

Note de l'inter-groupe « Humanités modernes »

Introduction

A l'initiative du doyen de l'inspection générale s'est constitué en septembre 2011 un groupe composé d'inspecteurs généraux de disciplines relevant du champ des lettres, des arts et des sciences humaines et sociales : arts appliqués, histoire-géographie, histoire des arts, langues vivantes, lettres, philosophie et sciences économiques et sociales. Cet *inter-groupe*, qui s'est réuni une fois par mois durant l'année scolaire, avait pour objectif de réfléchir aux questions touchant à l'enseignement des humanités aujourd'hui, dans un esprit de dialogue entre les disciplines. Employer, pour les désigner et souligner ce qu'elles ont en partage, ce mot d'*humanités*, c'est aussi associer à cette démarche et placer à l'horizon de la réflexion commune l'idée d'*humanisme*, dont on retiendra ici, pour sa simplicité et sa parfaite concision, cette définition de Jean Starobinski : « C'est l'attention prioritaire donnée à l'expérience humaine, dans sa diversité et ses contradictions. C'est le souci de trouver le sens de ce qui advient autour de nous. C'est la volonté de percevoir, sous le présent, une épaisseur historique, et de formuler un projet de vie qui impliquera une politique.¹ » L'adjectif, quant à lui, renvoie au projet d'un renouveau des humanités qui nous semble aujourd'hui à la fois nécessaire et possible.

A. Utilité des lettres et des sciences humaines ?

Le contexte dans lequel se sont placés nos échanges – et la présente note, qui en résulte – est celui d'une époque marquée par une incertitude manifeste concernant le sens et la valeur des enseignements dispensés par les disciplines des humanités, qui connaissent une désaffection dont témoigne, par exemple, le déséquilibre entre les séries du lycée, mais aussi par de profonds changements dans les conditions mêmes de l'accès à l'information et au savoir. Dans une société où la valeur n'est reconnue que si elle est quantifiable et la

¹ Jean Starobinski, *Notre seul, notre unique jardin*, discours de remerciement prononcé à l'occasion de la remise du prix de la Fondation de Genève, Editions Zoé, 2011, p. 22

performance que si elle est mesurable, on peut se demander ce qu'il est encore possible d'attendre d'un enseignement humaniste ou inscrit dans le champ des humanités. Comment faire en sorte qu'une telle formation trouve grâce aux yeux des familles qui doivent faire le choix d'une orientation pour leur enfant, et aux yeux des employeurs, soucieux de rentabilité et d'efficacité dans l'accomplissement des tâches ? Que sommes-nous capables de proposer, en termes de compétences, pour répondre à la demande sociale sans renoncer pour autant aux fondamentaux de nos disciplines et de notre culture, dont le sens et la valeur débordent largement cette question ?

La généralisation des technologies numériques vient renforcer ces interrogations : le changement de supports (passage du livre imprimé à l'écran et à la toile) transforme profondément les pratiques d'écriture et de lecture, les formes d'organisation du savoir, les langages et les modes de transmission des connaissances. Il ne s'agit pas seulement d'un changement d'outils, mais d'un bouleversement des techniques mêmes du savoir, et de l'émergence d'une nouvelle culture qui remet fortement en question la tradition des humanités, fondée sur le livre et sur les pratiques et les gestes qui lui sont associés. De fait, des *humanités modernes* ne peuvent pas faire abstraction de cette mutation qui engage tout notre rapport à la connaissance et en modifie les conditions fondamentales : il nous semble à vrai dire que cette mutation rend nécessaire une véritable *renaissance*, le développement d'un nouvel humanisme qui doit se préparer à l'école.

La difficulté s'accroît enfin de ce que l'on tend aujourd'hui à évaluer l'enseignement lui-même de manière essentiellement quantitative, selon des critères de performance qu'on veut objectiver en les chiffrant : taux de réussite aux examens, quantification des acquis par le système de notation – en référence à des normes (moyennes ou niveaux exigibles) et non en fonction du développement personnel et des progrès accomplis par rapport à soi-même. De même, le souci de la rentabilité des filières ou le recours systématique à des indicateurs qui doivent permettre de mesurer et de valider les compétences acquises relèvent d'une logique d'évaluation selon laquelle il n'est de qualité reconnue que celle qu'on peut quantifier.

Dans ce contexte, la valeur et l'intérêt d'une formation réputée généraliste, humaniste et désintéressée sont forcément mis à mal. Nos disciplines – et notamment la littérature et les arts – ont bien des difficultés à se faire reconnaître et à s'inscrire dans ces logiques d'évaluation susceptibles de légitimer les investissements dont elles font l'objet. Comment mesurer en effet les résultats d'un enseignement lié à l'expérience humaine et à l'interprétation des œuvres et des documents, qui relève d'une lente maturation, d'un développement non linéaire de l'esprit, et dans lequel l'acquisition des connaissances vise

d'abord à la formation de la personne, avec ce que ce parcours comporte d'incertitude, de subjectivité, de hasards et de rencontres ? Comment persuader de *l'utilité sociale* d'une formation qui ne va pas sans tâtonnements ni contradictions, qui ne dédaigne pas d'éveiller les émotions et de cultiver l'imagination ?

Pour refonder en valeur un enseignement des humanités, il faudrait en effet faire la preuve de leur « utilité sociale » : c'est, d'un point de vue stratégique, un exercice dont nous ne pouvons nous dispenser, et les préambules des programmes de nos disciplines mettent d'ailleurs en évidence, de manière diverse mais convergente, les compétences qu'elles visent à construire. Mais il faudrait surtout montrer que cet enseignement développe une forme d'universalité des connaissances et des compétences, transférables dans tous les domaines ; montrer que la société telle qu'elle est aujourd'hui ne peut pas vivre dans l'oubli de ses origines, de ses valeurs et des œuvres qui les fondent historiquement ; faire entendre qu'elle ne peut survivre qu'en réinterrogeant et en se réappropriant, en réactualisant ce patrimoine et ces valeurs, et que les compétences qui se développent, à travers nos disciplines, dans l'analyse et l'interprétation de cet héritage humain, sont nécessaires à son équilibre. L'École n'est-elle pas, plus que jamais, au milieu de ce grand chamboulement, le lieu du recentrement et des repères, du recueillement (dans le double sens de concentration et de rassemblement), le lieu où la prolifération des informations peut se transformer en connaissances stabilisées, où peuvent se construire les compétences de *littéracie* nécessaires à l'élève pour s'orienter, faire ses choix, décrypter et comprendre « le sens de ce qui advient autour de [lui] », en apprenant les procédures et les codes qui lui permettent de lire et d'écrire dans l'espace illimité du Web ?

B. Humanités et cultures de l'interprétation

Les disciplines des humanités ont en commun le primat d'un rapport d'*interprétation* aux œuvres, aux textes ou aux documents. Dans une société de la connaissance, le fait de développer cette culture de l'interprétation est un enjeu essentiel. Il s'agit bien sûr d'éveiller les esprits à la complexité, de susciter un sens critique suffisant pour battre en brèche l'illusion d'immédiateté que les potentialités mêmes du numérique peuvent conforter chez des élèves enclins à penser que toute information vaut connaissance et que le savoir est acquis parce qu'il est disponible ; il s'agit aussi, par l'initiation à une lecture attentive et précise des textes, par une étude critique des documents, de faire prendre conscience aux élèves de la variation historique des interprétations. L'interprétation est en effet réappropriation, actualisation de ce qui définit une culture commune. Si celle-ci se forme au

contact des œuvres du passé, c'est pour y chercher, de manière active et rigoureuse à la fois, un sens nouveau, inédit. Et il faut pour cela que la distance se crée par rapport à ce qui fait l'objet de l'interprétation, distance qui n'est pas seulement de fait entre hier et aujourd'hui, mais condition même de l'activité interprétative comme exercice de l'intelligence et construction du sens, dans le travail de l'histoire aussi bien que dans l'apprentissage des langues vivantes par exemple. C'est ce que soulignent d'ailleurs Pierre Judet de la Combe et Heinz Wisman dans l'ouvrage qu'ils ont écrit après avoir conduit la mission interministérielle sur l'avenir des études classiques en France que leur avait confiée Jack Lang en 2001². Ils distinguent en effet le *patrimoine* – considéré comme disponible et connu, conservable ou restaurable, livré à l'admiration et pour ainsi dire objet de consommation – de la *tradition*, dans laquelle, sensibles à l'éloignement du passé, à son altérité, nous entretenons avec lui une relation de dialogue et d'interrogation, en le posant comme distant, résistant à la compréhension immédiate. C'est dans cette tradition que s'inscrivent les humanités.

Cette distance n'est d'ailleurs pas seulement celle qui nous sépare du passé : l'école l'institue d'abord au sein même de la langue maternelle, en la *grammaticalisant* pour en faire une langue de culture, en formalisant ses règles, en confrontant les élèves avec des savoirs déjà formés, en creusant derrière le présent la profondeur d'une histoire, en donnant accès à des œuvres et à des documents sur lesquels peut s'exercer, avec rigueur et précision, une intelligence interprétative. De même, l'apprentissage d'une ou de plusieurs langues, vivantes ou anciennes, fait jouer ces phénomènes de distanciation et de grammaticalisation. La réappropriation suppose ainsi l'éloignement dans lequel se construisent à la fois la connaissance de l'objet et l'autonomie du sujet. C'est depuis le présent et en vue d'un avenir que les humanités, et la culture de l'interprétation qu'elles développent, interrogent le passé. « Les différentes Renaissances qui ont marqué l'histoire de l'Europe n'ont pas été régressives, mais créatrices de modernité ; le recours au passé n'a pas été motivé par une nostalgie, mais par le désir de changer radicalement le présent. Aucune « origine » évidente et impérieuse n'était recherchée ; la culture s'est au contraire transformée parce qu'elle posait que les textes qui lui servaient de référence – c'étaient alors la Bible et les œuvres de l'Antiquité grecque et romaine – lui restaient opaques. La culture s'est posée par là comme distante d'elle-même, comme soumise à un mouvement incessant d'innovation, d'imagination pour se retrouver. Ce

² Pierre Judet de La Combe et Heinz Wisman, *L'avenir des langues, Repenser les humanités*, Les Editions du Cerf, 2004

geste de reconstruction nouvelle d'une tradition obscure, non donnée, non immédiate, peut servir de modèle pour un projet éducatif, de rapport autonome aux savoirs.³ »

