

Les pratiques littéraciées bidisciplinaires lettres-histoire dans le secondaire : vers la construction d'une *culture humaniste* moins différenciatrice pour les élèves de milieu populaire ?

Marie-France Rossignol

Équipe CIRCEFT-ESCOL Paris Est Créteil – Paris 8 EA 4384, 93200 Saint-Denis, France

Résumé. Dans le contexte de massification et de multiculturalisme qui caractérise actuellement l'enseignement secondaire français, la nécessité de dispenser une culture commune à donner en partage à tous les élèves se trouve mise sur le devant de la scène scolaire. Les dernières réformes en cours présentent cet objectif comme prioritaire. Ainsi les nouveaux programmes de 2006 réinstitutionnalisent la « culture humaniste », héritière de la culture scolaire originelle, et la confient aux disciplines littéraires, français et histoire, ainsi qu'aux disciplines artistiques. Cette restauration pose la question vive de l'appropriation chez les élèves de milieu populaire d'une telle forme de culture, d'ordre scripturaire, fondée sur la lecture de textes patrimoniaux, en particulier littéraires, mobilisant des ressources cognitives et culturelles de haut niveau. Comment leur donner accès à une *littérature humaniste* très éloignée de leurs pratiques socioculturelles de référence habituelles sans risquer d'accroître les écarts avec les élèves socialement plus favorisés, davantage familiarisés à cette forme culturelle ? Une recherche exploratoire est menée à partir d'un dispositif bidisciplinaire français-histoire expérimental, mis en œuvre par des praticiens confirmés, dans trois classes d'établissements du secondaire de la banlieue parisienne accueillant des élèves d'origine modeste. L'analyse des productions écrites et orales des élèves montre que la pratique d'une *littérature humaniste* en contexte bidisciplinaire favorise chez eux l'entrée dans l'apprentissage de la culture humaniste scolaire, et, sur un mode certes très différencié, les conduit à mieux se l'approprier.

Dans le contexte des sociétés contemporaines multiculturelles se pose de manière vive la question de la culture commune que l'école doit dispenser à la diversité des publics qu'elle accueille. Cette préoccupation occupe une place prédominante sur la scène de la politique éducative française actuelle, notamment depuis la loi d'orientation de 2005, qui réintroduit dans le curriculum officiel du premier cycle du secondaire la « culture humaniste ». Héritière historique des humanités classiques puis modernes, en déclin depuis les années 1960, cette forme culturelle scolaire permettrait de refonder une culture commune partagée, qui garantirait une plus grande égalité des chances, une meilleure intégration scolaire à tous les élèves, notamment ceux de milieu populaire. Sa dimension européenne, très affirmée, favoriserait en outre la construction du sentiment de cohésion nationale doublé de la conscience d'une appartenance à l'Europe.

La culture humaniste a intrinsèquement et historiquement partie liée avec la « forme scolaire » [1] spécifique de l'enseignement secondaire, d'ordre scripturaire [2], ainsi qu'à la « culture scolaire » [3].

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License 4.0, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

Elle est essentiellement portée par deux « formes disciplinaires » [4], le français et l'histoire, et par la démarche didactique emblématique, à la fois spécifique et convergente, de chacune de ces disciplines, la lecture compréhensive et interprétative des textes patrimoniaux, notamment littéraires [5].

Notre recherche s'inscrit dans le cadre des travaux du laboratoire ESCOL sur les processus de différenciation scolaire [6, 7]. Elle s'intéresse à l'accès à la culture humaniste scolaire chez les élèves d'origine modeste de l'enseignement secondaire, peu familiarisés à cet objet par leur milieu socioculturel.

