

DU NOUVEAU AUX I.O. ?

LIRE EN CLASSE DE FRANÇAIS

Monique MAQUAIRE

S'interrogeant sur l'enseignement du français et singulièrement de la lecture dans les lycées et collèges, Monique Maquaire a lu attentivement les Instructions officielles pour le Second Degré. Elle y a constaté, pour reprendre ses propres termes, que les textes officiels prenaient "explicitement en compte les théories de la lecture et du texte qu'on peut considérer comme les plus opératoires actuellement" ainsi que "les pratiques les plus innovantes". Reste aux enseignants à traduire dans leurs démarches ces directives et ces incitations. Selon Monique Maquaire, la "loi" peut les y aider.

Depuis 1985, on se préoccupe beaucoup de lecture dans les collèges et les lycées: les actions lecture se sont multipliées, les stages de formation proposés par les MAFPEN également¹, l'AFL a été souvent sollicitée pour exposer ses théories, proposer ses outils, conseiller les projets d'équipes d'enseignants. Projets d'incitation à la lecture, d'animation, d'utilisation d'ELMO, de rencontres avec des professionnels du livre, se sont multipliés dans les collèges, le plus souvent sur des bases pluri-disciplinaires et en impliquant parents et personnels de la vie scolaire. D'une certaine façon s'est peu à peu banalisée l'idée que "*la lecture c'est l'affaire de tous*" même si tous, loin s'en faut, n'en font pas encore leur affaire. Ainsi pourrait-on croire que le cours de français a perdu toute spécificité : tous les professeurs font également apprendre à lire en faisant lire les écrits spécifiques de leur discipline et en aidant à en comprendre le contenu, ils font tous apprendre à écrire en demandant la production de textes particuliers. Le professeur de français ferait alors lire ce qu'on ne lit pas ailleurs, la littérature essentiellement, et écrire ce qu'on n'écrit pas ailleurs : des rédactions et des dissertations, dont on peut se demander à quels usages sociaux elles correspondent... La lecture pourtant est au centre des Instructions pour l'enseignement du français, ce qu'atteste non seulement le supplément **Lire au collège**, mais aussi les orientations données pour chaque classe, de la 6^{ème} à la terminale.

Reste à savoir si l'acte de lire et d'écrire, d'une discipline à l'autre, ne diffère que par l'objet sur lequel il s'exerce et les raisons qu'on a de le pratiquer... Ce qui revient à se poser la question des fonctions du cours de français : quels savoirs spécifiques est-il supposé faire acquérir ? Quels savoir-faire particuliers est-il supposé développer ? Depuis 1985, sont parues de nouvelles Instructions Officielles pour l'enseignement du français au collège et au lycée² : on peut se demander comment elles prennent en compte les critiques qui ont été faites à cet enseignement, comment elles en définissent les particularités à un moment où elles semblent se diluer dans un enseignement généralisé de la lecture et de la production d'écrit dans toutes les disciplines scolaires.

¹ Dans l'académie de Nantes, l'action proposée par le réseau de formation Rénovation Collèges a touché 110 établissements depuis 1985, année de sa mise en place, soit près de la moitié des collèges. Il s'agit de stages regroupant des enseignants volontaires de plusieurs disciplines ayant formulé une candidature collective.

² textes de 1977, 1978, 1985 ; compléments de 1987, 1988 et 1989 pour les classes de collège; textes de 1987 et 1988 pour les classes de lycée (brochures CNDP)

UN TOILETTAGE DE SURFACE ?

Une lecture superficielle de ces Instructions pourrait laisser croire qu'il n'y a pas grand-chose de changé et qu'on s'est limité à un toilettage de surface.

Les textes officiels, en effet, se distribuent très conventionnellement : nature et objectifs, instructions, programmes, méthodes ; une lecture rapide pourrait laisser penser qu'on a simplement "modernisé" la forme pour avoir l'air d'évoluer sans rien changer.