Si l'activité interprétative est constante dans notre rapport au monde et aux autres, sous des formes diverses et pour des usages différents, elle se forme véritablement dans l'école et en particulier dans les disciplines des humanités ; elle s'y cultive et s'y exerce, s'y affine et s'y approfondit. Elle y acquiert également un *sens commun*, une dimension collective et, selon l'expression de Jean Starobinski, elle permet aux futurs citoyens de prendre part à la formulation d'« un projet de vie qui [implique] une politique ». En un premier sens parce que toute interprétation se jouant dans *l'entre-deux*, elle s'établit dans une sorte de tension entre l'exigence d'une lecture qui soit aussi proche que possible du texte ou du document analysé et celle d'un réagencement des signes ou des données qui permette de faire apparaître un sens inédit : pour dire les choses autrement, toute interprétation est *négociation du sens*, et elle suppose la prise en compte d'éléments de divers ordres, de divers niveaux et même de nature différente. C'est parce que le sens n'est pas donné qu'il faut en convenir : l'interprétation suppose que, du passé au présent, du sujet qui lit à ce qu'il lit et qui n'est jamais tout à fait un objet, de soi-même à ce qui est la trace d'un autre soi, mais aussi d'une tradition à l'autre, d'un savoir à un autre, d'une discipline à une autre, dans le débat interprétatif et en vue du consensus qui en valide la pertinence, on *s'entre-prête*. Si les humanités sont pour ainsi dire une école de la vie, c'est à proportion de cette diversité, de cette pluralité qu'elles mettent en jeu. L'éducation à l'interprétation des textes et des discours portée par les disciplines des humanités est d'autant plus importante que notre époque est marquée par l'élargissement de la diffusion et l'accroissement très sensible du volume et de l'intensité des échanges d'informations : dans nos sociétés, la régulation politique démocratique n'est plus seulement électorale et parlementaire, mais aussi médiatique.

Plus largement, l'enjeu majeur que constitue, au plan de la société, un enseignement vivant et *actualisé* des disciplines qui se rattachent aux humanités, tient au caractère humaniste du projet qui les fonde et donc au rapport qu'elles entretiennent avec la question de *l'humain*, dont l'actualité est aujourd'hui de plus en plus sensible. C'est ce que souligne Yves Citton dans un ouvrage récent : « ... c'est précisément autour de la définition de ce qu'est une vie proprement humaine que gravitent, depuis des siècles, les disciplines regroupées autour de la bannière des Humanités. Après une quarantaine d'années traversées par des conflits (assez abstraits) entre les dénonciations mutuelles des « hypocrisies humanistes » et des « dérives

³ *Ibidem*, p. 18

anti-humanistes », le moment est sans doute venu – dès lors que se précisent les techniques (nano-géno-informatiques) d'une anthropogenèse « post-humaine » – de replacer les Humanités au cœur de nos savoirs, et la redéfinition de l'humain au cœur des Humanités.⁴ »

C. Disciplines des humanités et disciplines scientifiques

Si ce moment est défini par des perspectives qui font des sciences et des techniques les instruments de possibles changements radicaux, touchant à la notion même de l'humain, il n'est pas inutile de se demander quel sens peut avoir le choix de considérer les humanités (lettres, arts, sciences humaines et sociales) séparément des sciences de la nature et des sciences exactes. Les *litterae humaniores*, lettres profanes et qui rendent plus humain, se différenciaient originellement des *litterae divinae*, sans opposer lettres et sciences, et il est certain que nos disciplines ne peuvent se couper de ce qui se joue dans les sciences exactes et des questions que cela pose au monde d'aujourd'hui. Si nous avons toutefois choisi de nous en tenir jusqu'ici à une extension restreinte de la formule « humanités modernes », c'est d'abord pour des raisons pratiques – par réalisme en somme – et pour voir quelles étaient les compétences partagées que nous pouvions identifier, pour réfléchir à d'éventuelles modalités de travail inter-disciplinaire à l'intérieur de ce champ des humanités, au sens où, dans l'Université par exemple, se créent aujourd'hui des pôles d'enseignement de ce type. Il n'y a bien sûr dans ce choix rien qui indique un désintérêt qui relèverait d'ailleurs du contresens, mais bien l'idée que deux pôles existent en effet, distincts sinon par leurs objets, du moins par leurs perspectives et leurs démarches, et que la réflexion sur le *commun* des humanités, sur ce qui relie nos disciplines est un préalable utile à des échanges féconds.

Il est vrai par ailleurs que le développement des sciences s'est accompagné de la création de langues formelles spécifiques, hautement spécialisées, cherchant une adéquation rigoureuse du signe et de signification et dont l'élaboration relève d'un mouvement de différenciation et de séparation des savoirs qui, selon Pierre Judet de La Combe et Heinz Wisman, caractérise la modernité. Si des « humanités modernes » ne peuvent, selon eux, ignorer les sciences, la question est bien celle d'une séparation qui tient à cette complexité et à cette formalisation. « C'est une question concrète : comment un individu peut-il s'orienter entre ces langues ? Il est actuellement confronté à la présence massive des langues scientifiques, mais ne peut les maîtriser. Visant à la clarté la plus grande de la signification,

⁴ Yves Citton, *L'Avenir des Humanités, Economies de la connaissance ou cultures de l'interprétation ?* Editions La Découverte, 2010, p. 28

elles ne font pas sens pour lui ; elles sont détachées de son monde vécu et recherchent leur propre perfection interne. La culture reste mutilée, si l'accès à ces langues est barré, alors que leur usage expert détermine de plus en plus les formes de vie contemporaines.⁵ » Il ne s'agit pas de regretter cet éclatement, cette différenciation moderne des savoirs, qui a été la condition de leur développement. Mais pour que le lien soit maintenu, c'est peut-être, en raison de la capacité de rétrospection et de réflexion que cultivent les humanités au cœur même de la langue maternelle, dans le prolongement de ce qui est le geste fondamental de l'école – celui de la grammaticalisation de la langue maternelle et de sa transformation en langue de culture –, que peuvent s'esquisser une perception globale de la société et la possibilité d'une compréhension des orientations qu'elle se donne. Les sciences se sont développées dans l'histoire, non pas seulement en elles-mêmes et selon un dynamisme propre, mais aussi *en contexte*. La mise à distance qui permet une connaissance de la langue maternelle dans son développement historique peut servir de « propédeutique à l'ouverture sur d'autres langues : sur les langues vivantes d'autres cultures, et aussi sur les langues formalisées qui entrent massivement dans les cultures actuelles ; elle offre, en effet, les moyens d'un accès à leur compréhension historique.⁶ » Par une recontextualisation des progrès scientifiques, les humanités pourraient ainsi permettre de les comprendre sans les absolutiser, et dans le cadre des relations qu'ils entretiennent avec les autres productions de l'esprit, contribuer par là de manière décisive à refaire le lien entre ces savoirs formalisés et le projet existentiel et social qui les sous-tend.

Rappeler cette dimension historique et sociale des sciences, c'est ainsi considérer qu'elles ne sont pas seulement confrontées à la question de la connaissance et de la vérité, mais à celle de la *pertinence*. Dans son livre, Yves Citton le formule ainsi : « [...] sans aucunement perdre ce qui fait la spécificité et la puissance propres des connaissances scientifiques, il reste important de « relativiser » non tant leur contenu que – en amont – leur pertinence. Le fait qu'une connaissance ait été développée dans le cadre d'une procédure « scientifique » (ou non) ne change rien au fait que sa pertinence dépend de certaines pratiques (sociales) qui ont conditionné sa formation et qui conditionneront son utilisation.⁷ » On retrouve alors, *via* cette question de la pertinence, c'est-à-dire de la « désirabilité des pratiques à l'occasion desquelles ces connaissances sont construites⁸ », le plan socio-politique et l'importance des humanités dans la formation du citoyen. Qu'il s'agisse par exemple des

⁵ P. Judet de La Combe et Heinz Wismann, *opus* cité, p. 87

⁶ P. Judet de La Combe et H. Wismann, *ibidem*, p. 166-167

⁷ Yves Citton, *opus* cité, p. 29

⁸ Yves Citton, *ibidem*, p. 30

OGM, du nucléaire, des nanotechnologies et des problèmes de bio-éthique, les « conflits entre experts reposent sur des conflits d'interprétation relatifs à ce qu'est ou à ce que devrait être un être humain, un animal, une société démocratique. Dans tous les cas, déplacer le questionnement du terrain des « connaissances » vers celui des « interprétations » pourrait à juste titre passer pour le *geste politique* par excellence, celui par lequel on questionne, non pas la « vérité » d'une connaissance, mais son « importance », non pas son contenu mais le cadrage des pratiques qui conditionnent son statut et ses utilisations possibles.⁹ »

Les langues formelles des sciences et les langues communes sont profondément différentes, on l'a vu, les pratiques intellectuelles des disciplines scientifiques et littéraires le sont peut-être aussi, mais c'est dans la langue commune telle qu'elle s'élabore à l'école comme langue de culture, et donc à partir des humanités, que peuvent se réfléchir, se lier les uns aux autres et se mettre en perspective ces langages spécialisés, formalisés, que sont par exemple ceux des sciences, mais aussi, à un moindre degré, ceux de l'économie ou du droit. C'est à partir d'elles aussi, comme disciplines d'interprétation, que peut se construire, se questionner et se reconfigurer, à partir du présent, une culture qui soit un espace d'intelligence, d'autonomie, de socialisation citoyenne et, osons le mot, d'*humanisation*. Dans le beau livre qu'elle consacre à la question de la transmission, Catherine Chalier met en garde contre les effets d'un scientisme « qui, sous couvert de raison, stérilise ou brise l'homme dans sa quête de vérité et de sens. Sous l'emprise des normes propres à une modernité en rupture de fait – rupture rarement provoquée par un choix averti, car surtout entretenue par une ignorance massive – avec les traditions de leurs ancêtres, les nouvelles générations, coupées d'un passé englouti dans l'insignifiance, sont souvent appelées, non sans dogmatisme, à souscrire aux seules exigences du vérifiable par la raison calculatrice.¹⁰ ». Catherine Chalier s'appuie ici sur une référence à Michel Foucault : « On est passé de mécanismes historico-rituels de formation de l'individualité à des mécanismes scientifico-disciplinaires, où le normal a pris la relève de l'ancestral, et la mesure la place du statut, substituant ainsi à l'individualité de l'homme mémorable celle de l'homme calculable.¹¹ » L'acquisition de compétences de *numéracie* est évidemment nécessaire pour vivre en citoyen aujourd'hui, mais les disciplines de transmission qui sont les nôtres sont indispensables pour former une *littéracie* qui s'exerce en elles et entre elles et qui, construisant « l'homme mémorable », nous garde en effet d'être *sans mémoire* et nous rende capables du détour nécessaire à la

⁹ Yves Citton, *ibidem*, p. 30

¹⁰ Catherine Chalier, *Transmettre de génération en génération*, Buchet Chastel, 2008, p. 14

¹¹ Michel Foucault, *Surveiller et punir*, Gallimard, 1975, p. 186

compréhension du présent et à l'anticipation de l'avenir. Ces compétences de littéracie ne dépendent pas seulement de l'une ou de l'autre de nos disciplines : non seulement elles mettent en jeu chacune d'entre elles, mais se construisent aussi *entre elles*.