Notre hypothèse est que des pratiques littéraciées bidisciplinaires favorisent pour ces élèves les processus d'objectivation des objets de savoirs scolaires et d'acculturation à la culture scolaire attendue. Elle s'éprouve par la mise en place, dans trois classes d'établissements du secondaire accueillant en majorité des élèves de milieu populaire, d'un dispositif expérimental : a été menée une séquence d'enseignement portant sur l'étude de trois textes patrimoniaux littéraires emblématiques du courant humaniste, qui ont fait l'objet en cours d'une approche croisée, historique puis littéraire. Le recueil de productions écrites ainsi que des entretiens semi-directifs ont permis d'examiner dans quelle mesure ces pratiques littéraciées bidisciplinaires facilitent chez ces élèves l'accès à une littératie humaniste plus étendue.

La question de l'apprentissage de la culture humaniste dans l'enseignement secondaire français : quel accès à la *littératie humaniste* pour les élèves de milieu populaire ?

L'enseignement de la culture humaniste, qui recouvre un champ de connaissances, de compétences et de valeurs très vaste et complexe, nécessite l'éclairage de plusieurs cadres théoriques : historiographie et sociologie de l'éducation, sociologie du curriculum, sciences de l'éducation, didactique.

Si, avec André Chervel [3], nous définissons la « culture scolaire » comme un ensemble de connaissances prescrites par l'institution, mais qui a aussi partie liée avec des formes et habitudes intellectuelles elles-mêmes fondées sur des valeurs, il convient d'admettre que, parmi toutes les formes culturelles dispensées par l'école, la culture humaniste représente le fondement le plus ancien d'une telle culture scolaire. Elle est l'héritière du modèle des humanités de la Renaissance sur lequel s'est construit progressivement l'enseignement secondaire. Au niveau des méthodes, elle repose sur la pratique des Belles-Lettres, c'est-à-dire la lecture admirative des textes fondateurs, la Bible, la fréquentation des auteurs de l'Antiquité, puis des auteurs classiques. Son modèle ébranlé par la philosophie des Lumières, affaibli à l'époque révolutionnaire, elle se trouve reconfigurée en humanités modernes à la fin du XIX^e siècle, grâce à la congruence et à la disciplinarisation du français et de l'histoire [8]. La genèse de la « forme scolaire » [1] qu'adoptera progressivement le secondaire en France au croisement des XIX^e et XX^e siècles coïncide étroitement avec le recul des humanités classiques en faveur des humanités modernes.

Cette historiographie sommaire souligne que la culture humaniste constitue d'une certaine façon le noyau historique d'une culture scolaire *sui generis*, qui a marqué de son empreinte les modes de pensée et les formes d'expression caractéristiques de la société française. À la différence d'autres formes culturelles dispensées par l'école, la culture humaniste jouit ainsi, par rapport aux pratiques sociales de référence actuelles, d'une autonomie particulière, et aussi d'un grand prestige symbolique. Pourtant, elle connaît, avec l'ensemble de la culture scolaire, une crise sérieuse à partir des années 1960. Elle est tout particulièrement touchée, pour des raisons multifactorielles : phénomènes globaux comme la remise en cause des principes d'autorité dans la société moderne ou la perte de crédit des idéaux humanistes de la culture personnelle ; évolution de l'institution scolaire vers un poids prédominant des disciplines scientifiques dans l'orientation des élèves ; dérive techniciste qui fragilise l'étude des textes littéraires etc. [9].

Pour remédier à un tel déclin, le curriculum officiel [4] de l'enseignement secondaire redéfinit et réinscrit en 2006 dans les programmes du premier cycle la culture humaniste comme le cinquième champ du socle commun de connaissances et compétences obligatoire à acquérir pour la fin de la scolarité obligatoire, et ce champ fait l'objet d'une évaluation autonome : *La culture humaniste permet aux élèves d'acquérir tout à la fois le sens de la continuité et de la rupture, de l'identité et de l'altérité [...] Elle se fonde sur l'analyse et l'interprétation des textes et des œuvres d'époques ou de genres différents. Elle repose sur la fréquentation des œuvres littéraires.* Au-delà des connaissances et compétences qu'elle recouvre, la culture humaniste est également porteuse de valeurs. Le texte officiel en confie l'enseignement de manière privilégiée à quatre disciplines, français, histoire, éducation musicale, arts plastiques, dont les programmes disciplinaires intègrent à leur tour explicitement sa prise en charge.

