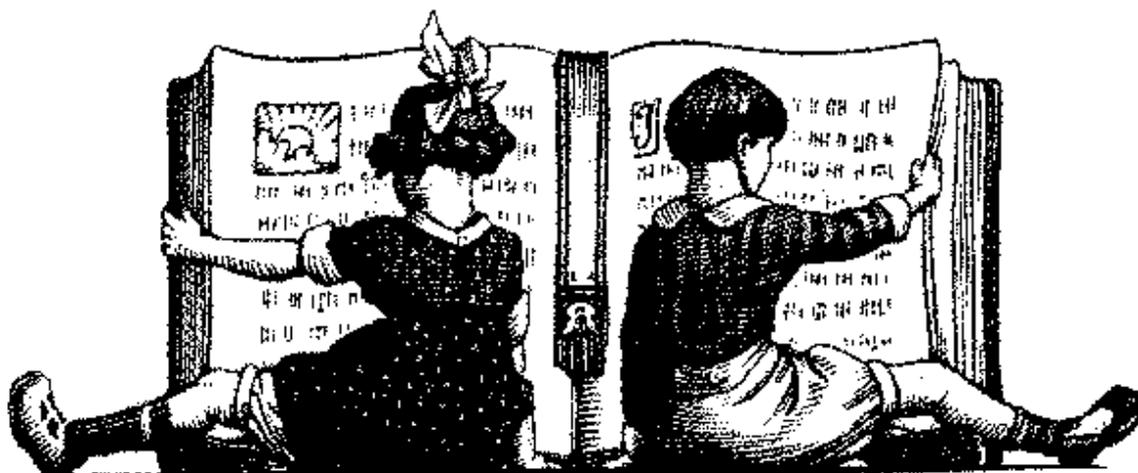


Langue et littératures pour l'enseignement du français en Suisse romande : problèmes et perspectives

recueil édité par
Marcel BURGER



Cahiers de l'ILSL, n° 27, 2010

Unil

UNIL | Université de Lausanne

Les Cahiers de l'ILSL peuvent s'obtenir auprès du CLSL
Le Centre de Linguistique et des Sciences du Langage
Faculté des Lettres
Bâtiment Anthropole
Université de Lausanne
CH-1015 Lausanne, Suisse
au prix de CHF 20.- le numéro

ISBN 978-2-9700468-4-4
EAN 9782970046844

**Langue et littératures pour
l'enseignement du français :
problèmes et perspectives**

Cahiers de l'ILSL N° 27, 2010

Ont déjà paru dans cette série :

Cahiers de l'ILSL

- L'Ecole de Prague : l'apport épistémologique (1994, n° 5)
Fondements de la recherche linguistique :
perspectives épistémologiques (1996, n° 6)
Formes linguistiques et dynamiques interactionnelles (1995, n° 7)
Langues et nations en Europe centrale et orientale (1996, n° 8)
Jakobson entre l'Est et l'Ouest, 1915-1939 (1997, n° 9)
Le travail du chercheur sur le terrain (1998, n° 10)
Mélanges en hommage à M.Mahmoudian (1999, n° 11)
Le paradoxe du sujet : les propositions impersonnelles
dans les langues slaves et romanes (2000, n° 12)
Descriptions grammaticales et enseignement de la grammaire
en français langue étrangère (2002, n° 13)
Le discours sur la langue en URSS à l'époque stalinienne
(2003, n° 14)
Pratiques et représentations linguistiques au Niger (2004, n° 15)
Langue de l'hôpital, pratiques communicatives et pratiques de soins
(2004, n°16)
Le discours sur la langue sous les pouvoirs autoritaires (2004, n° 17)
Le slipping dans les langues médiévales (2005, n° 18)
Travaux de linguistique. Claude Sandoz (2005, n° 19)
Un paradigme perdu : la linguistique marriste (2005, n° 20)
La belle et la bête : jugements esthétiques en Suisse romande et
alémanique sur les langues (2006, n° 21)
Etudes linguistiques kabyles (2007, n° 22)
Langues en contexte et en contact (2007, n° 23)
Langage et pensée : Union Soviétique, années 1920-30 (2008, n° 24)
Structure de la proposition (histoire d'un métalangage) (2008, n° 25)
Discours sur les langues et rêves identitaires (2009, n° 26)

Les cahiers de l'ILSL peuvent être commandés à l'adresse suivante

CLSL, Faculté des Lettres, Anthropole

CH-1015 LAUSANNE

renseignements :

<http://www.unil.ch/clsl>

**Langue et littératures pour l'enseignement
du français en Suisse romande :
problèmes et perspectives**

numéro édité par
Marcel BURGER

Cahiers de l'ILSL, n° 27, 2010

The logo consists of the word 'Unil' written in a fluid, cursive script. The 'U' is large and loops around the 'n', and the 'l' has a long, sweeping tail that extends to the right.

UNIL | Université de Lausanne

Les Cahiers de l'ILSL
(ISSN 1019-9446)
sont une publication du Centre de
Linguistique et des Sciences du Langage de
l'Université de Lausanne (Suisse)

Centre de Linguistique et des Sciences du Langage
Quartier UNIL-Dorigny, Bâtiment Anthropole
CH-1015 Lausanne

Crise du français ?

Marcel BURGER
Université de Lausanne,
Unité de linguistique française, Section de français¹

« On n'a jamais arrêté l'évolution d'une langue,
sauf en cessant de la parler. »

Marina Yaguello, *Catalogue des idées reçues
sur la langue.*

UN SPECTRE HANTE À NOUVEAU les écoles de Suisse romande, paraît-il. Il sape l'enseignement du français : le spectre du constructivisme en pédagogie. Mais, plus redoutable encore car absolument indélogeable de son repaire, un autre spectre hante le 'français' : c'est la Langue française elle-même, pardi ! Elle se transmue par l'effet des changements affectant la société, se jouant ainsi d'elle-même, ou plutôt étant lâchement 'jouée' par ceux-là mêmes qui en garantissaient encore il y a peu les contreforts et donc les fondements : essentiellement les tâcherons émérites — grammairiens et linguistes — et les nobles gens — les littérateurs et les exégètes avertis. Ainsi donc la Langue dégénère à l'image d'une société pervertie, dit-on.

Voilà par conséquent de véritables acolytes du désordre social. Ils œuvrent main dans la main, entend-on, car les assauts répétés de l'un entraînent inmanquablement d'autres dégâts par l'autre. Et le monde est alors en passe de s'écrouler. Ainsi, les pédagogues consciencieux, tout comme les médias qui les relaient, puis à leur suite les politiques — bref ! — les décideurs de tous bords se sont unis comme un seul, décidés à traquer bravement ces monstres pour leur régler leur compte.

De cette situation, il résulte un double enseignement.

¹ Marcel Burger est directeur du Centre de linguistique et des sciences du langage (CLSL) de l'Université de Lausanne (Suisse). Il s'est spécialisé dans le domaine de l'analyse des discours de communication publique (médias et politique) ainsi que dans celui de la linguistique pour l'enseignement du français. Actuellement, il collabore aux relations entre la HEP Vaud (Haute Ecole Pédagogique) et les universités de Lausanne et de Genève.

Déjà que, nonobstant l'évidence manifeste mais aussi quelques siècles d'observations expertes, le 'français' continue d'être pensé principalement comme un et homogène. Un roc extraordinaire en somme, c'est-à-dire inentamé par la gravité, les courants, et l'effet du ressac social qui lui donnent naturellement du mouvement. Ainsi conçu le 'français' est une langue fantôme, parce que désincarnée. Comme si 'langue' il pouvait y avoir sans sujets — acteurs sociaux — qui se l'approprient à chaque fois qu'ils pensent et s'expriment pour interagir en société. Et ceux-là le font même avec plus ou moins de bonheur dans des situations des plus variées en se faisant fort bien comprendre. Méconnaissance de la réalité de la langue, aveuglement ou dénégaration, donc.

Ensuite, la même remarque lapidaire s'applique à l'enseignement du français dans les écoles de Suisse romande. Tous s'accordent sur son rôle essentiel de contribuer à la formation de la conscience citoyenne des élèves. On s'applique ainsi, à l'école, par le biais de la langue, à nourrir de jeunes esprits jusqu'à les rendre capables de s'orienter de manière réfléchie et critique dans un espace public forgé sur l'idée de respect mutuel. S'ouvrir au monde social par le moyen du français à l'école, c'est là un enjeu que les plans d'études cantonaux soulignent unanimement. Et les pédagogies si décriées dans les médias par certains cercles n'affichent quant à elles pas non plus d'autres ambitions. Cependant ...

Cependant — utopie citoyenne contre principe de réalité — la noble mission de l'école est aujourd'hui, dit-on, en décalage d'avec le matérialisme individualiste ambiant. Cela signifie pour l'Ecole de s'adapter au monde de 'maintenant'. Autrement dit, il faut contrecarrer, et vite, car il est un fait que les écoles de Suisse romande représentent un lieu où diversité et pluralité se manifestent très largement par la médiation de la langue. Une telle mixité peut être dangereuse, entend-on. Dans les préaux, puis dans les classes s'y rencontrent, s'y mêlent et s'y entrelacent 'des' langues ; et par le biais de celles-ci 'des' valeurs et 'des' cultures. Où donc est l'Un de la Langue ? Attention à ne pas l'asphyxier sous le lourd tapis nappé du métissage linguistique. Mais il y a plus dangereux encore. Là, à l'école, des héritages culturels variés, donc des masses successorales inégalement cotées sur le marché social, se transmettent et se négocient. Par conséquent, il faut mettre de l'ordre et surveiller, proclame-t-on, car l'arnaque se profile, menaçant à terme jusqu'à la cohésion sociale.

Si donc la lutte contre le mal est de mise, et si une énième bataille est même déjà recommencée, c'est que l'Ecole, et plus spécifiquement l'enseignement du français (parce que nous sommes en Suisse romande), sont l'objet d'importants enjeux de croyances : la lutte contre la pédagogie est toujours une lutte pour une idéologie.

Peut-être est-il grand temps — ou du moins raisonnablement légitime — que linguistes, littéraires et didacticiens du français exposent une nouvelle fois, non pas à la face du monde mais plus modestement sur la place du village suisse romand, les quelques remarques qui suivent, publiées en français, à Lausanne.

1. LA CRISE DU FRANÇAIS ? QUELLE CRISE ?

Qu'on me passe le clin d'œil manifestaire qui ouvre ce recueil. Par l'ironie du propos, il n'a pour but que de dédramatiser la teneur des contributions qui vont suivre, ancrées dans ce que d'aucuns se plaisent à qualifier de contexte de crise de l'enseignement du français en Suisse romande. Le fait est que, en Suisse romande, les conditions d'un enseignement approprié de la langue et de la littérature françaises dans les établissements primaires et secondaires font l'objet de discussions animées, de manière récurrente, depuis des décennies. Celles-ci donnent régulièrement lieu à des polémiques virulentes tant dans les cercles pédagogiques que plus généralement dans l'espace public². À ce titre, il n'est pas rare que les argumentaires des uns et des autres reposent sur des appels à l'émotion ('la langue se perd', 'les jeunes d'aujourd'hui ne savent plus écrire') ou des pétitions de principe ('il faut plus de grammaire', 'il ne sert à rien de placer l'élève au centre de la pédagogie') qui rendent bien souvent difficile une réflexion de fond³.

² On relira bien sûr avec profit le texte des conférences prononcées à Genève en 1930 par le linguiste Charles Bally ; texte recueilli dans le volume justement intitulé : « La crise du français. Notre langue maternelle à l'école. » (Genève, Droz, 2004) À l'instigation du Département de l'Instruction publique de Genève, Charles Bally avait été appelé à participer à un large débat public où, en matière de crise de la langue, il avait rappelé qu'il s'agit d' « un état endémique qui a existé, avec plus ou moins d'acuité, de tout temps et sur toute l'étendue du territoire linguistique » du fait de tenir « à l'existence même des grandes langues de civilisation » (Bally, 2004 : 15).

³ De fait, on observe une toile de fond paraissant immuable, qu'illustre bien cette longue citation de la linguiste Marina Yaguello, professeure émérite à l'université de Paris VII : « la langue vieillit, en apparence, avec celui qui la parle et qui s'identifie à elle. Mais l'homme ne veut pas vieillir ; il lit dans l'évolution de la langue sa propre décadence. Aussi souhaite-t-il conserver la langue dans la pureté, l'intégrité de sa jeunesse. De même qu'on souhaite transmettre à ses enfants les valeurs et la culture du passé, de même on espère leur transmettre l'héritage de la langue. Mais, de manière insoutenable pour le puriste, ce sont les jeunes générations qui, en s'appropriant la langue, la changent. La langue se trouve ainsi perpétuellement rajeunie et non vieillie, tandis que les locuteurs, inexorablement, vieillissent. Accepter le changement, c'est se sentir d'une certaine façon dépossédé, c'est perdre un pouvoir sur et par la langue, même si la condamnation est formulée le plus souvent sous forme de jugements esthétiques : la langue si belle et si pure d'autrefois est devenue vulgaire, laide, triviale, pauvre et sans nuances. Et c'est pourquoi la langue est un tel enjeu dans le conflit des générations comme des classes sociales » (Yaguello, 1988, p. 94-95).

On connaît quelques éléments déclencheurs de tels contextes de 'crise' du français : par exemple, les interprétations de l'étude PISA. On connaît aussi quelques mesures politiques et pédagogiques, prises le plus souvent dans l'urgence (et qui ne se limitent pas à l'enseignement du français) : par exemple, un changement de mode d'évaluation du travail des élèves⁴, la modification de la constitution des filières⁵, ou encore un changement dans l'attribution des responsabilités institutionnelles de la formation des maîtres-ses⁶. On connaît également, quoique peut-être moins bien, le travail incessant des commissions *ad hoc* chargées régulièrement de redéfinir les besoins, les enjeux et en fin de compte les ressources pédagogiques propres à l'enseignement de la langue et de la littérature françaises : par exemple, le choix récent (et déjà controversé avant même leur distribution dans les économats) de nouveaux manuels scolaires et leur harmonisation dans un avenir proche au plan intercantonal.

Ce numéro de revue consacré à « Langue et littératures pour l'enseignement du français en Suisse romande : problèmes et perspectives » n'a pas, bien sûr, pour ambition de régler la question, ni même d'en faire le tour raisonné, au plan intellectuel, pédagogique ou encore politique. L'enjeu consiste plus modestement à aménager un lieu de parole qui ne soit pas déterminé directement par une institution, ni par une conjoncture, mais qui offre une tribune à l'expression 'libre' de voix plurielles.

Le parti a cependant été pris de convoquer quatre sortes de voix. D'abord, celle des linguistes et celle des littéraires, universitaires, ayant une solide expérience de l'enseignement du français et de la formation continue des maîtres-ses. À ces voix académiques légitimes s'en ajoute ensuite une troisième dont la pertinence semble également établie : celle des spécialistes du français langue étrangère. Elle est essentielle dès lors qu'on considère l'importance, en nombre et en variété, des élèves allophones fréquentant les écoles de Suisse romande. Enfin, la polyphonie est complétée par la prise en compte de voix qui manifestent plus directement leur relation à un savoir pratique. Ainsi, des didacticiens du français à l'œuvre dans des Hautes écoles pédagogiques de Suisse romande, tous sous-domaines confondus, sont appelés à se faire entendre ici de concert.

Ces voix plurielles — académiques et pédagogiques, mais aussi relayant les pratiques d'enseignement — proposent avant tout une réflexion de

⁴ Voir le retour aux notes dans l'enseignement primaire à Genève.

⁵ À Genève, encore, les « sections » ou filières dites « hétérogènes » dans l'enseignement secondaire se trouvent régulièrement sur la sellette.

⁶ Quelle haute école se voit-elle attribuer le mandat : Haute école pédagogique et/ou Université ?

nature épistémologique et méthodologique sur l'enseignement du français en Suisse romande. Elles contribuent cependant toutes aussi bien, peu ou prou, à un débat d'idée où le 'français à l'école' est abordé sous un angle plus politique.

2. AU PROGRAMME DU NUMERO

À ce titre, le numéro débute par un entretien avec Jean-Michel Adam, professeur de linguistique française à l'université de Lausanne. Chercheur reconnu et pédagogue apprécié par ses étudiants, Jean-Michel Adam connaît bien les enjeux théoriques aussi bien qu'institutionnels et politiques liés à la transposition des savoirs disciplinaires en savoirs à enseigner, puis en savoirs effectivement enseignés⁷. Dans cet entretien, il livre avec clairvoyance comment la problématique de l'enseignement de la langue et de la littérature est intimement liée à des demandes sociales souvent mal perçues et parfois contradictoires. En racontant ses propres expériences de chercheur ancré plus ou moins indirectement dans les champs de la didactique, il établit une contextualisation pertinente du débat actuel et cadre ainsi le propos du recueil.

Quelles sont les conditions d'un enseignement approprié ou non de la langue et de la littérature françaises dans les établissements primaires et secondaires de Suisse romande ? Pourquoi font-elles si régulièrement l'objet de discussions animées dans les cercles pédagogiques, médiatiques et politiques ? Les contributions qui suivent proposent chacune un élément de réponse à ces questions. Toutes abordent en filigrane ou identifient de front, en tentant une saisie raisonnée, quelques problèmes actuels pour envisager des perspectives futures à propos de l'enseignement du français. Le recueil est organisé en deux parties en vertu d'un découpage thématique dont le lecteur jugera seul la pertinence.

⁷ Outre ses ouvrages dans le domaine de la linguistique textuelle et des articles — parus notamment dans *Le français d'aujourd'hui* — qui sont bien connus des formateurs, Jean-Michel Adam travaille plus directement en ancrage dans divers champs didactiques. Au plan international, il collabore depuis les années 70 avec la revue *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique* (Metz, France) dont il est aussi membre du comité scientifique. Au plan régional, Jean-Michel Adam a collaboré à l'établissement de ressources pédagogiques de la Commission romande des moyens d'enseignement et d'apprentissage (COROME), dont il est par ailleurs membre. Actuellement, il œuvre au rapprochement de l'université de Lausanne, celle de Genève et la Haute école pédagogique du canton de Vaud dans le cadre de la mise sur pied d'une maîtrise dans le domaine de la formation des futurs enseignants.

2.1. OBJETS DIDACTISES

La première partie centre la réflexion sur la nature des objets langagiers à didactiser. Ainsi, plutôt que de méthodes, elle traite avant tout d'épistémologie en convoquant qui la perspective du littéraire, qui celle de l'historien des idées, qui celle de pédagogues formateurs. Il revient à Jean Kaempfer d'inaugurer le propos par une réflexion sur la spécificité de l'apport pédagogique du texte littéraire dans un contexte scolaire⁸. En deçà ou au-delà de l'exercice classique que constitue l'« explication de texte », Jean Kaempfer évoque la rencontre entre le texte littéraire et son lecteur « élève » pour en discuter le statut complexe. À l'encontre du point de vue attendu déplorant la désacralisation du texte littéraire dans le contexte culturel et scolaire actuel, l'auteur souligne la chance que représente une telle donne. En effet, descendu de son piédestal social et dépossédé des oripeaux de la distinction, c'est un texte littéraire nouvellement considéré — sans *a priori* culturels — qui apparaît nécessairement. Et plus fondamentalement, dans sa rencontre première avec le lecteur, le texte « surgit brut, débranché encore de toute la contextualisation re-familiarisante », pour reprendre les termes de Jean Kaempfer. C'est alors toute la potentialité éducative de la littérature qui se manifeste pour le bien de tous, sans distinction justement : comme le texte littéraire est « résistant au sens », par le jeu du signifiant, il se présente comme une langue étrangère et oblige à un décentrement synonyme d'enrichissement cognitif.

Noël Cordonier prolonge cette discussion en empruntant une voie originale⁹. À propos de la nature particulière de la relation s'instaurant entre un texte littéraire et l'élève-lecteur, l'attention est portée sur le rôle essentiel des instituts de formation didactique, instances de « médiation » au sens fort. Noël Cordonier circonscrit ainsi un « moment » et un « lieu » particulier de la rencontre : tout à la fois en aval des études académiques et du savoir savant transmis aux étudiants (se destinant à l'enseignement), et en amont de la classe de français et du savoir enseigné aux élèves par le maître — cet ex-étudiant. L'auteur discute avec pertinence la spécificité de la posture des hautes écoles pédagogiques, mais aussi les enjeux de celles-ci. D'une part, les HEP sont dénigrées autant par le milieu académique (soutenant que

⁸ Jean Kaempfer est professeur à l'université de Lausanne. Ses domaines de recherche sont les théories et les pratiques du roman, principalement au XIXe siècle ; la littérature et les imaginaires sociaux ; les écritures contemporaines (Michon, le néo-polar, etc.). Jean Kaempfer collabore régulièrement aux « Enjeux contemporains de la littérature » organisés par la Maison des écrivains et de la littérature, à Paris.

⁹ Noël Cordonier est conjointement responsable de l'UER « Didactique du français » à la HEP Lausanne et enseignant à la Section de français de l'Université de Lausanne. Ses domaines d'enseignement et de recherche sont la didactique de la littérature. Il s'intéresse plus particulièrement aux représentations de la langue et de la littérature françaises chez les écrivains français et francophones du 19e siècle à aujourd'hui.

l'étude du savoir disciplinaire suffit) que par le milieu professionnel (soutenant que le savoir empirique prime sur les autres savoirs¹⁰). D'autre part, et dans le même temps, on admet communément qu'il existe un hiatus marqué entre les bénéfices de l'apprentissage des savoirs disciplinaires et leur faible communicabilité en salle de classe : le travail des didacticiens — ces instances 'médiatrices' — n'en apparaît dès lors que plus essentiel.

Ce déplacement opéré — qui va de la considération de la spécificité du texte littéraire comme savoir savant vers la prise en compte du 'didacticien' qui fait du texte un savoir à 'enseigner' — il est normal de s'attarder sur les modalités et les enjeux des didactiques du texte. Il revient à Francine Fallenbacher de s'interroger sur la manière de concevoir le lecteur-type par le biais des corpus de textes¹¹. À l'évidence, la position consistant à cibler un lecteur idéal par la littérature patrimoniale et l'y faire accéder par la lecture 'scolaire' afin de garantir une forme d'héritage culturel est critiquable. Le lecteur réel est tout autre : déterminé largement par des habitudes de consommation « commerciales », il est peu exigeant, et accède aux ouvrages dans les réseaux de grande distribution. La question se pose dès lors non seulement d'atteindre ce lecteur, mais surtout de l'intéresser à diversifier ses habitudes de lecture. Pour Francine Fallenbacher, le défi didactique est en effet, selon ses termes, de « former un lecteur conscient de son activité d'interprétant ». L'auteure souligne ainsi une modalité particulière du travail didactique : ne pas se limiter à un savoir normé, permettant d'identifier et de ré-identifier des propriétés formelles des textes, mais développer un ensemble de « procédures » à expérimenter les textes par la lecture 'pour le plaisir'. Si en lui-même le travail du didacticien est essentiel, Francine Fallenbacher relève cependant que l'avènement de ce lecteur 'nouveau' se trouve compliqué par des choix politiques et institutionnels critiquables.

En conclusion de la première partie de ce recueil, Jérôme David prolonge lui aussi la discussion sur le statut particulier du texte littéraire lorsqu'il devient un objet à didactiser¹². En opposant deux postures didactiques — la promotion du savoir 'sur' la littérature et celle du savoir 'par' la littérature — Jérôme David appréhende le texte littéraire de l'intérieur même du

¹⁰ C'est-à-dire que le 'système D' singulier de l'enseignant prévaut.

¹¹ Francine Fallenbacher est chargée d'enseignement à l'Institut universitaire de formation des enseignants de Genève. Elle a travaillé pendant une dizaine d'années dans le domaine de la politique éducative, auprès de la Conférence intercantonale de l'instruction publique, puis en tant que responsable de la didactique du français à la Direction de l'enseignement obligatoire du canton de Vaud.

¹² Jérôme David est maître-assistant à l'Université de Lausanne. Ses recherches portent sur l'histoire comparée de la littérature et des sciences sociales, l'histoire globale de la littérature et la didactique de la littérature. Chargé de cours à l'Université de Genève dans ce dernier domaine, il vient de terminer le manuscrit d'un ouvrage intitulé "L'implication de texte. Essais de didactique de la littérature".

discours didactique. En tant que tel, le discours didactique véhicule des croyances et des valeurs propres à la formation socio-discursive dont il émane. À ce titre, le savoir 'sur' la littérature implique la lecture 'experte' des textes littéraires, laquelle requiert le développement d'une compétence à appréhender la pluralité et la complexité du sens. À la lecture 'experte' du texte, le savoir 'par' la littérature oppose une lecture 'pour le plaisir'. Elle fait du texte littéraire un moyen de connaissance de soi, mais surtout elle rend possible, selon l'auteur, le défi véritable de l'enseignement de la littérature actuellement : « convaincre les élèves de lui ménager une place dans leur univers culturel », à côté des jeux vidéo, des séries télévisées, ou de la chanson populaire. Reste la question centrale que Jérôme David pose et problématise : peut-on didactiser le plaisir ? Y a-t-il un savoir-faire de la jouissance des textes que l'on pourrait protocolariser ?

2.2. PROCEDURES DE DIDACTISATION

Les contributions de la première partie du recueil ont proposé une discussion de fond sur les *objets langagiers à didactiser*. À ce titre, menées par des spécialistes de la littérature et des didacticiens du texte, toutes ont porté sur les enjeux actuels de l'enseignement de la littérature (plus justement 'des' littératures). Les contributeurs de la deuxième partie du recueil portent quant à eux l'attention sur les *procédures didactiques* et leurs enjeux. Linguistes et didacticiens de la langue se relaient pour thématiser l'enseignement de la langue aussi bien dans le domaine de l'« observation réfléchie de la langue » (la grammaire) que par le biais de la textualité.

Rappelant que le développement des compétences en lecture représente un enjeu prioritaire de l'école obligatoire en Suisse romande, Sonia Guillemin et Aline Rouèche proposent, dans leur contribution, des éléments de réponse pertinents à une question délicate : qu'est ce que lire « efficacement » ?¹³ La nécessité de développer des activités de compréhension qui doublent les activités de décodage des textes a déjà été soulignée. Les deux auteures focalisent sur ce dernier point en détaillant la ressource didactique que représentent les 'cercles de lecture'. Ceux-ci « permettent aux élèves, rassemblés en petits groupes hétérogènes d'apprendre ensemble à interpréter et à construire des connaissances à

¹³ Sonia Guillemin et Aline Rouèche sont toutes deux professeures formatrices en didactique du français à la HEP Lausanne. Sonia Guillemin ancre ses activités d'enseignement et de recherche dans le domaine de la didactique de la lecture-écriture (cercles de lecture), de l'orthographe, et du vocabulaire. Quant à Aline Rouèche, elle enseigne dans le domaine des premiers apprentissages de la lecture et de l'écriture en lien avec la littérature de jeunesse plurilingue.

partir de textes de littérature ou d'idées ». Ainsi conçu, le 'cercle de lecture' est un dispositif didactique qui allie deux dimensions essentielles : le caractère interactif et collectif de la relation au texte, permettant, selon les deux auteures, de conjurer l'écueil que représente souvent le manque de motivation de l'élève.

En introduction ici même, j'évoquais non sans ironie la situation actuelle de crise avérée et/ou exagérée de l'enseignement du français en Suisse romande. Ce contexte inspire la réflexion critique à laquelle se livrent Dominique Béatrix Köhler et Martine Panchout-Dubois¹⁴. Dans les faits, le Plan d'Etudes Romand (PER) prévoit incessamment la mise en application de nouveaux Moyens d'Enseignement (ME) déjà controversés. Cycliques tout comme les 'crises' de l'enseignement, ces remaniements questionnent la « cohérence didactique » des instances compétentes, et montrent que les décisions politiques ne s'accordent pas nécessairement à celles didactiques. Pour les deux auteures, en vertu des résultats des rapports du Groupe de Référence du Français (GRF), on pouvait raisonnablement imaginer œuvrer dans la continuité d'un travail spécifique accompli en Suisse romande, travail qu'on peut résumer comme établissant le passage de l'étude d'une langue artificielle — trop littéraire et exclusivement écrite — à une langue incluant l'oral, exprimée dans des textes ancrés dans des situations de communication variées¹⁵. Un tel programme mène à une didactique intégrée, c'est-à-dire « qui inclut l'ensemble des activités réflexives conduites à propos du français en tant que langue, à propos du texte, de la phrase, du mot, voire des opérations et stratégies mises en œuvre en lecture et en écriture », selon les mots des auteures. Or, le choix politique des manuels du cycle primaire 2 et du cycle de transition va à l'encontre des objectifs pourtant déclarés pertinents des didacticiens.

Le débat se poursuit justement avec l'équipe de didactiques de l'université de Genève, autour de Bernard Schneuwly¹⁶. Comment dans les écoles en

¹⁴ Dominique Béatrix Köhler et Martine Panchout-Dubois sont toutes deux professeures formatrices en didactique du français à la Haute école pédagogique du canton de Vaud en Suisse. Après une formation de logopédiste, puis une pratique dans ce domaine, Dominique Béatrix Köhler a obtenu une licence en psychologie et a travaillé en tant que chercheuse, en particulier dans le domaine de la didactique du français. Quant à Martine Panchout-Dubois, après avoir enseigné quelques années en tant qu'institutrice, elle a obtenu une licence de lettres modernes et une maîtrise de linguistique française. Martine Panchout-Dubois a participé en France à la formation initiale et continuée des enseignants dans le domaine de la didactique du français. Les deux chercheuses font actuellement partie d'une équipe de recherche travaillant sur les apports métalinguistiques des approches d'éveil aux langues.

¹⁵ L'utilisation des manuels 'Maîtrise du français' puis 'S'exprimer en français' témoignent d'une telle politique didactique.

¹⁶ Bernard Schneuwly est professeur ordinaire en didactiques des langues à l'université de Genève. Ses travaux portent sur l'enseignement de l'expression orale et écrite, sur les contenus enseignés dans les classes de français, sur le rapport entre enseignement, apprentissage et développement et sur l'histoire de la didactique et des sciences de l'éducation. Quant à Chris-

Suisse romande passe-t-on des objectifs fixés dans des directives et des plans d'études à des actes pédagogiques effectivement accomplis dans des classes ? Tel est le questionnement des auteurs qui mènent une recherche de terrain exemplaire : 17 séquences d'enseignement testées par 17 enseignants de Suisse romande sont consignées dans des documents audiovisuels à fins d'analyse. Plus précisément, l'équipe de recherche centre son attention sur la manière dont la problématique de l'argumentation est abordée en classe selon le modèle d'enseignement par des textes préconisé par le GREF¹⁷. L'analyse des transpositions didactiques se fait ainsi d'une part par le biais du choix des textes introduits dans les séquences d'enseignement, ceux-ci étant pris comme des « analyseurs des pratiques d'enseignement » ; et d'autre part, par la considération des types d'activité par lesquels les textes sont exploités dans le cadre des séquences d'enseignement. Il ressort que divers modèles d'enseignement cohabitent dans la manière dont les textes « sont rendus présents aux élèves » : du texte a fonction d'outil — le texte « mimeur » dans les termes des auteurs — qui permet de cadrer une problématique en lien avec l'argumentation, au texte a fonction de modèle ou « propice à l'exercisation » des composantes de l'argumentation. Ces modèles témoignent de la « sédimentation des pratiques d'enseignement », manifestant des phases historiques distinctes.

Enfin, il revient à la contribution de Thérèse Jeanneret de clore ce recueil¹⁸. L'auteure rappelle que prévaut encore en Suisse romande une vision monolingue de l'école alors même qu'il s'agit d'introduire généralement l'anglais après l'allemand à l'école primaire. Plus fondamentalement, un tel contexte occulte la richesse des ressources que constituent les expériences d'apprentissage langagier des élèves allophones, tout comme celles des enseignants plurilingues. Ce faisant, l'école « favorise une coupure entre le vécu des enfants et les expériences scolaires des élèves ». Thérèse Jeanneret préconise ainsi de donner aux expériences vécues, et donc aux identités des « sujets langagiers » un statut à l'école. Prônant le développement d'un savoir réflexif sur les langues en plus des apprentissages des pratiques

tophe Ronveaux, il est chargé d'enseignement à la Faculté des sciences de l'éducation à l'Université de Genève. Il y enseigne la didactique du français et des littératures. Il s'intéresse aux transformations des objets d'enseignement. Avec le GRAFE, il participe à des recherches sur les pratiques enseignantes de la discipline.

¹⁷ L'argumentation constitue une problématique essentielle thématisée dès la 5^{ème} année primaire et ce jusqu'au terme de la scolarité obligatoire en Suisse romande.

¹⁸ Thérèse Jeanneret est professeure associée de didactique du français langue étrangère à l'université de Lausanne. Elle coanime, avec Raphaël Baroni, un groupe de recherche sur les biographies langagières dont l'un des objectifs est d'étudier les liens entre représentations sociales et investissement dans l'apprentissage de la langue étrangère. Linguiste et didacticienne, ses travaux traitent d'aspects descriptifs et didactiques du français oral en interaction et du français écrit.

langagières, l'auteure thématise une articulation originale entre la langue de scolarisation et les langues étrangères : les activités de biographies langagières menées en classe. Comme celles-ci obligent à expliciter et recenser des pratiques langagières « vécues » (notamment familiales), elles sont susceptibles de favoriser à l'école un rapport aux langues permettant non seulement aux apprenants de tirer parti de leurs expériences bi ou plurilingues, mais aussi d'en faire profiter d'autres, enseignants y compris.

©Marcel Burger (2010)

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BALLY, Ch. (2004). *La crise du français. Notre langue maternelle à l'école*, Genève : Droz.
- DHERS, M., DORANGE Ph., GARCIA-DEBANC, C., PIERSON C. & SEGUY, A. (2006). *Concours de professeur des écoles. Français*, tomes 1 et 2, Paris : Hatier.
- PEYTARD, J., GENOUVRIER, E. (1970). *Linguistique et enseignement du français*, Paris : Larousse.
- YAGUELLO, M. (1988). *Catalogue des idées reçues sur la langue*, Paris : Seuil.
- CIIP, *Enseignement / apprentissage du français en Suisse romande* (2006). Document à l'intention des enseignants de l'école obligatoire de la Suisse romande.
- CIIP, *L'enseignement / apprentissage du français à l'école obligatoire* (2002). Rapport du groupe de référence du français.

PS : Je tiens à remercier tout particulièrement Marie Molina pour sa relecture attentive des textes et plus généralement son aide dans l'édition de ce recueil.

Linguistique et enseignement du français

Entretien de Marcel BURGER avec Jean-Michel ADAM
Université de Lausanne,
Unité de linguistique française, Section de français

Jean-Michel Adam vous êtes linguiste de formation et vos travaux témoignent largement d'un souci didactique. Ainsi, on exploite vos recherches dans des directives d'enseignement en Suisse, mais ailleurs en Europe aussi — en France et en Espagne notamment — et même bien au-delà : au Brésil, en Afrique du Nord et au Québec. Parlez-nous des relations entre linguistique et didactique.

De fait, plus qu'entre linguistique et didactique, les rapports que je vois s'établissent entre la linguistique et l'enseignement du français. En effet, la didactique est un domaine disciplinaire qui relève des Sciences de la pédagogie et de l'analyse de l'école, lesquelles ne sont pas directement mes objets de recherche. En revanche, la relation entre la linguistique et l'enseignement du français représente une vieille histoire qui nous dépasse absolument tous puisque la grammaire a toujours eu partie liée avec l'enseignement. Considérez par exemple comment la grammaire a été au service de l'enseignement religieux : la *Grammaire générale et raisonnée de Port Royal*¹ est bel et bien inventée pour traduire les textes latins, pour pouvoir les comprendre et les enseigner. D'une manière générale, les rapports entre la linguistique et les domaines de l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères sont des rapports naturels. Avec la multiplication des domaines de spécialisation, on a eu l'impression que, petit à petit, les champs disciplinaires devaient se distinguer. Les didacticiens sont devenus des didacticiens professionnels et du coup on a moins demandé au linguiste, alors que dans les années soixante-dix on attendait beaucoup de la linguistique dans les transformations de l'enseignement du français, de l'analyse de la grammaire et de la langue. On peut même dire qu'il y a eu une erreur de demande, c'est-à-dire qu'on a trop demandé à la linguistique de l'époque, et la déception qui a suivi a été à la mesure de ce

¹ Antoine Arnauld et Claude Lancelot, *Grammaire générale et raisonnée de Port Royal*, Paris, Bossange et Masson, 1810.

malentendu. En fait, on a demandé à la linguistique de rationaliser l'enseignement du français ; or, c'était une erreur profonde, une demande qui allait au-delà de nos compétences.

Mais pour revenir sur les relations entre la linguistique et l'enseignement du français, je me plais à penser que la linguistique a un rapport naturel à l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères, mais aussi à l'analyse des textes. Mes travaux ont été utilisés dans le domaine du français langue étrangère et langue seconde, aussi bien que dans le domaine de la langue maternelle. On nous demandait, à travers nos descriptions des énoncés et de la diversité des discours, des modèles sur lesquels les pédagogues ont réfléchi et qui leur ont permis d'intégrer à leur manière les recherches qui se faisaient en linguistique du texte en particulier, en linguistique énonciative également. À ce moment-là les choses sont devenues plus saines : ce n'est pas le linguiste qui s'est occupé de pédagogie, mais ce sont les pédagogues et les didacticiens, spécialisés dans les différentes langues et différents domaines de la didactique, qui se sont intéressés à certains travaux des linguistes et y ont trouvé des réponses à certaines de leurs interrogations. Il est vrai que, à côté de mes recherches, dès 1975 j'ai participé au collectif qui animait la revue *Pratiques*², qui était un groupe militant. Dans notre esprit, il s'agissait en transformant l'enseignement de la langue maternelle de transformer aussi l'école qu'on trouvait très réactionnaire. On espérait des transformations, qui sont d'ailleurs venues puisque ont été changés, au moins en partie les programmes et la conception même de l'approche scolaire de la langue. Changements devenus nécessaires en raison des changements des élèves et de la société. Ma participation au groupe de *Pratiques* a fait que mes recherches ont été en partie déterminées par un dialogue avec l'enseignement, c'est-à-dire que j'ai considéré que je ne pouvais pas travailler dans une bulle, mais que mon travail de linguiste devait avoir des implications dans le champ de l'analyse des discours sociaux et de la théorie de la langue. C'est pourquoi je me suis intéressé très tôt au discours publicitaire, au discours journalistique, au discours politique à côté du discours littéraire dont on reparlera tout à l'heure. Par ailleurs, j'ai orienté certaines de mes recherches en direction de la lecture, non pas pour répondre directement à l'échec en lecture des élèves, mais pour m'interroger sur les modèles linguistiques qui pouvaient permettre de penser les rapports à la lecture, la compréhension des textes, la production et la compréhension des énoncés. À ce moment-là, cette interrogation était portée par une demande sociale, car il y a eu un moment une très forte demande sociale : voyez aux États-Unis les travaux de William Labov par exemple où la demande sur l'échec scolaire des jeunes des ghettos va

² *Pratiques*, revue publiée par le Centre d'Études Linguistiques des Textes et des Discours, Université de Metz. Fondée en 1974 autour d'André Petitjean et Jean-François Halté et d'un collectif qui s'est progressivement élargi.

amener le sociolinguiste à inventer une autre linguistique. Notre idée à nous était la même, c'est-à-dire que face à la demande sociale qui existait le linguiste devait avoir des réponses non pas directes, mais devait orienter ses recherches d'une manière qui permette de répondre aux préoccupations sociales. Et à ce moment-là, à mon sens, la linguistique se trouvait ancrée sur des bases d'implication et d'utilité sociales.

D'ailleurs, ma nomination à Lausanne en 1984 a été faite sur un poste créé avec une double demande. La section de français de la Faculté des lettres recherchait un linguiste qui s'occupait de littérature et, par ailleurs, le département de l'instruction publique de l'époque était engagé dans des grandes réformes de l'enseignement du Français auxquelles tout simplement la Suisse ne pouvait pas plus échapper que la Belgique, la France et les autres pays. Ainsi, le département de l'instruction publique vaudois demandait à la Faculté de trouver un linguiste qui s'intéressait aux questions d'enseignement du français. Si j'ai été nommé, c'est bien parce que je présentais ce double profil, et non pas pour une autre raison. Donc j'ai toujours considéré que mon engagement à Lausanne était lié à cette double demande. J'ai tenté d'y répondre du côté du rattachement à la section de français, d'une part en continuant mes travaux sur le discours littéraire que j'étais en fait sur le point d'abandonner au début des années huitante au profit de l'analyse des discours ; et d'autre part, en questionnant le champ de la didactique, ce qui m'a amené à collaborer en tant qu'expert aux moyens d'enseignement de l'époque, notamment avec Jean-Blaise Grize. Nous étions simplement consultés sur les propositions des didacticiens, mais nous n'avions pas la moindre influence sur les orientations didactiques ; ni même par rapport aux décisions — j'ai envie de dire étatiques — sur la réforme de l'enseignement du Français. De fait, nous n'étions pas d'accord sur tous les choix. Personnellement, je n'étais pas d'accord sur les options grammaticales choisies, ni sur des tas de points, mais c'était les didacticiens qui, en dernière instance, décidaient et nous utilisaient comme réservoir de compétences théoriques. C'était assez intéressant. De plus, nous participions activement à la formation des enseignants — c'est aussi une chose à laquelle j'ai toujours beaucoup cru — et, pendant près de quinze ans, je me suis occupé, avec les collaborateurs de l'unité de linguistique française, de la formation des enseignants de façon très régulière, non pas pour faire de la pédagogie, mais pour faire vraiment de la linguistique : c'est-à-dire en pensant que la linguistique aidait les professeurs à réfléchir sur la langue, et à (re)penser leur approche des textes. Et les réponses didactiques, c'était à eux bien sûr de les inventer. Cela s'est toujours bien passé, avec le soutien du département de l'instruction publique de façon ponctuelle, mais régulière, et surtout avec l'OFIAMT pendant plusieurs années.

Je terminerai ce commentaire par une anecdote à mon sens révélatrice. Lorsque je suis allé à la fin de l'année 2008 au Brésil, je me suis retrouvé dans un amphithéâtre avec mille deux cents personnes venues entendre parler de linguistique. Cela ne m'était pas arrivé depuis une éternité. Or, au Brésil, la linguistique intéresse le corps social et elle intéresse les pouvoirs publics pour une raison très simple : c'est une linguistique qui est au service de l'enseignement et au service de la société. L'analyse de discours et la linguistique textuelle sont très développées et implantées au Brésil. La linguistique du discours est directement en prise avec la demande sociale dans ce pays de 190 millions d'habitants. Ainsi, des travaux comme ceux menés en Europe en analyse de discours intéressent massivement les chercheurs brésiliens ; et ça a été pour moi une expérience très forte justement de voir à quel point ce pays en mutation pense la culture dans un rapport aux questions de la langue. Et la linguistique a là-bas la fonction qui était la sienne dans les années septante et huitante.

Jean-Michel Adam, vous avez souligné dans votre intervention que la linguistique avait déçu certaines attentes dans les années huitante. Est-ce que finalement la demande sociale a changé ? Est-ce que ce rôle de consultant que vous évoquiez — rôle dévolu au linguiste — a changé lui aussi ? Est-ce le linguiste lui-même qui a modifié ses approches, sa manière d'entrer en contact avec la demande sociale ou est-ce l'inverse ?

Il y a deux choses. D'abord, il faut bien voir que la linguistique est devenue de plus en plus technique, et l'étude des phénomènes micro-linguistiques s'est développée de façon magistrale. Pour moi la linguistique est toujours très vivante en termes de recherches et d'avancées dans les domaines d'hyperspécialisation, mais cette linguistique-là est devenue tellement technique qu'elle est devenue quasiment illisible hors du champ des spécialistes. Donc il y a eu un divorce progressif lié à la technicité ; c'est du moins une première explication. Mais il y a une deuxième explication, les deux phénomènes se croisant, des champs de spécialisations se sont développés — en France c'est très clair avec les instituts universitaires de formation des maîtres — et des didacticiens sont devenus de plus en plus des professionnels universitaires. C'était le cas à l'université de Genève de façon très pertinente avec tout ce qui s'est fait autour de Jean-Paul Bronckart et de Bernard Schneuwly. Ainsi, le domaine de la didactique s'est spécialisé et du coup les didacticiens ont pris le relais : il y a des spécialistes de didactique de la langue, de didactique de la littérature, etc. On a eu l'impression que cela arrangeait en quelque sorte tout le monde. La dérive des continents était très claire : les linguistes partaient de leur côté, et au moins ils ne se salissaient plus les mains dans les problèmes didactiques et politiques ; et puis de l'autre côté, les didacticiens avaient les mains libres.

Donc je pense que c'est à ce moment-là que le dialogue s'est affaibli. Et chez nous, en Suisse, le symptôme c'est la création des HEP : les hautes écoles pédagogiques se sont créées en dehors de l'université. C'est quelque chose contre quoi j'ai cherché à lutter sans y parvenir. À mon sens, c'est une erreur que de rompre le dialogue avec d'un côté une spécialisation d'enseignants de HEP et d'un autre côté des universitaires. Il faut absolument qu'on maintienne les ponts — c'est ce que nous avons essayé de faire et qu'on arrive à faire, vous êtes bien placé pour le savoir. Je pense que le dialogue entre la recherche et les hautes écoles pédagogiques est absolument nécessaire, il est maintenant à réinventer, il n'y a aucun doute à cela.

Par ailleurs, si je continue à être invité à écrire dans des revues d'enseignants — ça m'arrive assez régulièrement — ou si je suis invité un peu partout dans le monde à intervenir auprès d'enseignants, c'est par rapport à certains modèles théoriques que j'ai développés sur l'analyse des textes et en particulier des types de textes. Donc, on me demande de parler d'un apport théorique particulier. Je maintiens ainsi le dialogue sur ces points théoriques, mais je déçois généralement les pédagogues parce que je leur dis justement que la façon dont ils ont lu mes travaux est erronée et que je pense le contraire de ce que les instructions et manuels font de mes travaux. De tels moments, un peu délicats, reflètent bien la réalité de la didactisation des recherches. Une des choses qui nous intéressent à Lausanne, en linguistique française, c'est justement cette réflexion sur l'écart entre la théorie et sa didactisation. Ce point est important car c'est le seul moyen d'échapper au malentendu des années 1970-80 dont je parlais tout à l'heure. Il était absolument faux de penser simplement appliquer linéairement les modèles linguistiques dans la pédagogie. On aboutissait bien sûr aux pires résultats, puisqu'on ne pouvait pas transformer les élèves en petits linguistes. Dans un texte des années huitante, je cite l'une des collaboratrices du honni manuel « Maîtrise du français », Marie-Josèphe Besson, dans le bulletin de l'association française de linguistique appliquée de juin 1983, disait : « puisque nous sommes avant tout des pédagogues et non pas des linguistes, il n'a pas été question pour nous d'introduire en classe l'une ou l'autre des théories linguistiques, de faire de la linguistique à l'école et de choisir dans chacune d'elles des instruments d'analyse pouvant servir le mieux nos objectifs pédagogiques ». Je trouve que cela résume bien ce que doit être le type de relation entre les linguistes et les pédagogues.