L'*utilité sociale* – c'est-à-dire aussi le caractère humaniste, la valeur humaine – des humanités tient ainsi à ce qu'elles semblent avoir d'inactuel : la possibilité d'un rapport d'intelligence au présent et d'anticipation de l'avenir ne se crée que dans le détour par un univers passé. C'est ce que soulignent P. Judet de La Combe et H. Wismann, en faisant du rapport à la tradition l'« idée pédagogique générale d'un rapport actuel à la culture », et en identifiant, pour reprendre une de leurs expressions, « la Renaissance comme principe pédagogique ». Le plus clair est encore ici de les citer : « Assumé méthodiquement, lors de l'arrivée des manuscrits byzantins en Italie au XV^{ème} siècle, face à la difficulté de saisir le sens d'un héritage textuel privé de l'autorité exégétique de l'interprétation orale, et appliqué par Luther aux textes bibliques dans le but de s'affranchir du magistère romain, le geste renaissant est cependant généralisable, quel que soit son objet, ancien ou moderne. Il signifie la nature désormais historique de notre rapport aux savoirs, avec ce double mouvement d'éloignement nécessaire pour rejoindre un univers de sens devenu étranger, en raison de sa distance dans le temps ou de sa formalisation, et de reconstruction, comme moyen d'un retour vers soi, vers un soi transformé par l'ensemble de ce processus. Il est en fait synonyme de réflexion, et recèle, pour un projet éducatif, une grande potentialité à la fois critique et formatrice.¹² » Ce geste renaissant, il nous semble en effet qu'il est à refaire, et qu'en ces temps de révolution numérique – Olivier Ferrand s'interroge dans le dernier numéro de la revue *Le Débat*, sur « La révolution médiatique de la condition humaine »¹³ – l'espace de distanciation et de réflexion que peuvent ouvrir les humanités au sein d'une institution scolaire qui est au cœur de la République est celui d'un recul nécessaire à l'invention du monde où se joueront les chances de cette humaine condition.

D. Perspectives de travail

Cette première année de l'inter-groupe nous aura d'abord permis de nouer des contacts réguliers, d'échanger des informations et des éléments de réflexion sur nos disciplines et d'entendre plusieurs personnalités – Pascal Morand, Milad Doueïhi, Bernard Stiegler – qui ont développé une pensée structurée sur les questions qui touchent à nos sujets. Nous avons

¹² P. Judet de La Combe et Heinz Wismann, *opus* cité, p. 189

¹³ *Le Débat*, numéro 170, mai-août 2012, Le livre, le numérique, Editions Gallimard, 2012

aussi voulu donner à notre travail des perspectives concrètes, de manière à proposer, sinon des recommandations précises en matière de programmes ou d'horaires, du moins des éléments de réflexion qui aient un cadre institutionnel et prennent sens dans le système tel qu'il existe. Nous sommes partis de la situation alarmante des études littéraires, à la fois au lycée et dans l'université, et nous nous sommes posé la question de savoir quels étaient les besoins identifiables en aval du lycée, dans les études supérieures et en matière d'insertion professionnelle. La réforme du lycée prend acte d'une sorte d'unité dynamique de formation qui va de la seconde à la licence : ce qui se joue au lycée trouve sa continuité dans l'enseignement supérieur et son aboutissement concret dans des questions d'employabilité. Comment une formation littéraire – fondée sur les disciplines des humanités – peut-elle ouvrir à des poursuites d'études diversifiées, qui ne se limitent pas à la spécialisation dans l'une ou l'autre des disciplines en question ? L'élargissement de ces possibilités est à l'évidence un élément essentiel de la revalorisation des formations littéraires. La réflexion menée ces dernières années sur les référentiels de compétences en sciences humaines et sociales au niveau de la licence, ou la diversification des débouchés ouverts aux élèves des classes préparatoires littéraires via la Banque d'Épreuves Littéraires offrent de bons exemples de la volonté d'identifier et de prendre en compte dans une perspective de professionnalisation les compétences acquises au cours d'études dans les disciplines des humanités. De manière paradoxale peut-être, il apparaît que la formation littéraire au sens large est plutôt bien adaptée aux caractéristiques d'un monde marqué par le développement d'une économie de l'immatériel et des services, mais aussi par l'incertitude et le besoin d'une adaptation constante des acteurs, la nécessité d'interpréter, de prendre des décisions dans des contextes incertains, d'allier rigueur et créativité, capacités de réflexion et d'invention.

1) Le fait de disposer d'une formation générale suffisamment solide pour permettre une bonne adaptation aux changements et autoriser une distance intellectuelle et culturelle nécessaire à la réflexion apparaît comme un atout majeur. C'est aussi ce qui plaide pour un renforcement de la composante des humanités dans la formation des étudiants, de manière à créer une culture générale commune qui puisse servir de fondation à une spécialisation ultérieure. Les disciplines des humanités contribuent évidemment, chacune pour sa part et à sa manière, à cette culture générale, laquelle ne se limite pas toutefois à l'addition des connaissances acquises, mais suppose la capacité à circuler entre elles, à en faire usage dans des contextes divers, ce qui implique qu'on cherche aussi à développer chez les élèves une sorte de plasticité intellectuelle par un travail de mise en relation des savoirs disciplinaires.

2) Encore faut-il que ces compétences transposables puissent être mises en évidence et recherchées dans la formation sans qu'elles soient coupées du travail réel effectué dans les disciplines, des connaissances et des exercices qui permettent de les construire ; et que d'autre part on ne se rende pas la tâche impossible en cherchant à les détailler de manière pointilliste en items et sous-items dont l'identification et la progression qu'on cherche à établir entre eux restent très formelles. Cette démarche quasi scolastique est d'ailleurs tout à fait étrangère à la nature même d'une formation dont la progression n'est pas linéaire, où l'opposition acquis / non acquis n'est guère tenable et où le caractère global des exercices rend inopérante une division analytique dont le modèle est emprunté à la description de compétences techniques d'application et qui ne convient pas pour les compétences d'adaptation que favorisent les disciplines du champ des humanités. Il est important de pouvoir *qualifier* ces compétences, de voir dans quelle mesure un travail inter-disciplinaire ou co-disciplinaire en favorise l'acquisition, de les décrire avec une précision suffisante pour que la réflexion sur les pratiques d'enseignement puisse y trouver des éléments d'orientation : il nous semble en revanche qu'il est vain de chercher à les *quantifier*, ou à les formaliser dans des cadres qui ne leur conviennent pas et ne favorisent pas leur intelligence : on se placerait là sur un lit de Procuste dont personne ne désire vraiment faire l'essai.

3) Notre réflexion est liée au désir de revaloriser une formation humaniste qui, sans se limiter aux disciplines des lettres, des langues, des arts et des sciences humaines et sociales, leur doit beaucoup et qui, à tout le moins ne saurait se passer des connaissances, des capacités et des attitudes qu'elles contribuent à faire acquérir aux élèves. Cette revalorisation suppose que l'on puisse redonner confiance aux élèves qui s'engagent dans des études littéraires, en pratiquant des formes positives d'évaluation, en évaluant autre chose et autrement, en valorisant la diversité des parcours et des expériences.

Les remarques qui suivent, dans le cadre d'une note qui conserve des dimensions restreintes, ne font guère qu'esquisser quelques pistes de réflexion. Les points deux et trois mentionnés ci-dessus, en particulier, ne feront l'objet que d'un développement limité : ils pourront faire l'objet d'un travail ultérieur de l'intergroupe, s'il est maintenu.

I. Pour une culture littéraire générale

a) A quoi peut servir la culture générale ?

C'est une chose communément admise que l'un des rôles essentiels de l'école est de permettre l'acquisition par les élèves d'une culture générale qu'on peut souhaiter à la fois commune, solide et étendue. Même si, pour les raisons évoquées ci-dessus, on ne considère que la part *littéraire* de cette culture générale, il semble qu'elle doive comporter un ensemble de références partagées qui sont des éléments importants de la vie commune : des connaissances, des repères, des capacités fondamentales, des valeurs ; qu'il soit également souhaitable que son acquisition, son *appropriation* soit assez durable pour que chacun puisse fonder sur elle son développement personnel, dans des formes et des directions nécessairement très diverses ; que son extension doive avoir une ampleur suffisante pour qu'elle mérite son nom, ce qui suppose que plusieurs disciplines y contribuent. Si le « socle commun de connaissances et de compétences » est ce que l'école obligatoire s'engage à faire acquérir aux élèves qui la fréquentent, le lycée a lui aussi pour devoir d'aider les élèves à construire une culture générale substantielle et organisée. L'un des objectifs de la réforme du lycée est d'ailleurs de retarder la spécialisation, qui ne s'esquisse qu'en première et ne commence à se mettre en place qu'en terminale. Et pourtant les enseignants de l'université pointent souvent chez les étudiants, à l'entrée dans l'enseignement supérieur, le défaut d'une culture générale suffisamment riche et structurée, ce qui rend difficile, voire impossible pour certains d'entre eux, la spécialisation qui se précise dès le premier cycle universitaire. Ils regrettent la pauvreté des références, le manque de repères permettant de situer les œuvres ou les documents et de contextualiser les discours, l'absence d'une réelle appropriation des connaissances, qui restent souvent à la fois superficielles et désunies, comme si les savoirs disciplinaires étaient étanches les uns aux autres. Si l'on considère que la formation au lycée trouve sa véritable logique et sa mesure dans l'unité du segment bac - 3 / bac + 3, il faut alors favoriser les éléments de continuité et de dynamisme qui vont dans ce sens et admettre que le mouvement de la spécialisation progressive ne peut se déployer qu'étayé par une culture générale suffisante et assez longtemps continuée. Il nous semble même que cet effort devrait se poursuivre jusqu'au terme de la troisième année de licence, et qu'une spécialisation trop précoce reste fragile et produit pour ainsi dire des compétences étroites, mal assurées par manque de références qui permettent des rapprochements éclairants, et relevant en quelque sorte d'une culture hors-sol. La nécessité d'une culture générale solide et approfondie qui

complète et consolide leurs connaissances spécialisées apparaît également dans la formation des enseignants, quelle que soit leur discipline, dans la mesure où le métier auquel ils se préparent les obligera à situer ces savoirs disciplinaires, à les faire vivre dans une culture, à leur conserver des racines et un peu du terreau dont elles sont nourries.