Ces programmes obéissent bien entendu à une forte codification didactique, particulièrement pour les disciplines les plus traditionnelles telles le français et l'histoire, dont les démarches privilégient la lecture et l'interprétation des textes patrimoniaux, notamment littéraires. Dans une perspective de didactique comparée [10] que nous ne pouvons qu'esquisser ici, il convient de rappeler que, si ces deux disciplines restent bien distinctes épistémologiquement, leurs matrices disciplinaires, fondées chacune sur la lecture de textes littéraires [11] ou historiques [12–14], se rejoignent.

Il est primordial d'interroger la construction de cette culture commune, qui fait l'objet d'une telle refondation institutionnelle, chez les élèves de milieu populaire. Les travaux d'un certain nombre de chercheurs, tels ceux de l'équipe ESCOL [6, 7], [15–17] ont étudié l'accès différencié à une littératie plus étendue chez les élèves du secondaire. Ils ont souligné par exemple le clivage entre la culture classique et la culture des élèves issus de milieu modeste, leur réseau conceptuel déjà là, qui entraîne de grandes résistances aux apprentissages : ce public considère souvent la pratique scripturale comme réduite à l'expression et à la correction de la langue, et le texte littéraire comme pure transparence. L'enseignement obligatoire de la culture humaniste, qui relève d'une culture de l'écrit, qui s'appuie sur la littérature, ne risque-t-il pas de disqualifier ces élèves d'origine populaire et de renforcer la différenciation scolaire ?

Pour pousser notre investigation dans cette voie, nous nous sommes munie de la notion de *littératie humaniste*. Rappelons brièvement que la *littératie* désigne cette culture de l'écrit qui implique des « pratiques littéraciées », c'est-à-dire des activités nécessitant l'écriture, activant des compétences langagières, cognitives et socioculturelles afin de construire les savoirs. La littératie est une notion générique plurielle qu'il est possible de décliner en des formes spécifiées telle celle de la *littératie humaniste*, laquelle se définirait comme la part de culture écrite qui coïncide la plus fondamentalement avec la tradition scolaire, qui recouvre un socle de savoirs et de compétences scripturales hérité des humanités modernes. Il s'agit bien entendu d'une forme de littératie *étendue* par opposition à la *littératie restreinte* [7], exigeant l'appropriation de savoirs et de compétences de haut niveau cognitif et culturel.

Une recherche empirique exploratoire

1. Enquête auprès des élèves de milieu populaire : terrains, acteurs et protocole de recherche

Un dispositif innovant pour appréhender la construction d'éléments fondateurs de la culture humaniste scolaire chez les élèves de milieux populaires a été conçu et mis en œuvre dans trois classes d'établissements du secondaire situés en banlieue parisienne, accueillant en grande majorité des élèves de milieu populaire, âgés de 14 à 18 ans¹. Cinq enseignants expérimentés, des « praticiens

¹ Une classe de fin du premier cycle secondaire de 25 élèves (collège = Year 10 in a secondary school) ; deux classes de première année du second cycle (lycée = Year 11 in a high school), la première suivant un enseignement professionnel et comptant 21 élèves, la seconde regroupant 33 élèves suivant un enseignement général.

Recueil des productions écrites	Classe de collège 25 élèves	Classe de seconde professionnelle 21 élèves	Classe de seconde générale 33 élèves	Total
Texte de Rabelais	18	7	26	51
Texte de Diderot	13	6	24	43
Texte d'Hugo	17	8	24	49

Figure 1. Nombre et répartition des productions écrites collectées dans les classes.

réflexifs »², ont été sollicités : deux enseignants de français et deux d'histoire-géographie, engagés dans des dispositifs bidisciplinaires et exerçant dans le second degré général ; un enseignant bivalent, exerçant en lycée professionnel.

Le dispositif d'enseignement a pour objectif de faire construire aux élèves des éléments fondamentaux de la culture humaniste à partir de l'étude croisée, en histoire puis en français, de trois textes d'auteurs patrimoniaux emblématiques de l'humanisme et de son héritage³. Les démarches d'analyse adoptées s'attachent à respecter et à expliciter la spécificité des deux approches disciplinaires, mais aussi à les inscrire en complémentarité.