Parmi vos objets d'étude privilégiés on trouve les textes littéraires. Jean-Michel Adam, qu'évoque pour vous le titre de ce volume : « Langue et littératures — littératures au pluriel — pour l'enseignement du français en Suisse romande, problèmes et perspectives » ?

Je vais surtout commenter les trois premiers mots, c'est-à-dire « langue et littératures », et plus précisément le « et » qui les relie, parce que je crois que cela mérite un commentaire. D'abord, en voyant « littératures » avec un « s », j'ai immédiatement pensé à une ouverture des littératures au-delà de la langue française. Quand je lis « littératures » avec un « s » pour l'enseignement du français je ne peux pas m'empêcher de penser à quel point les littératures ne sont pas des phénomènes nationaux. La littérature française est une construction idéologique qui s'est particulièrement durcie déjà au XIX^{ème} siècle, et puis à l'aube des grandes guerres, la première et la deuxième guerres mondiales, quand on essayé de faire une littérature médiévale typiquement française dans un contexte de montée des nationalismes. Ainsi, « la » littérature française en soi a une existence très relative. Les littératures ne s'arrêtent pas aux frontières, qui sont de véritables passoires. La littérature française s'est nourrie de tout ce qui l'entourait, comme la littérature russe s'est nourrie des littératures de l'Europe, par exemple, et on ne peut absolument pas penser des auteurs nationaux, sauf à faire de l'idéologie et à tromper le monde. Penser le grand siècle français — le XVII^{ème} — comme une littérature française pure est une aberration totale, puisque la littérature de Molière, de Corneille, de Perrault, de tous les écrivains s'est nourrie d'Italie, d'Espagne, et cela de façon massive. On n'arrive pas à penser un XVII^{ème} siècle limité aux frontières. C'est aussi ridicule que le nuage de Tchernobyl s'arrêtant aux frontières. Voilà une première remarque concernant le « s » de « littératures ».

Mais on peut en formuler une seconde. Selon moi, le champ littéraire n'a pas besoin de « s » parce que justement il est vaste. Il est transnational d'une part, mais d'autre part il dépasse aussi les littératures canoniques. Et je comprends bien que ce « s » a été introduit justement pour mettre en question la canonisation de la littérature avec une majuscule et un singulier : la grande Littérature. La conception que j'ai de la littérature est bien plus ouverte, et je crois que c'est celle des écrivains de toute façon : le champ littéraire comprend la littérature enfantine, et tout ce qu'on range dans les sous-littératures. Il n'y a pas de sous-domaine littéraire. Là aussi, c'est une entreprise idéologique et culturelle destinée à maintenir une certaine forme d'hégémonie relative aux canons qui forment les idéologies des nations. En effet, on choisit les canons en fonction d'une idéologie nationaliste. Or, la littérature est d'une autre complexité et autrement intéressante. Les plus grands écrivains se sont nourris des « sous-littératures » et même des discours non littéraires. Les plus grandes inventions de « genres discursifs » ont toujours été cherchées au-delà des frontières littéraires, au-delà des frontières nationales, mais aussi au-delà des grands genres canoniques. Donc la vie de la littérature est un pluriel des littératures.

Cela m'amène à une troisième remarque. La littérature pour l'enseignement du français ne s'arrête pas à une littérature française de France. Elle est aussi une littérature francophone. Ainsi, la littérature française comprend les littératures de la francophonie : les écrivains du Maghreb, les écrivains québécois, les écrivains belges et suisses romands sont des écrivains de langue française. De ce fait, classer Cendrars ou Jaccottet dans la littérature romande est une aberration : ce sont des écrivains de langue française, un point c'est tout. Mais c'est la même chose pour ceux qui — auteurs « mineurs » — n'ont plus droit qu'à une existence de littérature « romande » qui en quelque sorte les marginalise. On voit bien comment l'immense succès de Ramuz dans la collection de la Pléiade réintègre cet auteur dans la littérature en général. À travers la Pléiade, on déssectorialise et déprovincialise Ramuz d'une façon absolument magistrale. Donc le « s » de « littératures » est intéressant dans ces trois dimensions.

Pour le terme de « langue » c'est un peu la même chose. J'ai du mal à envisager le singulier ou le « s » sous-jacent. La langue française n'est pas une langue homogène. Il y a des français dans le français, qui sont les langues de spécialité, les langues liées aux classes d'âges — les adolescents ont une langue à eux : ils parlent même plusieurs langues dans la langue — et nous-mêmes, si nous ne parvenons pas à parler plusieurs langues dans la langue française, nous sommes handicapés dans la circulation sociale. Si je continue à parler comme un professeur d'université quand j'ai telle ou telle activité sociale, je suis un summum de ridicule, une aberration vivante : heureusement qu'on est plurilingue dans sa langue. L'expérimentation du plurilinguisme dans sa langue n'est pas une question de linguiste démagogue ou dégénéré. En effet, les plus grands écrivains l'ont développée justement en disant se fabriquer une langue qui est comme une langue étrangère — chez Proust on trouve ça de façon très claire. La langue de chaque écrivain, si elle est une vraie invention littéraire, est aussi une invention de langue, avec des spécificités qui sont à lire comme des langues dans la langue. Et la littérature m'intéresse justement en tant que langue dans la langue.

Ainsi, la pluralisation de la langue est déjà dans cette langue pour l'enseignement du français. Le français est pluralisé. Il ne s'arrête pas aux frontières internes à la francophonie. Il n'y a pas un sous-français de Romandie. Quand mes enfants étaient à l'école, j'entendais sans arrêt parler du fait que les petits Suisses parlaient mal, et que mes enfants étaient supposés parler mieux. C'est absolument aberrant : ils parlaient aussi mal que les autres, ou aussi bien que les autres. Cette conception de la langue du type « centralité parisienne » représente une des pires marques idéologiques de centralisme linguistique. La question de la pluralité linguistique, c'est-à-dire l'ouverture sur les autres langues, est fondamentale. D'ailleurs,

vivre dans un pays plurilingue a été pour moi l'une des raisons de venir en Suisse : les monolingues sont les exceptions et les plurilingues sont les cas les plus fréquents dans le monde, en général. On est plurilingue par sa famille et le corps social où l'on vit. En Suisse, c'est une évidence : voyez le nombre de couples mixtes linguistiques ! Cette réalité est saillante même si on observe parfois des renoncements à une des deux langues sous la pression de l'intégration. Ainsi, on voit des enfants de deuxième génération ne plus parler l'espagnol ou le portugais de leurs parents et le garder au fond d'eux-mêmes au lieu de le réactiver et d'en faire une richesse, et on pourrait dire ça de toutes les langues. Ni les littératures nationales, ni les langues ne s'arrêtent aux frontières. Et le plurilinguisme, c'est-à-dire l'ouverture aux autres langues, constitue un des meilleurs moyens de penser le langage. Ce qui est plus profond que la diversité des langues, c'est le langage. Voilà ce qui nous intéresse, ce qui constitue notre objet de linguistique : la faculté du langage humain dans sa diversité de réalisation linguistique.

Je terminerai par une remarque sur le « et » articulant dans votre titre « langue » et « littératures ». A la fin des années soixante et septante, on a beaucoup utilisé ce « et » pour tenter de réunir les disciplines de la littérature, du champ littéraire et les disciplines linguistiques. J'ai moi-même écrit des livres qui s'intitulent « Linguistique et discours littéraire » ou « Langue et littérature ». De tels titres paraissaient naturels dans les années d'euphorie du structuralisme et de la linguistique dominant le modèle des sciences de l'homme et de la société. Or, comme le lien entre les linguistes et les littéraires s'est défait, on a cessé dans le même temps de penser le lien entre langue et littérature. Du temps de la philologie, une telle articulation était une évidence. Il suffit de voir comment nos collègues italiens ici à Lausanne ne peuvent pas penser la langue en dehors de la littérature, puisque c'est la littérature qui a forgé la langue de l'unité italienne. Les collègues romanistes étaient des spécialistes des langues romanes ET des littératures. Ils pouvaient aussi bien parler de littérature que de linguistique, et cela dans plusieurs langues et plusieurs littératures.

Aujourd'hui, l'hyperspécialisation a entraîné une autonomisation du champ de la langue et du champ de la littérature : les linguistes s'occupant de la langue et les littéraires s'occupant de la littérature, avec même des divisions internes aux sections des universités. De fait, on ne prend pas toujours très au sérieux certains linguistes qui s'occupent de littérature ou des littéraires qui s'occupent de linguistique. Les études culturelles par exemple ont balayé la question de la langue d'une façon absolument hallucinante et erronée, mais néanmoins c'est une des réalités. Une de nos préoccupations à nous, c'est de maintenir le continuum, et c'est pour cela que je salue la publication de ce volume. Il faut affirmer qu'il y a un continu du langage

qui fait que langue et littérature sont réactivées les unes par les autres, et totalement inséparables, même si des études purement littéraires ou des études de linguistique très techniques peuvent exister par ailleurs. Cependant, perdre de vue le continuum entre la langue et la littérature est un des problèmes de notre temps. Il peut amener le linguiste à ne plus avoir de fond culturel et ne plus être capable de comprendre l'importance du lien, et du coup l'oublier dans la pédagogie. Je crois que la littérature est nécessaire à l'enseignement du français pour des raisons qu'on pourra peut-être développer plus tard si vous le souhaitez, mais la littérature est aussi nécessaire au linguiste en ce qu'elle est un espace d'expérimentation de la langue — je prenais tout à l'heure l'exemple de Proust, mais je pourrais prendre bien d'autres exemples : la façon dont Proust étudie la langue de Racine ou la langue de Flaubert est totalement grammaticale et d'une précision absolument inimaginable. On trouve encore chez le Sartre de « Situations I », des analyses de « L'Étranger » et du « Parti pris de choses » de Francis Ponge qui sont des analyses stylistico-grammaticales³. Les écrivains, des années vingt aux années cinquante, étaient des gens au courant de la linguistique.

À Lausanne vient d'être soutenu un mémoire sur des conférences données par Blaise Cendrars au Brésil. Ce mémoire montre comment Cendrars s'inspire de sa lecture d'un livre de linguistique de Vendryes, qui venait de paraître. Cendrars donne des conférences qui sont de véritables cours de linguistique et d'analyse littéraire. On a totalement oublié que jusqu'à la fin de la deuxième guerre mondiale, pour les écrivains, la grammaire n'était pas étrangère à la littérature. Gilles Philippe a bien décrit cette réalité dans un livre qui porte pour sous-titre : « Le moment grammatical des lettres françaises »⁴ : on débattait du style de Flaubert dans les médias, on s'étripait à cause de certains de ses usages des conjonctions ou des temps verbaux. Heureux temps où l'on pouvait avoir ces discussions très grammaticalisées dans le champ littéraire même ! On ne cherche donc pas à faire du nouveau, mais à rétablir la continuité ; à la réactiver en cherchant les moyens de penser ce continuum indispensable entre langue et littérature, et plus fondamentalement entre les langues, les littératures et les pratiques discursives, car l'enseignement du français va au-delà des questions simplement grammaticales de la langue ou des questions littéraires, mais ouvre sur l'ensemble des discours.

³ Jean-Paul Sartre, *Critiques littéraires (Situations I)*, Paris, Gallimard, 1993.

⁴ Gilles Philippe, *Sujet, verbe, complément. Le moment grammatical de la littérature française 1890-1940*, Paris, Gallimard, 2002.

Justement vous venez d'évoquer un continuum « indispensable » – pour reprendre vos termes – entre langue, littératures (au pluriel) et discours sociaux. Pouvez-vous préciser ce point ? Comment et en quoi d'autres discours, comme par exemple le discours politique, le discours médiatique, le discours publicitaire se situent-ils sur un même continuum ?

Oui, il est nécessaire de préciser un point. Les textes littéraires nous intéressent en raison de leur complexité. L'analyse de ces objets extrêmement complexes et producteurs de sens est formatrice pour l'esprit. On pourrait dire la même chose des langues étrangères, cela expliquerait d'ailleurs la fonction du latin et du grec en leur temps : former des esprits en analyse de la complexité. On n'est pas obligé de passer par le latin et le grec, mais par la complexité, oui. Les textes littéraires présentent l'avantage d'être des univers assez clos et producteur d'un sens construit, et c'est pour cette raison qu'ils forment une langue spécifique pour chaque texte, ou presque. La langue de Camus n'est pas la même langue dans *L'Etranger*, dans *La Peste* ou dans *La Chute* et *Le Premier homme* : il y a vraiment une langue propre à chacun de ces textes.

Ces univers-là extrêmement denses nous plongent dans des systèmes de complexité et sont formateurs pour l'esprit. Apprendre la complexité est un moyen de résister à la propagande publicitaire ou politique. De cette puissance manipulatrice des peuples par la propagande a émergé la nécessité même de l'esprit critique et de la formation à l'esprit critique. À mon avis, la formation à l'esprit critique par les capacités analytiques à développer chez les étudiants et les élèves est devenue une urgence sociale : pour l'université, pour l'école et pour les médias.

L'étude de la publicité m'a été très utile pour réfléchir sur les langages de manipulation ; et c'est pour cela certainement que plusieurs thèses ont été soutenues à Lausanne dans ce domaine. Le discours politique nous intéresse également, comme il passionne nos étudiants et doctorants qui s'engagent dans des recherches extrêmement intéressantes. La formation critique à la lecture des discours politiques est un aspect essentiel de la formation citoyenne des élèves et des étudiants. Quant à la presse, elle doit aussi être étudiée comme un des lieux d'exercice de « genres discursifs » particuliers : il faut apprendre à lire la presse.

Cela constitue aussi une des raisons d'ouvrir la réflexion et l'analyse à des domaines de ce type : la littérature est un univers de sens, mais une page de journal l'est également, comme un placard publicitaire, ou un discours politique. Ce qui fait sens, tout comme ce qui nous apparaît comme un non-sens logique ou idéologique, doit être analysé justement en tant que tel. Notre rôle, en effet, n'est pas de former des idéologues en formatant

politiquement des étudiants, mais de former des étudiants capables de contre-argumenter aux discours de la manipulation. On peut espérer développer une telle capacité au contact de l'analyse des discours médiatiques, politiques et publicitaires. Personnellement, j'ai été fasciné de voir comment, après la deuxième guerre mondiale, l'Allemagne a su se relever d'un terrible rouleau compresseur idéologique, par une formation scolaire extrêmement vigilante et active. Les élèves de l'époque faisaient des analyses de discours de Goebbels pour comprendre comment le peuple allemand avait pu être manipulé. Je trouve que nous sommes quant à nous très en retrait, alors que nous avons été manipulés, et nous sommes encore manipulés par un certain nombre de discours politiques et sociaux. Ainsi, la linguistique du discours — c'est-à-dire l'ouverture de la réflexion vers le champ des « discours » en général — forme les fondements du français, et nos travaux doivent porter sur l'ensemble de ces domaines.

La tâche de la linguistique du discours est passionnante. À ce titre, est-il juste de dire que le discours c'est l'ancrage du langage dans les réalités sociales ? Et que le sens d'un discours naît de cet ancrage-là ? Dans le même esprit, est-ce à dire que dans le contexte scolaire ce qui fait sens pour un élève c'est ce qui va susciter chez lui de l'intérêt ? Précisément, le rôle du linguiste — comme consultant — serait alors de promouvoir la réflexion sur les discours, ou, mieux encore, la réflexion sur la langue dans les discours ?

Oui je crois que c'est la clé. C'est sans doute la raison du flottement dans le dialogue entre les linguistes et les pédagogues que j'ai évoqué. En particulier, lorsque les linguistes ont avancé la nécessité de travailler sur des unités globales — les textes et les discours — on a cru qu'ils laissaient tomber la grammaire et la langue ; et cela a pu donner l'impression que nous proposons de ne plus enseigner la langue et la grammaire à l'école. Mais l'urgence qu'il y avait de penser le tout des textes et des discours a eu un effet positif. Les linguistes se sont concentrés sur ce qui fait sens dans la globalité : un texte constitue une unité de sens, alors qu'une phrase perd généralement de sa signification lorsqu'elle devient un exemple de grammaire. Il n'y a qu'à repenser aux manuels de lecture des jeunes enfants. On pouvait y lire des phrases dépourvues de sens, mais cependant utiles à l'apprentissage de la lecture du fait de jouer sur les syllabes. De telles activités fonctionnaient avec certains élèves, mais pas avec un type d'élève : ceux qui précisément avaient besoin que leurs activités scolaires fassent « sens ».

Or, une grande partie des difficultés de l'enseignement est liée à cette question des activités qui ont un « sens » et vont permettre à l'élève de mobiliser ses capacités d'émerveillement et de passion et celles qui n'en ont pas.

Bien sûr, certains — ceux dont l'esprit est plus mathématique — arrivent à se passionner pour des résolutions de problèmes qui n'ont pas de sens, mais qui sont des jeux purement logiques. Certains esprits sont formés comme cela et peuvent fort bien faire de la grammaire abstraite, mais la plupart des élèves ne réagissent pas de la sorte. D'une manière générale, on observe que plus la diversité sociale introduite à l'école est marquée et plus on a affaire à des élèves ayant besoin que leurs activités fassent sens ; ce sont eux qui ont souvent l'impression d'être embarqués dans des activités gratuites. C'est l'un des grands chocs des enfants des milieux dits « populaires », au sens très large. Par conséquent, le fait que l'activité fasse sens est pour nous fondamental, c'est un moteur pédagogique et cela reste vrai avec nos étudiants universitaires. On les voit bien décrocher quand tout à coup l'objet cesse de faire sens ou d'être un problème de sens. Un non-sens dans un texte est passionnant parce qu'il constitue un obstacle à la compréhension, comme d'ailleurs le font les mots des langues étrangères. J'ai vu des étudiants médiocres se passionner pour résoudre un problème de non-sens parce que justement le texte résistait et qu'il fallait franchir cette résistance. Le défi de la difficulté stimulait leur esprit.

Il est nécessaire de redonner aux activités de grammaire une fonction sémantique. Par exemple, on peut très bien arriver à (faire) que si l'orthographe est nécessaire, c'est parce que l'orthographe fait sens. Montrer ce qu'on gagne en place, mais ce que l'on perd en information sémantique en écrivant les mots-sms est une réflexion de base. Bien sûr, il y a des apprentissages qui doivent être en grande partie mécaniques (paradigmes des verbes, règles du pluriel des accords, exceptions orthographiques à mémoriser), mais ils doivent néanmoins à terme finir par faire sens. La finalité peut être lointaine. Il y a un temps, c'était la réussite scolaire et sociale qui suffisait à faire sens. Maintenant que l'école ne mène pas obligatoirement à un premier métier, la finalité doit être perceptible plus directement, et il s'agit ainsi de réinventer des activités qui font sens.

Ainsi, la linguistique du discours consiste à penser les phénomènes de langue dans des univers de sens. Et c'est la raison pour laquelle je pense qu'on peut faire de la grammaire avec des textes littéraires ou avec des textes publicitaires, qui sont tous deux des lieux de mise en mouvement de la langue. Tout comme un texte littéraire, un texte publicitaire peut réinventer la langue : ces inventions peuvent être médiocres ou franchement nulles, mais elles sont dans tous les cas intéressantes en tant que mises en mouvement de la langue ; et cette expérimentation de et dans la langue vivante est dynamisée par la volonté de produire du sens.

À lire les médias et à considérer de récents événements politiques — par exemple la votation à propos d'une initiative concernant des réformes scolaires dans différents cantons de Suisse — on a l'impression que l'enseignement du français et plus généralement la langue vivent une crise ? Ou du moins traversent une zone de fortes turbulences : quelle est votre opinion ?

On a l'impression que la crise est un concept permanent des questions d'enseignement du français. On retrouve une telle crise en gros tous les vingt ans. L'un des temps forts de la crise est liée à l'arrivée du structuralisme, à la fin des années septante, ou au tout début des années huitante. Quand je suis arrivé en Suisse, en 1984, la crise est terrible autour des transformations en cours de l'enseignement du français. Cela se manifestait par des articles dans la « Gazette de Lausanne », dans la « Nation » ou encore dans le courrier des lecteurs de « 24heures ». J'ai gardé des exemples d'interventions absolument hallucinantes, d'une violence étonnante. Mais tout cela m'a toujours fait sourire parce que cela me rappelait les grandes crises des années trente, à Genève. C'est une période de grande polémique en Suisse romande. En 1930, le linguiste Charles Bally, à la demande du département de l'instruction publique de l'époque, donne une série de cinq conférences recueillies dans un petit livre intitulé *La crise du français*⁵. Il est intéressant d'observer que c'est aussi à cette époque qu'on débat en même temps de l'écriture de Ramuz : la presse française s'indigne de l'indigence de l'écriture ramuzienne ; on la condamne parce qu'elle dénature la littérature, comme on condamne l'auteur.

Ainsi, la crise touche la littérature dans le même temps que l'enseignement de la langue. À l'époque, on pense véritablement que la société est en train de s'effondrer. Il suffit de lire les textes qui paraissent avant la première guerre mondiale et entre les deux guerres pour voir à quel point la question de la crise de la langue a été puissante. Mais déjà en 1863, alors que se dessine ce qui sera la première grande « crise du français », Littré définit ce qu'il appelle « la crise de langue » comme : « un désaccord que le temps amène entre la langue fixée par l'usage et par l'écriture en un certain moment et l'esprit des hommes qui la parlent et dont les modes de comprendre et de sentir changent incessamment »⁶. Dans le même ordre d'idées, au moment du débat suscité par l'abandon du latin comme langue de rédaction de la dissertation, on pensait que c'était la fin du monde et de la connaissance et que tout allait s'effondrer.

Si toutes les grandes réformes ont produit un même désarroi, c'est que ce qui touche à la langue touche à l'histoire du sujet. De fait, chaque fois

⁵ Charles Bally, *La crise du français*, Genève, Droz, 2004.

⁶ Emile Littré, *Histoire de la langue française. Introduction*, Paris, Didier, 1863, p. LII.

qu'une proposition de réforme a lieu, elle touche l'identité des parents qui ne peuvent pas penser autrement que de façon nostalgique leur rapport à la langue. Ils ont l'impression que si les modèles qui les ont formés changent, c'est l'ensemble de leur univers qui s'effondre. Or, on a toujours changé la grammaire : les grammairiens du XVII^{ème} estimaient que Racine faisait des fautes et que Corneille était incapable d'utiliser correctement le passé composé et le passé simple (règle des 24 heures) ; Port-Royal réinvente la grammaire ; Nicolas Beauzée est un réformateur de la grammaire, dans l'Encyclopédie. Ainsi, le débat autour de la norme, c'est-à-dire le conservatisme de la langue, a toujours eu lieu. On peut dire qu'il s'agit d'une tendance naturelle visant à conserver la langue parce que les sujets parlants craignent, face à l'évolution d'une langue qui est toujours vivante, l'effondrement de ce qui est à la source de leur identité de sujet parlant.

Cela explique, je crois, la « dramatisation » des crises. Celles-ci se manifestent d'abord en des termes très individuels, et puis par la suite en des termes sociaux, représentant un lieu de conflit entre le conservatisme et les forces de changement des sociétés. Tout nécessairement passe par la langue ; et par conséquent touche à l'enseignement de la langue à un moment ou à un autre. Je voudrais terminer par deux citations éclairantes : l'une, de Charles Bally, date de 1911, dans la *Revue Pédagogique* : « le débat n'est pas clos, les pamphlétaires qui assaillent la nouvelle grammaire d'une plume alerte et fougueuse reviennent à l'attaque, l'idée directrice des détracteurs semble nette et simple, voire simpliste, la voici : la crise de la culture classique, la crise du français, ont pour cause primordiale, pour cause quasi-unique, l'esprit de la nouvelle méthode. C'est sous l'influence néfaste et despotique de quelques maîtres, éblouis d'un double mirage, le mirage de la linguistique et le mirage d'un idéal démocratique malentendu, que la crise a éclaté ». C'est d'une extraordinaire actualité. On croit toujours que les pédagogues quels qu'ils soient – vous voyez, ils n'ont pas besoin d'être « structuralistes » ou « constructivistes », car ils ne l'étaient pas encore dans ces années-là – sont responsables d'une crise : dès qu'une nouvelle grammaire, c'est-à-dire une nouvelle idée de la langue, surgit, alors une crise de la culture apparaît. C'est la même chose avec les écrivains. Lorsqu'ils réinventent la langue, ils écrivent par définition « mal ». En fait, comme disait Proust, ils écrivent une langue étrangère dans la langue.

La seconde citation, d'Antoine Meillet, date de 1917 : « La crise du français, dont on s'est plaint dans les dernières années, n'est pas nouvelle. Il a toujours été difficile d'écrire le français littéraire, qui, dans sa forme fixée, n'a jamais été la langue que de très peu de gens et qui n'est aujourd'hui la langue parlée de personne. La difficulté grandit de jour en jour à mesure que grandit la différence entre le parler de tous les jours et cette langue

fixée, au fur et à mesure qu'on s'éloigne et du temps et des conditions sociales où la langue littéraire a été constituée. Ceux des élèves des lycées qui sont issus de milieux ouvriers ou petits bourgeois ont souvent grand'peine pour arriver à écrire d'une manière même à demi correcte le français littéraire, qui diffère profondément du parler en usage dans leur famille. Beaucoup n'y parviennent jamais »⁷. Le fait que presque un siècle plus tard, on puisse reconduire cette analyse en changeant peu de mots tient au fait parfaitement résumé par Charles Bally : « La vie du langage est régie, comme celle des humains, par deux tendances contradictoires : il change et il résiste au changement ; il se transforme par l'usage qu'on en fait, et cet usage même crée une tradition qui l'immobilise. »⁸ Il faut dé-dramatiser et relativiser.

⁷ Antoine Meillet, *Les langues de l'Europe nouvelle*, Paris, Payot, 1917, p. 174-175.

⁸ *La crise du français*, p. 17.

Brève halte avant l'explication de texte

Jean KAEMPFER

Université de Lausanne, Section de français

DEPUIS GUSTAVE LANSON, qui l'a imposée à l'ensemble de l'école républicaine, c'est-à-dire depuis cent ans bien sonnés, l'explication de texte est – et reste – l'exercice majeur du « gradus ad Parnassum » littéraire¹. Prenons un manuel de littérature : les siècles (ou un seul) défilent, débités en chapitres – générations, décennies – comme autant de devantures où l'on expose commodément écrivains et écoles littéraires. Mais de loin en loin, le train de l'histoire s'arrête. Lors de ces stations, l'élève-voyageur est invité à considérer des blocs de texte – un sonnet, une scène de roman – prélevés sur le flux temporel et exemplairement isolés par la typographie ou quelque cadre : ce sont les textes qu'il devra apprendre à expliquer. Progressivement, un musée de la littérature se constitue ainsi, qui réunit selon le principe économique de la synecdoque une collection de fleurons emblématiques.

1. INTRODUCTION : QU'EST-CE QU'UN TEXTE LITTÉRAIRE ?

Avec ces blocs prélevés ou habilement découpés dans la masse immense des écrits où s'illustre une langue naturelle, je tiens le parangon (la forme idéal-typique) de ce que désigne l'expression « texte littéraire ». Mais avant de justifier cette affirmation, il faut peut-être que je sache ce qu'est un texte, et un texte littéraire particulièrement. Vaste question, nous sommes bien d'accord ! (Et pourquoi pas : « Qu'est-ce que la littérature ? » – tant qu'on y est...) Sartre, oui, qui s'emploie d'abord à définir l'essence (double : poésie et prose) de son objet, honorant ainsi le titre de l'ouvrage :

¹ Ce point d'histoire est bien documenté dans Compagnon (1983, 75-89). L'exercice d'explication de texte, tel qu'il est défini par Lanson, « comprend deux étapes : une explication, surtout grammaticale, du sens littéral, puis, surtout historique, du sens littéraire » (p. 81). Mais sa finalité est l'appropriation actualisante des œuvres du passé, c'est-à-dire « la recherche de l'usage et des applications actuelles de l'œuvre étudiée » (Lanson, cité par Compagnon, *ibid.* p. 83).

Qu'est-ce que la littérature ? Mais bientôt, la réflexion prend un virage historique – via l'analyse des publics de l'écrivain depuis le Grand siècle – avant de déboucher avec le dernier chapitre de *Qu'est-ce que la littérature ?* : « Situation de l'écrivain en 1947 » (l'année de parution du livre), sur l'inflexion actuelle que les temps présents impriment à la question.

Et bien, si je me tourne vers quelques définitions récentes de la notion de « texte », telles que je peux les trouver dans des ouvrages spécialisés – par exemple dans le *Dictionnaire des littératures de langue française* ou dans le *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage* – je constate un mouvement comparable, qui mène à chaque fois de la structure linguistique du texte vers les fonctions socio-culturelles qui s'y réalisent.

Ainsi Van Dijk part de la « notion » (le texte « comme forme verbale identifiable et délimitable » - Van Dijk 1985, 2282b) pour aboutir à la « situation » – à l'ensemble des « contextes, pragmatique, cognitif, socioculturel et historique, qui déterminent les pratiques textuelles et sont déterminées par elles » (Van Dijk 1985, 2281b) ; quant à Schaeffer, il montre comment la notion de texte, d'abord cantonnée par ses théoriciens dans la clôture structurale des grammaires textuelles, s'est ouverte, par l'apport de la pragmatique, à « l'idée que la textualisation ne résulte pas de la mise en œuvre d'un algorithme grammatical, mais est une *activité processuelle* obéissant à des contraintes qui sont essentiellement d'ordre cognitif et communicationnel » (Schaeffer 1995, 603).

La page de titre d'un livre récent sur le sujet, *La linguistique textuelle* de Jean-Michel Adam, résume bien ce mouvement ; il pourrait sembler qu'on est ici du côté de « l'algorithme grammatical » – « le texte comme objet abstrait relève de la 'grammaire transphrastique' » (Adam 2005, 28), note d'ailleurs Adam. Mais voici qu'un sous-titre (qui est aussi le titre du premier chapitre) – *Introduction à l'analyse textuelle des discours* – corrige le tir, intègre la linguistique textuelle dans un horizon plus vaste, où elle se voit attribuer une place simplement propédeutique : dans le cadre englobant de l'analyse des discours, le texte – comme objet transphrastique – devient action et prend place sur le théâtre des formations socio-discursives où s'ordonne la parole humaine.

2. STRUCTURE ET SITUATION

Le texte se déploie dans une double dimension – structurale et pragmatique : voilà le consensus, aujourd'hui. Je reprends ces deux aspects, en commençant par la structure. Le texte, qui se présente

matériellement comme une collection d'énoncés d'ampleur variable (c'est une « séquence de phrases », dit Van Dijk 1985, 2282b), n'est pas une réalité amorphe : il existe, et consiste, dans une « tension entre discontinuité (segmentation des unités) et continuité (liage) » (Adam 2005, 62) ; obéit à une sorte de rythme vital déterminé par un double principe de cohésion et de progression ; et c'est ce battement du Même et de l'Autre qui réalise progressivement la cohérence sémantique d'ensemble que « le texte, comme forme verbale identifiable et délimitable, demande » (Van Dijk 1985, 2282b). *Demande* : je souligne ce dernier terme. D'où sourd, dans le texte, cette obscure volonté d'être compris dans « un 'tout' significatif » (Van Dijk 1985, 2282b) ? Une première réponse serait : du texte lui-même. Si je me décide pour cette conception « réaliste » du texte, je vais m'attacher, dans une perspective limitée et modestement opérationnelle, à « détailler les 'relations d'interdépendance' qui font d'un texte 'un réseau de déterminations' » (Adam 2005, 29). C'est l'objectif d'Adam dans sa *Linguistique textuelle*.

Une autre réponse, « subjectiviste », serait de dire que la cohésion structurale du texte est le fait de celui qui en prend connaissance : ainsi, pour Teun A. Van Dijk, « l'unité sémantique et pragmatique du discours, qui se résume par la notion de cohérence, n'est pas, à proprement parler, 'dans' le texte, mais plutôt 'assignée au' discours par le locuteur/auditeur » (Van Dijk 1985, 2282b). Michel Charles, dans son *Introduction à l'étude des textes* radicalise la thèse en postulant qu'un texte – son unité, sa cohérence – n'accède à l'existence que grâce au commentaire qu'un lecteur (badaud ou professionnel) en propose : « Mon intervention sur le texte [...] le fait exister [...] ; il n'y a pas de texte, mais toujours une interaction du texte et du commentaire » (Charles 1995, 47). Mais la querelle que je construis ainsi (entre « réalistes » et « relativistes ») n'est peut-être pas très pertinente, car il faut tenir compte de la nature particulière de la pomme de discorde – le texte – qui est ici en jeu. Le texte est un objet de langage, voilà le point ; il constitue, « par excellence, l'unité de l'interaction humaine » (Adam 2005, 29).

Or, comme nous sommes tous un peu Grecs, nous admettrons sans trop de peine j'imagine que les textes, parce que ce sont des hommes qui les ont pensés et construits, sortent tous du même moule primordial – celui de la rationalité logique (avec ses principes : d'identité, de non-contradiction et de tiers exclu). Si un texte est cohérent, se donne à reconnaître dans la clôture d'une structure (qui peut être très complexe), c'est sans doute parce qu'il manifeste les catégories de l'entendement où il a trouvé sa configuration principielle. Dès lors, la question n'est plus celle de la poule ou de l'œuf – c'est-à-dire : la cohérence textuelle vient-elle du texte lui-même ou de la stimulation herméneutique que celui-ci suscite chez son

commentateur ? – mais se ramène à un phénomène de congruence : à ceux, linguistes ou commentateurs, qui en explicitent la structure, les textes renvoient en miroir leur propre travail de structuration. (Certes, il y a des textes très incohérents – comment l'oublierais-je : certaines semaines, il m'arrive même d'avoir à en lire plus que de raison... – mais on ne peut pas dire, de ces collections informes de phrases, qu'elles constituent, à proprement parler, des textes. Ce sont des conglomérats verbaux de hasard qui procèdent d'un usage distrait de l'entendement – car si l'entendement est donné à tous, son usage se cultive).

3. AUTORITE

Quoi qu'il en soit de ces considérations un brin spéculatives, nulle part la notion de texte – comme « 'tout' significatif » enclos dans sa cohérence – ne s'incarne plus impeccablement que dans les blocs chus du Panthéon que j'évoquais tout à l'heure. Ces blocs prédestinés pour l'explication scolaire sont courts, tout d'abord ; le texte s'y donne à voir physiquement : sur la page du manuel ou sur la photocopie distribuée aux élèves, le texte abstrait de la théorie vient à ma rencontre ; je pourrais même dire qu'il tient là tout entier dans ma main. En outre, du point de vue idéal, cette réduction portative du texte, je pourrais dire encore qu'elle se tient confortablement sous l'œil de mon esprit, parce que tout a été fait pour y conjurer le disparate – soit que le morceau choisi ait l'amabilité de se prêter de lui-même au jeu de la cohérence (tel sonnet de Ronsard), ou parce qu'un préparateur prévenant l'a isolé en respectant quelque « frontière naturelle » (exemple facile : telle page de Zola qui se découpe d'elle-même, entre le moment où le personnage s'accoude à sa fenêtre et celui où il la quitte).

Mais je parle de photocopies, de classes d'école : je me suis donc déplacé vers la seconde dimension déterminante du texte, celle de son intégration dans un contexte pragmatique. Et pour être tout à fait précis, je me suis donné ainsi la situation qui va m'occuper principalement dans le cadre de cet article : celle de la leçon d'explication de texte. Cette focalisation sur le contexte scolaire a pour effet, je viens de le dire, de matérialiser la notion de texte en rendant celle-ci clairement identifiable dans des modèles réduits. A quoi il faut ajouter un autre trait singularisant, évoqué également : à savoir, que ces prélèvements textuels sont loin d'être quelconques. Une réputation flatteuse précède et justifie *a priori* le temps qu'on s'apprête à leur consacrer : ce sont des textes *littéraires*. Les textes tels qu'ils m'intéressent ici, isolés de leur contexte immédiat – le roman, le volume de poésie d'où ils ont été tirés –, soustraits au tuf culturel qui les rendait solidaires d'une époque, puis recontextualisés dans le musée

idéal où ils brillent l'un à côté de l'autre comme autant de belles monades verbales : ces textes sont transfigurés ; ils sont devenus des objets d'art – des monuments (ou des bibelots) indubitables ; et les classes de français de se rendre en ces musées, hebdomadairement, pour s'y livrer au commentaire guidé...

Or le principal trait pragmatique qui spécifie cette situation textuelle, c'est son caractère d'*autorité* : « le texte fait l'objet d'une forme de respect, due elle-même à une forme d'autorité qu'il est supposé avoir » (Charles 1995, 33). Je rejoins volontiers sur ce point Michel Charles, qui ajoute ce corollaire : le texte littéraire, ainsi défini, s'installe dans la proximité de deux autres familles de textes qui partagent les mêmes qualités illocutoires – le texte sacré et le texte de loi.

4. DON

Voilà des rapprochements intéressants – surtout celui avec les textes sacrés. Car si je m'interroge maintenant sur les causes historiques qui ont pu valoir au texte littéraire son aura d'autorité, c'est sur des phénomènes de type religieux que je tombe assez vite. Cela commence au XVIII^{ème} siècle, avec l'avènement progressif du « culte des grands hommes » (Bonnet 1998) (Voltaire, Rousseau, Diderot en sont les idoles), qui entraîne dans sa foulée le plaisir généreux d'admirer les œuvres d'art (plutôt que de les juger en fonction de leur respect de telle ou telle « règle »)². Car mettez un homme devant un chef-d'œuvre (expérience phénoménologique à quoi nous invite Victor Hugo) : celui-ci regarde, écoute, et « peu à peu, il fait plus que regarder, il voit ; il fait plus qu'écouter, il entend. Le mystère de l'art commence à opérer ; toute œuvre d'art est une bouche de chaleur vitale ; l'homme se sent dilaté » (Hugo 1985, 579).

Pour Madame de Staël, comparablement, la poésie est « une possession momentanée de tout ce que notre âme souhaite ; le talent fait disparaître les bornes de l'expérience et change en images brillantes le vague espoir des mortels » (De Staël 1968, 209). Mais si le chef-d'œuvre, qui transforme l'obscurité vague du sort en images brillantes et sublimes, impressionne profondément son contemplateur, c'est d'abord parce qu'il impose à ce dernier « la constatation ravissante du triomphe de l'homme dans l'art, le magnifique spectacle, en face de la création divine, d'une création humaine » (Hugo 1985, 579). « Edel sei der Mensch » : la confiance humaniste qui anime le célèbre poème de Goethe (*Das Göttliche*, dont c'est

² Sur ce virage, vers 1800, voir le chapitre « La crise romantique » dans Todorov (1977).

ici le premier vers) trouve un argument sérieux dans le dépassement démiurgique de la nature créée dont les « grands hommes » sont capables. A quoi s'ajoute que la « perturbation féconde » (Hugo 1985, 580) qui résulte de l'exposition aux chefs-d'œuvre a aussi sa face objective : si l'homme alors « palpité », c'est parce qu'en face de lui, dans « l'audace qu'a cette chose d'être un chef-d'œuvre à côté du soleil » se donne à explorer (continue Hugo) « l'ineffable fusion de tous les éléments de l'art, la ligne, le son, la couleur, l'idée, en une sorte de rythme sacré, d'accord avec le mystère musical du ciel » (Hugo 1985, 579) ; c'est-à-dire un réseau serré, complexe et dynamique de « relations d'interdépendance » (Adam 2005, 33), – autant dire, un texte...

5. CONTRE-DON

La dynamique interne des chefs-d'œuvre reproduit les qualités structurales (cohérence et organicité) que nous reconnaissons tout à l'heure au texte (à la notion de texte) en général. Cela ne doit pas nous étonner bien sûr, car après tout le poète et le linguiste se rencontrent ici à l'occasion, très générale, d'un même objet anthropologique. Mais lorsque le texte du linguiste s'épuise dans sa description, celui du poète *laisse à désirer* : il donne du désir, et le nourrit. Voilà la différence, pragmatique. Le texte littéraire « résiste », comme on dit ; ou encore, il est (plus) « profond » ; et comme dit Hugo, « les doubles-fonds du Beau sont innombrables » (Hugo 1985, 579). Derrière le sens obvie (ce que je comprends du texte), le texte littéraire laisse entendre un autre sens, indirect et seulement suggéré : le texte est un donné, mais le texte littéraire est un *don* où ma gratitude fervente est appelée à composer le témoignage probant de la grandeur humaine. Ainsi naît la critique d'interprétation, qui s'installe « dans l'œuvre pour épouser les mouvements d'une imagination et les dessins d'une composition » (Rousset 1962, XIV), sans autre critère que « l'expérience intime » d'une résistance. « Dans une chambre vide, sur une table, un livre attend son lecteur » (Poulet 1971, 275). Voilà le décor minimal – c'est Georges Poulet qui l'imagine – où s'ordonne le contre-don herméneutique qu'appellent les chefs-d'œuvre. Le lecteur qui entre dans la chambre est vacant comme elle, et donc prêt aux métamorphoses : les mots du livre qu'il tient maintenant entre ses mains s'emparent peu à peu de lui, opèrent une véritable « insufflation de vie » (Poulet 1971, 285). Toute sa conscience s'offre au texte qui l'envahit : « à ce moment, ce qui m'importe, c'est de vivre de l'intérieur une certaine relation d'identité que j'ai avec l'œuvre, et rien qu'avec l'œuvre » (Poulet 1971, 284). Cette humble extase constitue le premier moment – le moment, essentiel, de l'acquiescement –

d'un « trajet critique »³ qui va conduire le lecteur vers la description objective de l'œuvre (dans le jaillissement ordonné de ses structures), puis vers la prise en compte de ses dehors (psychologiques et sociaux) avant de s'ouvrir et de s'actualiser dans le libre déploiement d'une réflexion autonome. La « perturbation féconde » qui, au contact du chef-d'œuvre, a ébranlé le lecteur et l'a mis en mouvement s'est maintenant inversée en une activité en propre : le lecteur, de passif, est devenu passeur ; en se faisant l'interprète des « grands hommes », il redonne une vie nouvelle aux univers que ceux-ci ont ajouté au monde ; et il en assume ainsi l'héritage.

6. LONGUE HALTE AU SOMMET DU PARNASSE

Voilà donc – brossé à grands traits – le mode d'interlocution culturelle dont l'explication de texte devrait favoriser l'apprentissage et susciter le désir. Lire les textes, les interpréter, et s'appropriier ainsi l'héritage dont ils sont les stèles : telles sont les stations d'une dynamique intégrative que l'école de la Troisième République, l'ayant trouvée et appréciée chez les grands « mages romantiques » (Bénichou 1988) du XIX^e siècle, a propagée avec succès au début du XX^e dans toutes les bourgades de France, – où elle survit aujourd'hui, partiellement délégitimée, et non sans beaucoup de couacs. En soi, il n'y a rien à redire – ou plus précisément : je n'ai rien à redire – à ce prosélytisme (je m'y adonne tous les jours ou presque, par métier et par goût profond). Mais le mouvement général qui emporte l'explication de texte hors d'elle-même vers son but assigné – former les citoyens responsables de la République des lettres – mérite d'être interrogé. Cette montée au Parnasse veut du temps et de la vigueur. L'école a-t-elle les moyens de l'entraînement intensif qu'exige l'escalade ? Je ne peux pas en juger (la connaissance des faits probants me manque) ; mais pour prendre la mesure de la question, je vais refaire en sens inverse le chemin parcouru : avec Lanson, Hugo, j'ai gravi le Parnasse. Et bien, redescendons – de l'héritage vers l'interprétation, puis vers la lecture. Où nous retrouverons la classe de français et, oublieux un temps du Mont sacré, nous adonnerons aux bonheurs modestes de la marche en plaine : brève halte avant l'explication de texte, et avant la reprise de l'escalade...

Mais pour l'heure, nous voici au sommet, d'où la vue, il faut bien le dire, est extraordinaire. Les chefs-d'œuvre qui se découpent à tous les points de l'horizon apparaissent comme autant de mondes inédits mis à notre disposition : « au lieu de voir un seul monde, le nôtre, nous le voyons se multiplier, et autant qu'il y a d'artistes originaux, autant nous avons de

³ « Il n'est pas de notion à laquelle je tiens davantage que celle de trajet critique » (Starobinski 2001, 34). Je résume – très cavalièrement – ce trajet dans les lignes qui suivent.

mondes à notre disposition, plus différents les uns des autres que ceux qui roulent dans l'infini et, bien des siècles après qu'est éteint le foyer dont il émanait, qu'il s'appelât Rembrandt ou Ver Meer, nous envoient encore leur rayon spécial » (Proust 1989, 474). Danièle Sallenave, qui vient de nous rejoindre, à cette vue s'exclame : « c'est la vie avec la pensée » (Sallenave 1991, 16) ! – et plaint ceux qu'un sort contraire retient en bas, dans la brume. Pour elle, une vie où les livres manquent – elle appelle cela la vie ordinaire – est une vie « mutilée » (Sallenave 1991, 41). La pauvre Louise par exemple « est passée mille fois devant l'admirable portail de l'église des Jacobins » ; or « Louise ne sait pas ce que sont des Jacobins » (Sallenave 1991, 66) ; conclusion : c'est rien moins que « la fin de l'Empire romain qui recommence » (Sallenave 1991, 67) ainsi et se généralise (Louise est un emblème...) à un peuple tout entier cherchant son chemin au hasard dans des ruines incompréhensibles. Quelle véhémence dans la mélancolie !

Il m'est difficile de m'y associer, même si je partage pleinement l'enthousiasme de Danièle Sallenave pour les livres. Mais voici pire (pour Sallenave, ... et pour moi, lisant Sallenave) : c'est la « petite champouineuse » (Sallenave 1991, 75) (ainsi est-elle désignée, une fonction minuscule, et même pas un prénom, contrairement à Louise...), qui parce qu'elle n'a rien lu (sinon des magazines de femmes), ne peut poser de questions sur rien ; au mieux est-elle capable de se réjouir à la perspective d'« bon dîner avec des asperges et des fraises au sucre » (Sallenave 1991, 80), tandis que la télévision et le frigo plein ronronnent en arrière-fond. Cette commisération, me dis-je, est très déplacée – mais pourquoi ? Et bien c'est je crois à cause de l'emportement optimiste qui est à son fondement : si la petite champouineuse suscite une telle pitié, c'est en effet que, pour Danièle Sallenave, cette disgrâce n'était pas fatale. Il y avait du remède : l'école ! L'école, qui aurait dû en faire une liseuse, et qui a manqué à sa tâche ! Telle est la nouvelle trahison des clercs. Car « qu'est-ce qu'un clerc qui trahit ? C'est un homme des livres qui [...] s'accommode de leur inégale répartition parmi les hommes » (Sallenave 1991, 87). Or je suis pour ma part de ceux-là, je m'en accommode : bien forcé ! Car pour échapper au constat de cette inégale répartition, et y dénoncer une forfaiture, il faudrait que je m'accorde, comme Danièle Sallenave, cette facilité de rêver l'école d'aujourd'hui sur le modèle de celle que je connus, enfant. Ecole-Nostalgie. Là, oui, il y a cinquante ans, l'étude des grands auteurs était placée au centre (et au pinacle). Des pages chaleureuses, chez Michon, Bergounioux (... et Sallenave) ressuscitent cette énergie militante ; on y découvre comment, dans l'engourdissement des patois et des particularismes, l'école républicaine suscitait le désir et le goût de l'universel en soumettant les esprits au choc de la « langue aux plus riches mots » (Michon 1996, 15).

