fonctionne d'elle-même, le président de jury étant absorbé par des tâches matérielles et administratives, préoccupé par la bonne marche du système – comme la question du secret des sujets par exemple. Trouver aujourd'hui 80 membres de jury pose beaucoup de problèmes, d'autant qu'ajoute un autre I.G., des universitaires pressentis parce qu'ouverts à des problématiques nouvelles, refusent de participer au jury.

### **2.3. Les Instructions officielles**

#### **Au lycée**

L'on note des contradictions dans les I.O. des lycées entre « perspectives de lecture » et « lecture méthodique » les mêmes contradictions que celles que l'on trouve dans les rapports de CAPES et d'agrégation. Les I.O., derrière un consensus de bon aloi laissent apparaître les contradictions et les incohérences qu'il y a à juxtaposer des approches dont la logique n'est pas nécessairement cumulative.

Dans les I.O. de lycées, nous avons relevé un intérêt renouvelé pour la rhétorique moderne, l'accent mis plus ou moins indirectement sur les « sciences du lan-

gage » appliquées, la typologie des textes en particulier, et les travaux sur l'argumentation. Ainsi on préconise dans le paragraphe intitulé « l'étude d'une œuvre intégrale » de s'intéresser autant « *aux aspects techniques de la création... organisation temporelle... techniques du point de vue narratif... traitement des conventions romanesques, univers imaginaire, rôle et fonction des personnages, choix d'écriture...* » qu'« *aux interrogations que pose l'homme sur la société... peinture des mœurs et des relations sociales... l'analyse des sentiments amoureux... bref, tout ce qui ressortit à la vision de l'auteur, plus ou moins marqué par son milieu et son époque* »

Dans le paragraphe intitulé « lecture méthodique » on insiste sur la nécessaire méthode « *consciente de ses démarches et de ses choix* » pour expliquer les divers types de textes. Ainsi on intègre dans l'étude d'un texte de théâtre l'art du spectacle et la pratique scénique, dans l'étude d'un poème les procédés de métrique, de versification, de prosodie associés aux thèmes, motifs et images, dans la lecture d'un texte argumentatif la mise en œuvre des catégories linguistiques (situation de discours, énonciation, thème / propos), rhétoriques, logiques et dialectiques appropriées, analyse de l'organisation syntaxique du texte, modélisation du discours, moyens rhétoriques d'un art de persuader. A propos de la « question d'ensemble » à présenter à l'oral on invitera le candidat à « envisager un point de vue large : contenu, organisation, personnages, enjeux, idées, structures, relation à l'époque, qualité esthétique » etc.

### **Au collège**

L'étude des textes est regroupée dans les I.O. des 6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup> sous la rubrique « formation d'une culture » et dans les compléments sous la rubrique « lecture ».

Une première remarque est à faire sur l'ambiguïté de la fonction des textes : former à une culture tout en poursuivant des apprentissage de lecture. C'est dans deux documents complémentaires, dont le second apparaît particulièrement novateur que l'on observe la juxtaposition des deux objectifs qui nécessitent des exercices différents faisant appel à des savoirs d'ordre différent chez les enseignants. Ainsi la partie intitulée « Lire au collège » en 6<sup>e</sup> et en 5<sup>e</sup> insiste largement sur la pédagogie différenciée à mettre en œuvre après avoir cerné les difficultés spécifiques rencontrées par les élèves dans l'acte même de lecture car lire au collège « c'est continuer de mettre en œuvre une compétence acquise à l'école élémentaire et la développer ». A cette fin toutes sortes d'activités sont proposées fondées sur le décloisonnement de l'enseignement du français, la diversification des projets de lecture (des types de textes ou de supports en particulier), la variété des exercices proposés allant de l'observation de l'aspect matériel des textes, son appartenance à un type ou à un genre aux marques de l'énonciation, au statut du narrateur, à la présence de l'implicite. Les exercices d'écriture prolongeant la lecture sont largement préconisés. Les ouvrages écrits pour la jeunesse, les bandes dessinées sont recommandées au même titre que les œuvres littéraires « qui répondent aux possibilités de jeunes enfants » par leur intérêt et leur volume.