L'hypothèse retenue consiste à vérifier si la pratique d'une *littératie humaniste* en contexte bidisciplinaire ou bivalent⁴ favorise chez les élèves de milieu populaire l'appropriation de la culture humaniste scolaire.

Des productions écrites d'élèves sous la forme de bilans de savoir [15], qui invitent les élèves à restituer ce qu'ils ont appris, ce qui produit du sens pour eux, ont été recueillies à l'issue de chaque étude de texte, et des entretiens semi-directifs d'élèves ont également été menés à la fin du projet.

2. De la méthodologie à la typologie des rapports à la culture humaniste

Nous disposons d'une collecte d'environ 150 productions écrites (Fig. 1) et d'une vingtaine de productions orales.

Afin de déterminer dans quelle mesure les élèves s'inscrivent dans un processus de construction d'éléments fondamentaux de la culture humaniste susceptible d'élargir leur littératie humaniste, nous avons observé les contenus et les modalités discursives de ces productions. La première focale adoptée, au niveau des contenus, s'est intéressée à la restitution de connaissances sur la notion même d'humanisme, dans son acception la plus large. Pour chaque bilan de savoir, nous avons relevé la présence ou l'absence des caractéristiques principales que les textes permettaient de mettre au jour : la dimension encyclopédique, la centration sur l'homme, les valeurs véhiculées, et l'idée d'héritage humaniste. Nous avons également exploré les productions d'élèves selon la « conscience disciplinaire » [18] qui s'y manifestait, leur perception de la manière dont l'approche littéraire et l'approche historique leur donnaient accès ou non aux savoirs humanistes. Un troisième examen a enfin été mené pour déterminer la nature du rapport à l'apprentissage de la culture humaniste formulée par l'élève.

² Il s'agit d'enseignants qui se caractérisent par une bonne maîtrise des savoirs académiques et didactiques de leur discipline ; ils expérimentent auprès de leurs classes différents processus d'apprentissage exigeant une activité cognitive d'un niveau soutenu, dont ils savent tirer des conclusions pour améliorer leurs pratiques.

³ Trois textes littéraires patrimoniaux ont été retenus :

- François Rabelais, *Pantagruel*, chapitre VIII, « Lettre de Gargantua à Pantagruel » (1532) ;
- Denis Diderot, Lettre à Voltaire, 29 septembre 1762 ;
- Victor Hugo, Lettre à Lamartine, Hauteville-House, 24 juin 1862.

⁴ La bivalence Lettres-Histoire est une spécificité des professeurs de Lycée professionnel en France qui enseignent trois disciplines : le français, l'histoire, et la géographie.

Concernant les modalités discursives, nous avons retenu des entrées similaires pour les productions écrites et les entretiens, en tenant bien évidemment compte des spécificités de chacun des langages, scriptural et oral. Ainsi, nous nous sommes particulièrement intéressée au rapport au langage manifesté par l'élève, en nous appuyant principalement sur la fonction qu'il lui assignait, sur l'usage de la modalisation, et sur la structuration de son énoncé.

L'examen de ces différents critères corrélés a permis de distinguer dans les productions écrites et orales des élèves trois types de restitution, qui ont donné lieu à la construction de trois indicateurs.

- Une acculturation complète : la production langagière décline et met en relation les caractéristiques principales de la culture humaniste, au sein de chaque texte, mais aussi d'un texte à l'autre. Les élèves se rattachant à cette catégorie montrent un rapport épistémique à la littérature humaniste.

Signalons un extrait particulièrement représentatif, puisé dans le corpus de productions écrites, rendant compte de l'étude du texte de Victor Hugo :

« *Victor Hugo s'occupe de l'humain, il a beaucoup de connaissances, c'est un homme sage, c'est une personne engagée. Il expose ses idées humanistes, ce qu'il accepte, ce qu'il n'accepte pas, il veut toujours en apprendre plus, c'est un humaniste* »⁵.