J'ajoute que l'élève de cette école-là, au moment de vouloir se comprendre, n'avait pas mille chemins devant lui – et la littérature s'imposait à lui assez vite : c'était spontanément (avec une évidence émerveillée) qu'il en usait de Racine, du *Rouge et le Noir*, pour y composer ses espoirs et ses désarrois. Or cet élève s'est raréfié depuis, je ne cours pas grand risque à l'affirmer. Mais aussi c'est que l'école, aujourd'hui, n'a plus pour seuls concurrents la famille (ou l'église). Blogs, séries TV, chats sur Internet : l'offre de lieux de composition identitaire est devenue pléthorique, – et la petite champouineuse, si elle ne lit toujours pas, s'est fait peut-être sur *Facebook*, avec quelques pseudos, une infinité d'amis....

7. LA RELIGION DE L'ART

Mais une hypothèse court entre ces lignes depuis quelques paragraphes, qu'il est peut-être temps d'explicitier. En ces termes : l'impératif d'universalisation de la littérature a vécu. Une « fenêtre » s'ouvrit voici deux siècles⁴, qui permit à la littérature de devenir démocratique, et cette fenêtre se referme aujourd'hui. La littérature, *nolens volens*, est en train de regagner le retrait où elle se trouva longtemps, celui d'une activité spécialisée, qui comble et réjouit des amateurs convaincus, mais socialement récessifs. Quoi, je veux donc faire de la sociologie ! (C'est Danièle Sallenave qui m'interpelle ainsi – nous sommes toujours sur les sommets du Parnasse – et s'étonne que la sublimité alentour ne me détourne pas *illico* d'un tel dessein.) Sans doute mon hypothèse limite le point de vue – mais du coup, le point de vue gagne en acuité : dans son ordre, la considération sociologique est en effet impeccable, qui établit la cristallisation, au XIX^e siècle, d'une véritable « religion de l'art ». Cela est aujourd'hui assez bien documenté⁵ : le champ littéraire, dès 1850, s'autonomise, institue des critères d'évaluation internes, spécifiquement esthétiques, qui s'imposent progressivement et valent bientôt comme la naturalité même de l'art ; aussi le procureur Pinard se ridiculise à vouloir juger Flaubert ou Baudelaire au nom de la moralité publique... La religion de l'art, qui exalte la beauté dans ses réalisations artistiques, peut compter désormais sur un large consensus chez les esprits cultivés (... et chez bien d'autres, qui prétendent à cette distinction). Puis Gustave Lanson est venu,

⁴ Je trouve une belle preuve de cet enthousiasme – mot staëlien par excellence – dans ces quelques lignes de *De la littérature* : « L'éloquence, l'amour des lettres et des beaux-arts, la philosophie, peuvent seuls faire d'un territoire une patrie, en donnant à la nation qui l'habite les mêmes goûts, les mêmes habitudes et les mêmes sentiments » (de Staël 1991, 82).

⁵ Voir en particulier Bourdieu 1992 (dont l'Avant-propos cite, pour les réfuter joyeusement, quelques-unes des "révélations heideggéro-hölderliniennes" dont Sallenave (1991) regorge... ; et Schaeffer (2000).

qui a popularisé cette manière de voir, d'abord limitée au seul champ littéraire, en lui ouvrant toutes grandes les portes de l'école. Grâce à lui il y eut, et il y a toujours – heureusement – des textes à expliquer dans la classe. Or qu'allons-nous en faire, de ces textes, si nous admettons (car c'est ici mon hypothèse) qu'ils ne vont pas se muer nécessairement en truchement vers la Bibliothèque ; mais que peut-être, pour beaucoup d'élèves, cela va en rester là : à ces morceaux sur leurs pupitres chus.

Par exemple :

J'espere et crains, je me tais et supplie,
 Or je suis glace et ores un feu chault,
 J'admire tout, et de rien ne me chault,
 Je me delace, et puis je me relie.
 Rien ne me plaist si non ce qui m'ennuye,
 Je suis vaillant, et le cuoeur me default,
 J'ay l'espoir bas, j'ay le courage hault,
 Je doubte Amour, et si je le deffie.
 Plus je me picque, et plus je suis restif,
 J'ayme estre libre, et veulx estre captif,
 Cent foys je meur, cent foys je prens naissance.
 Un Promethée en passions je suis,
 Et pour aymer perdant toute puissance,
 Ne pouvant rien je fay ce que je puis.

Naguère, placé dans la hotte d'aspiration de l'humanisme scolaire, ce sonnet de Ronsard, après de nécessaires mises au point philologiques, eut sans doute été rapporté, grâce au travail unifiant de l'interprétation littéraire, à son époque – la Renaissance française, et au penchant alors, chez les poètes de la Pléiade, à conjoindre cri lyrique et ostentation rhétorique ; puis sans doute à son auteur, via peut-être les accidents de sa vie amoureuse ou encore, plus pertinemment, son ambition d'être le Pindare français.

8. L'ÉVÉNEMENT TEXTUEL

Or je veux l'imaginer ici, ce texte, tel qu'il surgit brut, débranché encore de toute la contextualisation re-familiarisante que je viens d'évoquer, et baignant dans le charivari de références multiples, éclatées, hétérogènes, pluriculturelles, que constitue la réunion aujourd'hui, dans une salle de classe, d'une vingtaine d'adolescents. Ce qui devrait sauter aux yeux alors – avec ce sonnet placé dans ce cadre de réception –, c'est l'extraordinaire

violence qu'il fait à la langue quotidienne. Sans doute, la distance temporelle – et particulièrement l'exotisme orthographique – n'y sont pas pour peu. Mais une violence comparable caractérise la littérature en général : « les beaux livres sont écrits dans une sorte de langue étrangère » (Proust 1971, 305) en effet, et si parfois nous nous en avisons peu, c'est par indolence. Voilà donc la chance objective qui est donnée au texte littéraire dans la classe de français d'aujourd'hui : il retrouve là, spontanément, sa sauvagerie native. Qu'on en remette donc sur son étrangeté, son éloignement, du moment que cette communauté interprétative y est propice ! En ces confins baudelairiens où le maniement spécial, littéraire, de la langue maternelle équivaut à « pratiquer une espèce de sorcellerie évocatoire » (Baudelaire 1976, 118), tout peut devenir, même Zola... , aussi interloquant que du Mallarmé. Et du coup, lire un texte littéraire, c'est presque aussi détonnant qu'une expérimentation de chimie. Voyez ces simples substances, les mots de la tribu, comme ils changent d'aspect, se tordent, fument et précipitent : « chault » - chaloir et « chault » - chaleur se télescopent à la rime ; le pronom de la première personne champignonne prodigieusement ; les contrastes – feu/glace ; cent fois mort/cent fois né – s'exacerbent de façon tout à fait invraisemblable. Cette chimie spectaculaire permet à chacun de se sentir un moment « étranger dans son propre langage »⁶ ; et si elle suscite chez quelques-uns le désir de l'habiter mieux (de façon plus singulière), ce commun langage, – alors c'est tant mieux...

Tout à l'heure, rapportant différentes définitions du « texte », j'ai sciemment négligé l'article « Texte (théorie du) » que propose l'*Encyclopedia universalis*. En effet, si je l'avais alors pris en compte, jamais je ne serais arrivé au consensus que mes autres références m'avaient permis, sans trop de problèmes, d'établir. Mais j'ai avancé depuis et ces pages maintenant vont me servir pour faire le point. L'article en question est assez connu : il est de Roland Barthes (le Barthes post-structuraliste et telquelien du début des années 1970) ; en son temps, il avait fait date. Comme souvent chez Barthes, il s'agit dans ces pages, pour commencer, de contrarier les évidences de la *doxa*. Or qu'est-ce qu'un texte, « pour l'opinion courante » ? C'est un dispositif verbal « agencé de façon à imposer un sens stable et autant que possible unique » (Barthes 1994, 1677) ; en raison de quoi « le texte devient alors l'objet même de toutes les herméneutiques » (Barthes 1994, 1678). Parce qu'il est cohérent et se présente comme un « 'tout' significatif » (Van Dijk), le texte est le terrain

⁶ Rouxel (1992, 18) : « Qu'un moment, ces adolescents se sentent étrangers en leur propre langage et que cette expérience les conduise à s'interroger sur le pourquoi du texte et sur leur rôle de lecteur ! Trop souvent en effet, sous couvert d'adaptation au niveau des élèves, on leur propose des évidences et on s'étonne qu'ils se réfugient dans la paraphrase ou qu'ils n'aient rien à dire ! »

de chasse tout trouvé de la pulsion interprétative ; c'est comme si, de nature, il était prédestiné à la réduction herméneutique : voilà l'inflexion finaliste que Barthes imprime – pour la récuser – à la définition généralement admise de la notion de texte. Mais qu'est-ce que le texte sans son herméneute – le texte à ras d'immanence, sans le datif (« immanent à... ») qui l'assigne à un sens... et le ramène de là chez lui, dans la propriété de son Sens ? Pour Barthes, c'est une « productivité » qui institue une « autre langue, volumineuse, sans fond et sans surface » (Barthes 1994, 1681), dans l'espace aventureux de « la signifiante – lueur, fulguration imprévisible des infinis du langage » (Barthes 1994, 1685) ; le texte est quelque chose de partitif : ce qu'il y a, c'est *du* texte, des fragments de langage entrant dans la « prolifération *indifférenciée* de l'intertexte » (Barthes 1994, 1688). Aussi le texte n'est-il pas un donné, mais un événement : il « survient ». Il survient « dès que, par exemple, le scripteur et/ou le lecteur se mettent à jouer avec le signifiant, soit (s'il s'agit de l'auteur) en produisant sans cesse des 'jeux de mots', soit (s'il s'agit du lecteur) en inventant des sens ludiques, même si l'auteur ne les avait pas prévus, et même s'il était historiquement impossible de les prévoir ; le signifiant appartient à tout le monde » (Barthes 1994, 1681). Voici trente ou quarante ans, proposer une telle « théorie du texte » relevait d'un désir militant : il s'agissait de déborder – ici sur le front de la linguistique, ailleurs (Derrida par exemple) sur celui de la philosophie – tout ce qui relevait d'une métaphysique de la vérité. Mais aujourd'hui, le texte barthésien resurgit inopinément : c'est lui que je rencontre en effet, survenant étoilé, dans le moment du premier choc, lorsqu'il débarque sur le pupitre de l'écolier post- (ou hyper-) moderne que j'évoquais tout à l'heure. La leçon d'explication de texte – je me plais à imaginer les choses ainsi – propose des premières rencontres répétées avec la littérature, qui peuvent être bouleversantes, alors même qu'elles resteront peut-être sans lendemain. Voudrait-on diagnostiquer, dans cette imagination, une aimable vésanie, je ne m'en offusquerais pas – si l'on m'en accorde le fantasme. Ce qui m'importe, c'est la quantité de sauvagerie enfermée dans les moments inchoatifs, – et d'insister sur les vertus éveillantes du texte, dans le bouillonnement qui précède sa prise en charge herméneutique. (Car le moment de l'interprétation viendra toujours assez tôt – ah, ces hordes scolaires lâchées sur les allitérations et les champs lexicaux !) Aussi je voudrais avant de conclure évoquer rapidement, non à titre de modèles – ce seraient des alliés tutélaires plutôt –, deux auteurs qui ont éprouvé à un moment, comme Roland Barthes, la magie disruptive des textes littéraires, dans l'instant naïf de leur apparition.

8.1. OPIOMANIE (ANATOLE FRANCE)

Anatole France, ou « la volupté du lecteur » incarnée : telle est l'opinion de Lanson. France, dans ses textes critiques, « décrit ce qui se passe en lui quand il lit un livre, sans rien affirmer de plus que ses réactions intérieures » (Lanson 1965, 32). Et de fait, pour Anatole France un « bon critique est celui qui raconte les aventures de son âme au milieu des chefs-d'œuvre » (France 1889, III). Ce que Poulet, plus tard, réprovera : à ses yeux, Anatole France, et les autres représentants de « l'école impressionniste » (Jules Lemaître, Emile Faguet), n'accordent aux œuvres qu'une « adhésion factice », superficielle et égoïste ; aussi sont-ils « semblables en cela à ces honnêtes femmes qui adorent jouer avec le feu, pourvu que cela ne tire pas à conséquence » (Poulet 1971, 14). Des allumeuses, en somme... Anatole France, qui fut un sceptique souriant, n'eût sans doute pas pris le reproche en mauvaise part. D'autant moins que sur le fond, il est d'accord. La critique d'identification de Poulet, s'il l'avait connue, lui aurait paru irréaliste, en raison de cette « vérité [...] qu'on ne sort jamais de soi-même. C'est une de nos plus grandes misères. [...] Nous sommes enfermés dans notre personne comme dans une prison perpétuelle. » Dès lors « nous parlons de nous-mêmes chaque fois que nous n'avons pas la force de nous taire [et] pour être franc, le critique devrait dire : – Messieurs, je vais parler de moi à propos de Shakespeare, à propos de Racine, ou de Pascal, ou de Goethe. C'est une assez belle occasion » (France 1889, IV). La conséquence de ce narcissisme inévitable, et son premier effet, lorsqu'il s'éprouve dans la lecture, c'est une extraordinaire disposition à être vampirisé tout entier par les livres. Le livre, pour ce lecteur poreux et sans véritable vis-à-vis, est une « œuvre de sorcellerie d'où s'échappent toutes sortes d'images qui troublent les esprits et changent les cœurs » (France 1889, VII). Aussi « ceux qui lisent beaucoup de livres sont comme des mangeurs de haschisch. Ils vivent dans un rêve [et sont] en proie à des fantômes terribles ou charmants. Le livre est l'opium de l'Occident » (France 1889, VIII). L'œuvre, dans son autonomie, a disparu ; c'est une drogue qui permet de connaître des états intéressants de soi, invite à une exploration renouvelée, voire surprenante, de l'enceinte subjective où nous sommes enfermés. Anatole France utilise les textes, sans vergogne, et se soucie fort peu de les interpréter ! Considérons cela : la fraîcheur tonique qui peut émaner d'un rapport désinhibé au patrimoine.

8.2. ASSEMBLEES EN BELLE HUMEUR (FREUD)

Freud n'est pas Anatole France. Il pense lui que les textes doivent être interprétés – voire même au carré. Pour *Gradiva* par exemple, c'est à la mise au jour d'une intrigue herméneutique que l'interprétation freudienne

aboutit. Zoé Bertgang, l'héroïne féminine du bref roman de Jensen, confrontée aux rêves et délires de Norbert Hanold, procède comme Freud dans la *Traumdeutung* : elle ramène ces fantaisies apparemment sans queue ni tête à leur contenu latent, où se donne à lire un amour refoulé. Maîtresse des énoncés à double entente, Zoé conduit le jeune homme, avec doigté, vers la conscience de ses pulsions libidinales censurées, puis vers l'émerveillement des sentiments partagés, car c'est elle, Zoé, que Norbert aimait sans le savoir... *Talking cure* et *happy end* : le romancier, interprété par le psychanalyste, illustre en retour l'intrigue thérapeutique freudienne, tant il est vrai que l'un et l'autre « pétriss[ent] la même pâte » (Freud 1976, 242).

Freud, tout occupé ici à réduire la littérature à sa signification, n'ignore pas pourtant la force autonome du matériau de la littérature : les mots, ces carrefours imprévisibles qui ouvrent sur les « jeux de mots » et président à l'invention de « sens ludiques ». Si l'on veut comprendre l'origine de cette entreprise démocratique du signifiant (« le signifiant appartient à tout le monde », rappelait Roland Barthes), ce n'est pas dans les textes où Freud traite d'art ou de littérature qu'il faut aller chercher l'explication ; on la trouve en revanche dans *Le Mot d'esprit*, texte « grand public » consacré à des productions langagières elles-mêmes sans prestige culturel particulier. Car tout le monde fait des mots d'esprit, et dans le même but. Le *Witz*, qui soulève un bref instant le couvercle de la vie civilisée, libère le carnaval des pulsions égoïstes : cynisme, agressivité, sexualité. Parfois aussi – dans le cas, auquel Freud fait un sort particulier, du « plaisir pris au non sens » (Freud 1992, 235) – c'est une vieille haine portant sur l'obligation de « parler pour dire quelque chose » qui se réveille. Car note Freud, « à l'âge où l'enfant apprend à manier le vocabulaire de sa langue maternelle, il éprouve un plaisir manifeste à faire de ce matériau une 'expérimentation ludique' (Groos), il assemble les mots sans se soumettre à la condition de sens, afin d'obtenir grâce à eux l'effet de plaisir lié au rythme ou à la rime » (Freud 1992, 235).

Or le bonheur quasi-physique qu'il trouve à explorer ainsi le signifiant linguistique sera réprimé bientôt par la contrainte éducative. Celle-ci vise de façon exponentielle « à apprendre à penser juste » ; et à cette fin, pourchasse la fantaisie verbale de l'enfant « jusqu'à ce que les seuls assemblages de mots autorisés qui lui restent soient ceux qui ont un sens » (Freud 1992, 236). Mais on se résigne mal à renoncer à ce qui, une fois, nous a donné du plaisir. D'où ces assemblées potaches, riches en « joyeuses absurdités » (en « *Bierschwefel* »), où « l'étudiant essaie de sauver le plaisir qu'il tire de la possibilité de penser librement, que la formation universitaire qu'il reçoit lui fait perdre de plus en plus » (Freud 1992, 237). Mais hors la brasserie, et comparable à elle, il est un autre lieu,

idéal, pour le déploiement de la pensée libre : c'est le lieu de l'écriture ; on rencontre là des assembleurs de mots qui n'ont pas renoncé au plaisir juvénile du rythme et de la rime – et aussi tous ceux, lecteurs entêtés d'esprit d'enfance, qui se rendent vers les textes pour s'adonner, de façon jouissive, à un usage peu raisonnable de leur « appareil psychique » : « alors nous le laissons travailler tout seul pour son plaisir, alors nous cherchons à retirer du plaisir de l'activité qui lui est propre » (Freud 1992, 186). Avec Freud, voilà donc la classe de français placée dans le voisinage de la taverne et de la *nursery* : cela pourrait donner des idées...

CONCLUSION : LE CULOT DE BALZAC

Je me suis donné pour objet, tout au long de ces pages, un artefact scolaire bien identifié : le « passage à expliquer ». Cette modalité textuelle, dans le projet pédagogique qui l'a instituée, prend un sens avant tout propédeutique. C'est un exercice transitif qui prépare à l'usufruit du précieux gisement textuel déposé par l'histoire de la littérature. Or j'ai pris ici le parti de bloquer ce mouvement ascensionnel. J'ai isolé le texte à expliquer – en rajoutant ainsi sur son caractère d'artifice – pour le considérer seul, erratique. Mais aussi, libéré de son rôle ancillaire (car il était notre *sherpa*, sur les flancs du Parnasse), le texte est maintenant disponible pour de nouveaux voisinages. Dans la bigarrure linguistique d'une journée d'école ordinaire, nous le retrouvons coincé entre les paroles d'une chanson en anglais et quelques textos, entre la lecture rapide des journaux gratuits et (peut-être) le rappel fétichiste des trois répliques mémorables d'un film-culte.

Or cette banalisation est sa chance : dégrevé du devoir d'être vénérable, lancé démocratiquement dans le grand carrousel des textualités quotidiennes, le « texte à expliquer » regagne, dans ce milieu linguistiquement très bariolé, une force de frappe inédite. Soit un roman de Balzac : on y entre comme dans un moulin, tant chacun se persuade que c'est écrit en français. Mais une page de Balzac, isolée, c'est une autre paire de manches ! Voici Monsieur de Bargeton, dans *Illusions perdues*, et ses incroyables sourires, « qui partaient comme des boulets enterrés qui se réveillent » (Proust 1971, 270). L'exemple, avec quelques autres (ainsi : « Monsieur du Châtelet était comme les melons qui de verts deviennent jaunes en une nuit »), a retenu Proust, qui apprécie ici ce qu'on pourrait appeler le culot de Balzac : « ce qu'il veut dire, il le dit tout simplement, et, si héréroclite et disparate que soit l'image, toujours juste d'ailleurs, il la juxtapose » (Proust 1971, 297). De tels faits du prince, n'importe quelle page de littérature en propose : elle « vous cause cette surprise de n'avoir

jamais ouï tel fragment ordinaire d'élocution » (Mallarmé 2003, 213). Outre cette autre surprise peut-être, de susciter chez son lecteur le désir d'être surprenant à son tour...

Mais ici, nous quittons la leçon d'explication de texte (où l'on commente les auteurs), pour la classe de rhétorique, où on les imitait : c'était il y a cent ans, avant Gustave Lanson. Peut-être devrions-nous aller là-bas, très loin, prendre notre élan, pour mieux sauter aujourd'hui...

©Jean Kaempfer (2010)

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ADAM, J.-M. (2005). *La Linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*, Paris : Armand Colin.
- BAUDELAIRE, C. (1976). « Théophile Gautier », in *Œuvres complètes*, Paris : Gallimard, « Bibliothèque de la Pléiade ».
- BENICHO, P. (1988). *Les Mages romantiques*, Paris : Gallimard.
- BONNET, J.-Cl. (1998). *Naissance du Panthéon, Essai sur le culte des grands hommes*, Paris : Fayard.
- BOURDIEU, P. (1992). *Les Règles de l'art*, Paris: Seuil.
- CHARLES, M. (1995) *Introduction à l'étude des textes*, Paris : Seuil.
- COMPAGNON, A. (1983). *La Troisième République des lettres*, Paris: Seuil.
- DE STAEL, G. (1968). *De l'Allemagne [1810]*, Paris : Garnier Flammarion.
- DE STAEL, G. (1991). *De la littérature [1800]*, Paris: Garnier Flammarion.
- FRANCE, A. (1889). *La Vie littéraire*, Paris : Calmann-Lévy.
- FREUD, S. (1976). *Délire et rêves dans la Gradiva de Jensen [1907]*, Paris : Gallimard, coll. « idées ».
- FREUD, S. (1992). *Le Mot d'esprit et sa relation à l'inconscient [1905]*, Paris : Gallimard, coll. « Folio essais ».
- HUGO, V. (1985). « Utilité du beau », in *Œuvres complètes*, Paris : Laffont, coll. Bouquins, t. 11.
- LANSON, G. (1965). « La Méthode de l'histoire littéraire » [1910], in *Essais de méthode, de critique et d'histoire littéraire*, Paris : Hachette, 1965.
- MALLARME, S. (2003). « Crise de vers », in *Œuvres complètes*, Paris : Gallimard, « Bibliothèque de la Pléiade ».
- POULET, G. (1971). *La Conscience critique*, Paris : Corti.

- PROUST, M. (1989). *A la recherche du temps perdu*, Paris : Gallimard, « Bibliothèque de la Pléiade ».
- PROUST, M. (1971). *Contre Sainte-Beuve*, Paris : Gallimard, « Bibliothèque de la Pléiade ».
- ROUSSET J. (1962). *Forme et signification*, Paris : Corti.
- ROUXEL, A. (1992). *Distance, complexité, plaisir. Réflexion sur une didactique de la lecture littéraire*, Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- SALLENAVE, D. (1991). *Le Don des morts*, Paris : Gallimard.
- SCHAEFFER, J.-M. (1995). « Texte », in O. Ducrot et J.-M. Schaeffer, *Nouveau Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Seuil, coll. « Points ».
- SCHAEFFER, J.-M. (2000). *Adieu à l'esthétique*, Paris : PUF.
- STAROBINSKI J. (2001) *La Relation critique* (édition revue et augmentée), Paris : Gallimard, coll. « Tel ».
- TODOROV, T. (1977). *Théories du symbole*, Paris : Seuil.
- VAN DIJK, T. (1985). « Texte », in J.-P. de Beaumarchais, D. Couty, A. Rey (éds.), *Dictionnaire des littératures de langue française*, Paris : Bordas.

Extension du domaine de la littérature, de son étude à l'université à son enseignement à l'école

Noël CORDONIER

*Haute école pédagogique, Lausanne, UER de français,
Université de Lausanne, Section de français*

ASSUMANT DES COURS DE DIDACTIQUE A LA HEP VD et des enseignements de littérature à la Section de français de l'Université de Lausanne, je souhaite profiter de ce double mandat pour décrire un moment qui, à ma connaissance, est peu commenté : le passage entre la formation académique et la formation professionnelle et les conséquences sur les approches et les conceptions de la littérature que cette transition peut entraîner chez ceux qui la vivent. Cette présentation sera donc centrée sur les personnes mêmes qui enchaînent les deux formations, ces femmes et ces hommes qui, en été, sont encore des étudiants et qui se retrouvent, en automne, stagiaires dans un Etablissement secondaire et chargés d'enseignement. En ces circonstances, la discipline devient-elle autre pour eux ? Comment un étudiant endosse-t-il le costume et le rôle de professeur de français, comment vit-il les étapes, obligatoirement rapides, de cette mutation ? Comment la branche d'études devient-elle un objet d'enseignement ? Comment ce qui est aussi un objet d'intérêt et de recherches privé et affectif se transforme-t-il en activités sociales et institutionnelles ?

En abordant ces questions, j'espère aider les futurs candidats à l'enseignement à passer plus facilement, en meilleure connaissance de cause, des champs disciplinaires et académiques aux champs professionnels : la période de la transition est aussi courte et intense que les enjeux, pour la personne, sont cruciaux. J'avoue aussi que si cette description pouvait diminuer les réticences bien connues des futurs enseignants envers les Instituts chargés de leur formation, je serais satisfait, en premier lieu parce que ces préventions retardent l'accès aux réalités de cette profession. Enfin, une fois précisé qu'il importe que chaque Ecole concernée, l'Université et l'Institut de formation, agisse au plus près de ses missions de base et que je ne pousse donc pas ici à une professionnalisation anticipée des études universitaires en français, je souhaiterais que cet article contribue à la collaboration qu'il me paraît utile de renforcer entre

les enseignants universitaires de français, ceux qui ont en charge sa didactique et les professeurs en poste dans les Etablissements scolaires.

A l'exception d'une modeste enquête effectuée auprès de la volée 2007/08 des stagiaires en didactique du français à la HEP VD et dont on livrera chemin faisant quelques résultats, mes réflexions ne reposent pas sur une prise de données scientifique, mais elles se fondent sur un savoir d'expériences, forcément subjectif : la description est certainement sous-tendue par plus d'évaluations et de prescriptions que je ne voudrais et, assurément, par une recherche de légitimité pour cette discipline encore jeune qu'est la didactique.

1. MOTIVATIONS A L'ENSEIGNEMENT

Commençons par observer les motivations des candidats à l'enseignement : des raisons sont-elles propres aux étudiants de Lettres ? Dans la mesure où l'on peut importer en Suisse romande les résultats d'une recherche française récente effectuée auprès d'environ mille enseignants du secondaire 1 (en France : le collège) et du secondaire 2 (en France : le lycée), on remarque que les professeurs de Lettres (français, langues et philosophie) sont, avec les professeurs d'Education physique et des sports, ceux dont le projet d'enseigner est souvent précoce et ceux qui avancent fréquemment, en guise de motivations, l'accomplissement professionnel, dans sa dimension privée (l'amour de la discipline) et dans sa dimension sociale et éducative. Pour une grande partie d'entre eux, l'ancienneté de leur choix est justifiée entre autres par le rôle que certains enseignants ont représenté lorsqu'ils étaient élèves – et auxquels ils s'identifient rétrospectivement – ou par le fait que des proches parents exercent ce métier.

«L'enseignement de la discipline qu'ils aiment et le contact avec les élèves représentent leurs premières motivations professionnelles, mais c'est l'expression d'un choix par vocation qui les distingue significativement des autres (41% citent «la vocation» parmi les trois critères de venue au métier contre 19% en moyenne). Ils se représentent rétrospectivement l'accès au métier comme accomplissement individuel dans un destin professionnel.»
(Périer, 2004, 84-5)

Statistiquement, les enseignants en poste répondant à ce profil sont en majorité des femmes et ils sont plus âgés que les autres, alors que, par exemple, ceux qui reconnaissent avoir accédé au métier plutôt par hasard sont davantage des hommes, jeunes, dispensant plutôt les maths ou la physique/chimie. A l'intérieur de ce même groupe dominant en Lettres, une autre distinction est à opérer : les plus formés dans leur branche (en France : les agrégés) et ceux qui enseignent surtout au Lycée (secondaire 2)

avouent une passion disciplinaire plus vive que leurs collègues du secondaire 1, ce qui, corrélativement, implique qu'ils privilégient la motivation de la transmission des savoirs et des connaissances plutôt que le projet éducatif et social auprès des élèves. Plus exactement, pour eux, les savoirs disciplinaires suffisent à porter la valeur formatrice, tandis que leurs collègues s'adressant à des élèves plus jeunes élisent moins l'intérêt intellectuel de leur branche que les dimensions éducative et citoyenne. Enfin, dans ce groupe où se retrouvent bien des littéraires, le vieux concept de la vocation continue d'être cité, «y compris sur le mode de la perte ou de l'absence» (Périer, 2004, 88), un concept qui était jadis d'ordre transcendantal et qui implique «sacrifice et désintéressement, passion et personnalisation» ou encore «dévouement à un idéal ou à une cause» (Périer, 2004, 80).

2. RETICENCES ET SOUPÇONS

Ces quelques faits contribuent à expliquer pourquoi ce sont – statistiquement parlant – les littéraires qui expriment les plus vives réticences envers la didactique disciplinaire et les sciences de l'éducation en général et, par conséquent, envers les Instituts de formation professionnelle (HEP ou instituts universitaires équivalents). Pour commencer par les traits les plus généraux et en ne prenant en compte que l'époque contemporaine, c'est la philosophie moderne de l'éducation qui s'est mise à soupçonner les systèmes de formation. Dès les années soixante, on a observé «un certain retournement critique de la pensée philosophique contre les institutions du savoir et contre les formes de normativité dont elles sont porteuses» (Kambouchner, 2006, 47).

Cette dernière décennie, sous l'effet d'une normalisation qui est sans doute due, pour une bonne part, à la mainmise croissante du néo-libéralisme sur l'ensemble du système éducatif (Laval, 2003), le scepticisme qu'ont pu incarner Foucault et ses épigones a été écarté par une conception à nouveau plus normative et plus scolaire de l'enseignement. Il n'en reste cependant pas moins que ce retour aux «fondamentaux» des disciplines continue de dénigrer le mandat éducatif général au profit, maintenant, de l'instruction et de l'autorité des connaissances. On reproche donc aujourd'hui aux Instituts de formation «de concevoir l'enseignement comme un métier de la relation et non de la transmission» (Kahn, 2006, 90) ou, en d'autres termes, de substituer la manière à la matière.

La seconde critique relève de l'«antipédagogisme», à savoir de «la négation de toute valeur théorique et pratique à l'idée qu'il puisse y avoir un contenu

propre, objectivable, cohérent et enseignable aux discours sur les manières d'enseigner, et, par voie de conséquence, le refus de tout propos constitué qui prend ces manières d'enseigner pour objet» (Kahn, 2006, 83).

Le grief porte sur la nature du savoir : pour d'aucuns, «le savoir est à lui-même sa propre pédagogie» (Kahn, 2006, 91) et, selon leur point de vue qui se recommanderait du cartésianisme, l'ordre chronologique de l'apprentissage devrait respecter l'ordre logique des connaissances et ainsi, par exemple, progresser toujours du simple au complexe.

Si l'on prend un peu de champ pour évaluer ces griefs à l'aide des motivations fréquentes des enseignants de littérature à choisir ce métier, on constate que l'un des effets de sa 'didactisation' est de *dénaturaliser* les rapports entre l'enseignant et sa discipline. A cause de l'identification, ancienne (scolarité obligatoire ou gymnase) ou récente (université) à un ou plusieurs *magister*, à cause de son propre parcours d'élève souvent brillant dans la discipline, à cause, surtout, d'un intérêt plutôt vif porté à un domaine qui est élu aussi pour des raisons de réalisation intime, la littérature fait souvent étroitement corps avec la personne, à un point tel qu'il paraît incongru de les écarteler en deux instances séparées (le savoir et l'enseignant) sous l'effet ou par le fait du troisième actant, l'élève. Comment, dans ces cas, se permettrait-on de soupçonner la transitivité entre la matière vécue pour soi et la matière à transmettre à autrui, comment la conviction ne suffirait-elle pas, pourquoi dégrader un art en petites techniques ratiocinantes, en 'dispositifs', en 'stratégies', en 'séquences', alors que, on l'a vu, les connaissances porteraient leur propre logique de présentation ? Dans ces cas et selon cette genèse d'accès à la profession, la didactique qui traite surtout des manières de transmettre un contenu et la pédagogie qui travaille sur la relation, sur le destinataire de ces contenus, sur les mécanismes d'apprentissage, sur l'évaluation... semblent prosaïques, viles ou à tout le moins superflues.

On le sait, les définitions de la littérature (son périmètre, son champ notionnel, ses valeurs, son idéologie,...) ont été et sont toujours très discutées et extrêmement diverses, et cela même quand on ne considère que sa version réduite à des fins d'enseignement (Menant, 2002). Par rapport à ces définitions, et malgré son penchant pour l'innovation, la didactique actuelle se garde d'être prescriptive et de hiérarchiser les principales pratiques scolaires ordinaires. Suivant Jean-Louis Dufays (2007), les activités usuelles à l'école sont : a) celles qui mettent l'accent sur les méthodes, b) celles qui travaillent sur le rapport au monde que permet et modélise la littérature et, c) celles qui privilégient l'utilité sociale de la littérature, c'est-à-dire les compétences communicatives (lire, comprendre, écrire, argumenter, ainsi que, – thème récent issu l'institutionnalisation de la littérature de jeunesse au primaire – , la

compétence esthétique). Pour chacune de ces approches, après avoir tenté de les décrire dans la réalité de leur effectuation en classe, le point de vue didactique consistera souvent à interroger l'alliance pas ou peu discutée entre les savoirs, les théories et les valeurs et à en freiner l'«applicationnisme», c'est-à-dire la «transplantation rapide et souvent presque directe de différentes théories scientifiques en [...] leçons» (Schneuwly, 2008, 14). Si l'applicationnisme était plus net, voire même préconisé à l'époque des approches méthodiques du structuralisme triomphant, une variante molle tend aujourd'hui à lui succéder auprès de celles et ceux qui ne souhaitent pas interroger les conditions de leur transmission et de leur réception concrète. Par exemple, cet applicationnisme peut se traduire par des cours d'histoire littéraire très érudits ou par des protocoles d'analyse des textes qui décalquent les cours universitaires quasi sans transposition, sans articulation avec les savoirs disponibles des élèves, sans prendre en compte leur niveau réel ou leurs représentations.

Une tension tend donc à s'installer entre, d'une part, la conception académique et la conception pour soi de la discipline (les savoirs, les savoir-faire, les manières, les valeurs,...) et, d'autre part, sa version didactique, tension qui donne lieu à des malentendus classiques. Ainsi, lors des premiers cours qu'ils assument ou lorsqu'ils construisent leurs premières séquences d'enseignement, bien des stagiaires consacrent non seulement l'essentiel de leur préparation à parfaire leur maîtrise des contenus, ce qui est évidemment le préalable prioritaire, mais ils estiment que cette excellence sur le plan des savoirs organisera et gèrera à elle seule la leçon. Quand elle est poussée au bout de sa logique, cette conception en vient à oublier la classe *hic et nunc*, comme groupe et comme ensemble de singularités. Certes de riches contenus coulent de l'enseignant vers les auditeurs, certes la parole est peut-être même une remarquable *actio* mue par une superbe rhétorique, cependant elle tend à ignorer les mécanismes et les formes d'apprentissage et à négliger les modes de réception et d'appropriation des connaissances par les élèves de tel âge et de telle maturité.

Selon un mot qui apparaît fréquemment dans leurs canevas de cours, dans la version la plus habitée de ce mode de transmission, les stagiaires *inculquent* des connaissances aux élèves, en tranches denses, homogènes et mécaniques, selon le parangon du cours *ex cathedra*, une forme qui a certes sa place parmi les formes d'enseignement, mais qui n'est de loin pas la seule et pas la plus efficace au secondaire. Ou, variante moins volontariste, ils *diffusent* des connaissances, dans une séquence vaguement dialoguée, dont le modèle ancien est cette fois celui de la causerie érudite dans un cercle d'initiés. Les deux manières reposent sur le même pré-supposé : analogiquement que, pour moi, étudiant motivé en littérature, la matière a

été d'accès facile, il doit en aller de même pour tout ce public. Qui observe en témoin ces leçons est souvent frappé par le spectaculaire oubli de la classe qu'entraîne cette conception et il lui arrive de penser que l'apprenti professeur se parle plus qu'il n'enseigne.

Une autre forme de malentendu résultant de la difficulté à créer un espace de questionnement entre la matière pour soi et la matière pour autrui se voit aussi lors des évaluations et des examens de didactique auxquels sont astreints les candidats à l'enseignement. Pour situer ce hiatus, il faut savoir que la majorité des Instituts de formation et des Hautes Ecoles professionnelles ont adopté un référentiel de compétences et que c'est à l'aune de celui-ci que toutes les activités des stagiaires sont évaluées. Fondée sur «un ensemble de ressources que l'acteur sait mobiliser dans un contexte d'action professionnel» (site de la HEP VD)¹, une compétence «se manifeste par une action professionnelle réussie, efficace, efficiente et récurrente» et elle est «liée à une pratique intentionnelle» (idem). Parmi les onze compétences-clés retenues par la HEP vaudoise, lesquelles sont très proches de celles en vigueur en Francophonie, les didactiques des disciplines travaillent avant tout deux d'entre elles, la compétence qui consiste à «concevoir et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage en fonction des étudiants et du plan d'études» et celle qui vise à «évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des connaissances et des compétences des élèves/étudiants» (idem).

Les certifications des modules didactiques qui reposent sur ce référentiel sont parfois le lieu de divergences notoires dans les attentes : le candidat à l'enseignement tend à solliciter surtout ses connaissances et rapports avec la matière – ce d'autant plus, rappelons-le, qu'il y a quelques semaines encore, c'était précisément cette maîtrise des savoirs et techniques qui lui était demandée à l'Université – et à ne pas considérer que, désormais, ce sont en sus d'autres qualités de sa personne qui sont impliquées, telles ses compétences à adapter les approches didactiques en fonction des contextes d'enseignement, à s'intéresser au mode d'archivage des informations par les élèves, à planifier des séquences d'enseignement progressives, à tenir compte de la diversité du public et de ses acquis... Dans les faits, cet écart se traduit quelquefois par des réactions douloureuses : «Je ne peux pas avoir échoué à la certification de didactique, puisque (variante a :) j'ai toujours tout réussi à l'Université, (variante b :) j'ai un doctorat, (variante c :) cet écrivain renommé apprécie mes créations.» Evidemment, les référentiels de compétences spécifient que l'enseignant doit «agir en tant que professionnel critique et porteur de connaissances et de culture» et qu'il doit «maîtriser les savoirs à enseigner» (site de la HEP VD)², mais ceux-ci, dans une Ecole professionnelle, sont supposés acquis et ils n'appartiennent

¹ https://extranet.hepl.ch/hep2/officiel/referentiel_competences.pdf

² idem

pas aux objectifs des modules de didactique. Bien sûr, plus souvent qu'ils ne le souhaiteraient, les «professeurs-formateurs», à savoir les maîtres-hôtes qui accueillent des stagiaires dans leurs classes du secondaire 2 s'inquiètent des lacunes parfois profondes dans les connaissances disciplinaires de ceux-ci, et ils doivent refuser de certifier un stage pour ces raisons. Toutefois, le dosage des connaissances, leur mode d'appropriation par les destinataires, les manières de rendre les élèves actifs priment souvent sur leur volume, leur densité et leur exhaustivité. Autrement dit, et c'est un changement qui demande du temps, les enseignants débutants doivent apprendre à ne pas mesurer leurs actions aux seuls savoirs théoriques et à l'herméneutique disciplinaire, mais également aux conventions et aux usages d'une théorie de l'action, d'une praxéologie.

Profitant de mon double mandat dans une HEP et en Faculté des Lettres pour illustrer autrement ce dédoublement du regard, sur la matière et sur la relation, j'avoue qu'il est plus facile d'évaluer un examen universitaire qu'un examen didactique. Dans le premier cas, je ne mesure 'que' des aptitudes que j'appellerai circonscrites ou sectorielles du candidat : capacités intellectuelles et sensibles, savoirs, méthodes, qualités rédactionnelles ou argumentatives,... Dans le second cas, je suis prié de tenir compte des compétences et des savoir-faire qui aboutissent à appréhender la personne comme une entité : maîtrise des contenus disciplinaires et des capacités techniques certes, mais aussi examen d'aptitudes peu testées jusqu'alors, comme les pratiques d'observation, les capacités de planification, d'adaptation, de différenciation lesquelles mobilisent des qualités relationnelles, organisationnelles, psychologiques ou pragmatiques en sus de celles qui sont au cœur de l'évaluation académique.

L'observation de la charnière entre la discipline d'études et la branche d'enseignement ne saurait cependant se résumer au seul passage de l'Université vers les Instituts de formation professionnelle, lesquels, jusqu'à présent, ont été ici considérés le plus souvent comme les principaux représentants du versant professionnel. En réalité, il faut insister sur la place et le rôle important de la corporation enseignante elle-même, des professeurs en poste – dont certains accueillent des stagiaires – et à leurs pratiques quotidiennes, bref à ce que l'on appelle souvent et à ceux qui se nomment volontiers 'le terrain'. L'image, qui mériterait d'être soigneusement interrogée, connote le fondement concret, la réalité, le pragmatisme, un sain vitalisme ou le terreau d'une vérité d'évidence. A ces titres, l'image ne fait pas alliance, loin s'en faut, avec les Instituts de formation professionnelle, lesquels sont souvent accusés, par les acteurs du terrain, de se complaire dans les approches virtuelles, théoriques ou idéologiques de l'enseignement, de ne modéliser que des situations scolaires hors-sol, idéales, ou de produire incessamment et sans raisons de

l'innovation didactique ou pédagogique. Ainsi, quand il conduit ses premières expériences pratiques, un stagiaire voit sa situation compliquée d'autant plus qu'il est écartelé entre différentes loyautés ou injonctions : à *alma mater*, aux Ecoles professionnelles ainsi qu'au terrain. Sur le plan des savoirs mais aussi quant aux manières d'enseigner, le terrain s'estime d'ailleurs souvent en bonne et tacite accointance avec la conception académique de la littérature, la différence d'avec elle étant surtout affaire de degrés, c'est-à-dire d'adaptation des corpus et des outils d'analyse.

Petite, partielle et indirecte preuve de cette connivence entre la formation académique et le terrain, les stagiaires de français de la volée HEP 2007/08 qui, après un semestre d'expérience, ont accepté de répondre à une enquête sur la qualité de leur formation académique mesurée aux nécessités du terrain estiment dans leur majorité que les corpus d'études académiques leur donnent une «assez bonne» base pour enseigner la littérature au secondaire 2 et, quand on détaille ce jugement forfaitaire, ils affirment que leurs études académiques leur ont procuré une «bonne» formation pour enseigner l'analyse de textes et une «bonne» ou (même nombre de voix) une «assez bonne» formation pour enseigner l'histoire littéraire. Si l'information est réjouissante et si elle a de quoi rassurer les responsables des cursus de formation, du primaire au tertiaire, en montrant que ce que l'on appelle «littérature» repose sur des corpus et des pratiques relativement stables et homogènes, il faut remarquer que cette cohésion entre la formation académique et le débouché majoritaire de ses diplômés qu'est l'enseignement peut conforter l'attitude qui estime vaine l'intromission du regard didactique. Le grief déjà évoqué se réentend : pourquoi donc la didactique distendrait-elle cette entente naturelle ?

En assumant ici une définition paradoxale voire même apophatique des Instituts en charge de la didactique et des sciences de l'éducation, j'avancerai qu'ils œuvrent au mieux de leur tâche quand ils déçoivent ou agacent en proportions équivalentes, à la fois et le versant le plus académique d'une discipline (les savoirs savants, la théorie, l'érudition, l'exhaustivité qu'ils simplifient souvent sans deuil et sans vergogne, ...) et le versant le plus empirique (l'enseignement au quotidien dans telle classe donnée, qu'ils interrogent assidûment à des fins modélisantes, puis opératoires).

Dans le cas de la littérature considérée comme discipline d'enseignement, ce double regard équivaut souvent à compléter ce que l'on appelle parfois son *approche interne* par l'approche dite *externe* (Daunay, 2008, 17), une prise en compte qui ne renvoie pas seulement aux théories (de la réception,...) ou aux disciplines contributives de la littérature (la sociologie,...), mais qui se laisse informer par le lecteur concret, par son

parcours antérieur³, par les pratiques de lecture, scolaires et extrascolaires, ce qui aboutit à interroger l'ensemble de l'institution littéraire et ses rapports avec les autres supports de culture. Ainsi entendu, le point de vue didactique ne bouscule pas vraiment les corpus et les thèmes d'enseignement⁴, il apparaît davantage comme une modalité, comme un questionnement permanent de la relation d'enseignement/apprentissage. La didactique tente de procurer aux jeunes enseignants des moyens d'observation et d'auto-évaluation ainsi que des repères, des outils et des arguments pour les aider à se positionner ou à circuler parmi les diverses approches et pratiques scolaires de la littérature – cf. ci-dessus, p. 51 – et à endosser plus lucidement certaines parmi celles que permettent libéralement le statut assez imprécis de la discipline, les plans d'études du secondaire, peu contraignants, et l'idéologie et les valeurs de chaque enseignant⁵.

Bien sûr, le cursus académique s'intéresse aussi, avec qualité, à cette approche externe, mais force est de constater que ses considérations sont souvent très peu attentives à ce qui de cette extériorité concerne la situation d'enseignement concrète :

«[...] Nous ne savons plus quels sont les rapports de la littérature et de la vie, ni s'il y a toujours des rapports entre la littérature et la vie. [...] Nous ne nous posons pas, ou peu, en tout cas pas assez la question politique de la littérature – celle de son objet dans le monde, parce que plusieurs relais séparent nos recherches et nos enseignements de la vie. Mais il arrive que la question resurgisse dans toute sa force, par exemple, quand un étudiant ou une étudiante que nous avons eu en maîtrise avant les concours, ou que nous avons à présent en thèse, nous relate ses difficultés à enseigner la littérature dans le CES [*i.e.* : Collège d'Enseignement Secondaire] où il, où elle gagne sa vie et ne parvient pas à persuader ses élèves qu'il est plus important de lire Molière, ou Baudelaire, ou Sartre, que Stephen King.»
(Compagnon, 2000, 49)

Différant en cela de l'université où les enseignements et les recherches restent légitimement plus centrés sur les contenus, les Instituts de formation professionnelle invitent donc souvent leurs stagiaires à mesurer le rôle et la place de la littérature dans une société dont leurs élèves sont aussi des

³ La critique populiste de l'Ecole déduit d'une telle remarque que l'élève est outrageusement placé "au centre", c'est-à-dire que l'enseignant se met à son écoute – ou à son chevet – pour recenser ses humeurs et attentes et pour lui fabriquer un programme en libre service, dans lequel il se promène à son gré. En réalité, c'est juste l'inverse : la "centration" sur l'élève aboutit à lui demander des activités plus ciblées et plus soutenues.

⁴ Il peut cependant, par exemple, encourager l'étude de l'objet-livre (Daunay, 2008, 17) ou inviter à mettre en perspective, dans une séquence incluant une part "métadéscriptive", les fonctions, les raisons de l'histoire littéraire.