On pourrait tout aussi bien dire qu'il n'y a de culture que générale, c'est-à-dire offrant à la fois un ensemble de connaissances organisées relevant de divers domaines du savoir et l'espace d'un retrait autorisant une circulation entre ces connaissances, l'acquisition et l'intégration de connaissances nouvelles, une sorte de plasticité par laquelle peuvent se créer des rapports personnels inédits entre les connaissances et entre les domaines de savoirs. C'est ce que soulignait M. Pascal Morand, directeur de l'ESCP Europe, que nous avons reçu à l'occasion de l'une de nos réunions : indiquant quel était selon lui l'intérêt qu'il y avait pour les entreprises à recruter des cadres de haut niveau ayant reçu une formation littéraire, il mettait en évidence la « valeur ajoutée » que constitue la maîtrise d'une culture générale solide et bien assimilée, en pointant le lien entre cet aspect de la formation et l'aptitude à réagir à la nouveauté et à traiter de ce qui est inédit. Dans la mesure où la culture générale se caractérise par la mise en relation de connaissances de divers ordres, relevant de domaines et de niveaux divers, elle lui apparaissait comme favorisant la capacité d'adaptation, le recours à des modalités d'appréciation plus riches et à des procédures nouvelles, comme facilitant la variation des angles d'approche. Par ailleurs, cette culture générale pluridisciplinaire, en favorisant la prise de recul, au sens à la fois historique et herméneutique du terme, rend plus apte à une vision globale des dossiers, et permet aux cadres de prendre de la hauteur ou de la profondeur de champ, sans se limiter *a priori* à une application de procédures ou de techniques qui peut empêcher de voir le problème : elle nourrit en quelque sorte une vision stratégique. Les compétences liées à la maîtrise d'une bonne culture générale sont donc liées à la capacité de prise de distance, de synthèse, et de *liaison* entre différents domaines et niveaux de connaissance, mais sans doute aussi entre différentes facultés : la raison, certes – l'exercice des disciplines qui sont les nôtres exige de la rigueur dans le raisonnement, dans l'interprétation, dans l'argumentation – mais aussi l'intuition, l'émotion, l'imagination, qui ne sont pas toujours sources d'erreur, d'approximation ou de fausseté. Si cette culture générale, dans sa composante *littéraire*, développe ainsi des qualités *non rationnelles* – ce qui ne signifie pas « irrationnelles » –, c'est que la capacité à relier les connaissances et les domaines de savoir s'exerce aussi, dans les disciplines *littéraires* plus que dans les sciences exactes, entre les objets de savoir et la personne tout entière, son histoire, sa subjectivité, sa sensibilité, dans la mesure même où elles mettent en jeu et cultivent, intellectualisent sans les couper de

leur substrat personnel, des relations fondamentales : aux autres, au langage, au temps, à l'espace, aux œuvres qui les figurent et dont l'étude approfondit notre humanité. Ces disciplines elles-mêmes, en tout cas celles qui ont une part artistique (lettres, langues, histoire des arts, arts appliqués), n'engagent pas seulement l'intelligence abstraite. Soucieuses de former la personne, d'armer sa raison, d'éveiller sa conscience, elles le sont aussi de lui transmettre des valeurs et de cultiver sa sensibilité, et elles ont donc une dimension éthique et une dimension esthétique. Entre les facultés qu'elles mobilisent, les frontières ne sont pas non plus fermées. Cultiver le goût, éduquer la sensibilité, nourrir l'imagination, proposer une pratique des arts pour mieux y entrer, ces tâches sont loin d'être secondaires : elles contribuent à une *com-préhension* plus globale, qui n'est pas simplement analytique et suppose en effet, idéalement du moins, une relation personnelle approfondie à ce qu'on étudie. L'appropriation des connaissances, des capacités et des attitudes intellectuelles qu'elles cultivent passe par ce qu'on pourrait appeler une *expérience du savoir*. Cette compréhension est elle-même *transversale*, et elle peut parfois emprunter des chemins de traverse, dans la mesure même où elle est personnelle, globale si l'on peut dire. Il y a, par exemple, un fonctionnement métaphorique de la compréhension, une sorte de circuit analogique et intuitif qui permet la saisie du sens ; on peut avoir la perception sensible d'une tonalité avant qu'on puisse la décrire et en fixer la nuance, et cette perception sensible est un moment de l'intelligence. De même on peut comprendre telle notion dans une discipline par le détour d'une autre discipline, être éclairé sur tel phénomène par l'évidence soudaine d'un autre. Une culture littéraire générale pluri-disciplinaire et interdisciplinaire est ainsi l'espace où peut se jouer une sorte de plasticité de l'intelligence du monde, des œuvres et des documents, plasticité entre disciplines, mais aussi entre facultés.

La capacité à innover, la créativité, la possibilité d'inventer des solutions, de percevoir les tendances qui se dessinent et d'anticiper sur les phénomènes émergents se nourrissent ainsi d'une culture générale bien assimilée, qui se caractérise certes par un certain niveau des connaissances et par leur diversité, mais aussi et peut-être surtout par la capacité à établir entre elles des liaisons personnelles, à les *mobiliser* ou plutôt à *se mobiliser avec elles*. Il apparaît dès lors que la culture générale est ce grâce à quoi les connaissances acquises peuvent se transposer dans des domaines et des situations différentes, qu'elle est en somme le milieu dans lequel les connaissances acquièrent une *personnalité* et une *plasticité* suffisantes pour nourrir des capacités et déterminer des attitudes intellectuelles. Si l'on considère la culture générale selon cet angle des compétences qu'elle favorise, on comprend bien que sa dimension *littéraire* – avec ses diverses composantes et ce qu'elles impliquent d'intérêt pour

« l'expérience humaine, dans sa diversité et ses contradictions » – est déterminante : l'aptitude à l'interprétation, qui se construit dans l'ensemble de ces disciplines des humanités, requiert à la fois des qualités de rigueur et d'invention et s'exerce, on l'a vu plus haut, sur des situations, des textes, des documents marqués par l'incertitude.

b) Rôle des disciplines, indiscipline ?

La notion de *compétence* est devenue, ces dernières années, centrale dans la réflexion sur les acquis des élèves. Elle est souvent apparue, du moins dans les discours d'accompagnement de la mise en œuvre, du suivi et de l'évaluation du Socle, comme opposée aux disciplines constituées, comme si la transversalité liée aux compétences du Socle ne pouvait s'établir que par-dessus les disciplines et contre elles, et non pas en elles et entre elles. Dans certains propos qu'on peut juger un peu simplificateurs et imprudents, l'adjectif *disciplinaire* était le plus souvent associé aux termes de *cloisonnement*, de *verrouillage* ou de *dispersion*. Si l'on pense toutefois que l'architecture même de l'enseignement secondaire, la définition des emplois du temps, la formation et le recrutement des professeurs sont régis par le principe d'une organisation disciplinaire, il est illusoire de penser que la transversalité des compétences puisse se fonder sur autre chose que les connaissances acquises au sein de chaque discipline. Les enseignants sont attachés à elles, le goût qu'ils en ont est le plus souvent la principale raison de leur vocation, et leur sens pédagogique est largement déterminé par le rapport personnel et intellectuel qu'ils ont à l'ensemble des contenus de connaissance et de méthode qu'ils ont étudiés.

La dimension disciplinaire constitue donc un élément très important de l'identité professionnelle des professeurs et elle est partie prenante de l'institution qu'est l'Education nationale, qui est elle-même en charge de « l'institution des enfants ». Ces disciplines ont d'ailleurs chacune leur objet propre, elles correspondent à des manières particulières d'exercer l'intelligence des élèves, à des angles et à des modes d'approche différents, elles déterminent chez ces élèves des goûts ou parfois des passions spécifiques. Les connaissances que l'on acquiert dans quelque discipline que ce soit sont ordonnées dans les programmes selon une progression dans la difficulté et la complexité ; leur apprentissage est lié à l'acquisition de méthodes et d'outils particuliers, et leur enseignement crée peu à peu une culture disciplinaire, qui se caractérise par des connaissances, des capacités et des attitudes intellectuelles.

Le partage entre ces disciplines n'est donc pas seulement institutionnel, il est aussi intellectuel, et il s'inscrit dans une tradition vivante. Une culture générale à la fois

suffisamment étendue et suffisamment approfondie pour que les liaisons par lesquelles elle se caractérise puissent s'établir ne peut ainsi se nourrir que par le travail fait au sein des disciplines. C'est dans le cadre culturel et intellectuel propre à chacune que se structurent les connaissances entre lesquelles la culture générale amène à créer des liens et il ne peut y avoir d'interdisciplinarité réelle que dans le dialogue entre disciplines constituées. Si la Banque d'Epreuves Littéraires, par exemple, a permis d'ouvrir et de diversifier les débouchés offerts aux élèves des classes préparatoires littéraires, elle l'a fait sur la base de l'écrit des concours d'entrée dans les ENS et au terme d'une formation marquée par un travail approfondi dans les diverses disciplines étudiées dans ces classes : c'est bien cette étude, l'acquisition de connaissances disciplinaires et la pratique des exercices classiques du commentaire de textes et de documents, de la dissertation, de la traduction, qui créent des compétences transposables dans d'autres domaines que ceux dans lesquels elles ont été acquises. Pour dire les choses plus nettement : c'est cette formation qui peut, en tant que telle, rendre ces élèves intéressants dans les écoles de commerce, de communication ou dans les instituts d'études politiques.