L'attention des enseignants est attirée sur les élèves « en difficulté » et les élèves non francophones auxquels on propose des exercices spécifiques. Une annexe bibliographique portant sur l'apprentissage de la lecture complète l'ensemble.

La partie intitulée « formation d'une culture » présente une liste de textes littéraires français du Moyen âge au XX<sup>e</sup> siècle à laquelle est adjointe une liste de tex-

tes littéraires traduits. L'objectif à atteindre porte sur une quinzaine d'œuvres littéraires intégrales de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup>, textes narratifs, théâtre, les genres et formes poétiques étant abordés dans les anthologies.

Par ailleurs on recommande une initiation à la lecture de la presse et l'étude de l'image.

On saisit bien la volonté de maintenir le collège comme 1<sup>er</sup> cycle de l'enseignement secondaire avec ouverture sur la culture littéraire que l'on identifie à la « culture générale ». Un inspecteur général que nous avons interrogé a beaucoup insisté sur la cohérence de l'ensemble des I.O. Collèges / lycées concernant l'approche des textes dite « lecture méthodique » de la 4<sup>e</sup> à la terminale. Mais par ailleurs, conscients du public entrant en 6<sup>e</sup>, qui se maintient d'ailleurs dorénavant en 4<sup>e</sup>, (le palier d'orientation de la fin de la 5<sup>e</sup> se trouvant en voie de disparition), les auteurs des « compléments » font des propositions concrètes relevant de « l'apprentissage » de la lecture, comme poursuite de l'apprentissage de l'école élémentaire..

Pour traiter ces difficultés, des connaissances en psycholinguistique sur la maîtrise de la lecture apparaissent nécessaires. Elles sont totalement absentes du *cursus studiorum* des professeurs de français à l'Université. En revanche, le cursus universitaire leur a offert les cadres théoriques permettant d'enseigner « la lecture suivie et la lecture expliquée » fût-elle « méthodique », la didactisation des savoirs devant se faire en formation professionnelle à l'IUFM.

Mais du côté des textes, comme du côté de la langue, des savoirs universitaires qui seraient utiles pour répondre aux I.O. des lycées et des collèges sont de fait occultés.

### **3. LES SAVOIRS OCCULTÉS**

Par rapport au corps de connaissances construit par la recherche, et même plus concrètement pour répondre au curriculum prescrit par les I.O. on observe que la maîtrise de certains savoirs n'est pas requise. Dans le cursus universitaire et surtout aux concours de recrutement des pans entiers de savoirs sont occultés.

#### **3.1. Du côté de la langue**

Aux concours, rien n'est exigé dans le domaine des variations langagières, nationales, régionales, sociales. Or, ce domaine fait l'objet de nombreuses recherches en sciences du langage. De même on ne relève quasi rien sur les sciences du langage appliquées à l'enseignement qui ont nourri de nombreux travaux didactiques comme la typologie des textes par exemple (hormis dans les concours internes). Rien non plus en psycholinguistique, sur l'acquisition et le développement du langage oral et écrit. Or, nombre de recherches en didactique se nourrissent de ces savoirs savants. En matière de maîtrise de l'écrit, seule la maîtrise des exercices canoniques : dissertation littéraire et commentaire composé est exigée, aucune autre production écrite, récit, texte journalistique, contraction ou synthèse de textes etc. n'est légitimée par les concours.

Que dire de l'absence de toute référence aux travaux sur le système orthographique (hormis une référence au capes interne) ? Seule la maîtrise normative de l'orthographe dans la production écrite du concours est exigée. Ce silence fait sur

l'orthographe tant en DEUG / Licence qu'aux CAPES et à l'Agrégation (hormis une référence à N. Catach dans un rapport du CAPES interne) ne manque pas d'étonner au regard du temps imparti par l'enseignement / apprentissage de l'orthographe dans les collèges en particulier.