⁵ A propos de ces valeurs, je suis frappé par la perplexité des étudiants quand on les interroge sur celles qu'ils pensent illustrer ou promouvoir dans leur pratique.

représentants et ils poussent à bien négocier la distance entre tel phénomène littéraire et les récepteurs concrets.

3. DU RELATIVISME

Les différentes formes d'extension du champ littéraire que nous avons évoquées jusqu'ici entraînent une conséquence à un niveau idéologique plus général qu'il convient maintenant d'aborder : moins dense parce que plus étendu, moins pur parce mêlé de contingences, le champ littéraire que nous avons ainsi élargi peut incliner au relativisme. Dans la classe, celui-ci a par exemple tendance à se traduire par une prise en compte, à titre de base de travail préliminaire, de textes et de genres qui peuvent être divers jusqu'à considérer parfois le tout venant de la production contemporaine, ce qui corrobore une approche parfois nommée «intégrationniste» de la littérature, laquelle vise à investir des valeurs littéraires dans toute lecture, alors que les positions universitaires sont majoritairement de type «ségrégationniste» (Dufays, 2005, 90-97), qui œuvrent sur un corpus assez stable d'œuvres légitimées sur lesquelles se pose un regard plus ou moins spécialisé. On s'en doute, ce relativisme qui influence l'ensemble des activités scolaires en littérature crée un nouvel objet de tensions possibles entre les différents professionnels du domaine littéraire. Cependant, malgré les dénis de réalité ou les attitudes protectionnistes de certains acteurs, il semble difficile, aujourd'hui, de construire l'enseignement littéraire sans ce relativisme, avatar du postmodernisme et de l'évolution des pratiques et des supports culturels. Le débat encore vif voici une génération autour du primat de la culture humaniste du livre dans notre société s'est presque éteint et il semble bien qu'en répondant à la *Lettre sur l'humanisme* de Heidegger, Peter Sloterdijk marque la clôture d'une époque en constatant, à regrets, «la fin dangereuse de l'humanisme littéraire, considéré comme une utopie de la formation de l'homme par l'écrit et par la lecture, qui rend tolérant, qui enseigne la retenue du jugement et l'ouverture de l'ouïe» (Sloterdijk, 2000, 54). Prenant acte de cet état sans toutefois renoncer à une «forme d'idéal de culture», Denis Kambouchner (2005, 59-60) estime cependant que la première condition nécessaire à son éventuelle atteinte est de «renoncer à la forme du panégyrique (ou du plaidoyer, ou de l'apologie)» et il ajoute que «si les séductions de la vie cultivée sont puissantes, ces séductions doivent être *offertes* et *rendues sensibles*, non *désignées*». Dans le champ plus spécifique des lettres françaises, contre «l'utopie conservatrice» et la «nostalgie d'une unité perdue», Antoine Compagnon est convaincu que les «plaidoyers en faveur de la littérature *seule*, de la lecture *seule*, du roman *seul* se renferment dans la défensive» (Compagnon, 2000, 73) et Dominique Maingueneau (2006, 160) conclut

son essai sur la fin de la littérature au sens de Proust en observant qu'«une proportion grandissante des énoncés importants est désormais produite et circule selon des modes bien différents de celui du livre».

4. EXTENSION DU DOMAINE

De l'épistémologie au trait de langue le plus local, en passant par des valeurs et des partis pris : s'il n'en avait pas pris conscience dans son parcours antérieur d'étudiant, l'enseignant débutant découvre donc, notamment en se confrontant aux pratiques culturelles de ses élèves, que la littérature est à la fois relative et émietée en plus de facettes qu'il ne le pensait. Il peut alors être submergé par la multiplicité et l'hétérogénéité des niveaux à considérer, des décisions à adopter, et par la somme des connaissances et le nombre d'activités fort différentes qu'elle exige de sa part s'il veut l'embrasser dans toute son étendue. Concrètement, au quotidien, il vérifie qu'il enseigne en fait la *discipline globale du français* et il doit œuvrer à la maîtrise du langage écrit et oral et à celle des modes de commentaires institutionnels que sont l'explication de texte et la dissertation.

A cette occasion, en prenant la mesure des réelles difficultés de ses élèves, il est souvent déstabilisé par la découverte de ses propres carences en matière de langue. Dans l'enquête à laquelle 24 stagiaires de français de la volée 2007/08 de la HEP ont répondu, 16 d'entre eux estiment que leurs études académiques leur ont procuré une formation «insuffisante» pour enseigner la dissertation et l'argumentation écrite (6 autres estiment qu'elle a été «assez bonne», 1 «bonne» et 1 «très bonne»). Et s'agissant de la formation académique qui leur servirait à enseigner la structuration (syntaxe, orthographe, grammaire), 11 l'estiment «insuffisante», 8 «assez bonne», 3 «bonne» et 2 «très bonne». A l'évidence, si l'on croit modérément aux vertus de la seule auto-formation, 'sur le tas', pour combler ces manques, l'ensemble des acteurs scolaires, du primaire au tertiaire, devraient s'entendre sur des mesures qui sauront trier entre celles qui relèvent du populisme et du simplisme scolaires ambiants (le retour au seul mécanisme de la règle et de son application : le manuel «Bled», *fissa*, par cœur...) et des renforcements d'apprentissage. (Pour mémoire, un élève vaudois d'aujourd'hui a, au terme de sa scolarité obligatoire, environ 940 heures de français en moins que son prédécesseur des années 70-80).

En sus de ces secteurs d'apprentissage traditionnels, le jeune enseignant en découvre d'autres dans lesquels il importe d'avoir des compétences ou une aisance à même de lui conférer une sûreté d'action et d'évaluation

suffisantes, mais que, généralement, une formation universitaire ne peut pas assumer : ainsi en va-t-il de certains thèmes relativement circonscrits et techniques comme ceux de l'oral (sa description, sa grammaire, ses normes,...), de l'exposé, de la prise de notes, de la presse. Plus largement encore, parce que, aujourd'hui, «la lecture se fait plus active, plus physique, plus théâtrale» (Compagnon, 2007, 75), il découvre les bénéfices à pouvoir incarner, mettre en voix un texte, dramatique ou poétique. Il vérifie aussi le mouvement actuel qui tend à consacrer davantage de place à des activités qui figurent déjà dans les plans d'étude, *l'écriture de création*, qu'il devrait savoir initier, guider avec doigté et commenter. Ce faisant, il vérifie qu'à côté de la «littérature scolaire d'explications», il y a aussi une écriture et une lecture plus résolument «implicantes» (Hamon, 2004), qui sollicitent plus franchement les dimensions privées, esthétiques, et pour lesquelles les modes d'évaluation et de notation usuelles sont sans grande pertinence. Dans l'établissement où il œuvre, il s'aperçoit de plus que sa discipline est *transversale*, qu'il sera donc sollicité comme une référence par les collègues des autres matières ou pour s'engager avec eux dans des cours *interdisciplinaires* (histoire des idées, activités artistiques, lecture de l'image,...). Enfin, il se découvre agent et passeur culturel de son établissement, prié de suivre de près la littérature de proximité et la vie artistique régionale, afin de mettre les élèves de son école en contact avec elles.

5. CONTINUITÉ

Le lecteur prioritairement visé par cet article, le candidat à l'enseignement, peut s'alarmer des multiples tâches, demandes et attentes induites par le champ de la littérature qu'on a essayé d'embrasser et dans son étendue et dans sa relativité. En le priant de croire que cette complexité n'est pas complaisamment étalée pour justifier l'existence d'une didactique disciplinaire, on est peut-être plus à même, maintenant, d'entendre l'ambition de cette dernière, qui est de «comprendre les problèmes que posent, sur le plan théorique, l'idée même d'un enseignement de la littérature et, sur le plan pratique, la mise en œuvre effective d'un enseignement de la littérature, sans supposer *a priori* qu'il existe, dans ces deux domaines, une seule *bonne réponse*» (Daunay, 2007, 36).

Et si le fait de se sentir impliqué dans un courant historique malgré les spécificités et les exigences du mandat scolaire actuel pouvait rasséréner ces mêmes candidats, et à condition de remplacer les majuscules téléologiques de l'humanisme classique puis moderne par les minuscules relativistes, on remarquera que les fonctions complexes et les tâches

variées impliquées par l'enseignement de la littérature ne sont pas très éloignées des finalités qui ont eu cours par le passé⁶. Enfin, après avoir jusqu'ici étendu le champ d'action du professeur de français, il pourrait être utile de procéder à un geste contraire, de résumer son rôle sous une forme dense et opératoire. Tentons l'exercice, ajoutons une ligne aux multiples formes et manières de comprendre l'identité professionnelle : en les mesurant d'une part aux cursus de formation et aux autres disciplines et, d'autre part, aux objectifs d'instruction et d'éducation qu'elles peuvent assumer, les nombreuses activités, injonctions et valeurs impliquées par la littérature scolaire pourraient se ramasser dans une définition anthropologique du métier. Par son ancien parcours d'étudiant aussi bien que par ses charges actuelles, le professeur de littérature serait ainsi surtout le *spécialiste scolaire du temps long*. Le trait couvre de nombreuses activités internes en littérature : c'est le temps qu'il est nécessaire d'investir pour naviguer avec une certaine aisance dans les corpus, celui qui est requis pour inventorier les sens d'un texte, celui qui peut ouvrir à l'expérience esthétique, celui qui sous-tend la glose et les interprétations ; c'est aussi le long temps de l'histoire, à la source des dialogues intertextuels. La formule a de plus une portée et une valeur éducative générales, car elle parie sur les vertus de la réflexion lente, mûrie, contre celles du prêt-à-penser, de l'urgence et de l'émotion réflexe qu'implique «l'ère liquide» qui est la nôtre (Bauman, 2006). On se réjouit alors de contribuer, avec d'autres, à l'accès des diplômés de Lettres à l'enseignement secondaire, à ce lieu qui est sans doute, contrairement aux universités et aux HEP qui se sont alignées sur les principes de Bologne, celui qui reste encore le moins touché par la scolarisation des études et par la réduction d'une personne à ses seules compétences.

©Noël Cordonier (2010)

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BAUMAN, Z. (2006). *L'ère liquide*, Rodez : Ed. du Rouergue.
COMPAGNON, A. (2000). «L'exception française», in J. Kristeva et E. Grossman (éds) : *Où en est la théorie littéraire ?*, *Textuel* 37, UFR de Lettres de l'Université de Paris 7 : Paris, p. 41-52.

⁶ Du XVIIIe à nos jours, Sylvain Menant a repéré six justifications de l'étude scolaire des textes littéraires : «l'affinement de la sensibilité morale», la «découverte des talents de chacun et la création individuelle», la «découverte et l'assimilation d'une vaste culture générale», l'intronisation de «conservateurs du musée littéraire», la sociabilité améliorée de l'élève, l'apprentissage «pour ceux qui doivent écrire et parler à des fins professionnelles» (Menant, 2002, 363).

- COMPAGNON, A. (2007). *La littérature, pour quoi faire ?*, Paris : Collège de France / Fayard.
- DAUNAY, B. (2007). «Comment la recherche didactique évalue les pratiques d'enseignement de la littérature», in J.-L. Dufays (éd) : *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*, Louvain : Presses universitaires, p. 35-43.
- DAUNAY, B. (2008). «La didactique de la littérature : les évolutions du champ de recherche». *La Lettre de l'AIRDF* 42, 1, p. 16-18.
- DUFAYS, J.-L. (2007). «Du sens à l'évaluation, en passant par l'utilité. Actualité et enjeux d'une problématique de recherche», in J.-L. Dufays (éd) : *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*, Louvain : Presses universitaires, p. 7-15.
- DUFAYS, J.-L., GEMENNE L., LEDUR D. (2005). *Pour une lecture littéraire, Approche historique et théorique*, Bruxelles : De Boeck.
- HAMON, M. (2004). «Enseigner la littérature : quels fondements théoriques ?», *Cahiers pédagogiques* 420, http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=178
- HEP Vaud. «Référentiel de compétences». <http://www.hepl.ch/index.php?id=768>
- KAHN, P. (2006). «La critique du 'pédagogisme' ou l'invention du discours de l'autre». *Les sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle* 39, 4, p. 81-97.
- KAMBOUCHNER, D. (2006). «Les nouvelles tâches d'une philosophie de l'éducation». *Télémaque* 36, novembre, p. 45-64.
- LAVAL, C. (2003). *L'école n'est pas une entreprise. Le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public*. Paris : La Découverte.
- MAINGUENEAU, D. (2006). *Contre Saint Proust ou la fin de la Littérature*, Paris : Belin.
- MENANT, S. (2002). «Littérature et enseignement : la réduction polymathique». *Revue d'histoire littéraire de la France* 102, p. 355-364.
- PERIER, P. (2004). «Une crise des vocations? Accès au métier et socialisation professionnelle des enseignants du secondaire». *Revue française de pédagogie* 147, avril-juin, p. 79-90.
- SCHNEUWLY, B. (2008). «Institutionnalisation universitaire de la didactique (de la langue première) : l'exemple de la Suisse (et une excursion en Allemagne)». *La Lettre de l'AIRDF* 42, 1, p. 13-15.
- SLOTERDIJK, P. (2000). *Règles pour le parc humain*, Paris : Mille et une nuits.

Les contours obscurs de la littérature scolaire : l'école romande à l'épreuve

Francine FALLENBACHER
Institut universitaire de formation des enseignants, Genève

LES QUALITES INHERENTES AU TEXTE LITTERAIRE et ses valeurs, entendues ici comme tout ce qui est transmis, en font un objet ambigu dans l'espace scolaire, dérangeant, d'une part, en tant que dispositif polymorphe et polyvalent, qui se dérobe aux pratiques communes, et privilégié, de l'autre, par les aspects moraux, idéologiques et patrimoniaux dont il est investi. Réconcilier les valeurs du littéraire associées au fictif qui font appel à l'émotion et à l'imagination, avec le travail scolaire, pose problème et questionne les enseignants sur leurs choix de corpus et de méthodes (entre liberté et contraintes). De plus, le jeune lecteur, enfant ou adolescent, développe des formes et des habitudes de lecture souvent très éloignées des pratiques lettrées prônées par l'école.

Quelles formes scolaires de la littérature appellent un lecteur expert, idéalement visé par l'école obligatoire romande d'aujourd'hui ? Et que fait l'institution pour combler l'écart entre les champs culturels des élèves et ceux du milieu « lettré » ?

L'institution attribue au littéraire des valeurs symboliques et éducatives qui présupposent un sujet lecteur engagé et critique, participant activement à l'édification de cultures. Cette vision de l'apprenant actif et d'une école « citoyenne » qui a posé en Suisse romande de nombreux jalons, rencontre de fortes résistances comme dans le reste de la francophonie. Quelle cohérence donner, alors, aux rapports de l'institution avec la recherche et la formation, pour transformer peu à peu les représentations et produire l'impact attendu sur les actes pédagogiques ?

1. VALEURS DU LITTÉRAIRE ET LOGIQUES DES ACTEURS

En regard du dispositif littéraire, qui n'a pas pour but premier la clarté, et du texte qui résiste à l'interprétation, enseigner la langue littéraire à des élèves dépasse l'expérience d'une langue normée. La littérature ne

consiste-t-elle pas à «forger une langue qu'on pourrait dire étrangère¹» dans la langue maternelle? La mise en contact avec la littérature scolaire aurait moins pour ambition de faire apprendre la langue, dans le sens d'améliorer les pratiques courantes du français, que d'ouvrir à des langues irréductiblement singulières. Faire entrer les élèves dans les jeux de la langue littéraire sans que son étrangeté la rende absconse, jouer avec sa vitalité sans la mettre à plat par une analyse trop réductrice : tels sont quelques-uns des défis posés à l'institution scolaire qui doit amener progressivement les élèves dans la communauté littéraire. Si l'on ne rétablit pas une meilleure articulation entre langue, pratiques langagières et littérature on risque d'ignorer une des forces de la production littéraire².

Enseigner la(es) langue(s) littéraire(s) dérouté l'enseignant³, parce que s'imposent des dispositifs qui défient les codes et remettent en question les règles traditionnelles de grammaire scolaire, dispensées par la même institution. Nous avons rencontré dans notre pratique des enseignants qui écartaient systématiquement de leurs corpus, des œuvres mettant en danger les normes institutionnelles d'écriture, par crainte d'instaurer une confusion chez leurs élèves. Or l'espace scolaire confronte au moins deux logiques différentes, l'une dominante, autoritaire, prescriptive et l'autre appartenant à la liberté d'invention, qui pratique le détour et seul à même d'emprunter « l'ambigu, le fragile, le dérivé »⁴. Ces règles et ce « dérèglement » du code viennent participer aux valeurs a priori contradictoires de la littérature dans ses tensions axiologiques. Ils invitent un lecteur qui, dans cette polarité, doit savoir ruser, et l'engagent à voir dans le rapport de forces, le lieu fécond de la fiction.

Autre valeur que construit la lecture littéraire : un temps à soi. Le lecteur (se) raconte sa lecture longtemps après, sous la forme d'images qui l'ont bouleversé. La lecture est ce « réemploi » ; la construction d'une « chambre à soi. »⁵ Or l'école ne laisse pas ce temps, car elle doit évaluer rapidement ce qui a été retenu, et le discours scolaire peut être ressenti comme autant d'intrusions à la construction de cet espace personnel. Dès lors, ne plus ouvrir un seul livre imposé par l'école deviendrait un geste salutaire. Et pour le jeune qui ne lit pas du tout, son désintérêt de la littérature peut apparaître comme un refus net de l'école.

La lecture plaisir semble s'opposer si fortement à la lecture scolaire qu'elle plonge dans l'embarras les enseignants, dans cet affrontement de l'intime

¹ Encrevé, Braudau (2006).

² voir Canvat (2004).

³ Les termes désignant une fonction sont au masculin. Ils s'appliquent évidemment aux deux sexes.

⁴ Glissant (1997).

⁵ Virginia Woolf, citée par Petit (2002).

et de la dimension normée, tout comme celle patrimoniale. Les canons culturels ne correspondent plus à ce que les élèves lisent actuellement et la réception des textes pose des questions préoccupantes. Les enseignants en viennent à douter de la pertinence d'un enseignement basé en grande partie sur des corpus classiques. « À trop vouloir intervenir dans l'espace privé de lecteurs qu'il faudrait former à tout prix, on ne se heurte qu'au sentiment d'impuissance: s'ils n'aiment pas, faut-il continuer, ne faut-il pas travailler sur des textes qu'ils aimeront ? L'autre tentation serait d'ordre totalitaire: obliger à lire, vérifier que le texte a bien été lu, déjouer les ruses de l'ennemi. C'est le rôle attribué à certains QCM qui, au nom de l'authenticité de la lecture, abdiquent en fait toute exigence intellectuelle » (Marcoin, 1998, 23) Les éditions scolaires francophones tiennent compte de cette opposition et font un compromis entre littérature patrimoniale et habitudes lectorales des jeunes. La collection *Du côté des Lettres*, de Nathan (éd. 2001), par exemple, fait coexister Harry Potter et les classiques. Les manuels français qui abordent les textes littéraires et l'expression écrite, et dont se servent aussi les enseignants romands, constituent a fortiori un corpus d'extraits de textes littéraires lu par tous. De fait, il y a bien un canon implicite, car il n'y a aucune indication officielle en Suisse romande définissant un corpus, et la littérature régionale fait défaut. Le patrimoine romand peut éventuellement apparaître au gré d'intérêts personnels d'enseignants pour sa littérature, mais pas plus⁶ !

2. LECTEUR REEL-LECTEUR IDEAL

Dans les nombreuses enquêtes menées durant ces dix dernières années, les jeunes s'accordent à dire, en majorité, que l'enseignement a un effet

⁶ Très peu prescriptive, contrairement à la France, l'institution scolaire suisse n'intervient qu'en termes de recommandations régulières aux professionnels, les instructions officielles ne concernant que l'évaluation, les plans d'étude et les moyens d'enseignement. Cette absence du côté prescriptif est historiquement liée à l'autonomie cantonale en matière d'éducation. Selon l'article 62 de la Constitution fédérale: « L'instruction publique est du ressort des cantons ». Il faut souligner qu'une coordination romande existe, représentée par La Conférence intercantonale de l'instruction publique (CIIP) qui réunit les chefs des Départements de l'instruction publique de Suisse romande et du Tessin. Elle élabore notamment des lignes directrices en matière de didactique et vient d'émettre un texte de cadrage en ce qui concerne le français. Le pouvoir contraignant de la CIIP auprès des cantons est toutefois à relativiser, car les dispositions d'application doivent être prises à l'unanimité et peuvent réserver des formes spécifiques dans certains cantons pour tenir compte de leurs intérêts. Au contraire, les accords qui président à l'ensemble des vingt-six gouvernements cantonaux au niveau suisse (où se situe également une conférence des directeurs de l'instruction publique, la CDIP) ont une autre portée parce qu'ils se basent sur le concordat de la coordination scolaire suisse de 1970, document juridique inter-étatique qui a été ratifié suite à des votations populaires, par tous les cantons. La Conférence au niveau suisse est la seule à avoir ce garant juridique.

dissuasif sur le goût et le plaisir de lire. On sait également que de manière générale, les habitudes lectorales des jeunes ont changé. Nicole Robine, par exemple, dans *Lire des livres en France*, (Robine, 2000), dresse le portrait du lecteur adolescent "populaire" des deux dernières décennies: il lit de moins en moins de récits exigeant des hypothèses de lecture. S'il les choisit, il est attentif aux thématiques développées et se rapporte en général aux collections qu'il connaît et dans lesquelles il retrouvera les mêmes centres d'intérêt et les stéréotypes attendus (collections de polars, « Harlequin »...). Parmi les autres obstacles à la lecture de genres diversifiés, la familiarité avec les mêmes circuits commerciaux, comme les supermarchés, qui induit à une habitude de consommation du livre. Le jeune choisit presque exclusivement des ouvrages distribués par ces canaux et la découverte des œuvres classiques se fait essentiellement par l'école, parfois par la famille, surtout (au niveau statistique) lorsque au moins un des deux parents est bachelier. La lecture d'œuvres intégrales est de plus en plus rare, même à l'école, et le nombre d'élèves qui ne lisent plus du tout de fiction, hors de la classe, a également augmenté. Enfin, la lecture de bandes dessinées ou de mangas ne cesse de croître.

« Que l'école ne parvienne à réconcilier l'espace privé des lecteurs et l'espace public, semble inévitable »⁷ et constitue une des contingences de la littérature scolaire en tant qu'objet enseigné. Nous voyons, ainsi, coexister des pratiques culturelles qui s'ignorent: celles, familières et propres au monde narratif et iconographique des jeux vidéo et des mangas, dans lequel le jeune trouve aussi des réponses à ses questionnements (les thèmes abordés dans le manga ou le jeu associant le genre fantastique peuvent avoir de fortes teneurs existentielles), et celles de l'école. Cet écart est à la base des réflexions de pédagogues qui souhaitent jeter des ponts entre ces cultures, en recoupant des thématiques ou en montrant des similitudes narratives par exemple, pour susciter un intérêt chez les élèves pour une culture lettrée, et qui rappellent l'importance à lancer des processus de formation qui ne soient pas limités à certains milieux sociaux. Ces propositions font objecter aux détracteurs des « nouvelles » formes pédagogiques que l'on sacrifie la grande littérature aux profits de « sous-cultures » dépourvues de vertus humanistes, et que toute concession faite à l'enseignement littéraire canonique appauvrit culturellement les élèves. Les débats qui ont eu lieu, entre Philippe Meirieu et Alain Finkielkraut, sont exemplaires.

Nous ne pouvons que constater que l'individu écarté du monde littéraire se retrouve privé d'une forme de mémoire née de la force vitale des œuvres et du « vécu » des écrivains, mais cultiver un élitisme revient à associer les

⁷ Marcoin (1998).

faibles lecteurs à des individus qui n'auraient pas accès au partage des valeurs et « qui ne seraient pas parvenus à endosser les compétences civiques ! » (Marcoin, 1998, 21) Si le savoir littéraire est bien (tel qu'une majorité d'acteurs scolaires le prône actuellement) facteur et porteur de citoyenneté, ses conditions de réalisation pratique auprès de tous les élèves paraissent essentielles, tout en comportant, nous l'avons vu, de grandes difficultés.

2.1. LECTEUR EXPERT ?

Une école qui ne parvient pas à réduire l'écart culturel ou structurel, dont un des sens se traduit par l'engagement différent que met l'élève dans sa propre compréhension du texte, suppose des conséquences sur ses visées à former un lecteur expert. Conscients que le projet de résoudre toutes les difficultés est utopique, certains didacticiens opèrent un choix raisonné de celles qu'ils vont traiter (projet à la base de toute didactique qui repose sur une praxéologie), proposant de fait, un ensemble d'activités préparant les élèves aux enjeux de la culture littéraire et préalables à toute construction esthétique⁸.

La classe d'école serait, dans cette visée, un espace de médiation entre l'environnement culturel de l'élève et le champ culturel lettré, avec le pari que le plaisir de l'activité (conçue comme procédure à expérimenter et focalisée sur la réception du lecteur) entraînera le plaisir de lire.

Nous devons insister sur le thème de l'« ouverture » de l'espace scolaire. De manière générale, on assiste depuis quelques années à l'intervention dans l'école d'agents extérieurs à l'institution, ainsi qu'à l'externalisation d'activités scolaires. Les invitations en classe ainsi que la fréquentation de lieux extrascolaires participent de cette même « ouverture ». Autant de solutions à même de sortir la lecture du « carcan⁹ » scolaire et d'apporter d'autres méthodes et pratiques pédagogiques : organisation d'ateliers d'écriture ou de classes de lecture, mise sur pied de concours interclasses, invitation d'écrivains et d'animateurs en lecture, fréquentation de bibliothèques scolaires ou extrascolaires, participation aux manifestations culturelles destinées à la jeunesse...

Il semble que ce genre d'activités reste minoritaire. Sans avoir l'opportunité de s'appuyer sur des résultats statistiques, les tendances observées chez les enseignants paraissent privilégier le code (textuel) à

⁸ Voir Rosier (2004).

⁹ Soyons attentifs au fait que la forme scolaire se retrouve aussi hors de l'institution. Le terme „carcan“ est donc à nuancer. Voir Lahire *et al.* (1997).

l'effet de la lecture sur l'élève, probablement par influence du côté formaliste des théories littéraires et de la tradition des savoirs scolaires sur la littérature. Or, si on met l'accent, dans les pratiques scolaires, « sur les outils techniques de la narration, comme des normes que les élèves doivent connaître et reproduire, sans se soucier des procédures à expérimenter, l'enseignement se positionnera avant tout sur des approches formelles, oubliant que la lecture ne prend sens que de ses effets sur le lecteur¹⁰ ». Seraient écartées des pratiques, l'appréhension de certaines formes de la littérarité, corollaires des procédures d'expérimentation du texte par les élèves, de l'esthétique (vue comme l'apanage des études du secondaire supérieur) et les formes artistiques du texte.

De fait, les élèves adoptent des postures de lecture majoritairement en extériorité qu'on pourrait qualifier de "minimales", où ils ne s'autorisent à formuler aucune pensée personnelle, tout en repérant des procédés stylistiques, ou au contraire, peu distanciées, lorsqu'ils s'identifient au héros, se projetant dans l'action de l'histoire et non pas dans les significations symboliques du texte. Annie Rouxel a analysé les résultats d'observations auprès de lycéens :

« il ressort que malgré la mise en place de la lecture méthodique, la conscience de l'activité du lecteur dans la construction du sens, progresse peu durant les deux dernières années du lycée, une majorité d'élèves ne se situent pas en tant que lecteurs actifs. Sans nécessairement interpréter ces données en termes d'échec, force est de constater que dans le domaine des représentations, les progrès sont lents et que la mise en place de nouvelles pratiques de lecteur dans les classes ne suffit pas à les faire évoluer. » (Rouxel, 1996, 58).

Il y aurait une étape de « désapprentissage » des habitudes familières à franchir, avant d'en entreprendre de nouvelles qui permettent des postures de lecture davantage impliquées, témoignant de compétences esthétiques et d'une identité affective et intellectuelle, voire de réflexion philosophique. Cette co-construction active n'est remise en question par personne, même si les conceptions didactiques de la lecture littéraire font apparaître des options parfois très divergentes¹¹.

Au rang des dispositifs efficaces, nous citons avec Annie Rouxel ceux « qui travaillent à la représentation de la tâche, c'est-à-dire qui permettent aux élèves de percevoir quelles sont les attentes en ce qui concerne leur réception des textes » (Rouxel, 2003, 8). À titre d'exemple: exposer en

¹⁰ Burgos, Leenhardt (1991). Dès les premiers travaux sur l'esthétique littéraire, on a mis au premier plan l'enjeu du texte littéraire qui n'existe qu'avec la complexité de ses lecteurs.

¹¹ Pour avoir un éventail des forces en présence, on peut se rapporter par exemple à Dufays (2006).

début d'année scolaire les attentes en matière de lecture ou faire des pauses réflexives au cours desquelles sont listées dans un tableau à double entrée, les « objets d'étude » et les « œuvres lues ». Sont aussi privilégiés, les dispositifs permettant de mobiliser le savoir à bon escient (en accompagnant les lectures de consignes claires), ceux qui obligent les élèves à faire des choix, à s'engager (on pense par exemple aux stratégies mises en place dans ce qui s'appelle « les cercles de lecture »¹²). Sans oublier les dispositifs « allégés » pour les élèves en difficulté qui prennent en compte leur rapport à la lecture, leurs postures et leurs rythmes individuels ; ainsi que ceux qui les aident à mémoriser, à développer leurs capacités et à mobiliser leurs connaissances. Ce lecteur que l'école doit former est ainsi un lecteur en progression qui a plusieurs niveaux de lecture, et dans la visée idéale, un lecteur expert, conscient de son activité d'interprétant et qui peut expérimenter, mobiliser ses connaissances quand il le faut.

2.2. SUJET CULTUREL

La conception du lecteur expert recouvre celle d'un sujet qui s'approprie les formes de culture dans son double statut de participant et d'observateur. C'est ainsi que sont exprimés les objectifs de l'enseignement de la littérature à l'école obligatoire romande par le GREF, groupe d'experts de l'enseignement du français qu'a nommé la Conférence intercantonale de l'instruction publique en 1997, et qui privilégie l'approche sur l'apprenant et le développement de compétences et d'attitudes. « Enseigner la littérature à l'école obligatoire, c'est faire des élèves des usagers de la littérature, des consommateurs critiques et exigeants, c'est stimuler les capacités de production et d'écriture et c'est également donner accès à l'esthétique¹³. » Ce texte directeur recouvre trois finalités générales de l'enseignement du français (communiquer, maîtriser le fonctionnement de la langue/réfléchir sur la langue et construire des références culturelles).

Ces objectifs auxquels l'école romande se réfère¹⁴ englobent dans la définition du littéraire toutes ses formes d'enseignement : la lecture, l'écriture et l'oralité. Ils mettent l'accent sur l'impulsion à favoriser les habitudes de fréquentation des milieux littéraires et culturels et réaffirment

¹² Un cercle de lecture est un dispositif didactique structuré au sein duquel les élèves apprennent à interpréter et à construire ensemble des connaissances à partir de textes littéraires, favorisant des interactions entre lecteurs et des prises de conscience de l'élève en tant que lecteur interprétant.

¹³ Aeby Daghé *et al.* (2002).

¹⁴ Ces objectifs faisant partie du texte directeur n'ont reçu jusqu'à présent qu'un appui timide des décideurs scolaires, même si le texte a été validé par la coordination romande.

la visée générale de l'école obligatoire romande de faire de l'élève un citoyen conscient de ses réalisations et investi d'esprit critique. La construction du jugement esthétique, enfin, est rappelée comme l'un des objectifs prioritaires de l'étude littéraire, alors qu'elle est trop souvent écartée des plans d'études cantonaux et par conséquent des pratiques. Quant à certaines des finalités de l'enseignement du français, elles appellent plusieurs commentaires.

« Réfléchir sur la langue » exprime l'intention de développer chez l'apprenant une posture particulière qui est à construire, celle de regarder la langue et le langage pour en comprendre leurs fonctionnements. Ce qui devrait faire partie de tout apprentissage grammatical, mais aussi littéraire, puisqu'il s'agit de penser le lien entre langue et littérature.

C'est notamment pour offrir un cadre théorique à ce type de démarches pédagogique et didactique qui définissent une vision de l'apprentissage, de l'enseignement et de l'évaluation, que l'école romande a construit un plan d'études cadre (PECARO) pour la scolarité enfantine et obligatoire, achevé dans sa première phase en 2001¹⁵. Malheureusement, ce plan cadre a été désavoué par les gouvernements cantonaux romands en 2007, alors que ceux-ci avaient engagé d'importants moyens pour son élaboration. Ce qui a eu entre autres conséquences de faire disparaître son appareil critique et les textes scientifiques le fondant. L'écriture d'un nouveau plan d'études cadre pour l'ensemble des cantons romands a pris le relais (le Plan d'Etudes Romand, PER), beaucoup moins ambitieux, qui réutilise certains éléments du PECARO et ne réalise que partiellement les intentions du texte directeur sur l'enseignement du français.

La troisième finalité, « construire des références culturelles », rappelle aux pratiques scolaires de susciter l'intérêt pour la vie littéraire et plus globalement, culturelle, considérant que le domaine de la littérature se définit par rapport à la vie culturelle, et l'élève, comme un sujet à confronter sans cesse à une acculturation. Si l'on considère l'écart structurel que nous avons évoqué à plusieurs reprises, entre les cultures des élèves et celles du milieu lettré, ainsi que la représentation qu'ont les enseignants de l'élève comme sujet culturel, cette attention ne va pas forcément de soi. La grande majorité des enseignants interrogés dans une enquête canadienne présentent une image de l'élève plutôt passive que les

¹⁵ Le PECARO reposait sur des théories dites cognitivistes et constructivistes accordant une importance particulière à l'activité intellectuelle de l'élève et au soutien de l'enseignant. Ces perspectives préconisent au niveau didactique, des pratiques métacognitives qui amènent les élèves à être plus conscients des situations dans lesquelles ils peuvent transférer leurs acquis. Les domaines de formation qui jalonnaient le plan cadre étaient formulés en objectifs d'apprentissage « qui correspondent à la culture commune et aux visées de développement personnel attendues pour l'ensemble des élèves » Allal *et al.* (2004).

auteurs ont résumée ainsi: « un sujet qu'il s'agit d'édifier à travers le savoir culturel qui représente le meilleur de ce que l'homme a construit au fil de son histoire, mais sans que le sujet ne soit partie prenante de cette édification » (Falardeau, Simard, 2004, 13).

Par analogie, nous observons dans les pratiques de nos enseignants des approches littéraires, pour la plupart très normées qui ressemblent à celles des manuels scolaires de l'offre française, voire francophone, et qui se réduisent pour l'essentiel à des schémas d'interprétation rigides laissant dans l'ombre le travail interprétatif individuel, bien qu'ils présentent des qualités liées au travail pertinent en séquence, ainsi qu'à l'approche culturelle.

Aussi le rôle de certains questionnaires portant sur les textes que les enseignants élaborent selon le même modèle laisse croire que lire un texte littéraire se résume au repérage de composantes invariables (personnages, lieux...) et fait oublier que le travail de lecture littéraire passe par les caractéristiques essentielles d'un texte ou d'une œuvre. La technique de guidage de l'enseignant reproduirait souvent des modèles stéréotypés et technicistes des manuels, privilégiant l'acquisition de savoirs et de compétences formelles. Ces modèles ne permettent pas de développer suffisamment les compétences en lecture littéraire, du fait qu'ils ne proposent que peu de tâches mettant l'élève au centre d'une activité d'interprétation ouverte. Ils imposent une clôture définitive du sens qui échappe au jugement esthétique et n'implique pas l'élève dans ce questionnement.

3. IDENTITE PROFESSIONNELLE

Nous touchons ici à une problématique qui pose la question de l'identité professionnelle et de ses représentations par rapport aux formes scolaires et à l'autonomie. Comment les enseignants gèrent-ils cette contradiction, d'une part, entre une reproductibilité des schèmes formés par les cursus académiques et professionnels (savoirs de référence théoriques), l'institution scolaire (habitudes pédagogiques, habitudes du corps professionnel, directives et règles supra-personnelles) et les manuels (modèles), et de l'autre, l'injonction officielle portant sur l'accession des élèves à leur autonomie d'apprenant et de citoyen?¹⁶ Cette tendance à la « reproductibilité » fonderait selon nous, une définition collective, scolaire et extra-scolaire, rassurante de la littérature, de ses pratiques en classe et du statut de l'élève. À l'opposé, un enseignement du texte littéraire qui expose les enjeux interprétatifs individuels ferait peur, tout comme la mise en

¹⁶ Nous reprenons cette question de Chanfrault-Duchet (2000).

évidence de ses caractéristiques si opposées à la forme scolaire: rudoïement du code linguistique, temps de la lecture et de la réappropriation non soumis à la rationalisation, ensemble d'attitudes non évaluables et donc éloignées des compétences¹⁷.

Le Plan d'Etudes cadre romand (PER), dans sa version actuelle, n'échappe pas à cette tendance en ce qui concerne la littérature, dans la mesure où il laisse de côté certaines composantes essentielles de l'activité du lecteur¹⁸ : celle, par exemple, de faire des liens avec ses propres lectures antérieures (on ne considère pas les données biographiques du lecteur) ou celle d'émettre des hypothèses d'interprétation pour les confronter avec ses pairs et l'enseignant. D'autre part, certaines compétences en lien avec la littérarité n'y figurent pas : implicitement, le texte littéraire n'est pas conçu comme un dispositif protéiforme aux nombreux artifices syntaxiques et sémantiques.

Il apparaît que la place accordée au couple « compréhension-interprétation » n'est pas assez prégnante (et qu'elle souffre du préjugé que l'interprétation ne se pratique que dans les plus hauts degrés de la scolarité¹⁹), que la vision des textes littéraires est encore dominée par la logique de la maîtrise des discours, et donc, qu'on concède difficilement à y formuler des compétences distinctes pour la lecture littéraire (de la lecture générale). Il est vrai que cette écriture s'achoppe à la grande difficulté d'établir une gradation des compétences relatives à la lecture des textes littéraires, d'un cycle à l'autre, et que le domaine littéraire relève d'attitudes difficilement formulables en termes de compétences comme, par exemple, la motivation à communiquer sur les textes ou la création d'un espace imaginaire de la lecture²⁰. L'accumulation de compétences ne suffit pas, en effet, à faire de l'élève un « amateur averti » de la littérature.

4. LOGIQUES DE L'INSTITUTION

L'école romande, dans sa volonté d'élaborer le PECARO, a prouvé qu'elle raisonnait en termes d'adaptation à la modernité, soucieuse de former des

¹⁷ Par opposition, la forme scolaire peut se définir comme « un ensemble cohérent de traits où se situent au premier rang [...] l'importance des règles dans l'apprentissage, l'organisation rationnelle du temps, la multiplication et la répétition d'exercices n'ayant d'autres fonctions que d'apprendre et d'apprendre selon les règles... » (Lahire, 1994, 107).

¹⁸ Ces remarques sont faites à propos d'une version du document non définitive, soumise à une procédure de consultation au niveau romand.

¹⁹ « On laisse croire aux maîtres des petites classes qu'ils peuvent apprendre à comprendre sans apprendre à interpréter. En un mot, on court le risque de n'apprendre ni à comprendre ni à interpréter » (Taveron, 2001, 9).

²⁰ Les trois « cycles » recourent dans le Plan d'études romand, les degrés suivants de la scolarité obligatoire: 1er cycle (1ère et 2e année), 2e cycle (3e, 4e, 5e, 6e année), 3e cycle (7e, 8e, 9e année).

élèves pouvant s'adapter aux exigences toujours plus croissantes de notre société: complexité des faits sociaux, nouvelles technologies, importance accordée aux savoirs dans les sphères professionnelles, accroissement des exigences de qualifications ... Elle s'est confrontée à un défi de taille, porteur de tensions, qui présuppose une vision nouvelle de l'apprentissage et aussi une conception plus globale de la formation. Les résistances et le refus que ce Plan d'études cadre a suscités, montrent qu'on y voit un éclatement d'une structure traditionnelle à laquelle sont accordées beaucoup de vertus. On a attribué aux valeurs citoyennes sous-jacentes au Plan cadre, l'égoïsme le plus étroit, à la résolution par problématisation de la tâche, la perte des savoirs, ... Plus spécifiquement au français, on a considéré, par exemple, la place donnée à l'oral, comme un sabotage de l'écrit, et l'enjeu de la réflexion sur la langue, comme le relâchement de l'apprentissage des codes linguistiques²¹.

Une conception du littéraire plus ouverte que celle qui a prévalu jusqu'ici dans les formes scolaires n'échappe pas aux critiques des mêmes opposants: ceux qui regrettent avec nostalgie l'enseignement traditionnel de la discipline « français ». On devine à quel point le politique marche sur la corde raide en validant ou en invalidant des initiatives aussi ambitieuses que le PECARO. Régulièrement, la coordination romande de l'instruction publique de l'école obligatoire fait appel à des groupes de réflexion qu'elle a nommés, notamment le GREF, pour définir des besoins dans l'enseignement, mais les propositions qui en émanent sont le plus souvent rejetées, car jugées trop « révolutionnaires²² ». Ces groupes scientifiques peinent donc à faire avancer les représentations qu'ont les instances romandes, de la didactique du français. Ces groupes ont la même difficulté à influencer l'opinion publique sur les questions concernant l'école. Il n'y a malheureusement que les guerres médiatiques qui font entendre les voix discordantes et cela d'autant plus fort pour le français qui se présente en véritable poudrière. Il est vrai que les résultats de certains tests, comme PISA, ou ceux des évaluations nationales françaises (dont les statistiques élaborées par le Haut Conseil à l'éducation en France ont conclu, en juin 2003, que 14 % des élèves étaient en grande difficulté dans la maîtrise du langage, à l'entrée du collège français) ajoutent à l'inquiétude générale et à la virulence des prises de position.

²¹ On rappelle ce mouvement de « balancier » qui touche la France dans ses décisions ministérielles d'adopter d'anciennes méthodes d'apprentissage (entre autres, la méthode syllabique pour la lecture). Celles-ci reposent, la plupart du temps, sur une épistémologie de la discipline remise en question. La Suisse romande ne fait pas exception à ces courants.

²² La constitution de ces groupes est régulièrement remise en question par la coordination romande, alors que ceux-ci sont des lieux privilégiés qui fonctionnent, à certains égards, comme des « observatoires » sur le français et son enseignement.

Des mouvements plus globaux, au niveau suisse, pour harmoniser la scolarité obligatoire, ainsi que des projets européens qui se situent dans la suite des travaux du Cadre européen des langues auront probablement des répercussions sur notre institution scolaire. Le projet suisse HARMOS s'attelle à la tâche de définition de standards nationaux de formation, en français notamment, qui correspondent à des niveaux de compétence mesurables et vérifiables. Sur le plan européen, des compétences en ce qui concerne le français, comme langue d'enseignement, sont en train de s'écrire et devraient former un cadre de référence semblable à celui élaboré pour les langues étrangères. La discussion y est vive sur les compétences spécifiques dans l'apprentissage de la lecture littéraire²³. Tout en restant sur nos gardes, quant aux dérives fonctionnalistes de démarches visant « efficacité et savoir-faire ²⁴», nous gageons que ces réflexions nourriront les nôtres au niveau romand par leur attention aux qualités complexes et multiformentelles de la littérature et par leur considération du français dans le cadre plus large du plurilinguisme.

5. VERS DE NOUVEAUX RAPPORTS ?

On ne peut dissocier les transformations à opérer dans l'école de leurs incidences sur l'établissement de nouveaux rapports entre recherche et éducation, où le politique se doit de créditer le scientifique de toutes les manières ; entre éducation et formation initiale et continue, entre éducation et institution scolaire, sur l'organisation même du travail des enseignants et sur l'acte pédagogique.

Dans la formation en didactique de la littérature, d'une part, un travail sur les représentations qu'ont les enseignants se révèle essentiel pour qu'ils puissent adhérer à de nouvelles méthodes didactiques sans rejeter une réorganisation de la discipline où l'étude des textes littéraires s'émanciperait du statut acquis par les savoirs de référence traditionnels²⁵. Nous sommes conscients que les savoirs enseignés à l'école sont une forme spécifique qui a déjà fait subir aux savoirs de référence une transformation. Ensuite, que la littérature enseignée à l'école est, d'une certaine manière, toujours « prisonnière de la forme scolaire ».

D'autre part, des propositions didactiques innovantes sont d'autant plus indispensables que dans les configurations sociales, l'enseignant se retrouve confronté à des problèmes inédits auxquels il ne trouve pas forcément de réponses (fort taux d'échec scolaire, illettrisme, déficit

²³ voir Pieper (2006).

²⁴ voir Canvat (1997).

²⁵ voir Lahire *et al.* (1994).

d'attention des apprenants...) Concernant la littérature, il y a aussi urgence à développer chez les élèves les compétences de lecture en général, puisque l'apprenant qui ne maîtrise pas suffisamment les outils de la langue, aura d'énormes difficultés à porter son attention sur la construction de la signification du texte. En même temps, une lecture littéraire aide au développement du lettrisme et ne doit pas faire renoncer à des textes exigeants laissant jouer les spécificités du littéraire.

Pour peu que l'on encourage l'enseignant à expérimenter de nouvelles pistes didactiques et pédagogiques et à donner à la littérature le sens plein d'une discipline qui offre des potentialités très fécondes, il devrait pouvoir garantir un espace « libre », à l'abri du jugement immédiat et qui respecte les valeurs inhérentes au littéraire (la construction symbolique, le temps de réappropriation, la singularité des dispositifs), ainsi que ses constituants fondamentaux que sont « la langue, la culture et l'histoire. » Pour peu qu'on crédite l'enseignant de qualités qui fondent son métier et que nous pourrions exprimer par les formules, certes très éculées, de « passeur culturel » et de « vecteur de démocratie ».

Les finalités de l'enseignement de la littérature sont multiples : susciter une autre parole, stimuler la créativité des élèves lecteurs, les encourager à entreprendre des démarches interprétatives adaptées à leur potentiel d'apprenant, construire leur historicité de lecteur. En fin de compte, faire vivre l'expérience littéraire aux élèves comme un enrichissement personnel et culturel.

L'institution scolaire se voit dans l'obligation de ménager un nouveau cadre pour ses acteurs, si elle veut garantir à l'enseignant une marge d'autonomie et lui permettre d'endosser la professionnalisation en trouvant une cohérence au sein des forces en jeu. En effet, comment l'enseignant peut-il s'attacher, par exemple, aux enjeux interprétatifs et aux problématiques didactiques qu'ils induisent si les contraintes de temps d'apprentissage et d'évaluation l'entraînent avec ses élèves dans un principe de « rentabilité » ? Sans un travail de fond, cette cohérence ne pourra prendre d'autres formes que celle habituellement donnée par les représentations sociales dans le champ éducatif et que nous avons caractérisé en tant que « reproductibilité ». En ligne de mire, les décideurs sont interpellés à maintenir coûte que coûte un modèle sociétal (élèves citoyens et critiques, contraintes de réussite pour tous les élèves et système ouvert au multiculturalisme), approuvé sous différentes formes il y a quelques années, mais aux prises avec de forts antagonismes économique-politiques. Nous souhaitons que le nouvel Espace Romand de la Formation²⁶ maintienne ces principes et, surtout, en favorise les conditions

²⁶ Nouvelle convention d'harmonisation, entre les cantons romands, signée en novembre 2008.

d'application.