Production écrite 1.

Le discours de cet élève intègre à deux reprises la composante encyclopédique : « *il a beaucoup de connaissances* », « *il veut toujours en apprendre plus* », tout en rappelant que l'objet central du savoir reste l'homme (« *s'occupe de l'humain* »). En outre, la figure de l'humaniste n'est pas ici réduite au savant mais s'élargit au penseur puisqu'il ne s'agit pas seulement de connaître mais d'exposer des idées. Deux valeurs sont exprimées, la sagesse et l'engagement. La mise en relation synthétique des composantes montre que l'élève a compris la filiation établie avec Rabelais et Diderot, d'où la formule conclusive « *c'est un humaniste* » où, après les éléments définitoires, le substantif « humaniste » peut être formulé.

- Une acculturation partielle : les élèves ne mobilisent que certaines composantes, qu'ils ont tendance à distribuer entre les textes, sans formuler de relations explicites entre les trois extraits. Ils entretiennent ainsi un rapport dynamique avec une littérature humaniste en voie d'acquisition.

Citons un extrait du même corpus que le précédent :

« *Car il parle de ses idées politiques. Je ne vois pas pourquoi c'est un texte humaniste, on ne parle pas de culture, on ne voit pas le savoir de Victor Hugo par rapport au texte de Gargantua* ».

Production écrite 2.

Ce discours indique que le savoir humaniste est en cours de construction. L'interrogation indirecte « je ne vois pas pourquoi » montre que l'élève questionne ses connaissances, mais que pour l'instant il ne parvient pas à établir de liens qui le satisfassent entre les textes. Il a retenu deux composantes essentielles mais ne parvient qu'à les juxtaposer : à Rabelais l'image d'un humanisme tourné vers la culture et le savoir ; à Hugo, l'engagement politique.

- Une herméticité culturelle : les élèves restent en extériorité par rapport à la construction de la littérature humaniste visée. Ils ne parviennent à verbaliser aucune composante précise ou exacte ; ils montrent une grande difficulté dans la compréhension des textes et une très faible mémorisation des contenus de l'enseignement qui leur a été dispensé.

Toujours au sein de la même collecte, nous retenons la production langagière suivante :

« *Car Victor Hugo veut que Lamartine le juge, qu'il le critique, lui et son livre. Il s'agit d'une idée humanitaire avec Victor Hugo qui veut que Lamartine le critique* ».

⁵ Les exemples extraits des productions écrites sont transcrits tels que rédigés par l'élève, sans correction des erreurs d'expression.

Degré de construction de la littératie humaniste visée		Collège	Lycée
Rapport épistémique	Assimilation et objectivation des savoirs humanistes	26 %	35 %
Rapport dynamique	Savoirs humanistes en cours de construction	37 %	26 %
Rapport extérieur	Faiblesse des savoirs restitués	37 %	39 %

Figure 2. Tableau comparatif des apprentissages qui produisent du sens pour les élèves.

Production écrite 3.

L'élève ne semble avoir retenu que l'objet, d'ailleurs partiel, de la lettre d'Hugo à Lamartine. Il évoque cependant une réminiscence d'une des significations dérivées du terme « humaniste » en qualifiant l'idée de critique d'« humanitaire », mais son expression traduit une appropriation faible et confuse de la notion.

Premières conclusions : une construction différenciée de la littératie humaniste⁶

a) Hétérogénéité des apprentissages

Les résultats soulignent l'hétérogénéité de l'appropriation des éléments de la culture humaniste proposés aux élèves au sein d'une classe de population socio-culturellement homogène (Fig. 2).

Une différenciation remarquable est à noter entre une population d'élèves qui réussit à s'approprier et à objectiver les savoirs humanistes (plus d'un quart / plus d'un tiers) et ceux pour lesquels le dispositif paraît hors de leur Zone Proximale de Développement (plus d'un tiers).

b) Des corrélations significatives avec les consciences disciplinaires

Une nette corrélation entre l'appropriation des savoirs chez les élèves et leur capacité à différencier les approches disciplinaires est mise au jour pour tous les élèves, en réussite ou non.