En revanche des savoirs issus de la sémiotique textuelle peuvent être convoqués dans l'épreuve de stylistique, en particulier à l'agrégation.

Que soient occultées toutes les connaissances produites aujourd'hui sur l'écriture, tant du point de vue du code comme les travaux sur l'orthographe ou la ponctuation que du point de vue du processus de mise en mots en fonction des types d'écrits et des types de situation... nous paraît poser de réels problèmes quant à la pertinence de ce qui est requis comme formation initiale savante donc de référence aux futurs enseignants de Français, en particulier en Collège.

Il est évident que derrière le déni de tous ces savoirs et savoir-faire, les instances de mise en place des concours de recrutement des futurs professeurs de Lettres du secondaire, exercent des choix qui, outre la focalisation sur la littérature, mettent en cause de la légitimité scientifique d'un tel enseignement de la langue maternelle et sa pertinence pédagogique. Il est certain qu'au dire de l'Inspection générale, les directives du ministère vont dans le sens d'une diminution du nombre d'épreuves, mais pourquoi ne pas transformer l'épreuve canonique de « grammaire et philologie » ou pourquoi ne pas proposer deux épreuves de nature différente au choix des candidats ? L'une plus érudite, l'autre plus didactique ?

## **A l'université**

En DEUG et en licence une ouverture plus grande est faite sur certains de ces savoirs totalement occultés dans les concours mais le plus souvent ce sont les UV optionnelles qui traitent de ces questions, offertes soit par le département lettres ou par les départements sciences du langage et / ou communication. Nous n'avons pu vérifier combien d'étudiants suivaient ces UV, qui ne font pas partie du cursus obligatoire. Nous savons également que ce sont les plus grosses Universités, en particulier les Universités parisiennes qui ont les moyens d'offrir une gamme importante d'options.

Quant aux UV obligatoires de langue française en DEUG et en Licence, nous avons pu voir comme leur contenu est marqué par « l'aval » c'est-à-dire les concours. Dans les entretiens nombre d'enseignants y font allusion soit pour les déplorer, soit pour justifier l'organisation et le choix des contenus de leur enseignement. On peut penser que pour certains d'entre eux cette référence est une sorte de justification, pour d'autres une contrainte.

Du côté de la justification, on trouve tous les discours sur le « niveau des étudiants » leurs faibles connaissances grammaticales. Du côté des contraintes, les discours sur la gageure qu'il y a à répondre à la juxtaposition de savoirs érudits convoqués à des degrés divers des domaines aussi différents que l'histoire de la langue, la lexicographie, la grammaire de phrase et la grammaire de texte, etc. (mais jamais la sociolinguistique et la psycholinguistique). A l'agrégation « *Il y a pour pratiquement tous les étudiants une disproportion cruciale entre le travail demandé, c'est-à-dire un très gros travail de mise à niveau en grammaire et un travail qui est souvent d'initiation à la linguistique et... le coefficient dérisoire du concours. C'est d'autant plus regrettable qu'ensuite ils deviennent professeurs de français et les plus intransigeants disent que c'est la seule chose qui leur sert pour enseigner à l'école, la langue et un petit peu la littérature.* » (U. de Bordeaux)

La « nullité des candidats » que déplorent les jurys est « le résultat direct de choses infaisables » ; et ce professeur suggère alors de « s'acheminer vers du faisable » : d'abord augmenter le temps imparti à l'épreuve (et faire justice en revalorisant le coefficient) et « avoir l'honnêteté de demander quelque chose qui soit raisonnable par rapport à la préparation des étudiants, par rapport aux finalités ». Dire aux étudiants de « faire le tri entre l'essentiel et le secondaire, l'incontestable de ce qui doit être au contraire problématisé et leur donner d'emblée non seulement une pensée grammaticale mais aussi la pensée d'une enseignement possible ». (U. de Bordeaux)

Ici non seulement, on pense à la préparation des concours mais à sa finalité professionnelle.