Dans l'acte pédagogique, enfin, les valeurs et les qualités inhérentes à la littérature induisent chez l'enseignant un rapport particulier qui relève « d'une fusion de l'identité professionnelle et personnelle impliquant sa propre prise en compte comme sujet lecteur et son investissement symbolique dans la lecture » (voir Chanfrault-Duchet, 2000, 120). Forme de cohérence à même, nous l'espérons, d'engendrer des pratiques de terrain davantage à l'écoute des potentialités de l'élève lecteur et des forces... de la littérature.

©Francine Fallenbacher (2010)

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AEBY DAGHÉ, S. *et al.* (2002). *L'enseignement/apprentissage du français à l'école obligatoire, rapport du Groupe de référence du français*, Neuchâtel : CIIP.
- ALLAL, L. AUDIGIER, F. DEVELAY, M. LEGENDRE, M.-F. SCHNEUWLY, B. (2004). « Réflexions sur le plan cadre et sur l'enseignement/apprentissage à l'école obligatoire », in *Plan d'études cadre romand*, Neuchâtel : CIIP, p. 1-45.
- BURGOS, M. & LEENHARDT, J. (1991). « La lecture, raison et passion européennes ». *Le Français d'aujourd'hui* 95, p. 89-100.
- CANVAT, K. (2004). « Littérature : après l'ère du soupçon ? », in *Actes du 9^{ème} colloque de l'AIRDF*, Québec. [En ligne]. http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/GrandsTemoins/Karl_Canvat.Pdf (Page consultée le 2 février 2009).
- CHANFRAULT, M.-F. (Mars 2000). « Didactique de la littérature : aborder l'analyse des pratiques » in *Recherches en didactique de la littérature, Rencontres de Rennes*, p. 115-122.
- DUFAYS, J.-L. (2006). « La lecture littéraire : des « pratiques du terrain » aux modèles théoriques ». *Lidil, Revue de linguistique et de didactique des langues*, 33, p. 1-17.
- ENCREVÉ, P. & BRANDAU, M. (2006). « Conversations sur la langue française ». *Nouvelle Revue française* 576, p. 1-27.
- FALARDEAU, E. & SIMARD, D. (2004). « Le rapport à la culture des enseignants de français et son rôle dans l'articulation de la culture avec les contenus disciplinaires », in *Actes du 9^{ème} colloque de l'AIRDF*, Québec. [En ligne]. [http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/E_Fala](http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/E_Falardeau_Simard.pdf)

- rdeau-D_Simard.pdf* (Page consultée le 2 février 2009).
- GLISSANT, E. (1997). *Traité du Tout-Monde*, Paris : Gallimard.
- LAHIRE, B. *et al.* (1994). « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », in *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ?*, Presses universitaires de Lyon, p. 11-48.
- MARCOIN, F. (1998). « Former les lecteurs ou des lettrés ? » *Le Français d'aujourd'hui*, 121, p. 18-27.
- PETIT, M. (2002). *Éloge de la lecture, la construction de soi*, Paris : Belin.
- PIEPER, I. *L'enseignement de la littérature. Etude préliminaire*, Etude présentée à la conférence intergouvernementale : langue de scolarisation : un cadre pour l'Europe, Strasbourg, 16-18 octobre 2006. [En ligne]. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Pieper_FR.doc (Page consultée le 2 février 2009).
- ROBINE, N. (2000). *Lire des livres en France des années 1930 à 2000*, Paris : Éd. du Cercle de la librairie.
- ROSIER, J.-M. (2006). « Agents plutôt que sujets ou le mime scolaire de l'interprétation » in *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Actes du colloque organisé par l'université de Rennes et l'IUFM de Bretagne, les 29, 30 et 31 janvier 2004, p. 245-251.
- ROUXEL, A. (2003). *Rapport du GIR 4. Lecture cursive au lycée : conditions d'efficacité*. [En ligne]. http://www.bretagne.iufm.fr/digitalAssets/1091_GIR_4_gir4.pdf (Page consultée le 2 février 2009).
- ROUXEL, A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- TAUVERON, C. (*dir.*) (2001). *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, Paris : INRP.

La didactique de la littérature : impasses et promesses

Jérôme DAVID

Universités de Lausanne et de Genève, Section de français

LA DIDACTIQUE DE LA LITTÉRATURE n'a pas vingt ans¹. Elle a l'âge des élèves à qui elle devrait faciliter la compréhension de ce qu'est un texte ou une lecture littéraire. Elle est pour ainsi dire en cours de formation, elle aussi. Et pourtant l'expérience qu'elle a acquise d'être apparue dans le giron de la didactique du français², qui existe depuis bien plus longtemps qu'elle, lui a évité certaines erreurs de jeunesse en lui octroyant d'emblée un cadre rigoureux de réflexion. Les propositions s'y sont donc très vite articulées à une conceptualisation susceptible de générer des préoccupations partagées et des méthodes compatibles. Un espace argumentatif commun se construit progressivement, au fil de discussions qui se nourrissent toujours davantage de références bibliographiques connues de tous. Cet effort destiné à définir un domaine de recherches par son objet propre et à le distinguer de certains savoirs connexes (didactique du français ou didactique de la lecture) s'est accompagné d'un travail collectif d'élaboration de critères d'évaluation et de procédures propres à l'enseignement et à l'apprentissage de la littérature, mettant par exemple l'accent sur la participation des élèves à l'établissement du sens des textes, sur l'appropriation personnelle des genres littéraires par la rédaction ou sur la structuration des cours en «séquences» didactiques clairement orientées vers l'acquisition de

¹ Voir Dufays (2001), et plus particulièrement pp. 26-27. Suzanne Richard (2006) livre d'importantes données éclairant l'histoire interne de ce secteur récent.

² Je ne parlerai ici que de la didactique de la littérature élaborée par des chercheurs établis en Belgique, en France, au Québec et, dans une moindre mesure, en Suisse romande. Bien que les contextes scolaires, et donc les enjeux éducatifs, soient très différents d'un pays à l'autre, il existe néanmoins, dans le sillage des réflexions sur la didactique de la langue française, une communauté francophone de didacticiens de la littérature, qui ne dialoguent d'ailleurs guère avec leurs collègues germanophones ou anglophones. C'est d'autant plus regrettable que les traditions de langues allemande et anglaise posent parfois les problèmes en des termes que les francophones gagneraient à reprendre à leur compte, notamment sur la question de l'herméneutique littéraire et du «canon» scolaire (voir, pour ne citer qu'eux, Bogdal et Korte (2002) et Showalter (2003)).

compétences. Dans le même mouvement, les didacticiens ont été conduits à expliciter les finalités et la nature de ce savoir qu'il s'agit pour les enseignants de transmettre et, pour les élèves, de comprendre et de mettre en pratique.

L'intervention dans les débats contemporains de la didactique de la littérature peut ainsi se situer à deux niveaux différents : celui des interrogations liées, pour reprendre l'expression de Yves Chevallard (1985), à la «transposition» de «savoirs savants» en un corps de propositions et de pratiques enseignables ; et celui tant du choix du «savoir savant» dont il va s'agir de soumettre les exigences à la logique de l'accessibilité pédagogique, que des justifications attachées au choix de l'un ou l'autre des paradigmes concurrents d'une discipline académique (étant entendu qu'une telle discipline n'est que la somme toujours contestée des groupes de chercheurs qui s'en revendiquent). Dans le premier cas, on postule un objet de savoir indiscuté et préexistant à la didactique, et il revient surtout à cette dernière de le transformer en objet à enseigner et de s'assurer qu'il puisse donner prise à des pratiques effectives dans les classes ; dans le second, on souligne la responsabilité des didacticiens dans la sélection du «savoir savant» de référence, et on restitue les valeurs au nom desquelles un tel choix se justifie.

C'est à ce second niveau que je développerai les réflexions qui suivent, en formulant ce qui me semble être quelques-unes des impasses actuelles de la didactique de la littérature : (i) la pluralité incompatible des «savoirs savants» à disposition des didacticiens, (ii) la notion problématique de «lecture ordinaire» dont on fait souvent le degré zéro indiscuté du rapport à la littérature et (iii) une définition du mode de subjectivation supposé auquel doit conduire la formation littéraire qui pourrait tout aussi bien aujourd'hui, par sa généralité excessive, être pris en charge par des exercices d'argumentation ou des cours d'histoire. A ces trois ordres de problèmes correspondent autant de promesses : la possible intervention critique de la didactique dans l'arène des études littéraires, l'ouverture du savoir enseignable au développement du plaisir de lire et la clarification de la médiation du rapport à soi par la littérature que l'enseignement littéraire est ou serait susceptible d'encourager chez l'élève.

1. POLARISATION FORTE DES DEBATS ET DES RECHERCHES

Dans les débats publics, et notamment en France où les réformes de l'enseignement ont suscité de virulentes prises de position depuis le début des années 2000, on constate une opposition entre les tenants d'une transmission formalisée de certaines compétences de lecture jugées littéraires et

les défenseurs d'une approche patrimoniale et civique de la littérature. Les premiers prônent un rapport critique aux corpus. La poétique, la narratologie ou la théorie de la réception doivent selon eux permettre à l'élève d'identifier les règles génériques à l'œuvre dans les textes et de se figurer les significations successives multiples qu'on leur a attribuées. L'acquisition d'un savoir sur la littérature tend à déjouer les pièges de l'«illusion référentielle», c'est-à-dire à entraver l'immersion dans un univers fictionnel censément manipulateur, et à confronter le lecteur à la fiction de ses propres préjugés et à la pluralité des interprétations possibles d'un même événement d'écriture. La position inverse s'inscrit à l'horizon d'un humanisme qui assimile les grandes œuvres littéraires à des biens culturels dont le partage garantit la cohésion d'une communauté, qu'elle soit nationale ou cosmopolite. L'enseignement y vaut d'abord comme transmission d'un savoir par la littérature, et privilégie la familiarisation de l'élève avec les règles d'un vivre-ensemble que les textes littéraires problématisent à leur manière par la mise en intrigue, la disposition énonciative ou l'intensification lyrique. Il place l'adhésion à des valeurs communes avant leur examen critique. Et la patrimonialisation de la littérature, ainsi que la forme hiérarchique d'autorité qui la garantit, sont les conditions de cette socialisation primaire des élèves. Ces deux pôles connaissent bien évidemment une infinité de degrés intermédiaires, et personne n'assume en bloc l'un ou l'autre de ces ensembles de propositions. Ils rendent toutefois compte des tropismes à la fois théoriques et politiques qui travaillent la plupart des interventions publiques relatives à l'enseignement de la littérature : civilité contre esprit critique, sens commun contre autonomie de jugement, matière axiologique contre procédés formels, leçon civique contre dénonciation idéologique, etc.

La didactique de la littérature n'est pas épargnée, si l'on en croit Jean-Louis Dufays (2006), puisqu'elle se divise elle-même en «deux grands paradigmes» axés respectivement sur la transmission d'un patrimoine et sur la formation d'un savoir-lire ajusté aux exigences du discours littéraire. Cette polarisation les incite chacun à se justifier par rapport à ce que l'autre camp présente comme sa valeur ajoutée. D'un côté, on avance cette idée que l'acquisition d'un savoir humaniste par la littérature peut se prévaloir depuis peu d'un regain de travaux en histoire littéraire et culturelle, et notamment sur la transposition didactique de certaines notions comme la périodisation, la canonisation ou la filiation formelle ; on souligne qu'il existe désormais un savoir historicisé sur la littérature qui pourrait devenir, à sa manière, aussi pleinement heuristique que la poétique ou l'analyse de discours³, et susceptible d'asseoir une réflexion didactique sur l'auteur d'un texte autant que sur son narrateur, sur l'intentionnalité esthétique d'une

³ Voir Fraisse (2005). Pour une esquisse de transposition didactique, voir Chaperon & Reichler (2000).

œuvre autant que sur ses réceptions multiples et sur le devenir historique des formes autant que sur leur typologie. De l'autre, en réponse aux suspensions des humanistes qui constituent sa mauvaise conscience, l'approche par la «lecture littéraire», si souvent invoquée aujourd'hui par les didacticiens, argue que la capacité à appréhender la densité de sens de textes complexes, dont la littérature est le cas-limite, est une ressource majeure dans la formation à la citoyenneté. Elle se défend ainsi de n'être qu'un savoir sur la littérature en se présentant également sous les dehors d'un savoir par la littérature. L'enseignement littéraire, une fois avalisé le «tournant discursif»⁴ du savoir de référence sur la littérature, devient à son tour une initiation à la vie en société et à l'inscription modérée de soi dans une communauté interprétative quelconque (sociale, politique, religieuse, etc.).

L'opposition entre un savoir sur la littérature et un savoir par la littérature, si elle structure effectivement les controverses publiques forcément simplifiées par leur mise en spectacle, ne suffit donc pas à caractériser les polarisations internes au domaine de la didactique. Elle aide toutefois à repérer deux points de divergence entre les paradigmes mentionnés par Jean-Louis Dufays : tout d'abord, leur référence à des «savoirs savants» différents sur la littérature, la poétique des genres et l'histoire littéraire, dont la concurrence, pour atténuée qu'elle soit aujourd'hui, n'en hérite pas moins de trente ans de luttes sans merci, avec ce que cela suppose de théorisations exclusives, donc d'objets incompatibles, et ce que cela implique pour qui voudrait en opérer la transposition didactique *synthétique* ; la justification de l'enseignement littéraire, ensuite, à l'aune de «grandeurs» incommensurables de la littérature, soit cette idée humaniste d'une exemplarité civique des chefs-d'œuvre et cette autre idée selon laquelle les différentes facettes de la littérarité exploiteraient chacune, de manière paroxystique, les ressources potentielles de toute production discursive.

Du point de vue des savoirs de référence à transposer, la didactique de la littérature se heurte donc à l'histoire conflictuelle des études littéraires et aux clivages théoriques de cette discipline académique. On peut en pointer un dernier faisceau de répercussions sur la formation des enseignants : cette lutte entre des approches concurrentes a été scandée par des retournements de fortune et des modes successives qui ont pesé sur les cursus des futurs enseignants, si bien que cohabitent aujourd'hui dans les établissements des anciens étudiants biberonnés à la «nouvelle critique» et des diplômés fraîchement émoulus pour qui, au choix, la contextualisation historique est le préalable de l'interprétation des textes ou alors la littérature représente une catégorie comme une autre dans l'ordre du discours. Cette difficulté ne distingue certes pas la didactique de la littérature de la didactique des scien-

⁴ Voir Maingueneau (2002).

ces exactes, par exemple, et il suffit de songer aux débats soulevés, au cours des années 1960-1970, par l'arrivée des mathématiques modernes dans l'enseignement pour se convaincre de ce que, dans cette discipline également, l'approche du collectif Bourbaki n'épuisait pas l'éventail des «savoirs savants» offerts à la transposition didactique. Mais la didactique de la littérature cherche à se définir actuellement dans une période marquée, dans les études littéraires, par une très grande perplexité théorique. Cela comporte un danger, celui de détacher l'élaboration des objets à enseigner de celle des objets de savoir, jugée trop controversée, et de fonder la didactique sur cette autonomie, que ses praticiens n'ont d'ailleurs jamais souhaitée, d'une réflexion sur des séquences et des modes d'évaluation indifférente aux contenus à transmettre. Mais c'est surtout une chance pour les didacticiens, parce qu'ils n'ont pas à s'inféoder à un paradigme rigide et parce qu'ils peuvent élaborer des dispositifs «œcuméniques» aptes à répondre aux attentes variées des enseignants de générations différentes. Plus encore, cette marge de manœuvre les rend peut-être à même, comme le suggère Luc Fraisse, d'éviter certaines crispations intellectuelles dues aux routines savantes d'interprétation :

« L'analyse des pratiques d'enseignement n'a pas pour but premier, ni même second, d'édifier une théorie de la littérature, ou même de faire avancer directement la recherche littéraire. Il arrive toutefois de loin en loin qu'elle se trouve le seul lieu, et c'est paradoxal, où certains concepts théoriques, et dès lors opératoires pour la recherche, puissent être mis en évidence. »
(Fraisse, 2005, 165)

On ne saurait plus chaleureusement inviter les didacticiens à faire davantage preuve d'audace théorique.

2. LE FANTÔME EPISTEMOLOGIQUE DE LA «LECTURE ORDINAIRE»

Les camps que je viens de distinguer se sont manifestés en France lors d'une réforme de l'enseignement qui cherchait à répondre, il y a une dizaine d'années, au diagnostic d'une transformation des publics et des attentes scolaires qui vaut sans doute pour toute l'Europe. Pour faire face à l'afflux toujours plus massif d'élèves aux bagages culturels fortement disparates, parer à leur désaffection pour les filières littéraires et répondre aux besoins de certains milieux professionnels confrontés aux exigences de la globalisation, de nouvelles priorités ont été assignées à la formation, et notamment à l'enseignement de la littérature⁵. La littérature s'est inscrite dans une défini-

⁵ Voir Aron & Viala (2005), p. 82-90.

tion transversale des compétences à acquérir, et sa reformulation didactique a trouvé, dans l'accent mis par la plupart des didacticiens sur l'activité interprétative des récepteurs, une manière élégante de combiner la familiarisation avec des textes littéraires et l'exercice d'une faculté interprétative applicable à d'autres genres de discours.

De nombreux travaux se penchent aujourd'hui sur la «lecture littéraire»⁶ et proposent de concevoir, à la suite d'Umberto Eco et de Michel Picard, voire de Hans Robert Jauss, l'accès à la littérarité des textes comme l'éloignement progressif d'une forme jugée ordinaire ou naïve de lecture. Celle-ci se caractériserait par les traits suivants, si l'on résume ce qu'il en est généralement donné à entendre à propos du roman : un intérêt prioritaire pour l'histoire racontée ou les sentiments exprimés, une identification irréflechie aux personnages et une adhésion irrépressible aux valeurs politiques ou morales qui portent l'intrigue. Et elle s'opposerait à cette conscience progressivement développée par l'élève d'une densité polyphonique, sinon réflexive, des significations assignables aux formes littéraires.

Mais les élèves entrent-ils tous en littérature, comme on dit, sur ce mode spontané d'une lecture au premier degré, c'est-à-dire littérale, créditant le référent d'une existence avérée, indifférente à la matière langagière et à la multiplicité des points de vue et des sens possibles ? Le succès de la littérature pour la jeunesse, qui met souvent l'accent sur les jeux avec le langage, à l'instar des aventures du prince de Motordu écrites par Pef, semble témoigner du contraire. D'où vient donc cette notion de «lecture ordinaire» si souvent invoquée en didactique de la littérature ? C'est l'ultime avatar du rapport à la littérature que l'on a prêté aux femmes durant les XVIIIe et XIXe siècles, puis aux classes populaires au siècle dernier : une lecture qui a toujours été dénoncée comme trop affective et surtout trop lourde d'effets psychologiques (sentimentalisme, bovarysme, embrigadement idéologique, etc.) ou physiques (perte de poids, pleurs, apathie ou surexcitation hystérique, etc.) pour être tolérée sans réserves dans une société qui cherchait à discipliner ces populations jugées mineures. On la transfère aujourd'hui sur les enfants et les adolescents. Rien de plus normal, si l'on associe la scolarisation à la normalisation de leurs affects et de leur imaginaire. En ce sens, la «lecture ordinaire» n'est que la définition, en creux et en bloc, de toutes les pratiques qui ne sont pas conformes à la lecture sérieuse que l'on demande à l'école d'inculquer. Rien de plus discutabile, en revanche, si l'on se soucie d'ajuster la didactique de la littérature aux façons de lire effectives des élèves.

Les didacticiens, sur ce point, gagneraient à relire les travaux sociologiques qui attirent depuis plus de vingt ans l'attention tant sur les difficultés pro-

⁶ Voir l'ouvrage séminal de Dufays, Gemenne & Ledur (2005, 1^{ère} éd. 1996) ; ainsi que Dufays, Gemenne, Ledur (1996).

pres à la théorisation des pratiques que sur les modalités très variées de la dépossession culturelle. Dès l'*Esquisse d'une théorie de la pratique*, paru en 1972, puis de façon magistrale dans *Le sens pratique*, huit ans plus tard, Pierre Bourdieu a en effet dénoncé le sophisme qui consiste à confondre la logique des conduites et la logique de leur interprétation savante. Cette confusion résulte de ce qu'il a nommé en 1997, dans ses *Méditations pascaliennes*, une «disposition scolastique» à prendre le modèle de la réalité pour la réalité elle-même. Or la «lecture ordinaire» est un artefact de cet ordre, et empreint d'un tel épistémocentrisme : elle est l'inverse *logique* de ce que les chercheurs des études littéraires et les didacticiens parviennent à théoriser de leurs propres pratiques professionnelles de lecture. Bref, un fantôme théorique. Et c'est d'autant plus préjudiciable pour la didactique de la littérature que de nombreuses recherches en sociologie de la culture ont souligné, dès le début des années 1980, la diversité inouïe des façons de n'être pas cultivés, lettrés, mélomanes ou spectateurs à la manière des classes dominantes. La notion de «lecture ordinaire» agrège ainsi et dissuade d'interroger la variété des «usages faibles»⁷ des textes littéraires que font des élèves socialisés dans des entourages aux univers culturels parfois très éloignés.

Si la lecture ordinaire ou naïve définie par les didacticiens est le préalable de leur conception de la formation littéraire, il leur revient donc de s'assurer que les élèves la mettent en pratique. Ou, pour le dire autrement, peut-être la didactique de la littérature devrait-elle, ainsi que le suggère Geneviève Mathis, penser à favoriser également l'apprentissage de cette «naïveté» de lecture *en amont* :

« La question est de savoir si la lecture dite *naïve*, fondée sur le réglage de l'identification et de la distance du lecteur, a besoin d'initiation. Si oui, la prise en charge de la subjectivité obligera à faire appel à des moyens didactiques qui dépassent la simple rationalité et à utiliser autrement les outils méthodologiques existants. [...] Le problème didactique est de savoir si l'on peut se permettre d'inculquer la distinction entre personne et personnage, qui entrave l'identification, à des élèves qui ne sont pas encore d'assez bons lecteurs pour être les bienheureuses victimes de [l']illusion [référentielle]. » (Mathis, 2001, 83-84)

Cette remarque appellerait des réflexions plus générales sur le postulat didactique de l'assimilation de tout enseignement à la transmission presque exclusive d'un *savoir* : non pas parce que l'on supposerait, en l'occurrence, que la littérature n'a pas à être réduite à un objet enseignable défini, sous prétexte que cette opération nierait ses dimensions symboliques ou émotionnelles (on grammaticalise bien la langue pour la donner à apprendre, en

⁷ Selon l'expression de Jean-Claude Passeron à propos des arts visuels (2006).

faisant l'impasse sur des registres langagiers sans lesquels des groupes sociaux entiers sont en peine de se représenter leurs émotions, voire même leurs idées), mais parce que l'accès à la «lecture ordinaire» s'accompagne aussi de la découverte d'un certain *plaisir* de lire dont la didactique de la littérature pourrait tâcher de favoriser l'acquisition et la consolidation. Peut-on rationaliser la transmission d'un désir de littérature ? Y a-t-il un savoir-faire de la jouissance des textes que l'on pourrait protocolariser ? Il suffit, je crois, de rappeler que le simple plaisir de s'identifier à un prince ou à une princesse, d'avoir peur du grand méchant loup ou de dévorer *Harry Potter* ou Tolkien ne peut être considéré comme un invariant anthropologique qu'au prix d'une simplification des pratiques effectives de lecture, d'autant plus regrettable qu'elle entrave l'acquisition partagée de tout savoir sur la littérature.

Un tel intérêt de la didactique pour ce qui ne relève pas de la transmission d'un savoir ne menace-t-elle pas, comme le craint Karl Canvat (1999), de conduire la culture scolaire à s'immiscer jusque dans le quant-à-soi le plus privé des élèves ? Ne doit-on pas restreindre les ambitions de l'éducation publique, de façon à éviter cette forme de violence symbolique qui consiste à dicter aux élèves comment discipliner leur intimité et qui, paradoxalement, annihilerait la part libératrice que prend parfois la littérature dans la construction de soi⁸ ? Sans doute, si la préoccupation sociologique de tenir compte des dispositions culturelles diversifiées des élèves mène à un hédonisme sans visée éducative, ou à l'imposition d'une norme homogène de jouissance littéraire. Mais l'on peut aussi imaginer, sans en faire la visée exclusive de l'enseignement de la littérature, une imbrication moins intrusive des usages scolaires et intimes des plaisirs de lecture, qui reposerait sur un ensemble de pratiques d'enseignement à dominante plutôt affective qu'intellectuelle, spontanée que réfléchie (jeu de rôles, performance théâtrale, cercle de lecture, etc.) ou d'abord soucieuses d'explicitier et de problématiser les habitudes extra-scolaires des élèves *et* des enseignants (que deviennent les livres que j'ai lus à l'école ? comment ai-je constitué ma bibliothèque personnelle ? quelle part y prennent les textes écrits en français ? etc.).

3. ENSEIGNEMENT LITTÉRAIRE ET FORMATION DES INDIVIDUS

Une troisième impasse de la didactique de la littérature tient, me semble-t-il, à ce qu'elle assigne à l'enseignement littéraire les objectifs d'une formation à la citoyenneté que d'autres disciplines scolaires pourraient tout aussi

⁸ Voir Petit (2002).

bien prendre en charge. Comme le déclare Gérard Langlade dans un article par ailleurs remarquable :

« la littérature permet à chacun de se sentir plus proche de sa propre histoire, d'accéder à une identité tout en acceptant l'altérité, de socialiser des différences et de renforcer le sentiment d'appartenir à une communauté. »
(Langlade, 2001, 59)

Ou, selon Jean-Louis Dufays :

« étudier l'enseignement de la littérature, c'est se soucier de la transmission et de l'appropriation de savoirs et d'habiletés à haute valeur cognitive, esthétique, éthique et politique, qui sont généralement perçus comme la quintessence du langage et de la culture. » (Dufays, 2001, 10)

ce qu'il développe ailleurs dans les termes suivants :

« le rapport à la littérature active de manière maximale les opérations et les codes susceptibles d'intervenir dans toute lecture. » (Dufays et al., 2005, 11)

En dépit des différences que l'on peut observer entre les conceptions didactiques de Langlade et Dufays, ces deux auteurs partagent néanmoins cette conviction que la fréquentation de la littérature forme l'élève (i) à s'intégrer dans une communauté (ii) quelconque (iii) de façon modérée et tolérante. Ces trois points renvoient à une conception patrimoniale de l'enseignement littéraire prônant la cohésion sociale par l'intériorisation de références symboliques communes, mais édulcorée sur son versant normatif (on ne présume plus la prééminence de la nation ou du christianisme) et consciente de la relativité culturelle des collectivités. Bref, l'enseignement littéraire prépare l'élève à la citoyenneté post-moderne et multiculturelle. Il vise en somme à en faire celui que Richard Rorty (1993) a loué sous les traits de l'ironiste libéral.

Sans s'arrêter sur le caractère bien-pensant d'une telle ambition, que tant de textes littéraires condamneraient après Dante à l'enfer des tièdes, parce qu'elle incite à les cantonner dans le registre le plus consensuel de leurs effets esthétiques, on peut s'interroger sur les conséquences *didactiques* de l'assignation de l'enseignement littéraire à un tel idéal civique. Quelle part l'apprentissage d'un savoir relatif à la littérature prend-il dans cette formation à la citoyenneté multiculturelle ? L'enseignement littéraire apparaît le plus souvent comme le lieu d'une problématisation paroxystique de la diversité des points de vue et de la polyphonie des cultures. Il prolonge l'exercice de dissertation, qui consiste à échafauder un espace argumentatif multipolaire, vers le comble littéraire d'une sorte de vertige réflexif du sens. Il rejoint l'histoire dans son travail de « dénaturalisation » des évidences du

présent. Il intensifie donc à sa manière l'acquisition de compétences interprétatives et de dispositions éthiques que d'autres enseignements prennent par ailleurs en charge. Mais qu'en est-il de ce que la fréquentation des textes littéraires en classe vise, *en tant que telle*, à susciter chez l'élève ? S'agit-il, précisément, de ce passage à la limite de la relativité des significations ? D'un usage de l'imagination que n'activent ni l'histoire, ni la dissertation ? Les liens que cette familiarité tisse entre les élèves et avec l'enseignant ont-ils une dimension particulière qu'aucune autre activité scolaire ne déploie ?

On peut tenter de répondre à ces questions redoutables par un autre biais. Au lieu de situer le point de fuite de l'enseignement littéraire dans une conception globale de la formation scolaire, il convient peut-être de le rapprocher un peu de l'objet propre à la didactique de la littérature. Écartons d'emblée l'idée selon laquelle l'école devrait produire des écrivains : des cours de *creative writing* s'en chargent désormais au niveau universitaire. Elle doit alors se soucier de former des lecteurs. Mais sur le modèle de quel savoir-lire ?

Je conclurai en distinguant trois types de lecteur aux savoirs distincts, mais complémentaires. Le premier s'apparente à cette catégorie bibliométrique du «fort lecteur» dont les individus lisent entre dix et vingt livres par an, selon que l'on se calque sur les statistiques de l'édition française, allemande ou espagnole. Imaginons un fort lecteur spécifiquement littéraire : quelle sorte de savoir engage-t-il dans son rapport à la littérature ? Il sait reconnaître ses préférences personnelles. Il sait choisir, dans l'offre pléthorique des rentrées littéraires toujours plus fréquentes et des bibliothèques publiques, ces textes qui, en satisfaisant presque à tout coup son désir de littérature, *quel qu'il soit*, le ravivent d'autant. Il ne sait pas forcément dire pourquoi il aime tel ou tel genre littéraire, tel ou tel auteur, mais il désignera sans hésiter ce qu'il veut lire. Le deuxième type de lecteur est plus familier : c'est le critique littéraire de presse. Lui sait non seulement reconnaître ses préférences de lecture, mais il sait en outre les justifier de manière argumentée. On ne lui demande pas d'être impartial, ni magnanime, mais de motiver ses éloges et ses blâmes, *quels qu'ils soient*. Le dernier type est celui du chercheur spécialisé dans les études littéraires. Son savoir ne débouche pas sur un jugement motivé par ses goûts personnels, mais sur une compréhension des sens multiples attachés ou assignables à un texte. Et cette compréhension s'accompagne, de sa part, d'un effort de relativisation de ses préférences propres.

Cette gradation des savoirs relatifs à la littérature est très sommaire, j'en conviens. Mais elle n'en demeure pas moins éclairante par sa simplicité même : elle souligne le degré variable de théorisation des pratiques de lecture, tout en accordant une légitimité au *sens pratique* d'un fort lecteur ;

elle se passe de toute définition normative de la littérature, en déléguant l'autorité de son évaluation à ceux qui la lisent ; elle ne fixe pas les normes esthétiques ou morales du bien lire ; elle dessine une progression dans l'acquisition d'un savoir relatif à la littérature qui ne fait pas l'impasse sur les préférences de l'élève (pour ne pas mentionner ici celles de l'enseignant) et qui se soucie de sa motivation à lire ; elle rejoint enfin, par un cheminement spécifiquement littéraire, l'injonction scolaire à devenir un citoyen assumant ses convictions, apte à les défendre par des arguments et conscient de ne pas détenir une vérité ultime qu'il pourrait imposer aux autres par la violence. Plus encore, on peut se laisser aller à rêver qu'une telle conception de l'apprentissage, parce qu'elle ne reconduirait pas la hiérarchisation sociale des genres littéraires et des modes de lecture, contribuerait à diminuer le double danger auquel s'expose tout enseignement de la littérature : l'indifférence et l'intimidation. Mais les didacticiens sont de ce point de vue logés à la même enseigne que les écrivains : on ne fait pas de la bonne didactique avec de bons sentiments.

Il n'en reste pas moins que cet horizon des préférences de l'élève, même s'il n'est qu'une idée régulatrice sans effet sur les règlements, dissuade de concevoir la transposition didactique comme l'inculcation progressive des routines interprétatives des chercheurs professionnels : si, dès les premières années de scolarité, l'objectif est d'exercer les enfants à savoir appliquer *Figures III* de Gérard Genette à d'autres textes que ceux de Proust ou de classer toute œuvre dans son mouvement historique avant même de l'avoir lue, on comprend l'insatisfaction si souvent exprimée des enseignants et des élèves condamnés en classe à répéter et à réapprendre sans cesse la différence entre l'auteur et le narrateur, l'histoire et le récit, le temps et le mode, ou le catalogue des -ismes censés scandier l'histoire littéraire. On tombe alors sur ce paradoxe énoncé par Langlade :

« la nécessaire acquisition de savoirs sur les textes risque d'éloigner les élèves des expériences de lecture littéraire que ces mêmes savoirs ont pour vocation de servir. » (Langlade, 2000, 155)

Écoutons Stéphane, 30 ans, formation d'ingénieur, interrogé par l'équipe de Bernard Lahire :

« j'arrivais pas à l'école, quand on voulait nous faire lire les Zola, les Hugo, tout ça, je les lisais jamais quoi. Le bouquin que j'avais aimé, c'était Mau-passant donc, mais sinon je ne lis pas de littérature classique »
(Lahire, 2004, 574)

Ou Olivier, ouvrier issu des classes populaires, 49 ans, ancien alcoolique à qui son psychiatre a conseillé de lire *Madame Bovary* :

« Le plus beau bouquin que je crois que j'ai lu [...], une lecture qui paraît tout à fait désuète et banale. » (Lahire, 2004, 367)

S'ils avaient appris à l'école à reconnaître leurs préférences littéraires, et à ne pas ramener toute la littérature à une manière de lire qu'ils pensent être éloignée de celle qui les pousse par ailleurs à dévorer Guy des Cars, Bernard Clavel ou Pierre Bellemare, ces deux enquêtés auraient peut-être compris que ce qu'ils ont aimé dans Maupassant ou Flaubert ne s'épuise pas dans leur œuvre, et que d'autres textes tout aussi «classiques», «désuets» et «banals» de la littérature auraient pu leur procurer la même satisfaction et le même sentiment de «beauté». Ils auraient envisagé la lecture des œuvres légitimes autrement que comme une contrainte, et leur plaisir à lire l'une d'entre elles autrement que comme une exception. Le défi de l'enseignement littéraire ne consiste donc pas tant à faire lire la littérature d'une manière qu'on présente comme la plus à même de dévoiler la complexité des textes, qu'à convaincre les élèves de lui ménager une place dans leur univers culturel, aux côtés des séries télévisées, des chansons de variété et des jeux vidéo. On peut ensuite avoir confiance dans la capacité des œuvres littéraires à s'immiscer entre *Sex and the City*, les *Experts*, les paroles de Yelle ou Cali, *Grand Theft Auto* et *Warcraft*.

©Jérôme David (2010)

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ARON, P. & VIALA, A. (2005). *L'enseignement littéraire*. Paris : PUF (coll. «Que sais-je ?»).
- BOGDAL, K.-M. & KORTE, H. (éds) (2002). *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München : Deutscher Taschenbuchverlag.
- CANVAT, K. (1999). «Apprentissage de la lecture et enseignement de la littérature. Enjeux, finalités, articulations», in P. Demongin & J.-F. Massol (éds) : *Lecture privée et lecture scolaire. La question de la littérature à l'école*. Grenoble : Centre régional de documentation de l'académie de Grenoble, p. 15-28.
- CHAPERON, D. & REICHLER, C. (2000). «L'expérience et son traitement dans la science et dans la fiction au XVIIIe siècle». *Pratiques* 107-108, p. 35-54.
- CHEVALLARD, Y. (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage.
- DUFAYS, J.-L., GEMENNE, L. & LEDUR, D. (1996). *Pour une lecture littéraire 2. Bilan et confrontation*. Bruxelles : De Boeck et Duculot.

- DUFAYS, J.-L., GEMENNE, L. & LEDUR, D. (2005, 1^{ère} éd. 1996). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles : De Boeck et Larcier.
- DUFAYS, J.-L. (2001). «Quelle(s) méthodologie(s) pour les recherches en didactique de la littérature ? Esquisse de typologie et réflexions exploratoires». *Enjeux* 51-52, p. 7-29.
- DUFAYS, J.-L. (2006). «La lecture littéraire, des “pratiques du terrain” aux modèles théoriques». *Lidil, Revue de linguistique et de didactique des langues* 32, p. 79-101.
- FRAISSE, L. (2005). «La perspective de l’histoire littéraire dans l’enseignement secondaire». *Revue d’Histoire Littéraire de la France* 1, vol. 105, p. 161-187.
- LAHIRE, B. (2004). *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris : La découverte.
- LANGLADE, G. (2000). «Statuts des savoirs en didactique des textes littéraires et formation des enseignants», in M.-J. Fontanier et G. Langlade (éds) : *Enseigner la littérature*. Paris : Delagrave, p. 155-169.
- LANGLADE, G. (2001). «Et le sujet lecteur dans tout ça ?». *Enjeux* 51-52, p. 53-62.
- MAINGUENEAU, D. (2002). «Linguistique et littérature : le tournant discursif ». *Vox poetica* (en ligne : <http://www.vox-poetica.org/t/maingueneau.html>).
- MATHIS, G. (2001). «Le réglage de la distance dans la lecture littéraire : catharsis et identification esthétique». *Enjeux* 51-52, p. 83-92.
- PASSERON, J.-C. (2006, 1^{ère} éd. 1991). «L’usage faible des images. Enquêtes sur la réception de la peinture», in J.-C. Passeron : *Le raisonnement sociologique. Un espace non poppérien de l’argumentation*. Paris : Albin Michel, p. 399-442.
- PETIT, M. (2002). *Eloge de la lecture. La construction de soi*. Paris : Belin.
- RICHARD, S. (2006). «L’analyse de contenu pour la recherche en didactique de la littérature. Le traitement de données quantitatives pour une analyse qualitative : parcours d’une approche mixte». *Recherches qualitatives* 1, vol. 26, p. 181-207.
- RORTY, R. (1993, 1^{ère} éd. 1989). *Contingence, ironie et solidarité*. Traduit de l’américain par P.-E. Dauzat, Paris : Armand Colin.
- SHOWALTER, E. (2003). *Teaching Literature*. Malden: Blackwell Publishing.

Les cercles de lecture

Sonia GUILLEMIN & Aline ROUECHE
Haute école pédagogique, Lausanne, UER de français

DEVELOPPER LES COMPETENCES EN LECTURE constitue un enjeu prioritaire de l'école obligatoire. Dans le canton de Vaud, les résultats des enquêtes PISA 2000 et 2003 ont révélé un nombre important d'élèves terminant leur parcours scolaire sans disposer de compétences suffisantes en lecture. Les autorités ont décidé de remédier à ce problème. En peu de temps, elles ont organisé des forums de la lecture (2003-2005) et des Assises (26 mai 2004) conviant les enseignants et les formateurs de tous les cycles et degrés scolaires confondus. Une semaine de la lecture est aussi, depuis lors, organisée chaque année dans le courant du mois de novembre. Un document « Lecture : Enjeux et défis » édité en 2003 propose des activités travaillant à élever les compétences en lecture tout au long de la scolarité. Ces tentatives d'amélioration ont permis l'émergence de diverses démarches d'enseignement/apprentissage de l'écrit. Nous en proposons une dans cet article : les cercles de lecture. Ce choix repose sur un postulat émanant de plusieurs recherches :

« La lecture est un double mouvement, qui va du lecteur au texte et du texte au lecteur. Elle emmène le lecteur dans une série de « transactions » affectives et intellectuelles. Pour vivre leurs transactions avec les textes, les élèves, sous la houlette d'enseignants enthousiastes, se rencontrent dans des projets de lecture qui stimulent. »
(Terwagne, Vanhulle et Lafontaine, 2003)

En premier lieu, nous tenterons de définir l'acte de lire en nous appuyant sur les écrits de Giasson (2000), Goigoux (1998), Baccino et Colé (1995). En second lieu, nous décrirons les composantes du concept de cercle de lecture décrit par Terwagne, Vanhulle, Lafontaine (2003) et Daniels (2005). Nous expliciterons les apprentissages concernant les stratégies de compréhension conduisant peu à peu les élèves, seul-e-s ou en groupe, à une lecture autonome. Nous mettrons aussi en évidence le rôle important joué par l'enseignant-e dans la classe, microcosme social qui devient une « communauté d'apprenants » motivés par l'engagement dans des projets

de lecture leur permettant de partager des connaissances, interpréter des textes, en extraire des significations affectives, sociales, intellectuelles.

1. L'ACTE DE LIRE

Du point de vue psycholinguistique, les fondations cognitives de l'apprentissage de la lecture s'appuient sur des composantes relatives au code et à la compréhension. Ce processus interactif fait maintenant l'unanimité chez les chercheurs. Plus particulièrement, la lecture est conçue comme « le produit de l'intégration de deux étapes considérées également comme des composantes que sont la reconnaissance des mots écrits et la compréhension » (Hoover et Gough, 1990). Pour lire, chacune de ces composantes est nécessaire sans être suffisante prise individuellement. Elles vont plutôt se "tricotant" mutuellement dans un ordre non spécifique. C'est du moins, actuellement, l'hypothèse la plus admise renvoyant à une classe de modèles de la lecture et de son apprentissage dits « modèles interactifs, à l'intérieur desquels les produits de la reconnaissance et de la compréhension peuvent être combinés pour la meilleure interprétation du stimulus » (Sprenger-Charolles et Colé, 2003). Il importe cependant de définir comment le lecteur s'y prend pour lire. Reconnaît-il rapidement et automatiquement les mots écrits pour ensuite construire sa compréhension comme s'attachent à le montrer les travaux de Ehri (1983) entre autres ? La reconnaissance des mots par le lecteur serait-elle principalement pilotée par la compréhension de ce qui est lu précédemment ? La capacité à générer des hypothèses sur les mots à lire et à diriger son attention sur le traitement de ce qui est attendu pour comprendre lui serait alors indispensable. Selon les recherches de Stanovich et West :

« Le contexte est utilisé pour reconnaître les mots lorsque les procédures de reconnaissance ne sont pas suffisamment automatisées. Ainsi, les mauvais lecteurs utilisent le contexte pour assister une reconnaissance des mots écrits défaillante ou malhabile. En revanche, les bons lecteurs, qui ont développé une reconnaissance automatisée, peuvent alors orienter une partie importante des traitements pour la compréhension de ce qui est lu. » (Stanovich et West, 1979)

Lire efficacement nécessite donc la mise en activité d'un système percevant de l'information linguistique aux niveaux sublexical, lexical, phrastique et textuel. L'interdépendance entre ces niveaux implique de plus une incessante interaction entre eux. Après l'étape "traitement perceptif", le processus de lecture nécessite non seulement une composante "décodage" mais également une composante

"compréhension". Cependant, ces deux composantes ne sont pas indépendantes : elles interagissent l'une avec l'autre. Lire, c'est à la fois identifier des mots et comprendre :

$$R = D \times C$$

The simple view of reading (Hoover & Gough, 1990)

R = Reading

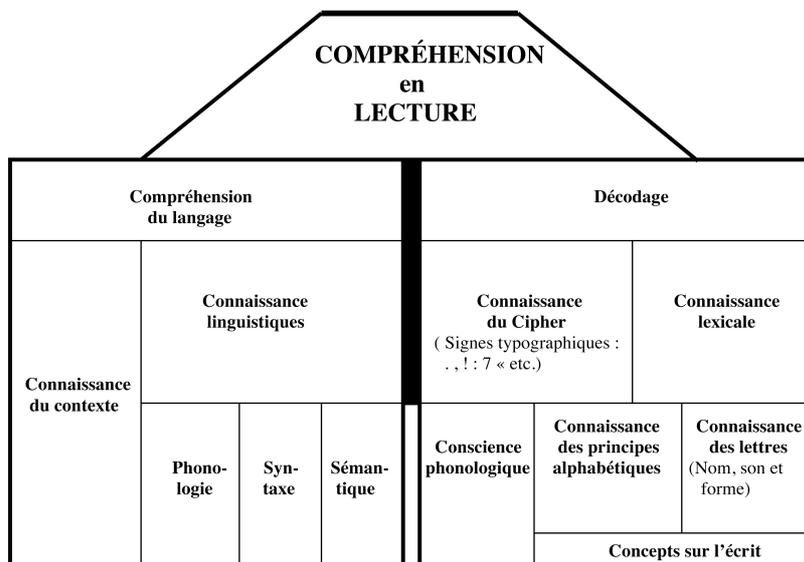
D = Decoding

C = Listening Comprehension

Hoover et Gough (1990) utilisent une formule mathématique pour rendre compte de la complexité du processus de lecture : lire n'est pas simplement l'addition de deux comportements mais le produit factoriel de leurs composantes respectives.

Quels sont les facteurs essentiels de la compréhension ? Les fondations cognitives de l'apprentissage de la lecture, autrement dit la compréhension en lecture, reposent sur des facteurs de deux types : les composantes régissant la compréhension du langage et les composantes permettant le décodage (fig.1). La compréhension du langage se base sur la connaissance du contexte et la connaissance linguistique qui comprend la phonologie, la syntaxe et la sémantique. Le décodage se base sur la connaissance du "Cipher"¹ et la connaissance lexicale qui sollicitent la conscience phonologique, la connaissance des principes alphabétiques et la connaissance des lettres. Ces deux dernières composantes font elles-mêmes appel aux concepts de l'écrit du français : sens de l'écrit de gauche à droite par exemple.

¹ Cipher : signes typographiques ; . , ! : 7 ; signes diacritiques ; ...



(<http://www.sedl.org/reading/framework>)

2.1. LA COMPREHENSION EN LECTURE

On a longtemps présumé que la compréhension soit un processus automatisé qui advient naturellement dès lors que tous les mots du texte ont été identifiés. Il n'est donc pas nécessaire d'apprendre à comprendre, plus exactement apprendre à identifier les mots se confond avec apprendre à comprendre, d'où il découle que pour vérifier la compréhension, il suffit de vérifier l'identification correcte des mots (Tauveron, 2004, 13). Tout se passe comme si l'accès au sens du texte devait résulter naturellement de son décodage. Or, la simple lecture d'albums ou de contes, si elle permet le développement d'une culture littéraire et l'accroissement du lexique, ne dépasse pas l'imprégnation par l'écoute ou une lecture superficielle. Contrairement à ces croyances, un postulat fait maintenant l'unanimité chez les chercheurs : la compréhension résulte d'un apprentissage, d'un entraînement et d'un transfert de la reformulation et de la mise en débat du sens du texte lu par exemple. Elle s'appuie sur les mots et leur organisation pour construire la signification du texte.

2.1. UN SCHÉMA DE LA COMPRÉHENSION

Nous pouvons ainsi affirmer que la lecture est un processus interactif. Il existe également un consensus à propos des composantes essentielles du modèle contemporain de compréhension en lecture : le texte, le lecteur et le contexte (Giasson, 2000 ; Pagé, 1985 ; Mosenthal, 1989). L'intersection des trois ensembles situe la compréhension en lecture.