Il n'en reste pas moins vrai que la seule addition des disciplines ne suffit pas, en tout cas au niveau des classes du lycée, à donner corps et sens à une culture générale et qu'il apparaît nécessaire de favoriser les liaisons, pour aider les élèves à prendre conscience des relations entre des disciplines qu'ils perçoivent comme relativement étanches les unes par rapport aux autres, à s'approprier les connaissances et à faire mouvement entre les domaines du savoir.

Il s'agit d'abord, de manière générale, de la liaison entre le passé et le présent, entre les œuvres et les textes du passé et le temps présent, sa réalité concrète et ses contraintes propres. C'est, on l'a vu plus haut, une caractéristique majeure de l'étude des humanités, qui permet de chercher dans l'interprétation à la fois rigoureuse et inventive des textes du passé le sens même d'une anticipation de l'avenir, dans une sorte de geste renaissant, de boucle dynamique où les auteurs de *L'Avenir des langues* voient l'« idée pédagogique générale d'un rapport actuel à la culture »¹⁴. Les notions de culture générale et d'interprétation sont intimement liées à ce rapport de *transmission* que l'école noue entre passé et présent, mais aussi entre hommes de langues et de cultures différentes, rapport qui passe par la parole vivante adressée par le maître à l'élève et suppose donc, de part et d'autre, un désir fragile mais essentiel. C'est ce que souligne Catherine Chalier, dans l'introduction de son livre : « Le lien entre le désir et la

¹⁴ P. Judet de La Combe et H. Wismann, *opus* cité, p. 189

transmission est ce qui la maintient sur le qui-vive de l'éveil. Sauf à réduire les actes de transmission à des actes d'ordre strictement technique, il faut donc placer le désir au cœur d'une réflexion sur la transmission. Les disciplines, les élèves, les générations nouvelles d'une façon générale – et chacun(e) parmi eux – reçoivent d'ailleurs ce qui leur est transmis avec leur désir, désir toujours singulier. C'est ce désir irréductible à aucun autre qui fait grandir les paroles reçues ou le dépôt confié. C'est le désir qui rend apte à recevoir pour transmettre à son tour, qui vivifie et noue ensemble l'acte d'apprendre et celui d'enseigner.¹⁵ » Le lien entre passé et présent, qui est en jeu dans la transmission, est donc indissociable de celui qui doit pouvoir se créer entre l'élève, entre la *personne* de l'élève et ce qui lui est enseigné : au maître de savoir adresser une parole vivante, de transmettre avec ce qu'il enseigne le dynamisme psychique qui lui donne sens et par lequel il peut faire sens pour autrui. L'enjeu est bien celui d'une appropriation des connaissances pour que les élèves puissent trouver dans ce qui leur est transmis matière à accroître leur puissance d'être, qu'ils puissent ainsi nourrir *ce qui les élève*. Et cette assimilation passe par la possibilité pour eux de prendre de la distance, de « lever les yeux de [leur] livre » comme le dit Yves Bonnefoy ou, pour utiliser une autre image, de faire un pas de côté. Il faut pour cela qu'ils puissent sortir de la clôture de telle ou telle discipline, d'une vue et d'une pratique trop étroitement scolaires des savoirs.

Cette nécessité de favoriser les liaisons passe aussi, en effet, par la mise en relation explicite des disciplines, et en premier lieu de celles qui relèvent des humanités. Il y a, entre elles, des parentés, des complémentarités et même des recoupements. D'abord si on considère les objets qui sont les leurs : la prise en compte de la profondeur historique concerne certes, par exemple, l'histoire et l'histoire des arts, mais aussi les lettres et les langues vivantes, qui ouvrent l'accès à un patrimoine élargi et interrogent d'autres traditions ; l'histoire relève de l'art du récit et l'étude d'un roman, qui est aussi une représentation de la réalité, gagne beaucoup à prendre en compte des éléments de contextualisation historique ; l'étude des œuvres, des langages, des représentations est l'affaire des lettres, mais aussi celle de l'histoire des arts, des langues, de la géographie, de la philosophie, des arts appliqués ; et le rapport aux idées n'est pas la seule affaire de la philosophie : on pense aussi dans des formes, dans les mots, dans les histoires. Des liaisons très fortes existent également dans les opérations intellectuelles que ces disciplines mettent en œuvre, dans les exercices par lesquels elles forment les intelligences : elles privilégient toutes des travaux qui prennent la forme de tâches complexes et qui font donc appel à des compétences diverses ; elles cultivent le va-et-vient

¹⁵ Catherine Chalier, *opus* cité, p. 26

entre analyse et synthèse ; elles font varier la distance par rapport à ce qu'elles étudient, exigeant des élèves un effort constant d'accommodation. Ces disciplines *littéraires* peuvent ainsi se regrouper dans un ensemble assez peu rigoureusement défini, certes, mais qui existe : le champ des lettres, des arts, des langues et des sciences humaines et sociales, par opposition ou du moins par complémentarité avec les disciplines relevant des sciences de la nature et des sciences exactes. Les frontières entre les disciplines sont donc aussi, pour jouer sur les mots, des lignes de *partage*, entendu ici au sens d'échange, des zones de commerce entre elles. Cet échange est d'autant plus naturel que ces disciplines sont elles-mêmes plurielles : les *lettres* par exemple recouvrent l'étude de la langue, des langages et de la littérature ; elles rassemblent français, latin et grec ; mais elles impliquent aussi un travail d'analyse ou de lecture des images, l'éducation aux médias, et elles comportent une dimension d'histoire des arts. Chacune de nos disciplines est complexe, chacune est marquée par ce qu'on pourrait appeler une sorte d'*interdisciplinarité interne* et se trouve prise dans une recherche de sa propre cohérence qui l'oblige à tenir compte de sa diversité intrinsèque et à définir en elle-même des perspectives transversales. On peut même penser que cette tension entre leurs composantes internes est l'un des principes de leur dynamisme intellectuel et de leur valeur formatrice, au sens où elles exercent l'intelligence à la complexité et ouvrent des pistes de problématisation. Le mouvement qui se joue ainsi dans chacune de ces disciplines complexes doit pouvoir se poursuivre et s'étendre sans véritable solution de continuité entre elles, *naturellement* en quelque sorte, pour vivifier une culture générale littéraire et humaniste. Cette mise en perspective permettrait aux élèves de prendre la mesure, même à un niveau modeste, des relations qui existent de l'une à l'autre et de donner d'ailleurs un sens plus net à l'étude de chacune d'entre elles.

c) Occasions d'interdisciplinarité

On sait que le sentiment d'étrangeté des élèves par rapport à ce qui leur est enseigné est aujourd'hui très fort, et qu'ils ont le sentiment que la distance s'accroît entre l'école et le monde dans lequel ils vivent. Il est donc plus important que jamais que les élèves puissent donner sens aux apprentissages, nourrir en eux la capacité à se rapporter à une tradition et le désir de s'ouvrir à la transmission, au sens où l'entend Catherine Chalier. Pour cela, il faut leur montrer ce qui réunit les disciplines, ou plus exactement ce qui, entre elles, crée un dialogue, afin qu'ils prennent une vue plus large, même si elle est provisoire et lacunaire, de ce qui se joue dans le concert des disciplines. D'où l'importance d'avoir des occasions, des temps ou des lieux de travail pluridisciplinaire, de transversalité, de *dépaysement* de ce qu'on

a appris dans les différentes *matières* enseignées. S'il doit nécessairement y avoir des moments disciplinaires qui permettent l'acquisition et la structuration de connaissances stables et de repères notionnels, méthodologiques ou chronologiques, on peut penser qu'il est également important de ménager des moments synthétiques de décloisonnement, où puissent se développer des capacités de mise en relation des savoirs, pour vivifier les connaissances, en faciliter l'appropriation et développer la plasticité des esprits. On pourrait reprendre ici l'opposition ou plutôt la complémentarité entre *disciplines* et *indiscipline* que définit Yves Citton dans un passage de son livre, *L'Avenir des Humanités* : « Au lieu de marginaliser de plus en plus les sciences humaines, la philosophie, les arts et la littérature (les « Humanités »), comme c'est le cas depuis quelques décennies, il conviendrait de concevoir l'ensemble des parcours et des missions de l'université à partir d'une mise en tension entre, d'une part, *l'approfondissement disciplinaire*, qui exige de se concentrer sur un domaine restreint et d'y appliquer des méthodes rigoureuses explicitement normées, et, d'autre part, la *dynamisation indisciplinaire* que promeuvent les Humanités en tant qu'elles offrent une plate-forme d'échange, d'éclairage et de mise en crise des différents champs du savoir.¹⁶ » Si ce couple *disciplinaire / indisciplinaire* est un peu délicat à faire jouer tel quel dans l'enseignement secondaire, dans la mesure même où le travail mené au sein des disciplines y est encore marqué par une certaine *généralité*, il peut être en revanche intéressant dans les classes de lycée et entre les disciplines *littéraires* elles-mêmes, de rendre possibles des moments d'interdisciplinarité ou à tout le moins de co-disciplinarité. Il existe déjà, au lycée, des modalités d'enseignement ou des moments qui ne sont pas strictement dévolus à une discipline : l'expérimentation menée en 2011-2012 d'un enseignement de la philosophie avant la classe terminale, par exemple, qui passe par l'intervention de professeurs de cette discipline sur des points de programmes des autres disciplines et qui favorise ainsi le recul réflexif, proposant une initiation à la philosophie, mais ouvrant aussi, par le décalage qu'il instaure, une distance fertile dans la discipline elle-même. Un autre exemple possible est celui de l'enseignement d'histoire des arts, qui traverse en quelque sorte les diverses disciplines puisqu'aucune d'entre elles n'est dispensée de cette préoccupation et qu'il n'y a pas de professeur d'histoire des arts. On a donc là deux enseignements qui ont en l'espèce des modes d'intervention transversaux, qui instituent des biais dans les autres disciplines, créent l'espace d'un dialogue. On peut penser que les deux régimes sont intéressants, et utiles dans leur complémentarité, favorisant à la fois l'immersion, l'entrée dans ce qui est au cœur de la

¹⁶ Yves Citton, *opus cité*, p. 126

discipline, et le mouvement de côté pour changer d'angle sur ce qu'on apprend et pouvoir éprouver par un déportement provisoire le travail d'intelligence qui n'est après tout que la réplique, entre deux disciplines, de ce qui se passe souvent, mais de façon moins sensible peut-être pour les élèves, au sein même de chacune d'entre elles, puisque cette variation de distance ou d'angle se retrouve dans tous les processus d'apprentissage et d'appropriation. On pourrait ajouter que les heures d'Accompagnement Personnalisé, les Travaux Personnels Encadrés, les Enseignements d'Exploration, mais aussi l'éducation aux médias offrent ou pourraient offrir également des occasions d'un travail associant deux ou plusieurs disciplines.