Certains vont jusqu'à proposer une sorte du cursus idéal arguant du fait que « la souplesse de la pensée ne peut avoir de sens que sur une connaissance des théories », il faut avoir compris :

- 1) le structuralisme saussurien
- 2) la théorie de l'énonciation
- 3) l'ambition de ce qu'on appelle la pragmatique et quels en sont les tenants et les aboutissants.

Un cursus fondé sur un choix aussi explicite clarifierait le degré d'exigence et pourrait s'appuyer sur la recherche, mais ce type de propositions est relativement isolé.

Finalement chacun campe sur ses positions, ses représentations de l'étudiant, des concours, de l'enseignement secondaire, le seul point de ralliement parce que c'est un passage obligé, c'est le concours de recrutement. D'où l'importance qu'il y a pour les instances de recrutement à faire des choix pertinents, à remettre à plat les exigences du concours en fonction de finalités précises assignées en dernier ressort par les instances politiques. Il s'agit bien en effet d'enseigner la langue française à tous les Français dans les divers segments du système éducatif. Les incontournables questions autour de l'objet même d'étude : langue, discours, linguistique et sciences du langage dans leur rapport à la grammaire mais aussi et surtout autour de la norme et des variations langagières apparaissent indispensables.

Ces questions, dont s'empare la recherche, sont parfois effleurées voire soulevées en DEUG / Licence mais perdent de leur légitimité car paradoxalement elles n'apparaissent pas pertinentes dans le concours. Sans doute y a-t-il là une volonté de ne pas expliciter les divergences de points de vue des membres du jury eux-mêmes par crainte de remettre en cause la légitimité du concours lui-même.

### **3.2. Du côté des textes**

Nous pouvons noter également de nombreux savoirs occultés : rien sur la réception des textes aujourd'hui (il arrive que l'on exige, dans les concours en particulier des connaissances sur la réception des textes à l'époque de leur formation).

Rien sur leurs pratiques culturelles des français en général, des collégiens et lycéens en particulier, rien sur leurs pratiques de lecture. Rien sur les paralittératures : roman policier, science-fiction. Rien sur les textes sociaux : journalistiques, publicitaires, juridiques... et rien sur l'image, alors que les professeurs de français sont également « professeurs d'image ».

De surcroît l'absence de référence à la littérature de jeunesse (hormis dans de rares options) dans les cursus et dans les concours, la non prise en compte de connaissances en psycholinguistique, sociolinguistique, l'insuffisance notoire de connaissances sur la langue accreditent l'idée que le cursus universitaire qui tient lieu de formation initiale aux futurs enseignants de français est inadéquat à la formation des professeurs de français des collèges : trop de savoirs sur la langue y compris l'orthographe et la communication sont occultés. Le corpus des textes est très étroit : aucune ouverture n'est faite à la littérature de jeunesse, aux autres types d'écrits, magazines, presse, B.D.

Cela témoigne d'un certain rapport implicite à la langue et aux textes : qui maîtrise la langue et les textes littéraires, maîtrise tout autre usage de la langue et des textes.

Les I.O. malgré leurs contradictions, sont plus ouvertes et finalement plus proches des connaissances produites par la recherche en sciences du langage que les concours en particulier le CAPES et même que la licence.

La formation littéraire à l'Université est plus conforme aux I.O. des lycées. Mais la place accordée dans les I.O. de 1985 de ces mêmes lycées à l'enseignement de la rhétorique, des types de discours, l'ouverture sur une approche plus formelle des textes ne correspond pas non plus aux représentations que la plupart des professeurs d'Université se font de l'enseignement secondaire.