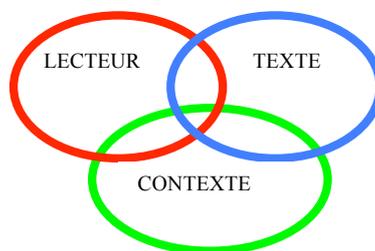


Figure 2. *Modèle contemporain de compréhension en lecture*

La variable LECTEUR de ce modèle comprend les structures du sujet, ses connaissances et ses attitudes, les processus qu'il met en œuvre indiquant comment il s'y prend pour lire. La variable TEXTE concerne le matériel à lire qui prend en compte les intentions de l'auteur, la structure et le contenu du texte. La variable CONTEXTE prend en compte des aspects des domaines psychologiques (intention de lecture, intérêt pour le texte), sociaux (interventions de l'enseignant-e, des pairs) et physiques (temps disponible, bruit).

2.2. LA VARIABLE LECTEUR

Le modèle général de Jocelyne Giasson ayant été présenté, nous faisons ici un zoom sur la variable 'lecteur' qui est, sans aucun doute, la plus complexe du modèle de la compréhension en lecture (Giasson, 2000, 7) (fig. 3).

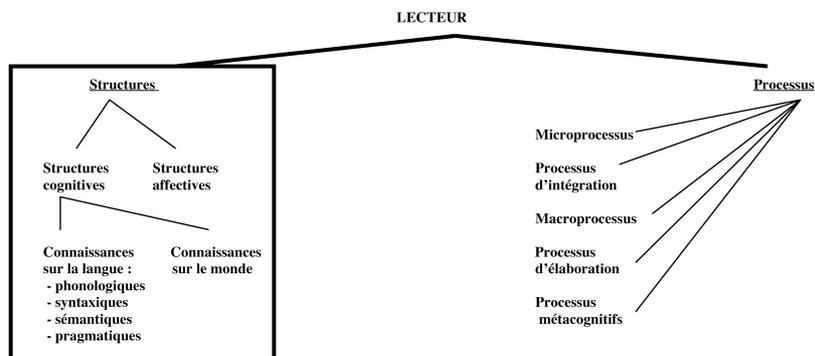


Figure 3. *Structures et processus du lecteur* (Giasson, 2000, p.10)

Giasson explicite son modèle en insistant sur le fait que « les structures sont les caractéristiques que possède le lecteur indépendamment des situations de lecture [...] les processus font référence au déroulement des activités cognitives durant la lecture » (Giasson, 2000, 10-15). Les structures cognitives apparaissent dans le schéma en arbre (fig. 3) sous la forme dichotomique de *structures cognitives* et *structures affectives*.

a) *Les structures cognitives*

Les structures cognitives réfèrent aux connaissances du lecteur concernant la langue et le monde.

- Les connaissances sur la langue orale précèdent l'apprentissage de la lecture :
 - phonologiques, elles servent à distinguer les phonèmes propres à sa langue ;
 - syntaxiques, elles permettent de respecter implicitement l'ordre des mots dans la phrase et de reconnaître des phrases de même sens ;
 - sémantiques, elles impliquent le sens des mots et leurs relations ;
 - pragmatiques, elles permettent un usage séant de la langue.

L'ensemble de ces connaissances donne au lecteur débutant la possibilité de s'exprimer sur sa langue suite à ses observations sur les relations entre l'oral et l'écrit, et sur le sens des textes.

- Les connaissances sur le monde constituent un élément crucial dans la compréhension des textes. « Pour comprendre, le lecteur doit établir des

ponts entre le nouveau (le texte) et le connu (ses connaissances antérieures) » (Giasson, 2000, 11) rangées dans sa mémoire à long terme.

b) *Les structures affectives*

« Dans tout apprentissage, il y a ce que l'apprenant peut faire et ce qu'il veut faire » (Giasson, 2000, 14). L'attention et la concentration sont reliées à ses attitudes, ses intérêts, sa capacité de prendre des risques, son image de soi, sa peur de l'échec, ses représentations de la lecture et de soi-lecteur... c'est-à-dire à toutes ses structures affectives.

2. 3. LES PROCESSUS DU LECTEUR

« Les processus de lecture font référence à la mise en œuvre des habiletés nécessaires pour aborder le texte et au déroulement des activités cognitives durant la lecture. [...] Ces processus qui se réalisent à différents niveaux ne sont pas séquentiels mais simultanés » (Giasson, 2000, 15-16). Certains processus sont orientés :

- a) vers la compréhension des éléments syntaxiques ;
- b) vers la recherche de cohérence interphrastique ;
- c) vers la construction d'un modèle mental du texte, permettant d'en saisir les idées essentielles pour émettre des hypothèses ;
- d) vers l'intégration du texte à ses connaissances antérieures ;
- e) vers la gestion de la compréhension ;

Irwin (1986, cité par Giasson, 2000, 15) propose une classification de ces processus (fig. 4).

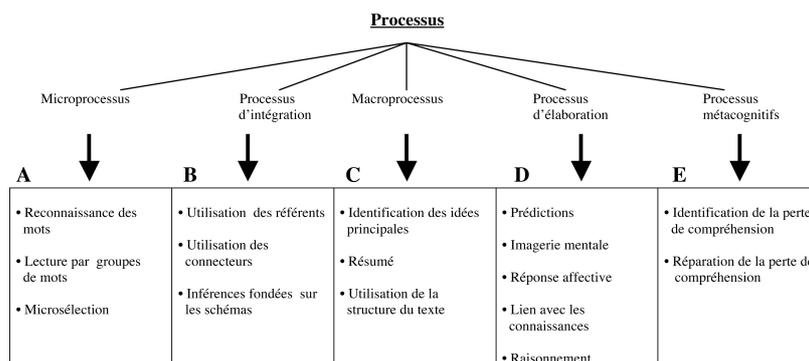


Figure 4.- *Structures du lecteur* (Giasson, 2000, 16)

Apprendre à lire, enjeu majeur pour l'enfant qui grandit, n'est pas une sinécure. Cela exige du temps et des efforts. Cet apprentissage fait appel à la fois à des capacités d'attention, de concentration et de mémorisation. Il requiert des savoirs linguistiques et culturels et des savoir-faire psychomoteurs et intellectuels.

3. DES MODELES DIDACTIQUES DE COMPREHENSION EN LECTURE

« Il est possible et nécessaire d'apprendre à comprendre et on ne peut apprendre à comprendre que sur des textes qui posent des problèmes de compréhension ou d'interprétation [...] une véritable démarche de résolution de problèmes ouverts » (Tauveron, 2002, 9). Les processus cognitifs de la lecture font appel aux habiletés que le lecteur met en œuvre pour aborder un texte. Ces processus, réalisés à différents niveaux, ne sont pas séquentiels mais simultanés.

Nous illustrons nos propos par le schéma suivant, adapté d'Ouzoulias (1998) et Giasson (2000) :

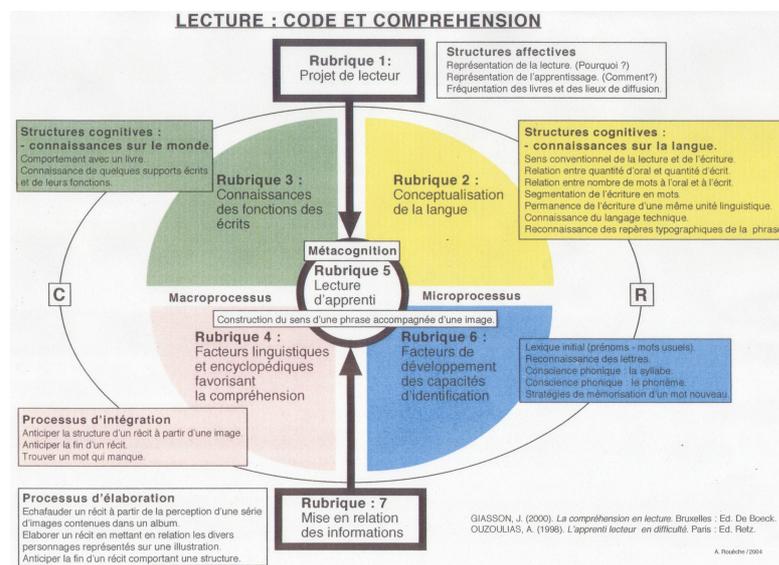


Figure 5. Code et compréhension.

3.1. LES COMPOSANTES DE LA COMPRÉHENSION

Le français est un ensemble cohérent de signes organisés en système : le système linguistique du français. La linguistique est la science qui décrit le fonctionnement de ce système. Dès lors, quels liens établir avec l'enseignement/apprentissage de la lecture ? Nous référons à Liliane Sprenger-Charolles et Pascale Colé pour qui, savoir lire implique des processus langagiers décrits généralement comme :

« Des opérations mentales effectuées par le système cognitif sur des structures linguistiques de taille différente qui vont d'unités qui n'ont pas de sens, les lettres en relation avec les sons, à des unités signifiantes tels que les mots, les phrases ou les textes. Ces processus sont déclenchés par la perception du stimulus visuel que constituent ces unités. Sans toutefois nier l'importance et la nécessité des traitements inférentiels non linguistiques pour la compréhension des phrases ou de textes, on peut penser, [...], que les traitements linguistiques mis en œuvre par le lecteur peuvent être considérés comme les traitements fondamentaux de la lecture. »
Sprenger-Charolles et Colé (2003, 3-4)

Ces auteurs distinguent trois étapes principales dans ce processus :

- une étape de « *traitement perceptif* » durant laquelle l'information visuelle des mots à lire est extraite et analysée ;
- une étape de « *reconnaissance des mots écrits* » ;
- une étape de « *compréhension* » comportant le calcul des relations syntaxiques entre les mots, la combinaison de leur sens, et, s'il s'agit d'un texte, le sens du texte défini à partir du sens des phrases.

Tous les chercheurs sont actuellement d'accord pour affirmer que toutes ces composantes sont à travailler conjointement. Comme le souligne Jean Emile Gombert :

« Le lecteur dont le système cognitif aurait exclusivement développé les liens orthographiques et sémantiques ou, au contraire entre orthographe et phonologie, ressemblerait, pour le premier cas à un dyslexique phonologique incapable de lire un mot dès sa première rencontre, pour le second, à un dyslexique de surface condamné au décryptage. Il faut favoriser le renforcement des uns et des autres. » Gombert (2002)

Le modèle de Roland Goigoux (1998) apporte une idée supplémentaire qu'« aucune étude comparative des *méthodes* de lecture n'a jamais donné de résultats permettant d'affirmer la supériorité nette de tel dispositif méthodologique sur tel autre. Non pas que toutes les pratiques se valent, bien au contraire, mais parce que la seule variable "méthode", trop grossière et mal définie, n'est pas une variable pertinente » (Goigoux, 1998, 84). Partant d'une analyse des pratiques effectives des maîtres, Goigoux constate que « les modalités d'enseignement du système de correspondance grapho-phonologique ne constituent qu'une petite partie des caractéristiques permettant d'opposer entre elles diverses approches méthodologiques » (ibid.). Il fonde dès lors son modèle sur quatre composantes issues des principaux contrastes mis en évidence par l'observation des pratiques des enseignants :

- la dynamique d'acculturation à la langue écrite ;
- l'acquisition des différentes procédures d'identification des mots ;
- la compréhension des textes longs ;
- la production de textes.

Les quatre pôles du modèle illustrés dans le schéma ci-dessous fonctionnent en synergie. Cela demande à l'enseignant d'élaborer des séquences d'apprentissage équilibrées et complémentaires concernant les mots, les textes et les œuvres tant au niveau de la lecture que de la production textuelle.

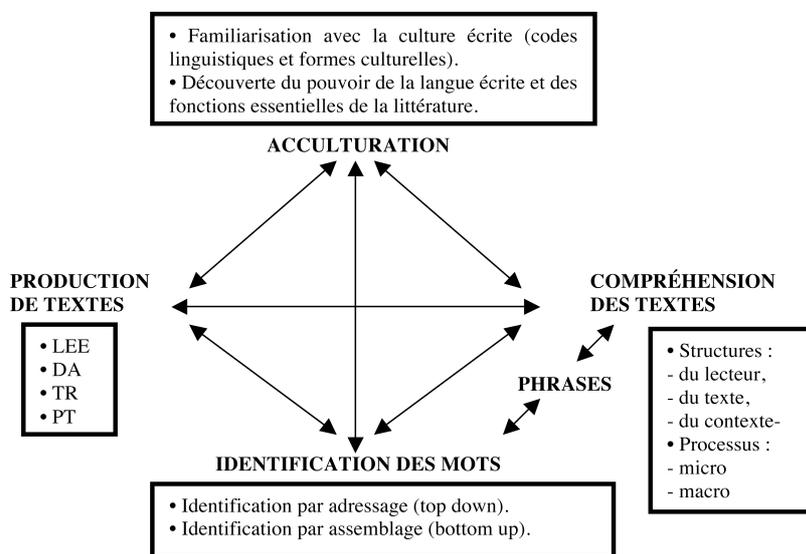


Figure 6. *Modèle de Goigoux (1998)*

Des similitudes apparaissent ainsi avec les modèles précédents de Giasson et Ouzoulias : on retrouve les dimensions code et compréhension ; les structures du lecteur chez Giasson et le projet de lecture chez Ouzoulias étant représenté par l'acculturation qui offre un plus dans le sens où Goigoux ouvre explicitement la porte à la littérature et ce dès l'école maternelle rejoignant ainsi les recommandations du GREF :

« Enseigner la littérature à l'école obligatoire, c'est faire des élèves des usagers de la littérature, des consommateurs critiques exigeants, c'est stimuler les capacités de production et d'écriture et c'est également donner accès à l'esthétique. Un tel enseignement peut et doit débiter dès les premiers degrés de la scolarité en adaptant les activités et les textes à l'âge des élèves. » (GREF, 2003, 5)

3.2. LA MOTIVATION

À l'école, les élèves sont supposés s'engager dans les activités proposées, les mener à terme sans se laisser décourager par les difficultés rencontrées. Toutefois, la réalité n'est pas si simple : certains élèves ne se montrent pas très concernés par la tâche, n'ont pas envie d'apprendre, trouvent tous les moyens pour repousser le moment où ils devront réellement affronter l'activité proposée. Pourquoi certains élèves sont-ils motivés et d'autres pas ?

Le courant behavioriste postule que des renforcements positifs permettent de motiver l'individu à réaliser une tâche. Gomme, bons points et autres petites récompenses sont des pratiques pédagogiques s'inscrivant dans ce courant. Cette motivation extrinsèque, qui introduit des éléments extérieurs à la tâche, a des effets positifs mais produit une instrumentalisation de celle-ci : la tâche n'est plus réalisée pour elle-même, parce qu'elle est intéressante, mais parce qu'elle est devenue un moyen d'obtenir une récompense. Renforcer positivement le travail demandé est un moyen de stimuler la motivation de l'élève à le réaliser ... à condition de ne jamais arrêter !

L'approche cognitive de la motivation s'intéresse aux représentations que l'individu a de lui-même et de l'activité à réaliser. Roland Vieu (1994), cité par Marcel Crahay (1999, 283) définit la motivation scolaire comme :

« Un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. » (Crahay, 1999, 283)

L'être humain a tendance à chercher une explication à ce qui lui arrive. Il va donc invoquer une cause pour expliquer son vécu. Crahay (1999, 7) relève que « les causes invoquées par les individus peuvent être analysées en fonction de trois paramètres : le lieu de la cause, sa stabilité et sa contrôlabilité. »

Le tableau 1 (Crahay, 1999, 284) présente ces trois paramètres illustrés par des exemples :

| Interne | | | | Externe | | | |
|----------------------------|---------------------------|-------------|-----------------|---------------------|--|-----------------------------|------------------------|
| Stable | | Instable | | Stable | | Instable | |
| Contrôlable | Non contrôlable | Contrôlable | Non contrôlable | Contrôlable | Non contrôlable | Contrôlable | Non contrôlable |
| Stratégies d'apprentissage | Aptitudes intellectuelles | Effort | Maladie | Cours de rattrapage | Niveau de difficulté de l'épreuve ou de l'activité | Perceptions de l'enseignant | Humeur de l'enseignant |

Tableau 1. *Les trois paramètres d'explication du vécu*

Le fait que la cause invoquée soit perçue par l'élève comme étant sous son pouvoir est une dimension fondamentale. Par contre, si l'élève impute ses problèmes à un manque d'intelligence, il perdra l'espoir de réussir et se démotivera. Marcel Crahay mentionne les concepts de *sentiment d'incapacité acquis ou résignation apprise* :

« Ces concepts sont liés au nom et aux expériences de Seligman. [...] Les études menées avec des sujets humains indiquent qu'il y a un sentiment [...] de résignation apprise lorsque les individus attribuent les événements négatifs qui leur arrivent à des causes internes, stables et incontrôlables. [...] C'est le cas lorsqu'ils imputent leurs médiocres performances à leurs incapacités intellectuelles dont ils font une caractéristique innée, inchangeable. » (Crahay 1999, 285)

Durand (2004) ajoute que la motivation intrinsèque est basée sur la construction de deux fondements :

- a) le sentiment d'auto-détermination, soit le sentiment plus ou moins marqué d'être libre ou contraint lorsqu'on réalise une tâche ;
- b) le sentiment de compétence, soit la perception d'être plus ou moins compétent lors de l'effectuation d'une tâche.

Ainsi, plus on se sentira compétent et auto-déterminé, plus on aura du plaisir à réaliser le travail demandé. Recevoir une récompense peut avoir un effet positif sur le sentiment de compétence : « Je suis récompensé, donc je suis compétent. ». Par contre, elle aura un effet négatif sur l'auto-détermination, le sujet se sentant alors *poussé* à réaliser la tâche.

Par conséquent, nous relevons l'importance de donner aux élèves des tâches ni trop faciles, ni trop difficiles ! De plus, tendre à proposer des situations d'apprentissage dans lesquelles chaque enfant puisse entrer avec son savoir et un sentiment d'auto-détermination est un véritable défi pour l'enseignant. C'est ce qu'on appelle une situation complexe qui fait intervenir un ensemble d'opérations : repérer, distinguer et choisir les connaissances, les procédures, les savoir-faire et les attitudes qui conviennent, puis les mettre en relation, les valider, les réajuster, et ainsi de suite comme par exemple : rédiger un texte, résumer un livre, réciter un poème, jouer de la guitare, dresser le plan de la classe, résoudre un problème mathématique, skier, chanter une chanson, préparer un gâteau, gravir une montagne, raconter ses vacances, etc. Selon Hadji (1997, 83-86), une situation complexe possède quatre caractéristiques : la pluralité des « habiletés » requises ; l'autonomie de réponse laissée à l'élève ; la mobilisation de connaissances antérieures ; la variabilité et la différenciation.

3.3. LES SIX FACTEURS DE MOTIVATION EN LECTURE

En lien plus spécifiquement avec la lecture, Gambrell (1996) met en évidence six facteurs de motivation en lecture :

1. un-e enseignant-e servant de modèle explicite ;
2. un environnement de classe riche en livres ;
3. l'occasion de choisir → Comment choisir des textes littéraires (cf. Tauveron, 2002, 36) ;
4. des occasions d'interagir socialement avec les autres → L'interaction sociale : zones de proche développement, compétences et activités sociales d'apprentissage ;
5. des occasions de se familiariser avec beaucoup de livres divers ;
6. des incitants appropriés liés à la lecture.

3. 4. SYNTHÈSE

On sait que lire nécessite des opérations mentales volontaires sur des structures linguistiques pour élaborer la compréhension d'un message écrit. Cela mobilise attention et concentration sur des stimuli visuels qui, peu à peu déposés en mémoire longue, construisent le répertoire des savoirs des sujets-lecteurs. Ces savoirs disponibles sont rappelés par des stratégies de récupération lorsque la situation le nécessite.

Pour motiver intrinsèquement concentration, attention et effort de récupération, le sujet doit se trouver très tôt face à des situations complexes ni trop faciles, ni trop difficiles faisant appel à un large champ de savoirs. Plus il mettra en place de liens au niveau de son réseau cérébral, plus il se sentira capable d'affronter les difficultés et plus – *on ne prête qu'aux riches* – il sera motivé pour affronter de nouveaux défis. Avec Giasson (2000, 119), nous disons donc que la compréhension en lecture est « l'utilisation de connaissances antérieures pour créer une nouvelle connaissance. » Charge à l'enseignant de susciter l'émergence de situations inductrices de connaissances sous la forme d'un authentique espace de parole [...] ouvert, où chacun puisse apporter son point de vue sans jugement prématuré, où le travail sert au plus proche la réalité de la lecture de chacun » (Tauveron, 2004, 9).

Comment les cercles de lecture intègrent-ils ces variables ?

4. LES CERCLES DE LECTURE

C'est un dispositif didactique structuré qui permet aux élèves rassemblés en petits groupes hétérogènes, d'échanger et d'apprendre ensemble à interpréter et à construire des connaissances à partir de textes de littérature ou d'idées (adapté de Terwagne et al., 2003).

Selon Daniels 2005, depuis 14 ans, les cercles de lecture ont repris du galon aux Etats-Unis. En 1990, on y comptait environ 50 000 cercles de lecture. Au tournant du siècle ce nombre avait tout simplement doublé. Pour beaucoup d'enseignants qui comme Harvey Daniels et son équipe ont tenté d'instaurer les cercles de lecture dans leurs écoles, ces cercles de lecture ont servi de modèle, de prototype. [...] En classe, il ne suffit plus de faire lire les enfants à voix haute et de leur poser des questions factuelles faisant appel à leur mémoire. Les enseignants exigent maintenant des élèves qu'ils réfléchissent davantage aux textes : il leur faut établir des inférences, échafauder des hypothèses porter des jugements et étayer leurs interprétations en faisant référence

au texte. Ce processus implique l'usage de réels textes de littérature dont l'essor au cours des vingt dernières années en est la preuve. Selon Lancelot (1999), le dispositif des cercles de lecture place les élèves dans un contexte favorable. Il tient également compte des cinq pôles qu'implique toute situation didactique :

- l'objet d'enseignement,
- l'apprenant,
- l'enseignant et ses méthodes d'enseignement,
- les tâches et les activités d'enseignement/apprentissage,
- les autres apprenants de la classe.

Il permet en même temps le double mouvement de la lecture qui va du lecteur au texte et du texte au lecteur. Celui-ci est alors emmené dans une série de « transactions » affectives et intellectuelles. De telles interactions entre lecteurs, conduites par les enseignants, favorisent la construction collective de significations et l'intériorisation par chaque élève de stratégies fines d'interprétations de textes.

Sur le plan théorique, cette didactique trouve son cadre de référence dans l'interactionnisme social présenté par Vygotski. La maîtrise de l'écrit y est envisagée comme un médiateur du développement mental et la capacité interprétative comme une capacité hautement socialisée (Vanhulle 1999, 652).

4.1. LES STRATEGIES DE COMPREHENSION

Nous pensons que les cercles de lecture doivent être accompagnés d'un enseignement explicite des stratégies de compréhension. Pour comprendre un texte il ne suffit pas de répondre à un questionnaire. Selon André-Jacques Deschênes (1991), il faut donner aux lecteurs :

« des moyens favorisant une grande flexibilité pour lire et comprendre tous les genres de textes qu'ils rencontreront. Lire est une activité d'acquisition de connaissances où les stratégies que possède un individu constituent une variable fondamentale du processus d'apprentissage et deviennent, en l'absence de connaissances adéquates du domaine étudié, la ressource privilégiée du lecteur pour réussir sa tâche. »

L'enseignement stratégique soutient les lecteurs peu autonomes, il permet de donner aux élèves des pistes de travail pour développer leur manque de connaissances « externes » qu'ils ont souvent sur le texte. Il a pour but de faire prendre conscience à l'élève des stratégies cognitives et métacognitives qu'il utilise lors des activités

d'apprentissage. Cette pratique pédagogique s'inscrit dans un courant constructiviste de l'apprentissage puisque l'élève participe au façonnage de ses savoirs et de ses savoir-faire. Elle fait également appel aux connaissances antérieures de l'élève et aux transferts de ses nouvelles connaissances. Cette démarche didactique s'élabore selon trois phases : la modélisation, la pratique guidée et la pratique autonome.

a) L'enseignement explicite ou modelage

L'enseignement explicite ou modelage vise à expliquer à l'élève la méthode et les objectifs pour effectuer la tâche. Il s'agit de mettre en lumière le processus de réflexion. L'enseignant exécute devant les élèves les tâches à réaliser. Il énonce à haute voix les opérations mentales qu'il effectue et donne des exemples, des contre-exemples des « clés pour penser ». Durant la modélisation, l'élève s'approprie la compréhension de l'objectif d'apprentissage.

b) La pratique guidée

Pendant la phase de pratique guidée, l'enseignant ajuste et consolide la compréhension dans l'action. Il propose des tâches semblables et questionne les élèves afin d'établir une contre-réaction. Il donne au besoin des explications additionnelles. La pratique guidée aide les élèves à vérifier, ajuster, consolider en arrimant les nouvelles connaissances à celles qu'ils possèdent déjà en mémoire (Gauthier 2006).

c) La pratique autonome

Et enfin, la pratique autonome fournit de multiples occasions à l'élève pour automatiser les connaissances de base. Lorsque ce dernier a atteint un niveau de maîtrise élevé de la connaissance, l'enseignant aborde la pratique autonome. C'est dans l'action que l'élève pourra parfaire la maîtrise de ses nouveaux apprentissages et les automatiser, facilitant ainsi leur mémorisation et leur rappel éventuel. Il doit devenir capable de faire seul, avec fluidité et sans erreur (Gauthier 2006).

D'autre part, pour qu'un enseignement soit efficace, il faut réactualiser fréquemment les données apprises de façon à renseigner ce qui n'a pas été maîtrisé. Le transfert peut se pratiquer si les connaissances ont été acquises, c'est-à-dire comprises, mais aussi retenues. Nous entendons par là qu'elles ont été suffisamment exercées pour être mobilisées au besoin.

Au Québec, les enseignants considérés comme les plus efficaces accordent en moyenne 23 minutes sur 50 au modelage des connaissances et à la pratique guidée avant de passer à la pratique autonome. Les moins efficaces accordent seulement 11 minutes au modelage.

Enoncer ses buts de manière claire, rappeler les connaissances antérieures, avoir un habitus régulier de la pratique guidée sont les clés fondamentales d'une pédagogie efficace ; autant de moyens d'action qui font souvent défaut dans les classes traditionnelles.

d) Les principales stratégies de compréhension

Nous nous référons aux travaux de Manon Hébert (2002) pour proposer les sept stratégies suivantes :

- activer ses connaissances, (qu'est-ce que je connais sur.... ?)
- Prédire, (que va-t-il se passer ?)
- Se questionner, (quelles questions est-ce que je me pose sur.... ?)
- Ressentir, (qu'est-ce que je ressens en lisant ce passage ?)
- Visualiser, (quel image ai-je dans ma tête en lisant ce passage ?)
- Faire des liens, (quelles ressemblances, quelles différences entre ce que je lis et mes autres lectures ?)
- Revoir son opinion (ai-je toujours la même opinion ?)

Pour que ces stratégies soient mobilisables par les élèves, il faut qu'elles fassent l'objet d'un enseignement didactique. Elles impliquent donc fortement l'enseignant-e.

4.2. LE ROLE DE L'ENSEIGNANT-E

« Souvenez-vous qu'une classe ne sera jamais davantage motivée à lire que ne l'est son enseignant » (Giasson, 1997). Depuis plus de vingt ans, de nombreuses études convergent qui soulignent l'importance considérable du maître en ce qui concerne les apprentissages réalisés, notamment concernant celui de la lecture. Selon Paquay et Wagner (1996), un professionnel de l'enseignement est un « enseignant pluriel » qui est :

- un maître instruit qui possède des savoirs disciplinaires et interdisciplinaires ainsi que des savoirs didactiques et épistémologiques et bien sûr des savoirs pédagogiques, psychologiques et philosophiques.
- Un praticien artisan qui réalise les tâches assignées à l'enseignant, qui utilise des routines, des schémas d'action contextualisés, qui sait maîtriser et exploiter divers outils d'enseignement.
- Un praticien réflexif qui réfléchit sur ses pratiques et qui analyse leurs effets toujours à la recherche de démarches innovantes.

- Une personne ayant le souci d'évoluer personnellement et professionnellement. C'est un être de relation et de communication. Il est le « chef d'orchestre » de la classe.
- Un acteur social. Il analyse les enjeux anthropo-sociaux des situations quotidiennes.
- Un technicien. Il met en œuvre judicieusement les diverses techniques actuelles de l'information et de la communication.

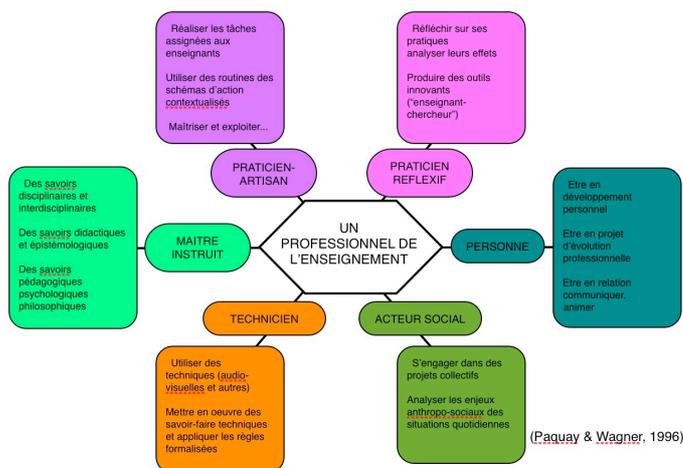


Figure 7. Un-e enseignant-e professionnel-le

Toutes ces compétences professionnelles semblent contribuer à donner aux élèves le goût et l'envie de lire.

CONCLUSION

Il n'y a pas de réponse universelle à la question de l'enseignement de la lecture. Chacun des *ingrédients* concernant le code et la compréhension entre dans la *composition* de cet apprentissage, C'est à l'enseignant de doser le mélange de manière *équilibré*. Pour Jocelyne Giasson :

« Dans une approche équilibrée, l'enseignant respecte le rythme des enfants, choisit les supports de lecture appropriés, intègre les situations de lecture fonctionnelle et les situations d'enseignement explicite, alterne les situations de communication et les moments de

structuration. Pour gérer une approche équilibrée, l'enseignant doit pouvoir compter sur sa compétence professionnelle, qui lui permet de juger de la meilleure façon de répondre aux besoins des élèves eu égard aux connaissances actuelles en matière d'enseignement-apprentissage de la lecture. » (Giasson, 2004, 30)

L'enseignant doit donc être un praticien artisan instruit et réflexif. Gambrell (1996) cité par Terwagne (2003, 11) stipule que les maîtres qui parviennent à installer durablement le goût de lire chez les élèves organisent le plus souvent les apprentissages à travers des *interactions* où la parole, le *pari positif* sur les compétences intuitives de lecture des élèves et les *discussions entre pairs* interviennent largement. Ils *explicitent les objectifs* poursuivis et incitent les élèves à *objectiver* les connaissances acquises et les *stratégies* indispensables à la compréhension. Ces maîtres, enfin, n'hésitent pas à proposer à leurs élèves des *défis*, des *tâches complexes*, des *projets* qui nécessitent la *réflexion* et des *échanges multiples* au sein de la classe.

Constatant que ces divers facteurs font partie intégrante du concept des cercles de lecture, nous pensons que cette démarche permet un enseignement/apprentissage efficace et motivant de la compréhension en lecture.

Un cercle de lecture est un dispositif didactique structuré qui permet aux élèves d'apprendre en petits groupes à construire des connaissances à partir de textes de littérature. Pour que ce dispositif soit efficace, il faut qu'il soit accompagné d'un enseignement explicite des stratégies de compréhension. Ces dernières apportent aux élèves peu autonomes, une démarche précise (situer le passage, résumer le passage, choisir la stratégie) enrichie d'une série de questions afin d'approfondir leur connaissance du texte. Les stratégies de compréhension leur permettent de réfléchir aux aspects cognitifs et métacognitifs qu'ils utilisent lors des activités d'apprentissage.

En respectant les trois étapes de l'apprentissage : le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome, l'enseignant permet aux élèves de mobiliser au mieux ces différentes stratégies afin de pouvoir les utiliser à bon escient.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BACCINO, T. & COLÉ, P. (1995). *La lecture experte*. Paris : PUF.
- CRAHAY, M. (1999). *Psychologie de l'éducation*. Paris : PUF.
- DANIELS, H. (2005). *Les cercles de lecture*, Montréal : Chenelière Education.
- DANSEREAU, D. (1987). « Transfer from Cooperative to Individual Studying ». *Journal of Reading*, vol. 30, n° 7, p. 614-620.
- DESCHENES, A.-J. (1991). « Les stratégies de lecture ». *Les entretiens Nathan sur la lecture. Acte 1*, p. 29-45.
- DURAND, M. (2004). *L'apprentissage chez l'adulte*. Cours no 7223D. Université de Genève : FPSE.
- EHRI, L. & WILCE, L. S. (1983). « Movement into reading : Is the first stage of printed word learning visual or phonetic ? ». *Reading Research Quarterly*, 20. p. 163-179.
- GAUTHIER, C. (2006). « Appy.ecole.free.fr/articles/20061100d.htm. Qu'est-ce qu'un bon prof ? ». *Revue des sciences humaines*. p. 50-54.
- GAMBRELL, L. B. (1996). « Creating Classroom Cultures That Foster Reading Motivation ». *The Reading Teacher*, 50. p. 14-25.
- GIASSON, J. (1997). *La lecture. De la théorie à la pratique*, Bruxelles : De Boeck.
- GIASSON, J. (2000). *La compréhension en lecture*, Bruxelles : De Boeck Université.
- GOIGOUX, R. (1998). « Où il est question de pratiques et de méthodes de lecture ». *Voies libres N°22*.
- GOMBERT, J. É. (2002). La modélisation cognitive de la lecture et ses implications pédagogiques. Préface in Ecalle, J. & Magnan, A. *L'apprentissage de la lecture. Fonctionnement et développement cognitifs*. Paris : Armand Colin.
- HADJI, C. (1997). *L'évaluation démystifiée*. Paris : ESF.
- HEBERT, M. (2002). *Co-élaboration du sens dans les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration*. Thèse de doctorat.
- HOOVER, W.A. & GOUGH, P. B. (1990). « The simple view of reading ». *Reading and Writing : An Interdisciplinary Journal*, 2, p. 127-160.
- LANCELOT, C. (1999). « Métacognition, interactions entre élèves, création collective d'outils : quelques passerelles vers la pédagogie de demain ». *Vie Pédagogique*, 110, p. 8-11.
- OUZOULIAS, A. (1998). *L'apprenti lecteur en difficulté*. Paris : Retz.
- PAQUAY, L. & WAGNER, M.-C. (1996). *Former des enseignants professionnels - Quelles stratégies? Quelles compétences?* Paris: De Boeck Université.

- SPRENGER-CHAROLLES, L. & COLÉ, P. (2003). *Lecture et dyslexie. Approche cognitive*. Paris :. Dunod.
- STANOVICH, K. E. & WEST, R. F. (1979). « The effect of orthographic structure on the word search performance of good and poor readers ». *Journal of Experimental Child Psychology*, 28, p. 258-267.
- TAUVERON, C. (2002). *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM2*. Paris : Hatier.
- TERWAGNE, S. & al. (2003). *Les cercles de lecture*, Bruxelles : Ed. De Boeck.
- VANHULLE, S. (1999). « Concevoir des communautés de lecteurs : la gestion de la classe dans une didactique interactionniste ». *Revue des sciences de l'éducation*. Vol. XXV, no3, p. 651-674.

Enseigner la grammaire : choix didactique, choix politique ?

Dominique BETRIX KOEHLER & Martine PANCHOUT-DUBOIS
Haute école pédagogique, Lausanne, UER de français

LA RECENTE DIFFUSION D'UN DOCUMENT D'ORIENTATION relatif à l'enseignement apprentissage du français en Suisse romande (2006) et l'élaboration du Plan d'étude romand (PER) ont conduit à envisager le recours à de nouveaux moyens d'enseignement en passe d'être introduits à l'école obligatoire. Ces faits sont déclencheurs de multiples questions à l'échelle didactique et politique.

- Dans quel contexte historique cette introduction se produit-elle ? Quels événements¹ faut-il rappeler pour comprendre les enjeux d'un tel bouleversement ? En se situant du côté des élèves, que sait-on de la réalité de leurs apprentissages ?
- Qu'est-ce qu'une grammaire au sens large telle que la proposent les didacticiens² du français dans ces documents ? Comment la langue devient-elle objet de travail sur le support d'un texte ? Quels savoirs sur la langue sont à construire prioritairement dans les degrés primaires ? Quelle place accorder à la réflexion sur le fonctionnement du texte et sur celui de la phrase ?
- Dans quelle mesure les moyens d'enseignement choisis sur le plan romand et proposés aux cantons permettront-ils de construire les savoirs sur la langue dont les élèves ont besoin pour lire et écrire ?
- Le travail à partir des textes permet-il un enseignement explicite des savoirs linguistiques ?

¹ Cet article est rédigé en orthographe rectifiée selon les propositions de la Délégation à la langue française de la CIIP.

² Le masculin est utilisé dans cet article de manière générique pour en alléger la rédaction.

La réponse à ces questions s'appuiera notamment sur des analyses de moyens d'enseignement – analyses conduites préalablement au choix romand –.

1. CONTEXTE HISTORIQUE

1.1. L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS : LIEU DE CONTROVERSES

Dès l'avènement de l'école obligatoire, l'enseignement du français a été un lieu de controverses et de confrontations sans doute parce que l'enseignement de la langue concerne tout un chacun et que les résultats observables chez les élèves ne sont pas toujours à la hauteur des espérances de la société et des enseignants eux-mêmes. Charles Bally, dans un ouvrage de 1930, analyse les faits dont il est témoin :

« Nous assistons aujourd'hui à une crise du français qui atteint un degré incroyable, que ceux-là seuls qui ont interrogé des candidats aux examens peuvent soupçonner. L'indigence de l'élocution, poussée à l'extrême, est un mal qui, à travers la vie sociale, atteint les forces vives de la pensée... » (cité par Bronckart, 1982, 2)

Dans les années soixante, l'ouverture de l'école secondaire au plus grand nombre devient effective. Cette démocratisation de l'enseignement entraîne un sentiment de malaise ou d'échec analysé par Bronckart (1982). Les contenus ne semblent plus adaptés aux besoins des enfants et de la société. Les objectifs de l'enseignement ne font pas de place significative à la communication. La langue mise en œuvre à l'école est trop artificielle, trop littéraire ; seule la langue écrite fait l'objet d'un travail scolaire. Les théories de référence, qu'elles soient relatives aux objets d'enseignement, aux apprentissages ou aux démarches mises en œuvre, manquent de scientificité et sont désuètes. Les échecs trop nombreux touchent essentiellement les classes socio-économiques défavorisées. Bourdieu (1970) conteste une école instrument de reproduction sociale. A la même époque, les travaux sur la psychologie de l'enfant, son développement et ses besoins (Piaget et Inhelder, 1966) apportent des éléments de connaissance décisifs pour concevoir d'autres manières d'enseigner. Sur le plan linguistique, les réformistes jugent indispensables d'appliquer à la grammaire, les connaissances nouvelles dont on dispose avec l'essor du structuralisme et de la grammaire générative et transformationnelle (Chomsky, 1971).

1.2. DE MAÎTRISE DU FRANÇAIS À S'EXPRIMER EN FRANÇAIS

Dès 1979, la rénovation de l'enseignement du français à travers la mise en place progressive de *Maîtrise du français* (1979) met l'accent sur l'usage de la langue dans de nombreuses situations de communication les plus authentiques possibles : correspondance scolaire, publication de classe, spectacle, exposition, ... D'un point de vue pédagogique se développe une pédagogie de la découverte privilégiant les démarches inductives et les recherches actives par les élèves prônées dès la première partie du XXe siècle par des pédagogues tels que Ferrière en Suisse, Decroly en Belgique et Freinet en France. Une telle révolution suscite de virulentes réactions, notamment par voie de presse, prenant essentiellement pour cibles les concepteurs de ces démarches nouvelles. Parallèlement à la *libération de la parole* prônée par *Maîtrise du français* (1979), la *structuration de la langue*, dans ses différentes dimensions, n'est pas oubliée. Elle occupe d'ailleurs une place dominante dans la méthodologie fournie aux enseignants : les trois quarts de l'ouvrage y sont consacrés.

Dans celui-ci, les objets enseignés sont plutôt organisés en fonction de regroupements très dépendants des savoirs nouvellement développés en linguistique : *lecture, élocution, orthographe, syntaxe, morphosyntaxe du verbe et lexique*. La perspective est résolument applicationniste (Halté, 1992). Sur un plan théorique, les concepteurs de *Maîtrise du français* affirment explicitement que les activités de structuration doivent être le plus possible au service des activités de communication. Mais, dans la réalité, il incombe aux enseignants de mettre en œuvre cette articulation et de construire eux-mêmes leurs outils. Devant la complexité de la tâche, les enseignants expriment, via leurs associations professionnelles, leur souhait de moyens d'enseignement de français.

Des moyens d'enseignement paraissent alors dans le canton de Vaud (LEP), puis en Suisse romande (COROME). Ces moyens sont financés par le service public. Ils concernent quasi uniquement la grammaire de phrase, l'orthographe, le vocabulaire et la conjugaison. On retrouve donc les appellations traditionnelles et familières des savoirs à acquérir. Au fil du temps s'élaborent pour l'enseignement secondaire une série de moyens d'enseignement qui accordent une place significative aux notions de grammaire textuelle : modalisation, système de reprises, thèmes et foyers d'information, ... (Lipp et al., 1993). L'utilisation massive des brochures a provoqué une inflation du travail de structuration de la langue au détriment des activités d'expression qu'il était censé servir. Une enquête menée en Suisse romande (de Pietro et al., 1993) met clairement en évidence le

besoin, pour les enseignants, de disposer de moyens d'enseignement en expression orale et écrite.

Il faudra environ dix ans pour que voie le jour *une production de moyens résolument didactiques reposant non seulement sur les contenus à enseigner et à apprendre, mais aussi sur les démarches d'enseignement et les capacités des élèves* (Wirthner, 2001). Ces *moyens modulaires et évolutifs* (Dolz & al, 2002), développés par des didacticiens du français et des enseignants, sont organisés autour du concept de genres de textes (oraux et écrits). *S'exprimer en français*, publié par un éditeur privé, constitue un ensemble de séquences didactiques permettant de travailler les différentes opérations de la production orale et écrite : situation de communication, élaboration de contenus, planification et textualisation. Les différentes séquences permettent un apprentissage en situation d'un grand nombre de notions de grammaire textuelle. La cohérence et la cohésion textuelles y sont travaillées conjointement : système des temps, système des reprises, connecteurs adaptés aux divers genres de textes, ...

2. DIFFICILE ARTICULATION ENTRE L'USAGE DE LA LANGUE ET LA REFLEXION A SON SUJET : LA REACTION DU POLITIQUE

Dans la pratique de la classe de français, l'articulation entre les moyens d'enseignement consacrés aux activités de structuration et les activités-cadres de *Maîtrise du français* ne s'est pas réalisée de manière satisfaisante. On peut parler avec Allal et al. (2001) d'un curriculum à deux voies dans lequel, d'une part, on produit des textes dans une situation de communication précise et, d'autre part, on apprend la grammaire, l'orthographe, la conjugaison, ... au sein d'exercices décontextualisés. *S'exprimer en français* réussit l'articulation entre la production textuelle et les savoirs sur la langue dans le domaine de la grammaire textuelle. Allal repère ici un curriculum spiralaire dans lequel les savoirs sur la langue sont convoqués par le travail d'écriture et font également l'objet d'un travail spécifique. Aujourd'hui, il reste encore à construire avec les élèves d'une manière ou d'une autre les notions de grammaire de phrase. Force est également de constater que les moyens produits dans les années 80 ne sont plus adaptés à la réalité d'aujourd'hui, ni sur le plan linguistique, ni sur le plan psycholinguistique. Les savoirs sur la langue y sont des fins en soi, leur acquisition est basée sur la répétition avec l'hypothèse implicite que le transfert en texte s'effectuera naturellement.

Dans un tel contexte, commun à l'ensemble des cantons romands, le politique, au travers de la Conférence intercantonale de l'instruction

publique (CIIP), a promu, avec l'aide de didacticiens du français, des syndicats des enseignants, une dynamique pour permettre le développement d'actions communes dans l'enseignement du français. *Français 2000* (Maradan & Wirthner, 2001), lors d'une vaste concertation entre des personnalités de la politique de l'éducation, de la didactique et de l'enseignement du français, pose la nécessité :

- *de donner une cohérence didactique à l'enseignement du français en veillant à la fois aux contenus à enseigner, aux démarches d'enseignement et aux capacités des élèves ;*
- *d'établir une ligne de progression des apprentissages ;*
- *de baser l'enseignement du français sur les pratiques textuelles.*

Un groupe de travail – le Groupe de référence du français (GREF) reçoit le mandat de donner corps à ces nécessités sous la forme d'un document définissant les principes à mettre en œuvre dans tous les champs de la didactique du français en prenant appui sur les travaux scientifiques de cette jeune discipline. Le rapport du GREF (2003) a servi de base à l'élaboration de *l'Enseignement/apprentissage du français en Suisse romande* (2006), document d'orientation, qui définit explicitement le texte comme le point de départ et d'arrivée de l'apprentissage de la langue. Les principes posés en avant-propos du document rappellent :

- *la nécessaire articulation des trois finalités de l'enseignement du français (apprendre à communiquer/communiquer, maîtriser le fonctionnement de la langue/réfléchir sur la langue et construire des références culturelles) ;*
- *l'ancrage de l'apprentissage du français dans la production et la compréhension de textes de genres divers, socialement et pédagogiquement pertinents ;*
- *la prise en compte du fait que le français est à la fois la langue maternelle d'une majorité des élèves et la langue d'intégration d'une partie importante d'entre eux ;*
- *le caractère transversal de l'enseignement du français, au croisement de toutes les disciplines scolaires, qui relève dès lors de la responsabilité de l'ensemble des enseignants quelle que soit leur spécialité. (p. 3)*

3. UNE GRAMMAIRE AU SENS LARGE : UNE REPOSE POSSIBLE

L'utilité de l'enseignement grammatical a souvent été remise en cause *dans la mesure où les effets d'une meilleure connaissance de la grammaire ne*

conduisent pas nécessairement et automatiquement à une meilleure maîtrise pratique de la langue ! (CIIP/GREF, 2003). Cependant, ainsi que les principes cités ci-dessus le posent clairement, l'enseignement grammatical a pleinement sa place à l'école parce l'institution a la double mission d'amener les élèves à l'usage de la langue et à la réflexion sur son fonctionnement. Il faut rappeler que, dans cette perspective, Vygotsky (1985) pense l'école comme le lieu privilégié de la formation de la pensée consciente, de l'explicitation optimale du fonctionnement de la langue. Cet enseignement grammatical, pour être efficace et faire sens pour les élèves, *doit assurer la maîtrise des règles de l'expression écrite, celle des règles de l'orthographe grammaticale et permettre l'appropriation d'un métalangage général qui permet de parler de la langue et d'en acquérir d'autres* (CIIP/GREF, 2003, 52). La grammaire au sens large, à savoir *une grammaire qui inclut l'ensemble des activités réflexives conduites à propos du français en tant que langue, à propos du texte, de la phrase, du mot, voire des opérations et stratégies mises en œuvre en lecture et en écriture* (ibidem, 52) constitue une réponse aux exigences des objectifs que se donne l'école aujourd'hui. En France, dans les Instructions Officielles (2002), il est question de *l'observation réfléchie de la langue*. Le terme désigne la même réalité que *grammaire au sens large*.