De façon générale, on peut dire que ces enseignements se caractérisent, au-delà du fait qu'ils ne sont pas strictement disciplinaires ou mono-disciplinaires, par un certain nombre de traits communs.

- Ils ont un caractère transversal et offrent aux élèves l'occasion d'une sorte de *biais* par rapport à ce que sont des enseignements classiquement disciplinaires. Lorsqu'un même objet est vu selon plusieurs disciplines, comme c'est le cas, par exemple, des domaines d'exploration proposés par l'enseignement d'exploration Littérature et Société, les perspectives disciplinaires se complètent ou se relayent, les approches et les connaissances sont explicitement associées pour créer une relation à un objet de travail qui n'est pas défini par sa pertinence spécifiquement disciplinaire, mais qui rend possible une étude conjointe et une vue qu'on pourrait dire stéréoscopique : chacune des deux disciplines offre par rapport à l'autre des moments d'extériorité relative. Si l'on examine ce qui caractérise les TPE, on voit bien qu'au-delà de l'objet lui-même, c'est un projet unique qui permet d'associer les disciplines dont l'enseignement reçoit, de l'entreprise même dans laquelle il s'inscrit, une sorte de motivation supplémentaire et un surcroît de dynamisme. Pour ce qui est de l'éducation aux médias ou de l'enseignement d'histoire des arts, ils relèvent d'une intention éducative qui recoupe plusieurs disciplines : ce sont des enseignements *transversants*, à caractère pluridisciplinaire et dont la mise en œuvre suppose l'intervention de plusieurs disciplines construisant en commun des connaissances qui ne relèvent en propre d'aucune d'entre elles.

- On a dans tous les cas de figure évoqués ici une sorte de déport ou d'écart. Par rapport aux contenus traditionnels des disciplines : les objets sont différents, ils ne sont pas purement disciplinaires, ils peuvent être plus concrets ou plus complexes, rendant nécessaire un travail de transposition des connaissances ; par rapport aux modalités d'enseignement, qui prennent souvent la forme de projets, le dynamisme et la cohérence du travail tenant moins à des

progressions disciplinaires définies par les programmes qu'à l'avancée de ce qui est réalisé en commun ; par rapport à la distribution traditionnelle des disciplines et aux limites qui sont les leurs dans l'institution, on l'a vu à propos de l'intervention en seconde et en première du professeur de philosophie.

- On peut noter également le caractère souvent plus concret et pratique de ce qui est prévu pour prendre place dans ces temps non disciplinaires, afin de permettre une meilleure appropriation par les élèves du sens de ce qu'ils font : on trouve ou du moins on pourrait s'attendre à trouver dans les enseignements d'exploration ou dans les moments dédiés à l'éducation aux médias un recours plus fréquent au travail collectif, à des exercices communs de rédaction ou à la présentation de travaux d'équipe, à des pratiques relevant de l'expérimentation des savoirs et du *learning by doing*. C'est encore plus vrai des TPE, où le travail est concrètement confié à des équipes d'élèves, qui devront en présenter les résultats dans des formes dont ils restent assez libres.

- Il semble enfin que ces enseignements aient un caractère plus global que ce qui est enseigné dans chacune des disciplines et qu'ils favorisent, par les biais qu'ils ménagent, par l'écart, le déport ou la distance qu'il introduisent, par le dynamisme du *faire* dont ils offrent l'occasion, la constitution d'une culture générale, dont on a vu qu'elle se caractérisait par la diversité des connaissances qu'elle associe et par la capacité à circuler entre elles, à les mobiliser et à se mobiliser avec elles. Si les disciplines permettent l'acquisition et la construction des connaissances, on peut penser que, dans le prolongement d'un travail de transposition qui se réalise au sein même de ces disciplines par les exercices et à l'occasion de pratiques relevant d'une pédagogie active, les occasions de travail co-disciplinaire ou interdisciplinaire dont il est question sont utiles, d'une part pour favoriser l'implication des élèves en leur proposant des objets ou des modalités d'enseignement moins scolaires, plus plaisantes et plus vivantes, la possibilité d'exercer autrement, sur d'autres objets et selon d'autres découpages, leur intelligence et leur sensibilité ; d'autre part pour permettre une sorte de globalisation et de mise en relation des connaissances, en décloisonnant les savoirs et en facilitant la transposition qui crée les compétences.

Sans remettre en cause les équilibres horaires, on pourrait, au sein de chacune des disciplines littéraires et en prenant appui sur leur pluralité interne, recommander que les ouvertures vers les autres soient indiquées, voire esquissées et qu'un travail de liaison soit ainsi engagé qui facilite chez les élèves la prise de conscience de ce que le cloisonnement, utile et nécessaire à l'acquisition, à l'approfondissement et à la structuration des

connaissances, n'est pas le dernier mot d'une vie intellectuelle qui suppose un peu d'*indiscipline*, pour reprendre le mot d'Yves Citton.

On pourrait également recommander que, pour ce qui est des disciplines des humanités, les occasions de travail associant deux ou plusieurs d'entre elles soient sinon multipliées, du moins encouragées par l'institution – dans les documents de cadrage ou d'accompagnement, dans les interventions des inspecteurs, dans le cadre des établissements eux-mêmes par les conseils pédagogiques et les chefs d'établissement – et véritablement exploitées par les enseignants. Les temps d'enseignement co-disciplinaire ou interdisciplinaire existent, il serait souhaitable que les professeurs y voient non pas un affaiblissement de leur propre appartenance et de leur légitimité, mais un prolongement du mouvement par lequel, au sein même des disciplines, les connaissances prennent vie et sens. On pourrait ainsi envisager que les différents moments de travail non assignés à une discipline – TPE, enseignements d'exploration, histoire des arts, éducation aux médias, enseignement de la philosophie avant la terminale, mais aussi action du référent culture et accompagnement personnalisé – soient l'occasion d'un travail impliquant au moins deux disciplines. Ajoutons que ces occasions de travail interdisciplinaires pourraient avoir comme composante commune le recours aux outils numériques et la réflexion sur le numérique, qui constitue elle-même une dimension nouvelle des humanités, et peut donner lieu à une réflexion qui engage de manière approfondie chacune et l'ensemble de nos disciplines.

La forme du projet semble celle qui convient le mieux à ces associations : elle permet des mises en œuvre concrètes, elle définit des objets à la fois complexes et précis, qui ne sont pas de nature strictement disciplinaire ; elle favorise un certain dynamisme pédagogique et offre sans doute des occasions de varier les pratiques pédagogiques, les exercices et les modalités d'évaluation.

II. Compétences

a) Compétences liées à la nature littéraire de nos disciplines

Si l'on considère que l'orientation générale du lycée vers la poursuite d'études supérieures rend souhaitable le renforcement d'une interdisciplinarité qui contribue à la construction d'une solide culture générale, c'est que celle-ci implique la possibilité d'une circulation entre différents domaines du savoir et permet donc d'exercer de façon plus efficace des compétences fondées sur les connaissances acquises et exercées par le travail de

mobilisation, de transposition et de globalisation qui se joue dans les disciplines et qui se poursuit et s'élargit entre elles. Définies dans les textes instituant le Socle comme la liaison de connaissances, de capacités et d'attitudes, les compétences se caractérisent par leur *transposabilité*. On voit bien que ce caractère se dessine plus particulièrement dans les disciplines littéraires, qui ont à l'évidence une visée plus large que celle de l'acquisition des connaissances : disciplines d'éducation autant que d'instruction, elles se préoccupent de la formation de la personne et se donnent pour objectifs la transmission de valeurs, la construction du citoyen, la formation de l'esprit critique et de la raison, mais aussi celle du goût et de la sensibilité. Les disciplines des humanités sont des *disciplines de transmission*, auxquelles le sens et la valeur de ce qui est transmis importent au même degré et en même temps que les connaissances : et le sens même de cette transmission est de donner des connaissances à vivre, et de conférer à la tradition une véritable *valeur d'usage* pour ceux qui elle est véritablement *adressée*. Cette visée globale, anthropologique, qui tient au souci de donner du sens, de relier les savoirs à leur sens, à leurs enjeux, se marque aussi par la sollicitation plus complète des élèves, on l'a vu : elles requièrent un engagement qui souvent n'est pas seulement d'ordre intellectuel, mais plus globalement personnel. Ce que dit Claude Lévi-Strauss du rapport de l'anthropologue à ses objets d'étude nous paraît ainsi pouvoir caractériser plus largement la relation que supposent au savoir les disciplines des humanités : « Les formes de vie sociale [étudiées par l'anthropologue] ne sont jamais connaissables du dehors seulement. Pour les appréhender, il faut que l'enquêteur réussisse à reconstituer pour son compte la synthèse qui les caractérise, c'est-à-dire qu'il ne se contente pas de les analyser en éléments, mais qu'il les assimile dans leur totalité, sous forme d'une expérience personnelle : la sienne. [... L'expérience de terrain] représente un moment crucial de son éducation, avant lequel il pourra posséder des connaissances discontinues, qui ne formeront jamais un tout, et après lequel seulement ces connaissances se « prendront » en un ensemble organique, et acquerront soudain un sens, qui leur manquait antérieurement.¹⁷ » Le sujet est ainsi tout entier à la fois espace et instrument de globalisation des connaissances, et c'est dans son expérience qu'elles *font culture* pour lui. On peut dire des disciplines des humanités qu'elles se caractérisent par un caractère doublement global, *holistique* : parce qu'elles ont une visée globale, et parce qu'elles sollicitent la personne tout entière. Les exercices qui s'y pratiquent ont eux-mêmes le plus souvent un caractère synthétique, ils sont rarement de purs exercices d'application et, dans leur forme même, supposent que soit mis en œuvre le

¹⁷ Claude Lévi-Strauss, « Place de l'anthropologie dans les sciences sociales et problèmes posés par son enseignement » [1954], repris dans *Anthropologie structurale*, Plon, 1954

mouvement de transposition ou de décontextualisation qui caractérise l'acquisition des compétences.