De même, alors que l'on parle « d'implicite » et de « présupposés » dans les I.O., y compris de collège avons nous trouvé que très peu de références à ces notions (dans les bibliographies : Ducrot, une occurrence, Kerbrat-Orecchioni, une occurrence).

Notre étude bibliographique rappelons-le n'est pas exhaustive mais elle donne les grandes tendances qui traversent l'Université du DEUG et en Licence. La plupart des professeurs que nous avons interviewés ont enseigné dans le secondaire, en lycée en général mais ils disent ne pas connaître le nouvelles I.O., ils n'ont guère entendu parler de « lecture méthodique » par exemple.

En revanche au CAPES et à l'agrégation interne les références contemporaines plus formelles s'expriment plus librement et empruntent même parfois un ton prescriptif. Le jury attend des enseignants en poste une remise à niveau de leurs connaissances mais dans le sens d'une actualisation, dans les sciences du langage en particulier. Cependant ce sont le plus souvent des ouvrages de seconde main qui sont proposés aux candidats auxquels on reproche par ailleurs, de se complaire dans des grilles toutes faites.

L'Université en occultant ces savoirs théoriques prend le risque de mise en place de nouveaux dogmatismes car des tentatives de didactisation sont proposées dans les IUFM ou les MAFFEN, sans les nécessaires apports théoriques et critiques qui leur donnent sens.

#### 4. SAVOIRS SAVANTS, SAVOIRS À ENSEIGNER : UNE SUCCESSION DE CHOIX ET DE DÉNIS

Les décalages observés aujourd'hui entre les savoirs requis au concours et les savoirs prescrits dans les I.O. ne manquent pas d'étonner.

Du point de vue de l'intérêt pour la grammaire textuelle des théories de l'énonciation, de l'attention à la variété des discours et des faits langagiers, les I.O. apparaissent beaucoup plus proches en 4<sup>e</sup>-3<sup>e</sup> et au lycée de la recherche que du CAPES / Agrégation et même de la licence

Ceci à l'évidence (mais nous n'avons pas enquêté sur cette question) illustre les nouvelles prises de pouvoir dans l'espace des positions, dans les postes de chargés de mission, conseillers techniques etc. à la direction des lycées, à la direction des collèges, auprès du Ministre de l'Éducation Nationale, du Premier Ministre et de la Présidence. Mais aussi une évolution de l'Inspection générale, en tout état de cause de certains de ses membres. Parmi eux, ceux qui sont recrutés parmi les professeurs de khâgne de Lettres modernes préparant à Fontenay / St-Cloud ont actualisé leurs savoirs théoriques, ceux qui sont recrutés parmi les I.P.R. ont une connaissance des difficultés du terrain en particulier dans les collèges ou dans les lycées de quartiers difficiles.

Sans doute à ces divers niveaux, de nouveaux espaces de concurrence se sont créés de même que sont apparues ces appréciations diverses sur la capacité du corps social des enseignants voire de la noosphère à accepter des réformes plus radicales du CAPES voire de l'agrégation.

Ce qui conforte la thèse d'A. Chervel sur la constitution des disciplines scolaires mais qui ne saurait satisfaire la nécessaire formation des praticiens à la réalité sociale d'un public scolaire en mutation, à l'aide d'outils d'analyse en prise sur le développement des sciences du langage, et d'outils de travail en prise sur la réalité des pratiques sociales de la langue.

Par ailleurs au vu de ces choix se pose, la question du rapport entre Savoirs dits « Savants » et Savoirs « à enseigner ». Nous sommes réticente quant à la pertinence de la notion de Savoir Savant. En l'utilisant nous faisons référence au terme employé par Chevillard dans *La transposition didactique*, largement repris par les didacticiens, mais que nous n'apprécions guère car il accreditte l'idée d'une sorte de caractère intrinsèque voire immuable de ces savoirs et n'intègre ni leur caractère dynamique et provisoire, ni les choix qui ont présidé à leur construction dans l'espace des possibles conceptuels. La notion mériterait être traversée par les sociologie de la connaissance. Nous l'utilisons cependant provisoirement car elle appartient au langage commun des acteurs qui se préoccupent du contenu d'enseignement mais dans un sens restreint : le corps de connaissances en train de se construire dans la recherche.