Le document à destination des enseignants définit cette grammaire au sens large comme la réunion *d'une grammaire «au sens étroit», de la conjugaison, du lexique et de l'orthographe*, ce qui occulte partiellement la dynamique des apprentissages centrés sur une réflexion à propos de la langue dans laquelle l'élève est pleinement acteur.

Le concept de grammaire au sens large, outre le fait de signaler un décroisement des sous-disciplines du français, indique un changement de posture pour aborder les apprentissages. Il s'agit pour les enseignants de proposer des situations-problèmes qui intègrent les différentes composantes du texte. Face à une situation complexe de compréhension ou de production de textes, l'élève est confronté à des obstacles qui ne peuvent être franchis que par l'acquisition de savoirs nouveaux. Ces savoirs nouveaux font sens pour lui puisqu'ils constituent des réponses à un besoin, ils doivent, bien sûr, faire l'objet d'exercices pour être consolidés, systématisés et même automatisés.

4. DE NOUVEAUX MOYENS D'ENSEIGNEMENT

Suite aux travaux du GREF et à cette approche nouvelle des activités de structuration, les moyens utilisés dans les classes sont apparus désuets et la

nécessité d'en choisir de nouveaux s'est imposée. Contrairement à l'édition de l'ensemble des moyens «Maîtrise du français» mis en oeuvre sous la responsabilité du service public, la décision politique a été de recourir à des moyens existants dans la francophonie. Ces moyens ont été sélectionnés et analysés par des commissions d'experts instituées par la CIIP. Les experts ont bénéficié d'une grille d'analyse élaborée en fonction d'une conception hiérarchique de tous les objets de la discipline français privilégiant l'articulation entre le lire, l'écrire et les savoirs sur la langue. Les commissions ont travaillé à la sélection et à l'analyse de diverses collections choisies selon des critères didactiques et/ou linguistiques. Une attention particulière a été portée aux équipes d'auteurs pour s'assurer de la scientificité et de la praticité des collections à analyser. A l'issue de ce travail, les experts ont indiqué leurs préférences pour une ou des collections. Pour les degrés 3 à 6, la collection *Mon manuel de français* sous la direction scientifique de B. Couté (2004) et de Fabienne Rondelli, (2005, 2006) a été évaluée comme la plus pertinente en regard des critères de la grille. La commission romande d'évaluation des moyens d'enseignement, consultée à l'issue des conclusions des experts a demandé que soient analysés les ouvrages de la collection *L'île aux mots* (1999, 2000). Le travail d'analyse a mis en évidence la non-adéquation de cette collection avec les critères de la grille. En dépit de ce constat, *L'île aux mots* a été retenue pour constituer une alternative à *Mon manuel de français*.

L'île aux mots propose un important choix de textes majoritairement issus de la littérature de jeunesse, bien adaptés aux élèves. Cependant la profusion de notions grammaticales et l'omniprésence d'une terminologie traditionnelle rend difficile l'usage de la collection dans les classes de l'enseignement primaire. En outre, l'abondance des activités proposées dans un ordre qui doit impérativement être respecté risque de ne laisser place à aucune autre activité de français à l'initiative de l'enseignant. Quel espace reste-t-il pour la lecture d'oeuvres intégrales et la production de textes de genres variés inclus dans des projets de classe?

Mon Manuel de français présente une série de séquences didactiques organisées autour de genres textuels relevant des différentes disciplines enseignées à l'école: littérature, histoire, géographie, sciences et mathématiques. L'apprentissage est conçu à partir de situations-problèmes explicitement formulées aux élèves sous forme de questions. Dans cette collection, la construction des savoirs sur la langue est au service de la compréhension et de la production des divers textes. La terminologie retenue est légère, ne s'inscrit pas en rupture par rapport au choix actuellement mis en oeuvre en Suisse romande et correspond à ce que les psycholinguistes identifient comme capacités des élèves du primaire. Il est toutefois important de signaler que la commission des experts a proposé

une série de modifications nécessaires à l'introduction de cette collection dans les différents cantons. Il s'agit d'aménagements essentiellement culturels visant un meilleur ancrage des thèmes dans la réalité des élèves romands. Ces choix linguistiques et didactiques sont cohérents avec les orientations du document *Enseignement/apprentissage du français en Suisse romande* rappelées plus haut. La qualité de ces ouvrages ne peut cependant faire oublier la nécessité dument explicitée dans le texte précité d'entraîner les élèves à maîtriser le fonctionnement de la langue par le biais d'exercices variés. Cet aspect fait défaut dans *Mon manuel de français*.

Pour les degrés 7, 8, 9, deux collections ont été sélectionnées : *L'atelier du langage* (2003-2006) et *Français livre unique* (2003-2006). Il faut souligner que les experts chargés de l'examen de ces collections, ont travaillé à l'aide de la même grille que leurs collègues du primaire. Leurs conclusions mettent en évidence la très relative adéquation de ces moyens aux orientations définies dans *Enseignement / apprentissage du français en Suisse romande* tant sur le plan didactique que terminologique. *L'atelier du langage* est un manuel centré principalement sur les activités de structuration de la langue, organisées en chapitre distinguant grammaire du discours et du texte, grammaire de la phrase et de ses constituants, lexique, orthographe et conjugaison. Il constitue un réservoir d'activités et d'exercices, le risque étant, bien sûr, que les enseignants n'en fassent un usage exhaustif au détriment du travail de compréhension et de production de texte. Quant au *Français livre unique*, il offre une organisation en séquences structurées autour de genres essentiellement littéraires, déterminées par le souci d'introduire précocement les élèves à l'histoire littéraire. En revanche, il articule étroitement le travail de compréhension des textes, la production d'écrits et l'acquisition des savoirs sur la langue.

5. TEXTES ET ENSEIGNEMENT EXPLICITE DES SAVOIRS LINGUISTIQUES

Deux des collections retenues, *Mon manuel de français* et *Français livre unique* mettent explicitement en œuvre une didactique intégrée de la grammaire au sens large tandis que les deux autres – *L'île aux mots* et *L'atelier du langage* – n'articulent pas de façon systématique le travail sur les textes et l'étude de la langue. Ils se rapprochent d'une didactique spécifique de la grammaire, de l'orthographe, de la conjugaison et du vocabulaire. Dans la double perspective d'un respect des *Orientations* romandes et d'une efficacité des apprentissages, les enseignants qui choisiront l'une des deux premières collections devront proposer à leurs élèves des exercices d'entraînement supplémentaires indispensables à

l'automatisation. Les autres qui choisiront l'un des deux moyens relevant d'une didactique spécifique devront s'assurer que les apprentissages dans le domaine de la structuration font sens pour les élèves et veiller à ce que les transferts attendus s'effectuent réellement. Un petit défi à relever pour les premiers mais sans doute une gageure pour les seconds.

EN GUISE DE CONCLUSION

Cette vision panoramique de la succession des moyens d'enseignement du français, permet d'en percevoir les contrastes. Ils visent tous à promouvoir des apprentissages de la compréhension et de la production de textes ainsi que l'acquisition de savoirs sur la langue, mais leurs choix linguistiques et didactiques accordent une importance différente au travail sur les textes et au travail sur la langue : la grammaire au service de la compréhension et de la production ou la grammaire pour elle-même, une démarche plutôt constructiviste ou une démarche plutôt applicationniste.

Quoiqu'il en soit, la grammaire scolaire demeure spécifique. Son objectif n'est pas d'offrir une description exhaustive de la langue, mais de donner un système d'explications forcément plurielles, oubliées des théories linguistiques qui la sous-tendent. C'est d'abord une grammaire – laboratoire de manipulation du texte et des phrases – pour mieux lire et mieux écrire. Progressivement, au fil des classes, les conceptualisations proposées peuvent aller au-delà de l'utilitaire permettant qu'advienne une véritable culture de la langue vue comme un objet de savoir.

L'introduction des nouveaux moyens à l'école obligatoire doit se penser dans le cadre d'un réseau incluant les moyens existants tels que *S'exprimer en français* et *Education et ouverture aux langues à l'école (EOLE)*. C'est dire toute l'importance de la formation initiale et continuée des enseignants qui doivent être capables de faire un usage optimal des ressources de ces divers moyens pour mettre en œuvre le plan d'étude.

D'un point de vue politique, la question peut se poser de la pertinence de recourir à tout prix à des moyens d'enseignement qui, aussi bien pensés soient-ils, sont conçus en référence à des prescriptions différentes de celles qui s'élaborent en Suisse romande.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AEBY DAGUE, S. et al (2003). *L'enseignement/apprentissage du français à l'école obligatoire. Rapport du Groupe de référence du français*. Neuchâtel : Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.
- ALLAL, L., BETRIX KÖHLER, D., RIEBEN, L., ROUILLER BARBEY, Y., SAADA-ROBERT, M. & WEGMULLER, E., (2001). *Apprendre l'orthographe en produisant des textes*. Fribourg: Editions universitaires & PNR 33.
- BRONCKART, J.P. (1982). Réformer l'enseignement du français ; pourquoi, comment ? Conférence donnée à Genève dans le cadre de la Section des sciences de l'éducation de la FPSE, UNIGE.
- BOURDIEU, P. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Minuit.
- CHOMSKY, N. (1971). *Aspects de la théorie syntaxique*. Paris : Seuil.
- CIIP (2006). *Enseignement/apprentissage du français en Suisse romande. Orientations. Document à l'intention des enseignants de l'école obligatoire de la Suisse romande*. Neuchâtel : CIIP
- DE PIETRO, J.-F., DESCHENAUX, Y. & WIRTHNER, M. (1993). *Enseignement du français : de nouveaux horizons... Enquête sur les besoins et attentes en supports didactiques*. Neuchâtel : IRDP.
- HALTÉ, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris : PUF.
- MARADAN, O. (2001). *Français 2000. Perspectives et propositions pour l'enseignement du français*. Neuchâtel : CIIP
- PIAGET, J. et INHELDER, B. (1966). *La psychologie de l'enfant*. Paris : PUF.
- VYGOTSKY, (1985). *Pensée et langage*. Paris : Éditions Sociales
- WIRTHNER, M. (2001). Moyens d'enseignement du français. Regards et perspectives. *L'Éducateur magazine* 4, p. 9-10.

MOYENS D'ENSEIGNEMENT

- BENTOLILA, A. (Ed). (1998). *L'île aux mots CE2*. Paris : Nathan.
- BENTOLILA, A. (Ed). (1998). *L'île aux mots CM1*. Paris : Nathan.
- BENTOLILA, A. (Ed). (1999). *L'île aux mots CM2*. Paris : Nathan.
- BESSON, M.-J., GENOUD, M.-R., LIPP, B. & NUSSBAUM, R. (1979). *Maîtrise du français Méthodologie pour l'enseignement primaire*. Neuchâtel : Office romand des éditions et du matériel scolaire.
- BOURDIN, R. & al (2005). *Mon Manuel de français. Lire, dire, écrire dans toutes des disciplines*. CM1. Paris : Retz

- BOURDIN, R & al (2006). *Mon Manuel de français. Lire, dire, écrire dans toutes des disciplines*. CM2. Paris : Retz.
- COUTE, B. & al (2004). *Mon Manuel de français. Lire, dire, écrire dans toutes des disciplines*. CE2. Paris : Retz.
- DOLZ, J., NOVERRAZ, M. & SCHNEUWLY, B. (2002). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit. 1^e-2^e*. Bruxelles : De Boeck.
- DOLZ, J., NOVERRAZ, M. & SCHNEUWLY, B. (2002). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit. 3^e-4^e*. Bruxelles : De Boeck.
- DOLZ, J., NOVERRAZ, M. & SCHNEUWLY, B. (2002). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit. 5^e-6^e*. Bruxelles : De Boeck.
- DOLZ, J., NOVERRAZ, M. & SCHNEUWLY, B. (2002). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit. 7^e-8^e-9^e*. Bruxelles : De Boeck.
- POTELET, H. (Ed) (2005). *Français livre unique 6e*. Paris : Hatier.
- POTELET, H. (Ed) (2006). *Français livre unique 5e*. Paris : Hatier.
- POTELET, H. (Ed) (2007). *Français livre unique 4e*. Paris : Hatier.
- BELTRANDO, B. (2005). *L'atelier du langage 6e*. Paris : Hatier.
- BELTRANDO, B. (2006). *L'atelier du langage 5e*. Paris : Hatier.
- BELTRANDO, B. (2007). *L'atelier du langage 4e*. Paris : Hatier.
- LIPP et al (1993). *Activités textuelles 7e*. Lausanne : LEP.
- LIPP et al (1993). *Activités textuelles 8e*. Lausanne : LEP.
- LIPP et al (1993). *Activités textuelles 9e*. Lausanne : LEP.

L'usage des textes dans l'enseignement de l'argumentation en classes romandes

Christophe RONVEAUX, Bernard SCHNEUWLY & Simon TOULOU
Université de Genève, Section des sciences de l'éducation

QUE PREVOIT LE PLAN D'ETUDE VAUDOIS pour l'enseignement de l'argumentation aux élèves de 8^e et 9^e ? Une action/un objectif : « produire, dans un contexte connu, un message à visée argumentative pour exprimer un point de vue » ; des outils/supports textuels : « [la] lettre de soutien ou de réclamation, [la] lettre au courrier des lecteurs, [l'] article de presse (commentaire, éditorial) » (Direction générale de l'enseignement obligatoire du Canton de Vaud, 2007, 10 et 22). Des formulations analogues sont utilisées dans les autres cantons romands. Qu'en est-il dans les classes ? Comment les enseignants traduisent-ils *en acte* ces objectifs ? Selon quelle logique de progression s'enseigne la production de textes argumentatifs ? La présente contribution vise à répondre à ces questions en examinant l'usage des textes dans des séquences d'enseignement portant sur le texte argumentatif.

L'exposition de notre étude suit trois temps : d'abord, nous situons la collection de notre corpus dans le contexte théorique et empirique d'une recherche plus large dont est issue la présente étude¹. Nous définissons et opérationnalisons ensuite la notion de « texte » afin de préciser notre questionnement. L'analyse empirique enfin répond aux trois questions suivantes : quels sont les supports des textes utilisés ? Quelle variété de textes pour quelles séquences d'enseignement ? Comment décrire les principaux modèles d'un enseignement par les textes ?

¹ La présente contribution est issue du projet de recherche *La construction de l'objet enseigné en classe de français. Analyse du travail enseignant en grammaire et en production écrite* financé par le subside n° 1214-068110 du FNS. Pour plus de détails, voir Schneuwly, Sales-Cordeiro & Dolz (2005) et Dolz, J., Ronveaux, C. & Schneuwly, B. (2006).

1. COMMENT ANALYSER L'OBJET ENSEIGNÉ EN CLASSE ? ESQUISSE D'UNE MÉTHODOLOGIE

L'orientation prescrite par le plan d'études vaudois ci-dessus est nouvelle. Avant les années soixante, l'enseignement du français prévoit de former les élèves à la production de textes écrits à travers des genres scolaires – la description, la narration et la dissertation avant tout – spécifiquement créés et inventés à cet effet. Après les années septante, avec la réforme, comme le dit Marie-Hélène Vourzay, on passe du « rituel ascétique d'une observation minutieuse des choses du monde, quand domine, à l'école, le paradigme de la littérarité référentielle [au] rituel de la motivation à la communication et de la distanciation outillée théoriquement par rapport à l'activité d'écriture » (Vourzay, 1996, 489). Pour l'enseignement de l'argumentation, l'adaptation aux situations de communication doit dorénavant se traduire par la prise en compte de la diversité des textes argumentatifs et l'organisation du plan en fonction de circuits argumentatifs (Boissinot & Lasserre, 1989). Comment s'opère cette réforme pratiquement dans les classes ? Quel est l'effet du changement des plans d'études et des moyens d'enseignement sur les objets enseignés ? Constate-t-on une continuité, une rupture ou une sédimentation ?

Pour le savoir, l'analyse des plans d'études et des moyens d'enseignement ne suffit pas : « le savoir-tel-qu'il-est-enseigné est nécessairement autre que le savoir-initialement-désigné-comme-devant-être-enseigné, le savoir à enseigner » écrit Chevallard (1991, 15). La formule vaut pour un programme de recherche : il s'agit bien d'admettre que les *déformations* et les *écarts* sont des processus à caractère obligatoire et nécessaire et qu'il revient à la didactique de décrire et de comprendre les mécanismes de cette *transposition* par laquelle les objets d'enseignement se transforment en objets enseignés. Mais comment saisir un objet par définition fuyant et restituer la dynamique de ses transformations ? Méthodologiquement, le problème n'est pas simple et doit être porté au triple niveau de (1) l'unité d'analyse, (2) de la constitution du corpus et de sa collection, (3) de leur traitement.

Premier niveau : l'unité d'analyse. Il nous faut partir de l'objet à enseigner et définir l'unité d'analyse qui le représente le mieux dans l'enseignement. Repartons de l'objet prescrit par le plan d'étude vaudois cité en introduction de cette étude : la production d'un texte argumentatif. Cet objet d'enseignement se définit par une certaine envergure, requiert un certain développement, couvre en général plusieurs activités et inclut plusieurs dimensions. Une telle structure de l'objet d'enseignement est le

mieux représentée par une *séquence d'enseignement*, c'est-à-dire un ensemble d'activités organisées systématiquement pour apprendre : c'est notre unité d'analyse. Dans la séquence d'enseignement, l'objet d'enseignement est rendu présent et décomposé en unités plus petites que l'élève peut étudier – observer, analyser, exercer – comme autant de facettes de l'objet à s'approprier. Ces facettes, loin de constituer le tout de l'objet, sont définies par la tradition scolaire, consignées dans les textes de références et transmises à travers des pratiques souvent séculaires. En même temps, chaque séquence constitue aussi une réponse à un problème pratique situé dans l'ici et maintenant d'une classe donnée ; cette réponse s'effectue à travers un choix concret de décomposition de l'objet qui implique une mise en hiérarchie et peut comporter plusieurs niveaux : l'objet lui-même, certaines de ses dimensions, certains éléments de chacune de ses dimensions, etc. Cette hiérarchie se distribue séquentiellement dans le temps : un élément donné vient après ou avant l'autre. Elle se manifeste par un démarrage d'un élément simple pour aller vers le complexe ; ou par un démarrage de l'objet complexe pour aller vers sa décomposition et éventuellement recomposition. Suivant les concepts de la transposition didactique qui postule la nécessaire transformation de l'objet à enseigner en objet d'enseignement, nous essayons donc de décrire l'objet – la production d'un texte argumentatif – tel qu'il est enseigné dans le cours de l'action didactique en décrivant comment il se construit durant une séquence d'enseignement, hiérarchiquement et séquentiellement structurée, explicitement dédiée à cet objet.

Deuxième et troisième niveau : la constitution des données et leur traitement. 17 enseignants de 8^e et 9^e année scolaire de trois cantons romands (Genève, Valais et Vaud) ont accepté de se laisser filmer sur le contenu de la production d'un texte argumentatif ; ce sont les enseignants qui ont déterminé le choix du moment de l'enseignement, de la durée de la séquence et de la méthodologie. Les 17 séquences d'enseignement, que nous désignons désormais par la formule « TA » (Texte Argumentatif), numérotées de 1 à 17 (TA1, TA2, etc.), comprennent entre 4 et 12 leçons ; l'ensemble des captations ont été transcrites. Les 1500 pages de transcriptions ont été condensées par des synopsis visant à reconstituer la logique didactique de chaque séquence d'enseignement. Le traitement de ces données s'est effectué sous plusieurs angles : la description de la macrostructure des séquences ; l'analyse des gestes d'enseignement (mise en place de dispositif, régulation de l'enseignement et apprentissage, institutionnalisation, etc.) ; l'analyse d'interactions entre différentes facettes de la discipline scolaire française : grammaire et production de texte ; usage de texte et production de texte. C'est ce dernier angle de la circulation des objets de la discipline française qui fait l'objet de la présente contribution. Ce choix n'aborde que des facettes limitées de la construction

immensément complexe de l'objet enseigné en classe. Nous définissons donc maintenant ce que nous considérons comme texte dans cette étude pour ensuite en décrire les usages dans les séquences d'enseignement.

2. LE TEXTE COMME UNITE D'OBSERVATION

2.1. UNE UNITÉ MATÉRIELLE DANS UNE COLLECTION DE SÉQUENCES

Quelles propriétés du texte privilégier pour définir l'unité d'observation ? Faut-il définir le texte *en externalité* du point de vue de l'auteur et de son intention qui l'ont constitué, de l'institution littéraire qui en assure la promotion ? L'objet textuel soumis à la classe par l'enseignant correspond davantage à une entité *sémiotique* dont la signification se déploie dans l'espace/temps d'un apprentissage scolaire. Cette soumission l'éloigne de ses conditions de production originelles. Tel extrait de *Germinal* de Zola est exploité pour faciliter la recherche d'arguments sur un thème donné. Il appartient ainsi à un autre espace/temps que celui qui a présidé au projet de son auteur ou à sa reconnaissance sociale comme objet littéraire. D'autres textes sont expressément constitués pour les besoins de l'exercisation d'une des composantes du texte argumentatif ; ceux-là sont constitutifs des activités scolaires. Si le texte nous renseigne sur l'objet d'enseignement, qu'il soit associé à un auteur, à une œuvre, à son intention, c'est au travers des sélections opérées par le discours de l'enseignant et les tâches réalisées par les élèves qui les médiatisent. Posons donc que le texte qui constitue notre unité d'investigation didactique n'a de sens qu'à l'intérieur de cette collection de séquences d'enseignement sur la production écrite.

2.2. UNE DÉFINITION DU TEXTE EN TROIS PRINCIPES

Notre définition opératoire du texte s'inspire librement de celle proposée par Rastier (2001, 21) : est considéré comme texte (1) toute suite linguistique empirique attestée, (2) comprise entre deux bornes, produite dans une pratique sociale déterminée, (3) fixée sur un support (page ou enregistrement).

Détaillons ces trois principes. Le premier comprend deux dimensions. D'abord le texte est attestable. Comme le rappelle François Rastier, il ne s'agit pas d'une création théorique forgée par le chercheur, ni d'un texte *à venir*, hypothétiquement déterminé par une activité en cours, mais d'un texte empiriquement constitué, déjà produit par un scripteur et soumis à la

classe dans le cours de la leçon. La dimension attestable nous permet de rendre compte de l'importance accordée par l'enseignant à l'authenticité du texte qu'il soumet devant la classe. Entre les textes produits *ad hoc* pour s'exercer à repérer tels éléments du texte argumentatif (le plan, les arguments, les connecteurs) et les textes d'auteurs identifiés par une référence complète (auteur, titre, recueil, année de publication, etc.), le degré d'authenticité se décline sur un continuum. À cette dimension attestable du texte, il est utile d'ajouter celle de cohésion et de cohérence qui font qu'un texte ne se réduit pas à une simple suite de phrases juxtaposées. Cette deuxième dimension à laquelle renvoie l'expression « suite linguistique » trouve sa justification dans l'objet de la linguistique textuelle définie notamment par Rastier (1989), Maingueneau (1993) ou Bronckart (1996).

Le deuxième principe nous permet de rendre compte de la manière dont le texte est rapporté ou non au contexte de sa production et aux limites qui lui sont imposées par le genre. Dans le continuum qu'est la langue et sur le plan horizontal du discours, où commence et où finit le texte ? Entre les textes dont le genre est clairement identifié (et les limites explicitement travaillées et rapportées au genre) et les textes d'auteurs (textes intégraux ou extraits) dans lesquels les élèves entrent *ex abrupto* pour travailler le contenu thématique, la structure narrative ou la planification, il y a la place pour décliner une textualité dont on va soit reporter le caractère argumentatif à une contrainte générique, soit attribuer le type argumentatif au traitement stylistique de la mise en mot et/ou la mise en plan.

Le troisième principe insiste sur la dimension matérielle du texte comme médium et nous permet de rendre compte des activités critiques menées sur les textes. Ce principe doit nous rendre attentif aux ressources typographiques et éditoriales utilisées dans la mise en page des textes soumis aux élèves. Ajoutons que, hors support, l'activité de commentaire, de repérage, d'identification est difficile, sinon impossible. L'on distinguera les activités de commentaire sur le texte (de type explication de textes littéraires, lointain parent des démarches philologiques), les activités de repérage et les activités d'analyse logico-grammaticale.

2.3. LE QUESTIONNEMENT

En appliquant notre définition aux textes qui font l'objet d'une activité scolaire explicite, nous avons répertoriés 99 textes dans notre collection. À leur propos, nous avons conduit notre questionnement à deux niveaux. Au premier niveau, hors du cours d'action, nous avons interrogé la matérialité des supports par laquelle les textes sont rendus présents. Comment les

textes sont titrés, référencés ? Quels sont leurs entours (discours d'escorte, vocabulaire, questionnaire, illustration) ? Quels sont les liens entre leurs mises en page et les objets enseignés ?

Au deuxième niveau, dans le cours de l'action, nous avons interrogé l'inscription des textes dans le flux des séquences à travers deux séries de questions. La première porte sur les procédures par lesquelles les textes sont rendus présents aux élèves. Comment sont-ils nommés ? Sont-ils accompagnés d'une contextualisation ? Qu'est-il dit de leur contexte de production, de leur auteur, et si ce sont des extraits, des ensembles (œuvre ou non) auxquels ils se rattachent ? La deuxième série a trait aux activités menées sur les textes et leurs ancrages séquentiels et hiérarchiques dans les séquences d'enseignement. Quelle est la nature de ces activités ? Quelles composantes de l'objet enseigné activent-elles ? Quelles dimensions du texte sont explicitement neutralisées ?

Nous présentons les résultats de l'analyse en trois temps : nous proposons d'abord une typologie des supports et des ressources matérielles de mise en page et de typographie ; ensuite, nous nous intéressons à l'ensemble des textes repérés sur les 17 séquences d'enseignement et les mettons en lien avec la production du texte attendue ; enfin, nous décrivons les usages des textes dans le cours de l'action didactique.

3. LES SUPPORTS, ENTRE ARTEFACT, DOCUMENT AUTHENTIQUE ET ABSOLU TEXTUEL

L'examen de la manifestation matérielle des 99 textes répertoriés permet de distinguer trois ensembles : les supports « artefacts » qui sont le produit d'une transformation au service d'un des éléments de l'objet enseigné ; les supports « authentiques », restituant la typographie et la mise en page au plus près de leur forme de diffusion ; les supports « philologiques », sacralisant l'établissement de la lettre du texte.

Les textes du premier ensemble se composent d'articles de presse ou de textes dont la source n'est pas indiquée. Choisis dans des manuels ou fournis par les enseignants, ils sont produits *ad hoc* pour assurer une excercisation de telle ou telle composante de l'objet d'enseignement. Textes lacunaires, textes en désordre, textes écourtés, la plupart apparaissent dans une mise en page nouvelle qui met en évidence l'unité visuelle du paragraphe. Il s'agit pour ces textes *d'exhiber* les unités pertinentes (les arguments, les connecteurs, etc.). Dans l'exemplaire présenté ci-dessous en

figure 1, le texte titré « Français, voici comment les Algériens ont battu les Allemands » atteste de la manière dont les ressources sémiotiques sont utilisées pour préparer le repérage visuel du paragraphe. Ses modifications convergent vers le même objectif d'écramer l'original afin d'isoler les composantes travaillées dans la tâche. Le processus d'exploitation du texte est facilité par tous ces *jalons* (alinéas, points de suspensions, numérotation des paragraphes) qui avertissent visuellement le lecteur de l'unité de travail.

Exercice 2

Le 7 juillet 1982, lors de la Coupe du monde de football, un journaliste adressait à l'équipe de France trois conseils pour battre l'Allemagne. Le journaliste fondait ses conseils sur la victoire de l'Algérie qui venait de battre les Allemands. Il analyse les causes de cette victoire...

1. *Dans les parties 1, 2 et 3 du texte, le terme de liaison qui introduit chaque cause de la victoire algérienne a été effacé. Essayez de le retrouver, et indiquez le rôle de chacun d'eux.*
2. *Résumez chacune de ces parties en une phrase, de façon à présenter clairement les causes qui expliquent la victoire de l'Algérie :*

Cause 1 :

Cause 2 :

Cause 3 :

Français, voici comment les Algériens ont battu les Allemands

La victoire algérienne fut la résultante de plusieurs facteurs.

1. Il y eut ---- l'indiscutable complexe de supériorité qui amena les Allemands à prendre la direction des opérations, non sans aveuglement, comme si nécessairement le petit Poucet allait déposer les armes. Cette présomption souda d'autant mieux l'équipe algérienne qui fit alors preuve de courage, de détermination et de fierté.
2. Il y eut ---- la volonté constante des Algériens d'utiliser intelligemment le ballon une fois la conquête de ce dernier opérée. Les Nords-africains évitèrent le combat athlétique et

s'ingénièrent à apporter la contradiction sur le terrain technique. Les Français ne sont pas mal placés pour faire valoir certains arguments dans ce domaine. [...]

3. Il y eut ---- une précaution tactique dont les Français seraient bien inspirés de reprendre les modalités.

Sachant que les arrières allemands, notamment Kaltz et Briegel, sont de redoutables contre-attaquants et de véritables « machines à centrer », les Algériens, qui n'étaient pas exagérément sûrs de leur gardien Cerba et qui de toute manière redoutaient beaucoup les tirs de la tête de Hrubesch, firent en sorte que les centres ne soient pas délivrés ou le soient dans les conditions les moins favorables aux intérêts allemands. [...]

Reprendre leur recette ne garantit pas la victoire mais peut constituer un petit pas dans sa direction.

R.I.

in *France-Soir* du 7 juillet 1982.

Figure 1 : reproduction d'un support, extrait d'un manuel, utilisé dans TA14

L'usage de ces textes vise très souvent la préparation de ce qu'on pourrait appeler un « prototexte » : un texte non situé communicativement visant à représenter les idées en tant que telles.

Les supports du deuxième groupe se présentent dans la forme originelle de leur diffusion ou rédaction, soit dans une reproduction pure et simple du support original quand ils sont fournis par l'enseignant (photocopie d'articles de journaux, de pétitions, d'initiative populaire et de lettres de réclamation), soit dans une reconstitution quand ils sont extraits d'un moyen d'enseignement. Cette volonté de rapprocher la forme typographique du texte didactisé de l'original se décline sur un continuum qui va de la duplication pure et simple à la mise en page recomposée signalée par une bordure. Dans la figure 2 ci-dessous par exemple est reproduite une pétition, y compris les espaces blancs prévus pour les signatures. L'usage de cet ensemble de textes vise en général la préparation à la production de genres.

Fiche 7

• Lis la pétition suivante et encadre la demande

NON AU NUCLÉAIRE !



Appel aux citoyens !

Le choix de la majorité des citoyens de notre pays est clair : le nucléaire est dangereux, abandonnons-le. Or le Gouvernement s'apprête à lever le moratoire imposé voilà 15 ans et pourtant :

- notre pays est déjà doté d'une surcapacité de production électrique ;
- les centrales nucléaires, malgré les progrès réalisés, constituent une menace pour l'environnement ;
- le problème du traitement des déchets n'a pas été résolu.

C'est pourquoi, nous, citoyens soucieux de l'avenir de nos enfants, nous prions le Gouvernement de revoir au plus vite ses positions sur le nucléaire et lui demandons de considérer l'avis des signataires suivants :

| Nom | Prénom | Adresse | Signature |
|-----|--------|---------|-----------|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

Retournez ce texte au plus vite à : Comité *Non au nucléaire*, 17 rue de la Borde, 30465 Jusay

6. La pétition

S'opprime en français, Volume 6 © Corinne Di Boeck, 2001

Figure 2 : reproduction d'un support, extrait d'un moyen d'enseignement, utilisé dans TA7

Le troisième ensemble comprend des textes dont la mise en page témoigne du souci de restituer l'exactitude de la lettre du texte. Ils sont explicitement associés à un auteur, à la fois source physique du texte et instance d'autorité pour ses dimensions sémiotiques. Selon la distinction qu'opèrent les philologues, la responsabilité de ces auteurs couvre à la fois la *lettre* et l'*esprit* du texte. Ils se présentent sous la forme de texte intégral (par exemple des fables de La Fontaine) ou d'extraits (par exemple la scène 3 de l'acte III du *Malade imaginaire*). La mise en page et la typographie sont choisies pour une lecture hiérarchisée d'ensembles rédactionnels. Pour l'exemple reproduit ci-dessous (cf. la figure 3), matériellement, la page se présente comme une mosaïque de blocs typographiques allant du valorisés

au minorisés. Sont ainsi successivement présentés la titrologie concernant l'objet d'enseignement (dimensions des caractères plus importantes), le texte d'auteur précédé du titre, l'objectif de la tâche, la liste de mots de vocabulaire, l'illustration et sa légende (dimensions des caractères moins importantes). Pour le vocabulaire, chaque item est défini selon le sens qui prévalait au moment de la publication. Un repère chiffré indique le nombre de lignes de l'extrait. Tous ces éléments contribuent à faire du texte une « monade » close sur elle-même. Isolée de l'ensemble des informations graphiques par une mise en page centrale, la monade apparaît dans son aspect monumental d'absolu textuel, comme enchâssé dans un appareillage critique qui contribue à sacrifier la lettre du texte.

espace méthode

méthode 5

Le texte argumentatif

OBJECTIF

Être capable de repérer si un texte vise ou non à faire réfléchir et de quelle façon il le fait 5

1. Le quart de son soûl : le quart de ce qu'il lui fallait pour être rassasié. 10

2. Le galant : ce personnage peu recommandable. 15

3. Le demeurant des rats : ce qui restait de rats. 20

4. Tint chapitre : se réunit pour

Conseil tenu par les rats

Un Chat, nommé Rodilardus
Faisait de rats telle déconfiture
Que l'on n'en voyait presque plus,

Tant il en avait mis dedans la sépulture.

Le peu qu'il en restait, n'osant quitté son trou,

Ne trouvait à manger que le quart de son soûl¹,

Et Rodilard passait, chez la gent misérable,

Non pour un chat, mais pour un diable

Or un jour qu'au haut et au loin
Le galant alla chercher femme,

Pendant tout le sabbat qu'il fit avec sa dame,

Le demeurant des rats tint chapitre en un coin

Sur la nécessité présente.

Dès l'abord leur doyen, personne fort prudente,

Opina qu'il fallait, et plus tôt que

| | |
|--|--|
| <p>délibérer. Ex- 25 pression em- pruntée au vocabulaire de l'église, le chapitre était 30 l'assemblée des moines.</p> <p>5. Nécessité : situation grave.</p> <p>6. Doyen : 35 personnage le plus âgé ou le plus respectable du chapitre.</p> <p>7. Personne 40 fort prudente : personne fort sage.</p> <p>45</p> <p>50</p> <p>Gravure</p> <p>« Conseil tenu par les rats »</p> <p>Gravure de Grandville pour les <i>Fables</i> de La Fontaine, 1838.</p> | <p>plus tard, Attacher un grelot au cou de Rodilard ; Qu'ainsi, quand il irait en guerre, De sa marche avertis, ils s'enfuiraient sous terre ; Qu'il n'y savait que ce moyen. Chacun fut de l'avis de Monsieur le Doyen, Chose ne leur parut à tous plus salutaire. La difficulté fut d'attacher le grelot. L'un dit : « Je n'y vas point, je ne suis pas si sot » ; L'autre : « Je ne saurais ». Si bien que sans rien faire On se quitta. J'ai maints chapitres vus, Qui pour néant se sont ainsi tenus : Chapitres non de rats, mais chapitres de moines, Voire chapitres de chanoines.</p> <p>Ne faut-il que délibérer, La cour en conseillers foisonne ; Est-il besoin d'exécuter, L'on ne rencontre plus personne.</p> <p>Jean de La Fontaine, <i>Fables</i>, Livre II, 2.</p> |
|--|--|

Figure 3 : reproduction d'un support, extrait d'un manuel, utilisé dans TA5

L'usage de cet ensemble prépare la production de textes à partir de l'interprétation et analyse de la lettre du texte.

4. PROTOTEXTES, TEXTES DE GENRE ET TEXTES LITTÉRAIRES

Les 99 textes se répartissent dans les 17 séquences d'enseignement comme indiqué dans le tableau 1 en annexe. L'étiquetage des textes dans le tableau hésite entre une dénomination strictement générique, reconstituée à partir des conditions de production explicites ou supposées, et les appellations proposées par les manuels et/ou les enseignants. L'étiquette « article de presse » renvoie aux textes publiés dans des quotidiens ou des revues hebdomadaires, qui n'ont fait l'objet d'aucun étiquetage générique, soit sur le support, soit dans le discours de l'enseignant ou celui des élèves. Dans la dernière ligne du tableau 1, les textes attendus sont désignés entre guillemets selon l'appellation de l'enseignant. Nous les avons répartis en trois catégories : la première regroupe les *prototextes* de type argumentatif, ils sont présentés comme des textes d'idée qui échappent aux singularités du contexte de production de l'occurrence (une forme « pure » selon le mot d'un enseignant) ; la deuxième catégorie regroupe les textes explicitement associés à un genre, annoncé au début de la séquence d'enseignement (la lettre ouverte, la pétition, etc.) ; la troisième regroupe les textes d'invention au sens de Daunay (2004), à réaliser au départ de textes littéraires (par exemple la morale au départ des fables).

Le listage de l'ensemble des textes sur la référence de la collection « textes argumentatifs » (TA) donne à voir un nombre important d'articles de presse (21) sans spécification de genres. Si l'on y ajoute ceux qui sont extraits de quotidiens ou de revues hebdomadaires, soit les artefacts (6), les « Notes critiques de lecture » (4), les « Droits de réponse » (2), les lettres ouvertes de la rubrique « Courrier des lecteurs » (5), les textes de « Point de vue » (3), on peut considérer qu'une petite moitié des textes (41), répartis sur 11 séquences, relève du domaine de la production journalistique. Par contraste, les textes littéraires (14), répartis sur 6 séquences, sont peu représentés. Seules les séquences TA5 et TA12 en font un usage central dans leur enseignement.

Une autre polarité apparaît avec la mise en correspondance des textes en usage avec les textes attendus. Les textes engagés dans une séquence d'enseignement visant la production d'un texte qui relève d'un genre scolaire (« dissertation », « rédaction », « composition d'idées »)

proviennent de genres sociaux très variés, de la fable à l'article de presse, d'une scène de comédie à un extrait de roman naturaliste, du monologue intérieur à l'allocution télévisée. Leur trait commun, l'argumentatif ou le type argumentatif, est plus « abstraite ». Sa détermination ne nécessite pas le recours à des conditions socio-historiques précises, mais plutôt à un dispositif d'interaction dialogique. Pour faire partie du type argumentatif, les textes doivent satisfaire aux éléments suivants : un propos sur le monde, deux protagonistes engagés sur ce propos et en désaccord. Cette catégorie comprend aussi bien un dialogue entre les deux frères argumentant pour ou contre la médecine de leur temps que la description de l'arrivée d'un cheval dans la mine, qu'un essai sur l'utilisation des téléphones portables par les adolescents, qu'un récit mettant aux prises un loup et un agneau.

Au contraire, les textes engagés dans les séquences explicitement orientées vers la production d'un genre nommé (la « pétition », le « point de vue », la « lettre ouverte », etc.) relèvent de genres sociaux proches (le courrier des lecteurs, l'éditorial, le droit de réponse, le texte de point de vue), voire homogènes (la lettre ouverte pour l'ensemble des textes de TA2, la pétition pour la presque totalité des textes de TA7 et TA11).

Une différenciation se dessine entre les textes en usage dans les séquences orientées vers la réalisation d'un prototexte argumentatif et les textes en usage dans les séquences orientées vers la production d'un texte de genre, qui confirme et nuance la polarisation dégagée dans la précédente section (3) : les textes du premier groupe sont convoqués pour leur contenu de pensée et sont considérés à partir d'une typologie des modes d'organisation du discours plus englobante, celle du type « argumentatif » ; les textes du deuxième groupe sont investis dans leur spécificité générique.

5. LES TEXTES RENDUS PRESENTS, PUIS EXPLOITES

5.1. PRESENTIFICATION PAR CONTEXTUALISATION ET LECTURE A VOIX HAUTE

Comment les textes sont-ils introduits dans la séquence d'enseignement en cours ? Par quels procédés sont-ils rendus présents ? Plusieurs textes (12/99) font l'objet d'une « contextualisation », soit avant la lecture à voix haute, soit après. Par ce terme, nous désignons des moments où l'enseignant fournit des informations à l'ensemble de la classe et qui n'impliquent pas un travail spécifique de la part des élèves. Ce qui exclut

de la contextualisation les tâches d'analyse, de commentaire ou les réactions « à chaud » sur le texte. Elles concernent soit le contexte de communication des textes pour les séquences travaillant davantage sur les textes de genres, soit leur thématique pour les séquences traitant davantage des textes de type argumentatif.

Deux textes font l'objet d'une contextualisation particulière. Pour un extrait de Zola dans TA17, l'échange qui précède la lecture à voix haute traite successivement de l'auteur, de l'adaptation cinématographique de *Germinal*, du rôle qu'y tient le chanteur Renaud, de la datation de la période industrielle que couvre le récit, du thème du travail dans les mines et de l'insertion de cet extrait dans le manuel de préparation à un concours. On le voit, il s'agit bien de réduire la distance supposée entre le projet de Zola et la capacité des élèves à s'approprier la pertinence de ce projet par l'actualité cinématographique. Quant à la fable du « Conseil tenu par les rats » dans TA5, la contextualisation se fait après l'oralisation du texte. Les élèves sont invités à donner la date approximative de publication. À cette occasion, l'enseignante rapproche la difficulté pour les élèves de saisir une langue qu'ils ont déjà travaillée à travers le *Tartuffe* de Molière.

La grande majorité des textes de la collection (87/99) sont rendus présents par une lecture à haute voix des élèves ou de l'enseignant. Par cette performance, les enseignants assurent une plage d'attention conjointe qui permet à l'ensemble de la classe de prendre connaissance du texte. L'analyse des questions qui suivent cette mise en voix permet d'affirmer que, aux yeux des enseignants, la sonorisation des signes graphiques suffit à la compréhension. Cette première sémiotisation apparaît comme indispensable à la poursuite de la tâche. L'oralisation confère au texte une nouvelle matérialité, sonore celle-là, et le rend présent pour l'ensemble des élèves. Elle constitue un préalable essentiel au travail sur les textes d'auteurs mais beaucoup moins important pour les textes artefacts du premier ensemble. Un examen plus précis de la prosodie et des pauses respiratoires (Ronveaux & Simon, 2007) montre par ailleurs que les lectures à voix haute soignées sont réservées aux textes d'auteurs ou aux textes dont le mime de la lettre est présenté comme subsumant l'activité de commentaire.

5.2. POINTAGE PAR LA TACHE

Qu'en est-il des activités réalisées sur le texte et explicitement annoncées comme tâches en dehors des activités de cadrage ? Pour les analyser, il faut les traiter comme constituant des chaînes que déterminent la séquence et sa logique didactique. Ceci permet de les regrouper en trois ensembles.

Le premier ensemble comprend les tâches orientées vers la rédaction d'un « prototexte ». La progression est assurée en plusieurs temps. Premier temps, la définition et/ou l'identification d'une argumentation (soit une « situation argumentative », soit un « type argumentatif ») à partir du contenu du texte. Deuxième temps, l'identification des éléments qui composent le texte argumentatif. Trois ensembles de notions sont travaillés dans les séquences de manière inégale. Par ordre croissant d'importance, de la plus petite unité à la plus grande, viennent principalement la proposition, l'argument et le mouvement argumentatif. La notion fondatrice prend la forme d'un propos sur le monde (l'« idée », le « thème », la « thèse », la « théorie », la « position » d'un auteur, selon les termes des enseignants). L'argument est l'expansion de ce propos sur le monde. Il est identifié à travers un mot-clé selon l'unité rédactionnelle du paragraphe. Les arguments sont listés « en vrac » ou mis en relation avec la proposition de départ. À un niveau plus englobant, le travail de l'articulation des arguments en mouvements argumentatifs (« le plan dialectique », la « controverse ») se fait à partir du repérage des connecteurs assurant les « transitions logiques », l'unité de travail étant le « corps du texte » ou le « développement ».

Quant à la fonction des textes, elle varie selon leur insertion dans la chaîne des activités. Deux ensembles de tâches orientent l'usage des textes : celles qui présupposent la lecture du texte ; celles qui subordonnent la lecture du texte à l'exercice de la pensée. Dans le premier ensemble, le travail de lecture et de compréhension des textes précède la tâche de définition du type argumentatif ou celle de l'identification d'une thèse, d'un argument ou d'une controverse, la détermination de la valeur sémantique d'un connecteur. Dans le deuxième ensemble, le texte est un prétexte pour prendre position par rapport à une thèse, « travailler les idées », selon les termes des enseignants, débattre d'une controverse. Dans certains cas, la lecture / compréhension ne passe pas par une explicitation du groupe classe. L'enseignant invite les élèves à « prendre connaissance du texte sans le lire en détail ».

Lorsqu'ils ouvrent la séquence d'enseignement et sont utilisés pour la définition de l'argumentation, les textes miment, par leur contenu référentiel, la situation argumentative. Les textes utilisés pour travailler les notions centrales de thèse, argument et mouvement argumentatif sont subordonnés à l'objet et à la tâche. Les textes modifiés ne sont pas interchangeables ; leurs « apprêts » les conditionnent pour un seul objet, le plus souvent la planification. Lorsqu'ils apparaissent en fin de séquence, au moment de réaliser la mise en texte des notions travaillées, les textes ont une fonction de réservoirs d'arguments. On le voit, les textes ne sont pas

investis dans leur dimension langagière, mais par ce qu'ils représentent des idées, ils sont au service de la pensée.

La mise en correspondance des chaînes de tâches, des objets travaillés dans les textes, de la nature de la textualité convoquée dans la tâche nous permet d'établir le schéma suivant correspondant au modèle *représentationnel* de l'enseignement par les textes :

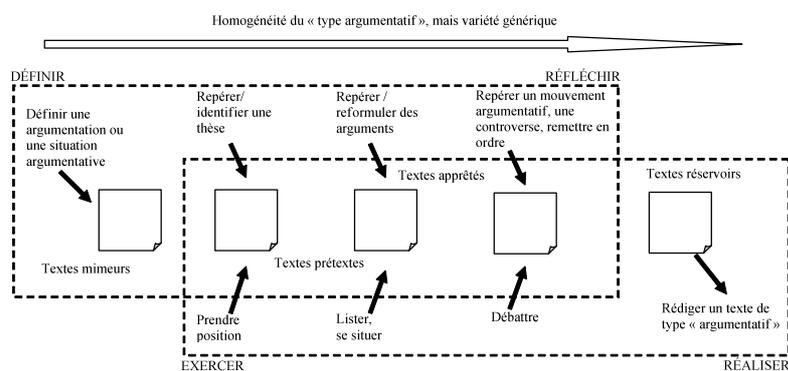


Figure 4 : insertion et fonctions des textes dans la chaîne des tâches du premier ensemble

Passons au deuxième ensemble de tâches, orientées vers la rédaction d'un texte de genre. Les chaînes regroupées dans cet ensemble s'organisent en trois temps : premier temps, caractérisation du genre et production d'un premier texte ; deuxième temps, identification et exercisation des dimensions langagières du genre attendu dans des modules d'enseignement apprentissage ; troisième temps, production du texte attendu. Les textes qui ouvrent la séquence d'enseignement font tous l'objet d'une explicitation de leurs conditions de production (énonciateur, destinataire, enjeux). En ce début de séquence, la variation des genres est maximale et contraste avec l'homogénéité du genre des textes travaillés dans les modules d'enseignement. Lorsqu'ils sont convoqués pour le repérage des composantes constitutives du genre de référence, les textes sont appréhendés dans leurs dimensions langagières. Toutes les tâches de ces séquences sont organisées à partir des textes ; ces derniers sont investis dans leur conformité à un modèle de genre dont ils ne sont pas seulement les occurrences, mais les produits d'une activité sociale évaluante à partir desquels se construit le modèle.