L'idée que l'enseignement, à partir des connaissances, développe aussi des capacités et des attitudes, que ce mouvement, qui suppose à la fois une véritable implication des élèves, la mise en relation des connaissances et un élargissement des perspectives permettant de leur donner sens et valeur, se joue d'abord dans les disciplines elles-mêmes, de sorte que l'interdisciplinarité n'en est que le prolongement naturel, cette idée devrait avoir, davantage que pour d'autres sans doute, une sorte d'évidence pour les *littéraires*. Le malentendu, on l'a dit, tient à l'opposition qui a été malheureusement entretenue entre compétences et connaissances. Mais il n'y a pas plus d'incompatibilité entre connaissances et compétences qu'entre disciplines et interdisciplinarité, si on ne tente pas d'imposer pour caractériser ces compétences et pour en mesurer l'acquisition progressive par les élèves des formes inadaptées et des logiques de quantification empruntées aux procédures et techniques de gestion. Ces compétences sont globales : on peut sans doute tenter d'aller au-delà de leur désignation, les définir plus précisément, s'interroger sur la manière dont les disciplines des humanités contribuent à leur construction, mais on ne peut les réduire à des composantes entre lesquelles on pourrait tracer une courbe de progression linéaire. Leur acquisition est complexe, et indirecte, au sens où il n'y a pas de relation simple application entre les connaissances qui font l'objet de l'enseignement dans nos disciplines et la capacité à accomplir telle ou telle tâche : si, par exemple, l'exercice de la traduction est une excellente école de la prise de décision, c'est par une relation d'homologie entre les qualités dont doivent faire preuve l'interprète d'un texte et le décideur, dans des situations à la fois différentes et apparentées, comme le rappellent Pierre Judet de La Combe et Heinz Wismann, soulignant qu' « une même logique de mise à distance et d'interprétation y est à l'œuvre. Un décideur n'a pas plus que le lecteur d'un texte écrit dans une langue non familière à se conformer seulement à un système de règles qu'il connaît déjà. Face à une situation particulière, dont la nouveauté lui échappe tout d'abord, il lui faut, avant de décider, anticiper les conséquences possibles de son acte. [...] Comme l'interprète d'un texte, il s'imposera d'abord de ne pas comprendre, avant de reconstruire les règles propres à la situation. S'il ne le fait pas, le réel lui rappellera sa résistance.¹⁸ » Ces compétences sont par ailleurs générales et non pas spécialisées : on ne peut appliquer à leur description et à la modélisation de leur progression des formes et des

¹⁸ P. Judet de La Combe et Heinz Wismann, *opus* cité, p. 226-227

procédures qui valent pour les compétences techniques telles qu'elles sont listées dans les référentiels de l'industrie. Elles mettent en jeu des capacités d'adaptation, et non d'application, qui mobilisent de façon incalculable et proprement personnelle des facultés entre lesquelles les disciplines des humanités favorisent une sorte de plasticité ; qu'elles ne soient pas quantifiables ne veut pas dire qu'elles n'existent pas ; ni d'ailleurs que nos disciplines soient les seules à les développer. On peut en tout cas se demander quelles sont celles à la construction desquelles elles contribuent, et de quelle façon, par quelles opérations, quels exercices, quelles liaisons elles y travaillent. Il faudrait pouvoir aller au-delà d'une tentative d'identification : ce pourrait être une des perspectives de travail pour notre inter-groupe.

b) Quelques compétences communes

Sans aller, dans le cadre de cette note, au-delà de l'identification, nous pourrions indiquer que les compétences qui sont mentionnées ci-dessous sont en effet construites par nos disciplines, sans exclusivité mais, pour certaines d'entre elles au moins, de manière privilégiée. Il serait intéressant de voir de plus près quels sont les exercices et activités dans lesquels elles sont mises en œuvre et approfondies. Il s'agirait moins de marquer les étapes d'une progression que de qualifier ces compétences assez précisément pour permettre aux enseignants de réfléchir à leur propre progression disciplinaire selon cette perspective du développement des compétences, voire de se demander dans quelle mesure des enseignements co-disciplinaires ou interdisciplinaires pourraient en faciliter l'acquisition. Dans un moment historique où les informations et les données du savoir sont facilement accessibles hors de l'école, où les élèves, au sein même de la classe, peuvent aisément disposer de ces éléments de connaissances, il nous semble que la perspective des compétences à faire acquérir représente un axe de réflexion essentiel en matière de didactique et de pédagogie. Et il est alors d'autant plus intéressant de poursuivre cette exploration jusque sur le terrain des relations interdisciplinaires, puisqu'aussi bien les caractéristiques communes de nos disciplines les prédisposent à aborder les choses selon les dynamiques d'appropriation, de globalisation et de transposition qui sont à l'œuvre dans le processus de formation des compétences et que l'interdisciplinarité en favorise sans doute l'acquisition.

Voici une liste possible de ces compétences, et quelques éléments de contenu, qui seraient à préciser :

- * Compétences de réflexion : raisonner de manière critique ; problématiser une question ; analyser avec rigueur et méthode le contexte et les présupposés d'un discours ; prendre du recul ...
- * Compétences d'argumentation : construire son propos de manière à convaincre et à persuader ; le fonder sur des arguments rigoureux et articulés ; tenir compte des arguments d'autrui ; adresser et adapter son propos à l'interlocuteur...
- * Compétences d'interprétation : entrer dans le détail des textes ou des documents ; prendre une vue globale de leur sens et de leur développement ; proposer une lecture cohérente, précise et problématisée ; s'engager dans sa lecture comme sujet et faire servir sa sensibilité à l'intelligence du texte...
- * Compétence d'appréciation : avoir des repères esthétiques ; élaborer des critères d'analyse, d'appréciation et de jugement...
- * Compétences d'invention : passer de l'interprétation à l'invention ; développer une création personnelle à partir d'éléments déclencheurs ; pratiquer une activité artistique ; faire travailler son imagination, associer intelligence et émotion...
- * Compétences de traduction : passer d'une langue à l'autre, transposer d'un code dans un autre ; tenir compte du détail du texte et de l'ensemble ; travailler dans un contexte incertain ; au-delà de la traduction littérale, rendre les effets de signification indirecte (connotations, implicite, distanciation, etc.)...
- * Compétences d'information : rechercher, trier, valider, hiérarchiser l'information ; organiser une documentation ; savoir l'utiliser...
- * Compétences d'expression : écrire de manière correcte, claire, élégante ; parler en public avec aisance ; utiliser différents médias et supports de manière efficace...
- * Compétences d'interaction : travailler en équipe, contribuer à un projet collectif ; écouter les autres, prendre en compte le travail d'autrui...

On pourrait ajouter que l'acquisition de ces capacités et des connaissances qui les fondent va de pair avec des attitudes intellectuelles qui se caractérisent par la curiosité, l'ouverture d'esprit, l'aptitude à l'échange, l'appropriation personnelle des savoirs et la créativité.

Il serait intéressant, dans la suite du travail de l'intergroupe et dans le prolongement de la réflexion sur les compétences à l'acquisition desquelles contribuent les disciplines des humanités, de travailler en liaison avec le MESR, pour tenir compte de la continuité des parcours et faire en sorte que la formation donnée au lycée anticipe autant que possible sur

les attentes que formulent les enseignants des formations d'enseignement supérieur et sur les compétences qu'eux-mêmes s'efforcent de construire, en particulier dans le segment L du LMD.

III. Donner confiance

a) Informer, motiver, ouvrir la formation

Les élèves de la série littéraire ne sont pas les seuls à qui il est urgent de redonner confiance en eux-mêmes, qu'il importe d'aider à donner sens à leurs études en les informant, en leur ouvrant des perspectives à la fois intellectuelles et professionnelles, en évaluant leurs progrès sur la base d'exercices ou de réalisations qui ne soient pas uniquement des travaux académiques, et en associant éventuellement à leur formation des acteurs extérieurs, de manière à rendre plus concrètes la représentation qu'ils peuvent se faire des débouchés qui leur sont accessibles. Ils ne sont les seuls mais, parmi les séries générales, la série littéraire est, de fait, celle qui est la plus fragile et les élèves qui s'y trouvent sont ceux pour qui les perspectives sont les moins claires.

Un effort de motivation et d'information des élèves apparaît nécessaire. La création l'an dernier par l'ONISEP de sites d'information qui correspondent aux différentes séries du lycée, l'un d'entre eux étant consacré à la voie littéraire, l'évolution engagée du papier vers le numérique, avec une consultation facilitée *via* les outils multimédias actuels, la manière dont cette information s'accompagne de nombreuses vidéos de témoignages d'étudiants ou de responsables de formations d'enseignement supérieur : tout cela contribue à rendre plus vivante pour les lycéens cette composante essentielle de la formation qu'est l'orientation. Dans l'architecture de ces sites est prévu un volet destiné aux enseignants et en particulier des fiches d'activité qu'ils peuvent utiliser pour pouvoir contribuer, en particulier dans les heures d'accompagnement personnalisé, en tant que professeurs et sur la base de leur expertise propre, à l'information des élèves en matière d'orientation. Ils deviennent ainsi porteurs d'une liaison qu'il semble important de consolider entre les enseignements, les connaissances et les capacités développées dans les cours et une de leurs destinations principales, à savoir former les élèves en vue d'une orientation professionnelle qui peut être assez lointaine mais dont la perspective contribue à donner sens à leur formation. C'est au niveau des compétences que cette liaison peut se

faire le plus naturellement, cette notion étant partagée entre le monde de l'école et celui des métiers, ce qui suppose que la conscience des compétences qu'ils font acquérir aux élèves en les faisant travailler sur les connaissances disciplinaires, mais aussi selon des modalités de travail pluri- ou inter-disciplinaires, soit pour les enseignants suffisamment claire et communément admise pour qu'ils puissent, avec l'aide de l'ONISEP, qui travaille elle-même avec les corps d'inspection, faire comprendre aux élèves comment ce qu'ils font en classe les forme, indirectement mais de manière réellement efficiente, à ce qu'ils auront à faire dans les métiers auxquels ils peuvent songer. Au-delà de l'information proprement dite, qui est essentielle, cette liaison entre aptitudes « scolaires » et compétences « professionnelles » peut contribuer à renforcer la motivation des élèves et c'est un aspect de leur mission qui n'est pas indigne des professeurs : le sens – c'est-à-dire la signification et l'orientation – des enseignements et des apprentissages est bien au cœur de leur métier.