Les élèves qui expriment un rapport épistémique sont également en mesure, malgré l'écart temporel entre la séance où le texte a été étudié et la passation du test, sans appui sur les traces écrites de leur classeur, de restituer ce qui a été plus précisément abordé dans chacun des cours.

S. compare ainsi les deux approches menées pour étudier la lettre de Gargantua :

« Le cours d'histoire nous sert à comprendre le contexte historique. On nous explique ce qu'il se passe au moment de l'écriture du texte. Le professeur d'histoire a attiré notre attention sur une phrase que Gargantua a écrite : « et acquiers-toi parfaite connaissance, de l'autre monde qui est l'homme ». Cette devait nous choquer. La phrase veut dire « connais-toi toi-même » (de Socrate). On passe notre vie à se connaître soi-même. Il doit s'étudier comme dans un miroir. »

« Le cours de français nous a permis de comprendre le texte car on l'a analysé. Les verbes étaient à l'impératif, ce sont des ordres. C'est donc une relation autoritaire que son père entretenait avec son fils. Il veut que son fils apprenne tous les domaines qui puissent exister. Il lui cite des personnes qui sont de célèbres philosophes comme Cicéron. La prof de français nous a permis de réaliser que cette lettre a une double énonciation : pour Pantagruel, pour le lecteur, à qui on montre le modèle utopique de la lettre. On a relevé tous les domaines qu'il devait apprendre (scientifique, littéraire. . .). »

⁶ Ces conclusions concernent pour l'instant deux des trois classes qui ont participé à l'expérimentation.

Productions écrites de S.

Cet élève va plus loin que la conception couramment partagée selon laquelle l'histoire prend en charge l'éclairage du contexte historique. Le texte littéraire n'est pas un document transparent, un témoignage qui donne immédiatement accès au passé : se produit même une sorte de renversement, comme si c'était le contexte historique qui générerait l'écriture littéraire. La mise en relation de la phrase-clé du texte avec la citation implicite antique à laquelle elle renvoie établit un lien consubstantiel entre l'humanisme et l'héritage antique. La restitution de l'approche littéraire montre une attention très précise aux codes génériques de la lettre, aux faits de langue (les impératifs) ou stylistiques (énumération des savoirs). Le jeu sur l'intertextualité est également souligné.

Par la médiation de l'écriture et le recul que cette médiation ménage, les collégiens qui ont profité du dispositif livrent une réflexion métacognitive sur la qualité de l'apprentissage réalisé et des connaissances acquises. L'usage des indices d'énonciation est significatif : dans ces productions, les élèves adoptent davantage le « nous » collectif que le « je » personnel. Ils se situent explicitement comme un membre de la classe, et ont intégré l'importance que joue le cadre scolaire collectif dans leur apprentissage ainsi que la médiation de l'enseignant.

Il est intéressant de noter que cette distanciation peut se doubler parfois d'un regard critique : si l'ensemble des élèves de cette catégorie affirment avoir beaucoup appris, l'un d'eux souligne cependant la dimension parfois répétitive de l'apprentissage.

« Oui et non, les cours sont complémentaires. En français, la lettre, leur relation ; en histoire, les idées politiques, le contexte historique. Non car on a vu trois textes dans les deux matières, on a l'impression qu'on parle tout le temps du même texte ».

Production écrite de C.

La perception des différenciations disciplinaires est moins élaborée pour les élèves dont la littératie humaniste est en cours de construction. Elle présente deux caractéristiques différentes : certains sont en mesure de spécifier les approches du français et de l'histoire, mais ne formulent que des éléments très généraux, qu'aucune référence précise aux cours ne vient étayer. En revanche, d'autres, alors même qu'ils proposent une restitution précise des deux cours, ne parviennent pas à dégager vraiment la distinction entre les deux démarches.

Pour préciser notre propos, comparons deux exemples du corpus.