La mise en correspondance des chaînes de tâches, des objets travaillés dans les textes, de la nature de la textualité convoquée dans la tâche nous permet d'établir le schéma suivant correspondant au modèle *communicationnel* de l'enseignement par les textes :

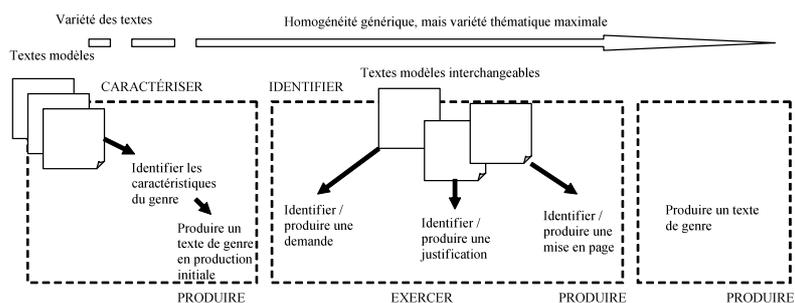


Figure 5 : insertion et fonctions des textes dans la chaîne des tâches du deuxième ensemble

Le troisième ensemble de tâches sont orientées vers des textes littéraires en tant que tels. Rendons compte de ces tâches d'abord, indépendamment de leur ancrage dans une chaîne ou séquence.

La plupart des tâches associées aux textes littéraires portent sur la situation argumentative « mimée » par les récits (essentiellement ceux des fables) ou le dialogue (pour *Le malade imaginaire*). Dans TA4 par exemple, la tâche portée sur la fable *Le loup et l'agneau* concerne le rapport de place des protagonistes et leur asymétrie, ce qui contredit la définition de la situation argumentative qui venait d'être institutionnalisée avant la tâche. C'est la même identification des protagonistes et l'explicitation des enjeux des prises de parole qui président à la tâche proposée sur les fables de TA5 et de TA10. Dans chacune de ces tâches, les élèves constatent l'asymétrie des interlocuteurs : d'un côté les puissants (le lion, le loup, Junon) et de l'autre les faibles (l'agneau, la brebis, la génisse, le renard, l'âne, le paon), la plupart des plaignants étant soumis à la raison des plus forts malgré leur argumentaire.

La comparaison des chaînes d'activités et de tâches associées aux textes « littéraires » pour l'ensemble de notre corpus donne à voir deux cadres actionnels distincts. Le premier correspond à des chaînes d'activité (la lecture à voix haute et parfois la contextualisation) qui mettent en présence des élèves le texte comme tout. Ces deux activités sont conduites

indépendamment de la logique de la séquence ; les indices verbaux, prosodiques, spatiaux, attestent d'une coupure dans le flux de la logique didactique. Le texte apparaît comme isolé, dans sa singularité de produit culturel, conçu par un énonciateur reconnu, l'auteur. Aussi peut-on constater un rapport de soumission de l'activité de traitement du texte non pas à sa textualité mais à ses dimensions historiques et culturelles. Le second cadre actionnel, toujours sur la base de la lecture à voix haute, est orienté directement vers le texte comme objet d'enseignement ; il comprend des modalités de travail individuel d'explicitation et de travail collectif de reformulation ou d'explicitation.

Les fonctions du texte littéraire sont de deux ordres : le premier comprend les textes « mimeurs », illustrant par leur récit un objet du monde défini préalablement, l'argumentation ou la situation argumentative ; le deuxième comprend les textes, prétextes à l'exercitation des composantes de l'argumentation. La textualité apparaît ainsi partagée entre une forme dont l'oralisation garantit l'intégrité de la lettre et un sens tout entier soumis à ces objets du monde définis par l'objectif de la séquence, l'argumentation comme modalité d'échange, et non comme texte, et ses composantes, l'argument, l'exemple et la controverse. L'ensemble des tâches orientées vers les textes littéraires ne respectent donc guère l'intégrité de la lettre.

C'est précisément l'attention à l'intégrité de la lettre et de l'esprit du texte qu'on constate cependant dans TA5 et dans une moindre mesure dans TA12. Ces deux séquences représentent donc potentiellement un troisième modèle. Cela contribue à atomiser le flux de la séquence. C'est l'unité du texte d'auteur qui est au centre de la tâche. Même s'il n'est pas déclaré explicitement comme objet d'enseignement, il apparaît comme un absolu subsumant toute forme de commentaire. S'il sert l'objet d'enseignement et sa progression, c'est au sens où il est dépêché dans une logique séquentielle dont la progression s'établit au fil des textes *cumulés*.

La mise en correspondance des chaînes de tâches, des objets travaillés dans les textes, de la nature de la textualité convoquée dans la tâche pour la séquence TA5 nous permet d'établir le schéma suivant correspondant au modèle *herméneutique* de l'enseignement par les textes :

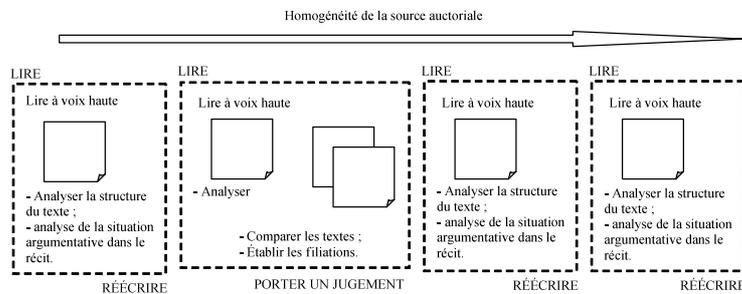


Figure 6 : insertion et fonctions des textes dans la chaîne des tâches du troisième ensemble

6. LE TRAITEMENT DES TEXTES, ENTRE VALEUR DE VÉRITÉ DU PROTOTEXTE ET MATÉRIALITÉ GÉNÉRIQUE

L'usage des textes pris comme analyseur des pratiques d'enseignement et la mise en relation des trois points de vue sur les supports, le choix des textes et les chaînes de tâches montrent une image complexe. Trois modèles contrastés de l'enseignement par les textes en ressortent. Le modèle *représentationnel* considère le texte comme un prétexte à l'exercice de la pensée argumentative. La réalisation d'un prototexte de type argumentatif se prépare par imprégnation de cet exercice. Les textes y sont évalués à l'aune de la qualité dialectique de leur planification (« le mouvement argumentatif »). Le modèle *communicationnel* considère le texte dans sa spécificité générique. La production d'un texte de genre se construit à partir des propriétés langagières spécifiques au genre travaillé. Les textes y sont évalués à l'aune de leur conformité langagière au genre de référence et leur capacité à répondre aux enjeux d'influence présentés comme constitutifs leur condition de production. Le modèle *herméneutique*, marginalisé dans notre collection dédiée au texte argumentatif, considère la lettre du texte comme un absolu subsumant la tâche du commentaire.

Du point de vue des supports, les apprêts des textes suivent trois modalités de transformation : la première, la plus importante, modifie les textes au service de l'enseignement du prototexte argumentatif ; la deuxième, au service de l'enseignement des textes de genres, se présente comme une transformation minimale des textes dans une mise en page qui reproduit au

plus près des conditions de production de l'original ; la troisième consiste à mettre en page le texte littéraire au service de sa lettre.

Du point de vue du choix des textes, on constate une généralisation du prototype qui est présenté comme traversant la variété des contingences de situations de communication, une homogénéité du genre de textes dans les séquences explicitement dédiées à l'enseignement d'un genre.

Du point de vue des tâches, de leur enchaînement et de leur fonction dans la logique de la séquence, on constate d'un côté, le travail d'identification du thème, de l'argument et du « mouvement argumentatif », de l'autre, un travail sur le contexte énonciatif et les conditions de production. Les textes du premier ensemble ont une fonction de mimeur s'ils apparaissent après la définition de la situation argumentative, une fonction d'outil au service d'un entraînement s'ils apparaissent dans le milieu de la séquence, une fonction de réservoir d'arguments, s'ils apparaissent avant l'activité de production d'un texte argumentatif. Les textes du deuxième ensemble ont une fonction de modèle, quel que soit l'ordre qu'ils occupent dans la suite de la séquence, ils apparaissent comme parfaitement interchangeables. Les textes du troisième ensemble ont une fonction exemplaire et patrimoniale, forme textuelle ayant traversé l'histoire et dont l'actualité est soulignée.

L'analyse ici menée pourrait laisser accroire que ces modèles s'excluent mutuellement. Il n'en est rien. Comme le montrent d'autres analyses, le modèle orienté vers les genres textuels ne remplace pas le modèle représentationnel, comme pourrait l'imaginer une conception mécanique des réformes scolaires mais se superpose à celui-ci. On trouve, dans la synchronie de l'enseignement, des démarches appartenant à des modèles d'enseignement distincts, provenant de phases historiques différentes, comme s'il y avait une sorte de sédimentation de pratiques. La réforme qu'annonce le plan d'études vaudois cité au début de notre étude se réalise dans les classes à travers une lente transformation de pratiques séculaires : ni continuité, ni rupture, mais adaptation par une sorte d'instillation de nouveaux contenus et nouvelles démarches.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BOISSINOT, A. & LASSERRE, M.M. (1989). *Techniques du français : Lire-argumenter-rédiger*, Paris : Bertrand-Lacoste.
- BRONCKART, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*, Lausanne : Delachaux & Niestlé.
- CHEVALLARD, Y. (1991). *La transposition didactique*, Grenoble : La pensée sauvage.
- DAUNAY, B. (2004). « Les liens entre écriture d'invention et écriture métatextuelle dans l'histoire de la discipline : quelques interrogations ». *Skolè* hors série 1, p. 31-39.
- DELCAMBRE, I. (1999). « L'enseignement de l'écriture argumentative dans les manuels de collège », in S. Plane (éd.) : *Manuels et enseignement du français*, Caen : Centre régional de documentation pédagogique, p. 185-192.
- DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE DU CANTON DE VAUD (2007). *Plan d'études vaudois*. <http://www.vd.ch/fr/themes/formation/scolarité-obligatoire/plan-detude-vaudois/> (consulté le 15.2.2008).
- DOLZ, J., RONVEAUX, Chr. & SCHNEUWLY, B. (2006). « Le synopsis : un outil pour analyser les objets enseignés », in M. J. Perrin-Glorian & Y. Reuter (éds.) : *Les méthodes de recherche en didactique*, Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, p. 175-190.
- JEWITT, C. & KRESS, G. (éds) (2003). *Multimodal literacy*, New York : Peter Lang.
- MAINGUENEAU, D. (1997). *L'analyse du discours*, Paris : Hachette.
- RASTIER, F. (1989). *Sens et textualité*, Paris : Hachette.
- RASTIER, F. (2001). *Arts et sciences du texte*, Paris : P.U.F.
- RONVEAUX, Chr. & SIMON, A.-C. (2007). *La gestualité prosodique au service de l'objet enseigné*. http://gesture-lyon2005.ens-lsh.fr/article.php3?id_article=259 (consulté le 15.2.2008).
- SCHNEUWLY, B., SALES CORDEIRO, G. & DOLZ, J. (2006). « À la recherche de l'objet enseigné : une démarche multifocale ». *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation* 14, p. 77-95.
- VOURZAY, M.-H. (1996). *Cinq discours sur la rédaction (1870-1989). Essai d'historicisation de discours prescriptifs sur la rédaction scolaire* (Thèse de doctorat non publiée), Lyon : Université Lumière Lyon 2.

ANNEXE 1

Tableau 1 : caractérisation et dénombrement des textes en usage dans les séquences sur les textes argumentatifs

| Textes en usage | TA1 | TA2 | TA3 | TA4 | TA5 | TA6 | TA7 | TA8 | TA9 | TA10 | TA11 | TA12 | TA13 | TA14 | TA15 | TA16 | TA17 | TA18 | | |
|---------------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|------|------|------|------|------|------|------|------|---|----|
| Articles de presse (genre non précis) | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Articles (sans référencement) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Dissertations | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Compositions d'idée | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Communiqués | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Nouvelle revue | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Allocutions radiophoniques | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Émissions dialogiques orales | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Éditoriaux | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Préfaces | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Notes critiques de lecture | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Initiative populaire fédérale | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Pétitions | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Lettres de réclamation | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Réponse à une réclamation | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Point de vue | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Courrier des lecteurs | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Droit de réponse | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Schema technique | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Definition | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Drame (extrait) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Comédie (extrait) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Textes (fragments) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Textes (extraits) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Total | 1 | 3 | 2 | 2 | 6 | 15 | 11 | 9 | 11 | 6 | 3 | 1 | 5 | 7 | 5 | 1 | 1 | 3 | 3 | 99 |

Textes attendus

Prototexte argumentatif
(« composition d'idées »)Texte de genre
(« lettre ouverte »)Prototexte argumentatif
(« dissertation »)Prototexte argumentatif
(« dissertation »)Texte d'invention
(« morale »)Prototexte argumentatif
(« dissertation »)Texte de genre
(« pétition »)Texte de genre
(« point de vue »)Prototexte argumentatif
(« texte argumentatif »)Prototexte argumentatif
(« texte d'opinion »)Texte de genre
(« pétition »)Texte d'invention
(« recours »)Texte de genre
(« notes critiques de lecture »)Prototexte argumentatif
(« texte argumentatif »)Texte de genre
(« argumentation épistolaire »)Prototexte argumentatif
(« dissertation »)Prototexte argumentatif
(« dissertation »)

Enseigner et apprendre les langues à l'école : comment s'inspirer de la variété des expériences d'apprentissage

Thérèse JEANNERET

Université de Lausanne, Ecole de français langue étrangère

Je n'ai jamais entendu dire d'un ami qui venait à la maison qu'il était autre chose que Russe ou bien Français. Et à l'école cette notion de Russe ne semblait pas exister, tous les enfants d'où qu'ils fussent venus étaient considérés comme de bons petits Français. Je ne me souviens pas qu'on m'ait posé aucune question [...].

Nathalie Sarraute, *Enfance*

AU MOMENT OU SE REPENSE la formation des futurs enseignants de langues maternelle, seconde et étrangère et où va se mettre en place en Suisse romande, à la suite de la stratégie de la CDIP de 2004, l'introduction de l'anglais à l'école primaire après celle de l'allemand, il me paraît important de tenter de se demander comment les différents acteurs de l'enseignement des langues à l'école pourraient mieux tirer parti des expériences d'apprentissage qu'ils ont déjà réalisées pour améliorer leur enseignement et leur apprentissage des langues à l'école.

Il y a effectivement une grande variété d'apprentissages langagiers de diverse nature (apprentissage de langues, de dialectes, d'écritures, à différents stades et sous-tendus par différents enjeux culturels, identitaires, communicatifs, etc., voir Moore, 2006) qui ne sont pas pris en compte à l'école. Rendre visible l'ensemble de ces expériences langagières permettrait d'imaginer un enseignement langues à l'école – tant de la langue de scolarisation que des langues secondes et/ou étrangères – qui partirait effectivement de savoirs et savoir-faire existants pour les mettre en commun et les prolonger. On sait (voir, par exemple Castellotti, 2001) que la langue de scolarisation est très présente lors de l'enseignement d'une langue étrangère: cette langue étant très souvent nouvelle pour les élèves¹, dans ses aspects formels et écrits au moins, il paraît légitime de l'englober

¹ J'emprunte cette idée de «français langue nouvelle» à Kajtazi (2007) en élargissant son domaine d'application.

dans des réflexions sur le sens que prennent pour tous les élèves les apprentissages langagiers.

Dans cet article, je vais donc volontairement envisager comme indifférencié l'enseignement du français comme langue de scolarisation et celui, par exemple, de l'allemand comme première langue étrangère. Cette neutralisation de différences par ailleurs bien établies et incontestables ne sera possible ici que par le caractère très général des considérations tenues.

Il m'a semblé que pour mener une réflexion sur l'utilisation des expériences antérieures d'apprentissage d'une (de) langue(s) étrangère(s) et/ou de pratiques langagières plurilingues, sur les manières de les rendre visibles à l'école et sur l'exploitation qu'on pourrait en faire, ce niveau de généralité et d'abstraction se justifiait. Par ailleurs, la perspective de faire de l'élève un plurilingue dès son jeune âge amène assez naturellement à concevoir comme très souvent intriqués, de manière programmée ou dans l'immédiateté de la situation pédagogique, les enseignements de la langue de scolarisation et des langues étrangères (par exemple, pour la question de la lecture dans une perspective d'apprentissages intégrés, voir Balsiger & Wokusch, 2006).

Je vais envisager les expériences d'apprentissage antérieures des élèves et des enseignants. Pour les premières, ce seront des activités de biographies langagières qui pourront permettre de convoquer en classe et de partager les expériences d'apprentissage et de pratiques plurilingues. Pour les secondes, ce sera au niveau de leur formation que je montrerai quel dispositif peut permettre de constituer des apprentissages antérieurs et des pratiques plurilingues comme ressources pour l'enseignement d'une (de) langue(s) étrangère(s).

1. LES EXPERIENCES LANGAGIERES DES ENFANTS

Un des rôles centraux de la biographie langagière à l'école réside dans les possibilités qu'elle offre d'explicitier un rapport aux langues (aux variétés d'une même langue, à l'écriture, à l'écrit, etc.), ce qui me paraît fondamental pour que puissent se mettre en place en classe des conditions favorables aux apprentissages langagiers en langue de scolarisation comme en langue(s) étrangère(s). L'exemple suivant, puisé dans un projet de formation continue de lutte contre l'illettrisme (voir Harris & Savitzky, 1988), est un récit d'adulte explicitant son rapport aux différentes variétés d'anglais qu'il rencontrait, jeune enfant, dans sa vie quotidienne:

La première langue dont j'ai été conscient est la langue que me parlaient ma mère et mon père. J'avais à peu près cinq ans quand j'ai remarqué que l'anglais de mes parents n'était pas le même que celui que j'entendais à la télévision. Par exemple, «Me no understan one word you a-say». «I don't understand one word you are saying». «Unu pickney gwine drive me mad». «You children are going to drive me mad». [...] Ma mère m'expliqua que les gens des Antilles parlaient un «broken English», un patois. Je peux encore me souvenir d'elle me disant depuis que j'étais petit de ne pas copier son langage parce que j'allais avoir une éducation anglaise et que je devais donc parler comme les Anglais. [...] (ma traduction)

J'analyserai cet exemple comme permettant de deviner, à travers ce rapport aux différentes variétés d'anglais, certains processus en jeu dans les difficultés scolaires rencontrées par le sujet, liées également au sens qu'il ne pouvait manquer de donner à ses expériences scolaires (problèmes de loyauté vis-à-vis de ses parents, etc.).

De ce point de vue, l'intérêt pour l'école de faire émerger ce genre de récit est de mieux prédire comment l'élève va construire et investir les situations d'apprentissage qu'on lui propose, quel sens il va donner à ses expériences scolaires, de quelle manière il va être capable – ou non – d'exploiter les activités qui lui sont proposées pour apprendre ou la langue de scolarisation et/ou une langue étrangère (Bautier, 2002).

Dans Bourquin & Jeanneret (2006), l'étude de messages instantanés produits par des élèves de quatorze ans, Suisses romands, nous avait permis de montrer à quel point les messages étudiés, bien qu'ayant souvent l'école comme thème, ne laissaient pas apparaître de rapports épistémiques au langage. L'analyse d'un exemple portant sur des exercices d'anglais à rendre pour le lendemain montrait que les différentes clavardeuses cherchaient uniquement à deviner juste de façon à liquider rapidement l'exercice. Le fait qu'il s'agisse, au-delà de la tâche scolaire, d'une activité langagière d'apprentissage lexical ne semblait pas les effleurer. On relevait donc que ni le langage, ni l'activité scolaire n'étaient vécus dans ces exemples de clavardage comme susceptibles d'un investissement cognitif partagé témoignant d'une représentation de l'activité comme destinée à acquérir des connaissances, en l'occurrence en langue étrangère (voir Dausendschön-Gay, 2006 pour une étude sur les conditions permettant de véritables pratiques coopératives bilingues pour la gestion en groupe d'activités).

L'école ne parvient en effet souvent pas à amener tant les enseignants que les élèves à considérer les langues comme des savoir-faire plus que comme des matières. Une des raisons de ce problème réside dans la double difficulté de faire émerger en classe les expériences d'apprentissage de langues étrangères et les pratiques plurilingues des élèves et de donner une

place à ce qui a (ou a eu) lieu loin de l'école dans le temps pour les enseignants ou dans l'espace pour les élèves.

L'école véhicule en effet une vision monolingue du langage, qui est de moins en moins en résonance avec les expériences de ses différents acteurs (voir Allemann-Ghionda *et al.* 1999). Ce faisant, elle favorise une coupure entre le vécu des enfants et les expériences scolaires des élèves. En effet, on sait qu'aujourd'hui parfois une majorité des enfants d'une classe a de telles expériences de pratiques plurilingues, surtout si l'on prend en compte également les pratiques de certains enfants de la deuxième et de la troisième génération de migrants. Zarate (1993) note à propos de la classe de langue, (mais la même observation s'applique à la classe de l'école primaire ou secondaire) que c'est la forme administrative de l'identité des élèves qui est privilégiée alors que, par exemple, une approche de l'identité de l'enfant par les langues parlées ou représentées (par un grand-père, une arrière-grand-mère) dans son univers familial serait possible.

En effet, comment, si elle ignore ces expériences diverses, l'école pourrait-elle jouer un rôle positif dans la construction du plurilinguisme des élèves, d'une part en leur permettant de se construire des représentations positives de l'hétérogénéité éventuelle de leur répertoire langagier et d'autre part en leur permettant de puiser dans leurs expériences pour s'approprier d'autres compétences langagières à l'école (Deprez, 2000)?

Si l'on se réfère aujourd'hui aux souvenirs scolaires touchant à l'apprentissage des langues, le discours fourmille de récits d'échec d'apprentissage d'une langue étrangère: dans une région comme la Suisse romande, en général de l'allemand (pour une réflexion corroborant largement cette vision pessimiste venant de la Suisse alémanique et portant donc sur le français, lire Ziberi-Luginbühl, 2000). On ne compte plus les anecdotes décrivant comment après un nombre élevé d'années d'apprentissage de l'allemand à l'école, il a été impossible de demander son chemin ou d'acheter un livre de pain en Suisse alémanique!

A titre d'exemple de ces discours, voici comment Sylvia², une habitante de Bienne raconte son acquisition quasi spontanée du suisse-allemand et son non-apprentissage de l'allemand (il s'agit d'un récit oral dont je reproduis ici 3 extraits transcrits).

- | | |
|---|---|
| E | et puis quelles étaient les enfin quelles sont la langue de vos parents |
| S | tout le monde français toute ma famille français je suis le seul euh élément bilingue de la famille |
| E | pour quelle raison en fait vous |

² Prénom fictif, E désigne l'enquêteur, S, Sylvia, la protagoniste.

- S parce qu'on habitait dans un quartier populaire pis quand j'étais
gosse euh ouais les enfants ça apprend vite les autres langues
- E donc vous faites partie de la classe qu'on appelle commun-
communément de ceux qui ont appris dans la rue
- S voilà exactement ouais [...]
- E et quand on est enfant qu'on est petit qu'on grandit avec une
seule langue et puis qu'on entend qu'il y en a une autre à côté
est-ce que c'est qu'est-ce qui se passe dans la tête on a
- S ben vous savez ça fait quand même longtemps ((rires)) j'ai pas
de souvenir d'avoir été enfin je veux dire pour moi ça a été
naturel on parlait en bas dans la rue enfin dans la rue c'était pas
la rue hein c'était une immense place de jeux y'avait des
Allemands, des Italiens, des Romands pis tout le monde parlait
tout j'ai j'ai aucun souvenir d'une difficulté vraiment aucun
souvenir [...]
- S parce que le bon allemand j'ai du mal hein mit hochtütisch
ha=n=i sehr müeh. ja
- E alors justement en commençant l'école en commençant les
leçons d'allemand à l'école est-ce que le fait
- S ah j'étais nullissime en allemand j'ai été toujours nulle et j'ai
redoublé le gymnase à cause de l'allemand et non c'était
vraiment une catastrophe alors³

L'expérience de Sylvia insistant sur la facilité de son apprentissage du suisse-allemand dans la rue et son non-apprentissage de l'allemand à l'école avec de surcroît l'absence de transfert entre le suisse-allemand de la rue et l'allemand scolaire est à mes yeux très représentative d'un discours très courant sur l'inefficacité de l'enseignement des langues étrangères à l'école.

Une façon pour l'école de tirer leçon de l'expérience narrée par Sylvia serait d'une part de cantonner l'apprentissage des langues à l'acquisition d'une grammaire, d'une orthographe, d'un savoir sur la langue étrangère (ce qui permet de continuer à considérer la langue étrangère comme une matière scolaire au même titre qu'une autre) et d'autre part de confier au(x) séjour(s) linguistique(s) et/ou à l'apprentissage précoce, ou encore à l'enseignement bilingue de disciplines non linguistiques, etc., l'apprentissage des pratiques effectives en langue étrangère. Cette tentation de renoncer à donner à l'école une véritable mission d'enseignement des langues en tant que telles est très prisée dans certains milieux politico-médiatiques. Mais elle n'est pas partagée par le milieu des spécialistes (instances éducatives, enseignants, spécialistes de l'acquisition des langues

³ Entretien recueilli dans le cadre du projet «Kommunikation und Sprachverhalten in einer zweisprachigen Stadt: das Beispiel Biel-Bienne», I. Werlen & B. Py, (2000-2003).

étrangères, etc.) qui s'efforcent au contraire de mettre en place à l'école les conditions favorables à un enseignement des langues couvrant à la fois les pratiques effectives et le savoir réflexif sur les langues.

A mon sens, l'exploitation du biographique en classe – et notamment du biographique relatif aux (à la) langue(s) parlée(s) dans la famille – devrait permettre aux apprenants, grâce à ce recensement explicite des pratiques langagières familiales, notamment, de se construire et de construire avec d'autres élèves des rapports aux langues, à leur apprentissage, à leur place dans un parcours scolaire qui soient de nature à leur permettre de tirer parti de leurs expériences bi-plurilingues et d'en faire profiter les autres acteurs de l'enseignement-apprentissage de langues étrangères. Elle devrait permettre également de relativiser les représentations de la langue comme matière scolaire.

Une manière de rendre visible les langues parlées à la maison et l'ensemble des expériences concernant les langues est de s'appuyer sur l'utilisation d'un Portfolio. A mes yeux, un des objectifs principaux du Portfolio réside dans le positionnement réflexif qu'il induit chez le sujet. A ce titre, il sera un outil précieux pour amener le jeune apprenant à prendre conscience peu à peu de ses capacités métacognitives et de l'intérêt de son travail de réflexion pour le développement de ses compétences langagières. En Suisse romande, l'élaboration d'un Portfolio pour l'allemand à l'école primaire est en cours. Les propositions de Mack (2005) d'activités didactisées pour accompagner ce Portfolio (ou Portfolino) permettraient une utilisation effective en classe dès les premiers enseignements de la langue (entrée dans l'écrit, etc.). En effet, le Portfolio pourrait être utilisé dès la première scolarisation (quatre ans) en partant des biographies langagières des enfants et de l'éducation et l'ouverture aux langues à l'Ecole (EOLE) avec les moyens d'enseignement qu'elle a suscités (voir Perregaux, de Goumoëns, Jeannot & de Pietro, 2003).

Comme bien relevé par Mack (2005), si un des objectifs du Portfolio est de faire évoluer les représentations que les apprenants et les enseignants se font de l'apprentissage d'une langue étrangère, dans le cas d'un Portfolio conçu pour de jeunes enfants, cet objectif pourra être étendu aux parents. Ceci pourrait être très important dans l'optique d'une valorisation des langues de la migration. J'ajouterai que les moyens techniques d'aujourd'hui permettraient à tout le moins d'intégrer dans le PEL des fichiers sonores ce qui pourrait donner l'idée d'entretiens oraux avec les enfants sur leur(s) langue(s) familiale(s), à côté de versions dictées à l'adulte de biographies langagières. On pourrait de cette manière développer progressivement les habiletés à thématiser à l'oral et à l'écrit ses propres pratiques langagières.

Ainsi, pour la Suisse alémanique, on a émis l'idée que l'apprentissage de l'allemand standard au début de la scolarité est une expérience d'apprentissage qui pourrait être utilisée lors de l'introduction du français (Watts, 1998). Les élèves allophones pourraient également utiliser leur expérience d'apprentissage de deux ou plusieurs langues à la fois dans des environnements assez différents les uns des autres (pour la Suisse romande, par exemple, français à la garderie puis à l'école, langue étrangère et/ou français à la maison). De cette manière, les enseignants pourraient s'appuyer pour enseigner l'allemand à l'école sur les stratégies d'apprentissage qu'ont dû développer les enfants arrivés en Suisse romande en cours de scolarisation (Py, Matthey & Gajo, 1997).

En définitive, l'enjeu ici consiste à élaborer l'enseignement des langues – quelles soient de scolarisation ou étrangères – en relation avec ce qui est appris effectivement par les apprenants, avec les besoins effectifs du groupe classe à un moment donné par exemple et donc pas seulement par rapport à des objectifs d'enseignement déterminés par un plan d'étude.

L'ensemble des réflexions menées ici converge en définitive vers une intégration des différents enseignements de langue qu'elles soient de scolarisation ou étrangère pour donner à l'élève une véritable culture sur les langues, des outils pour réfléchir à la manière dont on les parle et on les écrit, dont on les partage⁴, dont on les apprend, dont on les enseigne (Wokusch, 2008).

2. LES EXPERIENCES LANGAGIERES DES ENSEIGNANTS

Il n'y a pas que les enfants qui aient des expériences d'apprentissage et de pratiques de langues étrangères, les enseignants en ont également qui ne sont pas plus visibles en classe que celles des élèves.

Pourtant il paraît sensé d'imaginer qu'une expérience d'apprentissage d'une langue étrangère peut servir de ressources pour l'enseignement de cette même langue étrangère ou d'une autre. Qu'une expérience de l'altérité langagière doit permettre de mieux comprendre le sens que donne à cette expérience un enfant fraîchement arrivé en Suisse romande ou un jeune Romand en interaction exolingue dans une famille suisse alémanique lors d'un échange scolaire.

⁴ Je pense à ces cas d'enfants parlant portugais brésilien à la maison et tenant le portugais parlé par d'autres enfants de la classe (eux, d'origine portugaise) pour incompréhensible et illégitime.

L'expérience d'apprentissage peut représenter alors une ressource – au moins potentielle – dans laquelle les différents enseignants pourront puiser pour déterminer le cheminement proposé vers la langue à apprendre.

Il me semble qu'une des premières conditions que doit remplir une expérience d'apprentissage d'une langue étrangère pour devenir ressource pour l'enseignement réside dans le fait qu'elle doit être envisagée par la personne effectivement comme une expérience digne d'intérêt. On pourrait définir l'expérience d'apprentissage en s'appuyant sur les réflexions de Perregaux (2002) sur le biographique : on dirait que l'expérience d'apprentissage se constitue grâce à un processus d'actualisation de faits, d'évènements, de connaissances, de sentiments mis en mémoire autour de la thématique des langues et de leur(s) apprentissage(s).

On ne peut en effet pas parler d'expérience d'apprentissage sans qu'il y ait, à un moment donné, prise de conscience par le sujet de l'intérêt de ce qu'il a appris et de la manière dont il l'a appris. De cette manière, convertir l'apprentissage d'une langue étrangère (à quelque niveau qu'on soit arrivé) en expérience d'apprentissage participe de ce que Porquier & Wagner (1984, 84) appellent «une formation conscientisée à l'apprentissage des langues». C'est en effet, la réflexion sur ce qui a été appris et sur la manière dont cela a été appris qui constitue l'expérience d'apprentissage. Ainsi ce sera au sujet de constituer son apprentissage en expérience, par exemple en la déployant en un récit qui sédimentera le parcours effectué par le sujet vers la langue étrangère (Ricoeur, 1990) : les difficultés rencontrées, la manière de les surmonter pourront être formulées en intrigues autour desquelles se formeront un ou plusieurs récits de l'apprentissage.

Bien sûr, on peut penser que tant les biographies langagières inspirées par le Cadre européen commun pour les langues et le concept de Portfolio que la diversité de témoignages d'écrivaines et écrivains sur leurs rapports aux langues (de Nancy Huston à Agatha Kristof pour aller vers un témoignage plus douloureux) qui ont documenté une très grande variété d'expériences d'adultes quant à l'apprentissage de langues étrangères devraient pouvoir servir de modèles que l'on pourrait proposer aux enseignantes de langue pour leur démontrer l'effet possible de tels récits.

Mais pour un enseignant, l'objectif d'un récit de son (ou ses) apprentissage(s) de langue(s) étrangère(s) est de constituer progressivement des ressources pour mieux comprendre ce que vivent les élèves dans leurs contacts avec la (ou les) langue(s) à apprendre et pouvoir ainsi leur proposer des solutions pour surmonter certaines difficultés, les aider à retrouver la motivation de continuer à apprendre, etc. Il faut donc qu'un

travail effectif soit mené autour de ces récits pour en faire des expériences d'apprentissage : leur narration seule ne peut réellement suffire à les constituer comme ressource. C'est ici que doit intervenir le cadre théorique offert par la formation à l'enseignement de la langue étrangère ou à la langue de scolarisation.

En effet, les futurs enseignants de langue, c'est-à-dire les étudiants des universités et des hautes écoles pédagogiques⁵ devraient pouvoir s'appuyer d'une part sur leurs expériences dans l'apprentissage de la langue étrangère qu'ils vont enseigner, que cette expérience se soit déroulée dans un cadre scolaire ou non⁶, et d'autre part sur l'ensemble de leurs contacts avec l'altérité linguistique.

De ce point de vue, il est primordial que la formation proposée aux futurs enseignants puisse leur permettre de se référer à leur(s) propre(s) expérience(s). Un des objectifs de l'enseignement théorique en didactique de la langue étrangère ou de scolarisation devrait donc être de permettre à chacun de (re)considérer ses propres expériences d'apprentissage et/ou de bilinguisme au moyen des concepts proposés. Les points de vue théoriques proposés ne devraient pas être ressentis comme remettant en cause l'expérience d'apprentissage mais comme invitant à la reconsidérer à partir d'un point de vue différent.

L'exemple suivant, provenant d'une étudiante de l'Ecole de français langue étrangère, est assez typique du travail auquel on peut amener certains étudiants allophones dans une université telle que celle de Lausanne⁷. Ce récit a été recueilli à la fin d'un chapitre d'un cours de didactique interrogeant la notion de *langue maternelle*.

Je suis née en République tchèque, en Silésie, mais ma mère était Polonaise. Mon père parlait aussi polonais parce que cette région appartenait avant la 2^{ème} guerre mondiale à la Pologne (la Silésie). Mais à la maison, dans la rue, on parlait un dialecte composé de polonais, de tchèque et d'allemand ; c'est ce parler que je considère comme mon parler vernaculaire. J'ai été scolarisée en polonais et en tchèque (la Silésie, c'est une région bilingue) et considère ces deux langues comme mes langues de

⁵ Puisqu'en Suisse romande la formation des enseignants de langue est assurée successivement par ces deux instances.

⁶ Certains enseignants sont natifs dans la langue étrangère enseignée, l'allemand, l'anglais, l'italien ou l'espagnol en Suisse romande. Ils peuvent également avoir été élevés dans deux langues, ce qui ne signifie pas qu'ils n'en aient pas alors une expérience d'apprentissage, quoique différente. Je considère comme vraisemblable qu'ils aient au moins une expérience d'apprentissage d'une langue étrangère, qui peut ainsi être également une langue qu'ils n'enseignent pas.

⁷ Perregaux (2002) propose des exemples d'(auto)biographies langagières qui pourraient être interprétés également dans le cadre proposé ici.

référence. Et finalement le polonais et le tchèque sont pour moi aussi des langues d'appartenance, parce que je suis moitié Tchèque et moitié Polonaise (avec toutes les implications – la connaissance de l'histoire, de la culture, etc.) Alors je suis un modèle vivant de la problématique traitée : qu'est-ce que la langue maternelle ? Dominika, 2005.

On voit ici comment les souvenirs personnels quant aux langues de son enfance prennent sens pour Dominika⁸ quand elle les interroge avec la grille d'analyse forgée par Dabène (1994) pour sa réflexion sur cette notion de *langue maternelle*. C'est l'apport théorique offert qui permet ici à cette future enseignante de français de donner sens à ses apprentissages langagiers d'enfant et de les constituer, ce faisant, en expérience d'apprentissage qui lui serviront de ressources pour analyser et mieux comprendre la réalité langagière de certains de ses élèves, pour aller au-delà de l'identité formelle d'un élève et lui permettre peut-être de donner place à d'autres langues, d'autres variantes langagières qu'un questionnaire administratif n'aura pas permis de faire émerger.

Une notion comme celle d'*interférence* permet également d'amener les étudiants à réinterpréter leurs expériences d'apprentissage langagier. En effet, beaucoup d'apprenants de langues étrangères, utilisant pour s'approprier la langue étrangère les autres langues déjà connues, produisent des erreurs souvent cataloguées d'interférences : choisir *discutir* en espagnol quand on veut dire *discuter*, par exemple⁹. Ces pratiques très courantes ont popularisé un discours de mise en garde contre les «transparences évidentes» entre deux langues voisines très volontiers produit par les enseignants de langue. Ce même discours a notamment déployé ces effets dans la méfiance vis-à-vis de la langue maternelle et toute la problématique des faux-amis s'y appuie depuis bien longtemps¹⁰.

Une fois acquis un certain niveau dans une langue étrangère, la référence constante à d'autres langues ne s'impose plus : les capacités de production et de compréhension dans la langue cible sont autosuffisantes et permettent donc plus facilement un fonctionnement en mode monolingue. C'est pourquoi, le locuteur expérimenté a tendance à sous-estimer l'importance du recours à d'autres langues au stade initial de production et de compréhension dans une langue étrangère. Pour ces raisons, le futur enseignant de langue peut penser bien faire en se positionnant fermement

⁸ Prénom fictif.

⁹ Ce qui donne en espagnol à la discussion un aspect affrontement que n'a pas en français la discussion

¹⁰ Des formations spécifiques, comme celle de traducteur-interprète, ont fait de l'interférence un véritable épouvantail, ce qui peut se comprendre dans la logique d'une pratique professionnelle se devant de bannir toute contagion d'une langue à l'autre.

contre la référence à d'autres langues pour comprendre et produire dans la langue étrangère nouvelle.

Mais dans une conception plurilingue de l'enseignement des langues à l'école, on tendra à considérer comme plutôt positive l'utilisation des transparences interlinguistiques et à relativiser les dangers relatifs à l'interférence. Il s'agira alors de proposer au futur enseignant certains apports théoriques (par exemple, Py, 1984) lui permettant de donner aux dangers liés à l'interférence une place relative et non plus absolue. On lui présentera également différentes tâches destinées à des élèves apprenants et on lui montrera comment, dans une tâche d'expression orale à un niveau élémentaire, l'exploitation de la transparence interlinguistique peut être profitable et permettre une véritable expression dans la langue alors que dans une tâche de médiation d'une langue à l'autre à un niveau avancé, il conviendra de chercher rigoureusement à passer d'un potentiel expressif en langue A à un potentiel expressif en langue B équivalent sans se laisser trahir par des similarités. En définitive, on l'amènera à dédramatiser l'interférence en la considérant comme «un cas particulier des restructurations que subit tout système linguistique lorsqu'il est placé en contact direct avec un autre système» (Py, 1984, 37).

De cette manière, le futur enseignant acquerra l'habitude de pratiques réflexives qui l'aideront à se constituer des savoirs d'expérience. De plus, en le formant à utiliser des savoirs théoriques pour mettre en œuvre ces pratiques réflexives grâce à une intégration personnelle, on évitera les dangers soulignés par Romainville (2006) de voir dans la position réflexive elle-même une panacée. Il s'agit plutôt de contribuer à amener l'enseignante à articuler son vécu et ce qu'elle a pu observer dans son entourage avec ses réflexions et connaissances construites durant sa formation pour les constituer en un répertoire didactique qui regroupera alors l'ensemble des savoir-faire pédagogiques dont elle dispose (voir Causa & Cadet, 2006).

Un travail de recueil et d'exploitation de telles expériences auprès d'enseignants et d'élèves reste à effectuer. Il permettrait assurément de mieux ajuster «les façons de faire de l'école» aux «façons de faire, de penser, de parler ou d'écrire des élèves à l'école» de manière à «faire le lien entre les apprentissages langagiers et linguistiques scolaires et ce qu'ils sont/ont en tant que sujets langagiers» (Bautier 2002, 46). C'est probablement à ce prix que les enseignements langagiers pourront s'intégrer à un projet d'éducation et de formation de la personne (Cavalli, 2008).

Plus généralement, en suivant certaines propositions de Peirce (1995) pour articuler plus étroitement les savoir-faire acquis hors de la classe avec ceux enseignés, il s'agit en définitive de donner aux expériences vécues et aux identités sociales des enseignantes et des élèves un statut à l'école.

©Thérèse Jeanneret (2010)

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALLEMANN-GHIONDA, C., de GOUMOËNS, C. & PERREGAUX, C. (1999). *Pluralité linguistique et culturelle dans la formation des enseignants*, Fribourg: Editions universitaires.
- BALSIGER, C. & WOKUSCH, S. (2006). «Enseigner la compréhension écrite dans une perspective intégrée». *Babylonia* 3-4, p. 51-56.
- BAUTIER, E. (2002). «Du rapport au langage: question d'apprentissages différenciés ou de didactique?». *Pratiques* 113/114, p. 41-54.
- BOURQUIN, C. & JEANNERET, T. (2006). «Nouvelles technologies et pratiques d'écriture chez les jeunes: entre créativité verbale et contraintes techniques» in *Savoir lire: un défi permanent*, Neuchâtel: IRDP, p. 91-112.
- CASTELLOTTI, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris: CLE international.
- CAUSA, M. & CADET, L. (2006). «Devenir un enseignant réflexif, quels discours? quels modèles? quelles représentations?». *Le français dans le monde. Recherches et applications* 39, p 69-83.
- CAVALLI, M. (2008). «Didactiques intégrées et approches plurielles». *Babylonia* 1, p. 15-19.
- DABENE, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris: Hachette.
- DAUSENDSCHÖN-GAY, U. (2006). «Pratiques communicatives et appropriation de langues à l'école primaire» in Faraco, M. (éd.). *La classe de langue. Théories, méthodes et pratiques*, Aix-en-Provence: Publications de l'université de Provence, p. 71-91.
- DEPREZ, C. (2000). «Le jeu des langues dans les familles bilingues d'origine étrangère». *Estudios de sociolingüística* 1, p. 59-74.
- HARRIS, R. & SAVITZKY, F. (1988). *My Personal Language History*. Afro-Caribbean Language and Literacy Project in Further and Adult Education, London: New Beacon Books Ltd.
- KAJTAZI, D. (2007). «Accueillons la formation en classe d'accueil», *Educateur* 12, p. 43.

- MACK, O. (2005). «Portfolio Européen des Langues 1 (4-11 ans) en Suisse: entre outil d'évaluation et levier de formation», *Communication présentée dans le cadre de la quatrième conférence sur l'acquisition d'une troisième langue et du plurilinguisme*, Fribourg/Bienne 8-10 septembre 2005.
- MOORE, D. (2006). *Plurilinguismes et école*, Paris: Didier.
- PEIRCE, B. N. (1995). «Social identity, investment, and language learning», *TESOL Quarterly*, 29 (1), p. 9-31.
- PERREGAUX, C. (2002). «(Auto)biographies langagières en formation et à l'école: pour une autre compréhension du rapport aux langues». *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 76, p. 81-94.
- PERREGAUX, C; de GOUMOËNS, C., JEANNOT, D. & de PIETRO, J.-F. (2003). *Education et ouverture aux langues à l'école*, Neuchâtel: CIIP
- PORQUIER, R. & WAGNER, E. (1984). «Etudier les apprentissages pour apprendre à enseigner». *Le Français dans le Monde* 185, p. 84-92.
- PY, B. (1984). «L'analyse contrastive: histoire et situation actuelle». *Le Français dans le Monde* 185, p. 32-37.
- PY, B., MATTHEY, M. & GAJO, L. (1997). *L'école, les copains, la famille... Les apprentissages linguistiques des enfants de migrants dans une région de Suisse romande*. Rapport de valorisation, PNR 33.
- RICOEUR, P. (1990). *Soi-même comme un autre*, Paris: Le Seuil.
- ROMAINVILLE, M. (2006). «L'illusion réflexive». *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin* 3, p. 69-81.
- WATTS, R. J. (1998). «The institutional construction of a «standard language» in German-speaking Switzerland» in Candlin, C.; Coupland, N. & Sarangi, S. (éds). *Sociolinguistics and Social Theory*, London: Addison Wesley Longman.
- WOKUSCH, S. (2008). «Didactique intégrée des langues (étrangères) à l'école: vers l'enseignement des langues de demain». *Prismes. Revue Pédagogique de la HEP* 8, p. 30-34.
- ZARATE, G. (1993). *Représentations de L'étranger et didactique des langues*, Paris: Didier.
- ZIBERI-LÜGINBÜHL, J. (2000). *L'enseignement d'une seconde langue dans le cadre de la scolarité obligatoire*. Rapport de valorisation, PNR 33.

Sommaire

En introduction

| | | |
|------------|--|----|
| M. Burger | <i>Crise du français ?</i> | 1 |
| J.-M. Adam | <i>Linguistique et enseignement du français ?</i> | 13 |

Objets à didactiser

| | | |
|-----------------|---|----|
| J. Kaempfer | <i>Brève halte avant l'explication de texte</i> | 29 |
| N. Cordonier | <i>Extension du domaine de la littérature, de son étude à l'université à son enseignement à l'école</i> | 47 |
| F. Fallenbacher | <i>Les contours obscurs de la littérature scolaire : l'école romande à l'épreuve</i> | 61 |
| J. David | <i>La didactique de la littérature : impasses et promesses</i> | 77 |

Procédures de didactisation

| | | |
|--|---|-----|
| S. Guillemin & A. Rouèche | <i>Les cercles de lecture</i> | 91 |
| D. Béatrix Köhler & M. Panchout-Dubois | <i>Enseigner la grammaire : choix didactique, choix politique ?</i> | 113 |
| Ch. Ronveaux, B. Schneuwly & S. Toulou | <i>L'usage des textes dans l'enseignement de l'argumentation en classes romandes</i> | 125 |
| Th. Jeanneret | <i>Enseigner et apprendre les langues à l'école : comment s'inspirer de la variété des expériences d'apprentissages</i> | 147 |
| | Sommaire | 161 |