La mise en place de la Banque d'Épreuves Littéraires à l'issue des classes préparatoires fait d'ailleurs bien apparaître que les compétences acquises à l'occasion des études littéraires sont transférables dans des domaines assez différents de ceux auxquels elles semblent destiner les étudiants, et que ceux-ci sont tout à fait intéressés par ces débouchés. Il serait d'ailleurs intéressant de faire apparaître entre la BEL et la formation des futurs professeurs un lien lisible et fort, alors même qu'on a pu craindre, en multipliant, via la BEL, les possibilités de poursuivre des études dans des formations diverses, de voir se réduire le nombre d'étudiants issus de ces classes qui se dirigent vers les concours de recrutement de professeurs.

A cet effort d'information auquel il serait souhaitable que les enseignants participent par l'explicitation et la mise en perspective des compétences qui sont en jeu dans les études littéraires, il faudrait sans doute que se joigne un accompagnement de la part de responsables des formations d'enseignement supérieur et de professionnels qui, à l'occasion de journées portes ouvertes ou d'invitations dans les établissements, pourraient contribuer à ce discours de revalorisation des études dans la voie des humanités en expliquant que les entreprises ne sont pas fermées aux littéraires et qu'ils peuvent y réussir de manière tout à fait remarquable, ce que les élèves, le plus souvent, ne savent pas. Cette revalorisation aurait pour effet de montrer qu'il y a une « utilité sociale » des lettres et une réussite qui passe par la voie des études littéraires, que le paradoxe d'une glorieuse et noble inutilité des études littéraires n'a de sens que dans la mesure où il pointe le fait que les compétences en question sont complexes (il ne s'agit pas de *skills*), que leur

acquisition est indirecte, passe par un travail approfondi et authentiquement disciplinaire et intellectuel, et qu'elles sont tout à fait *dépaysables* dans l'exercice de professions très diverses.

Il serait sans doute intéressant d'ouvrir, non seulement l'information, mais la formation à des personnes ou à des institutions extérieures, à l'occasion de rencontres, de conférences ou de visites. En faisant appel à des professionnels pour donner aux élèves une idée concrète de ce à quoi peuvent mener les études qu'ils entreprennent, même assez lointainement, il ne s'agit pas de perdre de vue le sens scolaire et éducatif de ces interventions, mais de montrer que l'école n'est pas close sur elle-même, que le temps de la scolarité n'est pas un temps entre parenthèses, qu'il est orienté par des perspectives de formation qui ont des débouchés concrets, auxquels les élèves puissent associer un visage, une parole, des échanges. Ce qui est fait souvent dans les enseignements artistiques, où travaillent ensemble des professeurs et des professionnels, pourrait peut-être se décliner dans des rencontres ou des travaux mettant en jeu des collaborations avec des acteurs extérieurs, dans le cadre de projets pluridisciplinaires par exemple.

b) Faire bouger l'évaluation

Si l'information, l'orientation et l'ouverture de la formation peuvent contribuer à motiver les élèves, il est au moins aussi important de faire en sorte que l'évaluation de leur travail ne les démotive pas profondément. Il nous paraît essentiel de remettre en cause le principe même d'une évaluation qui a sinon pour objet du moins pour effet de trier les élèves et de mettre en évidence un classement dans un groupe où, en fonction de ce qu'il est désormais courant d'appeler « la constante macabre », on pourra toujours trouver, quel que soit le niveau d'ensemble, un tiers d'élèves dont les performances sont jugées insuffisantes. Que l'évaluation permette de comprendre quelles sont les difficultés des élèves et de travailler avec eux à les dépasser, c'est évidemment souhaitable. Mais l'effet démobilisateur d'une évaluation classante, l'effet sanction, les souffrances qu'engendre la catégorisation précoce, son caractère prédictif et l'espèce d'auto-réalisation qui s'ensuit dans beaucoup de cas font penser que la notation est souvent en elle-même une cause d'échec. En blessant à la racine l'estime de soi, cette manière d'évaluer entre en contradiction avec les valeurs humanistes qui sont portées par l'enseignement, et elle est souvent contraire à l'efficacité des apprentissages, en particulier pour les élèves qui éprouvent des difficultés. On peut sans doute évaluer le travail d'un élève autrement qu'en le chiffrant par rapport à une moyenne ; on peut en tout cas s'abstenir de le faire uniquement de cette manière, qui

repose sur une représentation assez pessimiste de l'intérêt que les élèves peuvent prendre à ce qui leur est enseigné : on a l'impression que la logique du concours, selon laquelle il faut bien des derniers pour qu'il y ait des premiers, déborde en quelque sorte sur celle de l'évaluation dans l'ensemble de la scolarité. On pourrait considérer, comme cela se fait souvent dans d'autres pays, que l'un des principaux objectifs de l'évaluation est de faire un diagnostic individuel et de mesurer des progrès, c'est-à-dire de mesurer une performance non pas toujours en référence à un niveau moyen attendu (celui du niveau de classe, celui du groupe, celui dont l'enseignant se fait une représentation parfois assez incertaine) mais en référence au point de départ de l'élève. On pourrait admettre que la mesure selon une échelle de notes ne donne pas une idée juste du travail d'un élève, qu'une description rédigée, analytique, serait plus parlante pour un suivi efficace que des notes sur 10 ou sur 20 que l'on ne préfère que parce qu'elles donnent l'illusion d'être objectives : privilège fâcheux du chiffre, qui permet de mieux classer peut-être, alors que l'essentiel n'est évidemment pas là. Changer d'échelle, de référentiel et de description, ce ne serait pas, comme on dit familièrement, « casser le thermomètre pour ne pas voir que le malade a la fièvre », mais bien refuser d'ajouter la souffrance à la difficulté et poser un diagnostic plus juste. Il n'est pas besoin pour cela de grilles et de cases à cocher mais, par la prise en compte des compétences des élèves, d'une attention plus fine et d'une analyse que leur description qualitative doit pouvoir éclairer sans la contraindre dans des formes si peu ductiles qu'elles en empêchent l'expression nuancée.

On pourrait ajouter que l'évaluation est le plus souvent individuelle, alors même que la capacité à travailler avec d'autres est essentielle dans la vie professionnelle de la plupart des gens. Les débouchés des études littéraires sont souvent du côté de l'enseignement, des services, de la communication, du *care* et il apparaît plus spécialement souhaitable que, dans ces cursus qui font une large place aux humanités, les compétences d'interaction soient cultivées et évaluées comme telles, ce qui suppose que l'on n'accorde pas une attention exclusive aux performances individuelles : même dans une perspective méritocratique, l'aptitude à travailler en équipe mérite d'être en compte, le souci de l'humain rejoignant ici encore celui de l'efficacité de la formation. De même, et la réticence des enseignants devrait là aussi être dépassée, les devoirs sur lesquels se fonde l'évaluation des élèves privilégient-ils la capacité à mobiliser des connaissances que l'élève est censé avoir mémorisées, et le reproche récurrent qui est fait à l'internet est qu'il facilite le pillage et le copiage. Or, pour reprendre ici les analyses très suggestives de Michel Serres dans *Petite Poucette*, la transformation « hominescente » que nous fait

vivre la révolution numérique est marquée, entre autres, par une sorte d'externalisation de la mémoire : « Ne dites surtout pas que l'élève manque des fonctions cognitives qui permettent d'assimiler le savoir ainsi distribué, puisque, justement, ces fonctions se transforment avec le support et par lui. Par l'écriture et l'imprimerie, la mémoire, par exemple, muta au point que Montaigne voulut une tête bien faite plutôt qu'une tête bien pleine. Cette tête vient de muter encore une fois »¹⁹ ; et, un peu plus loin : « Economie : se souvenir de la place du volume sur le rayon de la librairie coûte moins cher en mémoire que de retenir son contenu. Nouvelle économie, radicale celle-là : nul besoin de retenir la place, un moteur de recherche s'en charge.²⁰ » Il est sans doute nécessaire de veiller à ce que la fraude généralisée ne rende pas inepte l'effort d'instruction, mais c'est en évaluant la capacité à chercher, à traiter, à utiliser, synthétiser, intégrer, à mettre en forme les informations qu'on pourra tenir de changements qui sont de fait et dont il faut tenir compte. L'évaluation de ces compétences d'information peut d'ailleurs se combiner, dans des exercices complexes qui conservent le caractère complexe caractérisant ceux qui sont traditionnellement pratiqués dans les disciplines des humanités, avec celle de la capacité à produire une synthèse collective et à présenter les travaux devant un groupe ou un jury, et à répondre à leurs questions.

Les disciplines des humanités ont un caractère global, visant à la formation de la personne et mobilisant des facultés qui ne relèvent pas toutes de la raison. Il semblerait normal que dans ces disciplines, l'évaluation soit également moins strictement limitée aux contenus scolaires et qu'elle puisse prendre en compte des éléments qui relèvent des capacités d'invention ou de la créativité personnelle. La conjonction d'une culture générale qui donne aux étudiants un recul interprétatif important et de qualités de créativité est en tout cas l'une des caractéristiques que recherchent les entreprises quand elles recrutent des littéraires. Valoriser cette créativité, se donner les moyens de la faire entrer en ligne de compte dans les cursus et, pourquoi pas, dans les certifications diplômantes ; encourager les élèves à pratiquer, à recenser et à présenter de manière éclairante des activités extra-scolaires et par là même les encourager à mieux lier, dans une perspective de culture de la personne, les différents aspects de leur vie : voilà peut-être des pistes possibles pour rendre l'évaluation des élèves plus largement « humaine » et mettre en accord les disciplines des humanités et les valeurs qu'elles portent, sans rien leur ôter de leur efficacité scolaire, qui doit rester un souci constant.

¹⁹ Michel Serres, *Petite Poucette*, Editions Le Pommier, 2012, p. 20

²⁰ Michel Serres, *ibidem*, p. 29

Ces quelques remarques vont dans le même sens que la recommandation de faire autant que possible place à des projets co-disciplinaires ou inter-disciplinaires dans la formation des élèves, en particulier quand il s'agit de la formation dans la voie littéraire.

Enfin, une dernière piste de travail serait de recourir à une évaluation qui intègre davantage de contrôle en cours de formation, pour que la validation ne se joue pas essentiellement sur une performance à un moment donné, et que cette formation, dont on voit bien que nous plaidons ici pour qu'elle soit plus humaine, plus ouverte et diversifiée, plus complète et progressive aussi, ne soit plus assujettie pour l'essentiel à la préparation de l'examen final.