M. présente ainsi les deux apports disciplinaires liés à l'étude du texte de Victor Hugo :

« En cours d'histoire, nous avons appris ce qu'est-ce qu'un homme de gauche car, Victor Hugo était un homme de gauche. A gauche, l'histoire est vue comme une recherche du bonheur, d'un idéal. Le passage où Victor Hugo écrit « Je combats le prêtre qui vend le mensonge » montre qu'il critique du christianisme trop proche des rois. Victor Hugo critique la tradition.

En cours de français, nous a permis de comprendre que Victor Hugo et Lamartine étaient des amis, car Victor Hugo lui dit « mon illustre ami ». À la fin de sa lettre, Victor Hugo lui dit « oui » pour publier son avis sur son livre, il lui demande d'exprimer son avis sur le roman mais aussi sur l'idéologie politique. ».

Son camarade Z. se montre plus laconique : le cours d'histoire « m'a permis de comprendre le contexte et d'en savoir un peu plus sur Lamartine et surtout Victor Hugo » ; « Le cours de français m'a permis de comprendre le but premier du texte ainsi que son sens ».

M. rend compte dans sa production du sens du texte tel qu'il l'a construit dans chacun des cours. L'approche en histoire est résolument politique comme en témoigne la répétition de « à gauche » et l'insistance sur la critique de la tradition chrétienne. Celle adoptée en français porte sur les relations entre les deux écrivains. Cependant les remarques restent narratives : l'élève raconte ce qui a été vu en histoire et ce qui a été vu en français, sans caractériser la nature différente du travail sur les textes. En revanche, Z., de manière concise, caractérise la différence entre les disciplines : l'attention dominante accordée

Sens attribué par les élèves à l'apprentissage d'une culture humaniste	Collège	Lycée
Reconnaissent un net enrichissement culturel	58 %	69,6 %
Trouvent un intérêt mitigé aux apprentissages proposés	31,5 %	21,7 %
Ne trouvent pas d'intérêt aux apprentissages proposés	10,5 %	8,7 %

Figure 3. Tableau comparatif du rapport à la culture humaniste des élèves.

au contexte et aux acteurs en histoire ; la centration sur le texte lui-même et son sens en français. Mais cette distinction n'est étayée par aucune référence précise aux cours auxquels il a participé, qui aurait pu affiner son regard.

Chez les élèves qui restent extérieurs à l'apprentissage proposé, on observe une grande difficulté à distinguer l'approche littéraire de l'approche historique. Le même élève ne parvient pas à dégager la démarche spécifique adoptée dans chacun des cours :

Le cours d'histoire ma aidé a comprendre un petit peu le texte car il nous a expliqué les mots difficile

[Pour le cours de français] *je ne m'en rappelle plus, car sa faisait longtemp, mais je c'est qu'on a souligné des mot, on a rappellé la relation entre eux deux.*

Au niveau des approches disciplinaires, elles s'avèrent totalement confondues : l'histoire guide le déchiffrement du texte, l'éclairage des mots difficiles ; en français, l'activité essentielle semble le soulignement de ces mêmes mots. Le langage paraît faire écran à l'entrée dans ces textes et dans leurs sens : la récurrence du verbe « comprendre » montre un rapport au langage si difficile que l'élève ne peut s'ouvrir à une littérature plus étendue. Les extraits ne produisent pas de sens, mais les apprentissages non plus : l'élève retient des cours suivis le faire et non l'apprendre, il s'agit de souligner des mots. Ces difficultés cognitives se révèlent aussi dans sa difficulté de mémoriser.

c) L'absence de corrélation signifiante avec la maîtrise de la langue

Concernant les modalités discursives, une moindre homogénéité s'observe quant à la maîtrise de la langue : une certaine tendance s'affirme certes en faveur d'une expression aisée et développée chez les élèves relevant d'un rapport épistémique, mais certaines restitutions sont rédigées dans une langue plus fautive et répétitive, qui pourtant offre le constat d'une appropriation satisfaisante des savoirs humanistes.

d) Une légitimation de l'apprentissage de la culture humaniste

Réussite ou difficulté n'entrent que partiellement en relation avec le sens que les élèves accordent à l'apprentissage qui leur est proposé (Fig. 3). Une disjonction des différentes catégories d'analyse se manifeste quand on examine le rapport aux apprentissages.