Les divers décalages que nous avons identifiés entre le corps de connaissances existant dans le domaine des sciences du langage, le corps de connaissances en train de se construire dans la recherche que nous appelons le « le Savoir Savant » d'une part, ce que l'Université offre aux étudiants que nous appellerons « savoirs universitaires » et ce que les I.O. prescrivent que nous appelons « Savoirs Scolaires » d'autre part, nous paraît particulièrement éclairant. En effet cette étude nous permet d'identifier les décalages successifs qui participent de la construction des savoirs scolaires et nous permet en particulier d'ouvrir des pers-

pectives de réponses à la question suivante : « Comment se construisent les savoirs scolaires ? »

Elle nous permet également d'interroger la notion de transposition didactique comme notion susceptible de rendre compte des transformations produites. Des savoirs savants aux savoirs à enseigner, du curriculum proposé aux futurs enseignants de français au curriculum prescrit par le I.O. des lycées et collèges, nous n'assistons pas à des « abâtardissements », à des bricolages didactiques (comme il s'en produit entre les savoirs à enseigner et les savoirs effectivement enseignés comme en témoignent les analyses de B. Veck). Nous assistons à une succession de choix impliquant une légitimation de certains savoirs jugés essentiels dans le temps imparti à la formation, et par là-même une dénégation d'autres savoirs disponibles dans le corps de connaissances.

Ces choix sont faits :

- 1) à l'université par les universitaires eux-mêmes, libres de l'organisation du cursus DEUG / licence,
- 2) par les jurys de concours qui préparent les épreuves et rendent compte collectivement de leurs attentes dans les rapports de concours qui fonctionnent comme des « modèles » pour les étudiants,
- 3) par les commissions chargées des programmes, des I.O. et des évaluations.

Ces espaces de décision sont différents tout en étant imbriqués les uns dans les autres : on peut rencontrer les mêmes I.G. au jury de CAPES ou d'agrégation et dans les commissions de programme, les mêmes universitaires dans les jurys et au Conseil national des programmes. Ils fonctionnent avec une certaine autonomie dans chaque structure spécifique où se nouent des rapports de concurrence, où se manifestent des tensions. La cohérence de l'ensemble n'est pas assurée, chacune des instances et chacun des groupes défendant son espace de liberté et de pouvoir.

Il apparaît que les concours de recrutement sont à l'interface du dispositif. En effet, les jurys sont composés à la fois d'universitaires, de professeurs du second degré sous la responsabilité de l'inspection générale. Ils induisent des choix en amont dans les cursus universitaires et contribuent à la fabrication de l'excellence scolaire en aval.

Que les connaissances que nous avons répertoriées comme « occultées » ne soient pas « validées » par les instances de recrutement, met en cause la responsabilité des jurys : inspection générale, universitaires, professeurs du secondaire. Comme nous l'avons souligné précédemment, l'énorme machine fonctionne. Les inspecteurs s'accordent à penser qu'il faut une dizaine d'années avant que de nouvelles instructions soient incorporées par le corps professoral. Gageons que si nous avons observé des ouvertures vers de nouveaux savoirs requis dans les concours, l'ensemble reste peu enclin à des modifications majeures tant sur le plan de l'introduction de nouveaux réquisits que sur le plan des modalités.

La volonté affichée de « tolérance » à toutes les approches, dans les rapports de concours masque mal ces faits majeurs : des savoirs sont légitimés, d'autres sont occultés, des tensions existent entre les acteurs porteurs de tel ou tel domaine de connaissances ou de tel ou tel cadre théorique jamais neutres quant aux effets produits.