Même si les connaissances et la démarche relèvent d'une culture scolaire traditionnelle éloignée de leurs pratiques de référence socioculturelles, la grande majorité des élèves n'en contestent pas la légitimité et semblent même avoir pris conscience de l'intérêt de travailler en contexte bidisciplinaire. La plupart d'entre eux estiment légitime de se doter d'une culture humaniste. Les postures de rejet restent minoritaires. S'opère une véritable reconnaissance des bénéfices et de l'intérêt de croiser deux approches disciplinaires sur un même texte littéraire patrimonial, d'accès difficile, qui incite les élèves à mobiliser des ressources cognitives de haut niveau.

La pratique d'une *littérature humaniste* en contexte bidisciplinaire ou bivalent a tendance à favoriser chez les élèves des classes populaires l'appropriation de la culture humaniste scolaire, qui suppose l'assimilation de savoirs et de méthodes scolaires de haut niveau sociocognitif dont leur milieu socioculturel ne les a pas rendus familiers. Ces pratiques littéraciées jouent incontestablement un rôle dans la motivation des élèves et dans la légitimation d'une exposition à cette acculturation. Le bénéfice en termes d'apprentissages apparaît cependant plus contrasté puisqu'un bon tiers d'entre eux ne semble pas avoir tiré profit du dispositif original proposé.

Pour affiner cette première recherche exploratoire et en accroître les apports cognitifs et culturels chez ces élèves de milieu modeste, il conviendrait sans doute de travailler en amont leur représentation des enjeux scolaires de l'accès à la culture humaniste, de rendre plus explicite la différence des modes d'approche de la lecture de textes patrimoniaux en histoire et en français, et enfin de repenser didactiquement un dispositif construit pour les besoins de la recherche en l'adaptant aux spécificités de la classe, et principalement aux élèves en difficultés.

Références

- [1] G. Vincent, *La forme scolaire* (1980)
- [2] B. Lahire, *Revue française de pédagogie*, 107, 157 (1994)
- [3] A. Chevrel, *La culture scolaire, une approche historique* (1998)
- [4] J.-C. Forquin, *Sociologie du curriculum* (2008)
- [5] J.-L. Dufays, L. Gemenne, D. Ledur, *Pour une lecture littéraire* (2005)
- [6] É. Bautier, J.-Y. Rochex, *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens : démocratisation ou massification ?* (1998)
- [7] É. Bautier, P. Rayou, *Les inégalités d'apprentissages. Programmes, pratiques et malentendus scolaires* (2009)
- [8] *Épistémologie, savoirs et champs disciplinaires : questions d'apprentissage*, Conférences de consensus de l'IUFM de l'académie de Créteil – Université Paris-Est Créteil, 4, 91 (2013)
- [9] F. Jacquet-Francillon, D. Kambouchner, *La crise de la culture scolaire* (2005)
- [10] G. Sensévy, A. Mercier, *Agir ensemble, L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (2007)
- [11] J.L. Chiss, J. David, Y. Reuter, *La didactique du français, fondements d'une discipline* (1995)
- [12] H. Moniot, *Didactique de l'histoire* (1995)
- [13] N. Lautier, N. Allieu-Mary, *Revue française de pédagogie*, 162, 95 (2008)
- [14] D. Cariou, *Écrire l'histoire scolaire* (2012)
- [15] B. Charlot, É. Bautier, J.Y. Rochex, *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs* (1993)
- [16] É. Bautier, *Pratiques langagières, pratiques sociales : de la sociolinguistique à la sociologie du langage* (1995)
- [17] É. Bautier, J. Crinon, P. Rayou, J.Y. Rochex, *Revue française de pédagogie*, 157, 85 (2006)
- [18] Y. Reuter, *Éducation et didactique*, 1, 2 (2007)