Les objectifs généraux ne sont guère nouveaux : *"L'École doit faire acquérir des connaissances et des méthodes, elle forme des hommes instruits, c'est-à-dire capables d'exercer leur jugement pour comprendre les mots, les choses et les gens. Conformément à cette ambition, et dans la continuité de l'école élémentaire, les programmes du collège doivent permettre à l'élève de réussir sa scolarité, de suivre avec profit l'enseignement du lycée et d'acquérir la culture nécessaire à tous dans leur vie, dans leur travail, et dans leur existence de citoyen."* (Préambule, Collège). L'objectif premier reste *"de rendre les élèves capables de s'exprimer avec correction et clarté dans la langue d'aujourd'hui, oralement et par écrit"* (Collège), *"les objectifs généraux de l'enseignement du français sont, au lycée comme au collège, la pratique raisonnée de la langue, la formation d'une culture, l'acquisition de méthodes de pensée et de travail (...) pour leur ouvrir des perspectives culturelles plus larges et les préparer à leur vie d'homme et de citoyen"* (Seconde).

Objectifs consensuels s'il en est : quel enseignant de français pourrait les récuser ?

On retrouve, en particulier pour les classes de collèges, une place importante accordée aux acquisitions grammaticales : les élèves sont toujours supposés étudier, en grammaire, les types et les formes de phrases, le nom et le groupe nominal, le verbe et le groupe verbal, la phrase simple et la phrase complexe, les fonctions syntaxiques, l'orthographe ... ; *"tous les exercices de lecture et d'écriture contribuent à la connaissance de l'orthographe"*, ce qui semble poser que l'objectif fondamental est la maîtrise de l'orthographe, lecture et écriture étant réduits au rôle d'instruments au service de cette maîtrise.

La liste des oeuvres Intégrales et des auteurs à étudier n'est, à première vue, pas particulièrement innovante et on peut s'interroger sur les rapports entre certains titres indiqués et les préoccupations d'enfants et d'adolescents d'aujourd'hui, même de ceux dont la culture familiale est très classique: que penser, en effet, de la programmation du **Cid...** ou de **Grandeurs et servitudes militaires** en 4^{ème}-3^{ème} ? Suffit-il de passer le cap de la seconde pour trouver des réponses aux questions qu'on se pose à la lecture de **Rodogune**, **Bajazet** ou **Atala** ? Il n'est pas plus évident que les élèves se retrouvent dans les oeuvres du XX^{ème} siècle indiquées : peut-on être sûr a priori que tous les enfants seront passionnés par la lecture du **Tour du monde en quatre-vingts jours**, de **La cantatrice chauve**, de **Vendredi ou la vie sauvage**, des **Gommes** ?

Les exercices canoniques gardent bonne place avec les épreuves du brevet des collèges et celles de l'épreuve anticipée du baccalauréat en première : dans combien de collèges l'épreuve de dictée-questions légitime-t-elle un bachotage sous forme de répétition d'épreuves d'annales? Dans combien de lycées s'exerce-t-on sur des sujets donnés à l'épreuve anticipée de français dès le début de la seconde sans être invité à écrire autre chose que des résumés, des commentaires composés, des compositions françaises ?

Si la formule *"lecture méthodique"*, apparue dans les Instructions pour la seconde en 1987 est nouvelle, à première vue la notion qu'elle recouvre ne semble guère différente de ce qui s'appelait naguère *"explication de texte"* : le texte officiel même traduit quelque difficulté à la cerner, elle est d'abord décrite négativement: «ce qu'elle refuse » est énoncé en cinq points et elle ne semble pas différer notablement de la traditionnelle explication de texte: *"Les exigences d'une lecture méthodique permettent de donner plus de rigueur et plus de force à ce qu'on nomme d'habitude explication."*

Le travail des enseignants semble particulièrement cadré, en particulier celui des enseignants de collège : en effet, ils doivent faire lire obligatoirement 15 œuvres intégrales de la 6^{ème} à la 3^{ème}, une liste des mots à acquérir pour l'analyse des textes est fournie, ils sont invités à lire une bibliographie, certes incitative et non exhaustive, qui définit donc le cadre théorique de référence auquel ils doivent adhérer.

L'organisation du temps, au collège, ne semble pas changer beaucoup : *"Les activités de l'enseignement du français peuvent être réparties en grandes séries, par exemple : langue-dominante grammaire (...); langue-dominante orthographe lexicale et grammaticale (...); expression-dominante travaux écrits ou expression orale ; lecture-dominante lecture suivie ou lecture expliquée(...)"*. Certes, il est question de "dominante" et des "activités complémentaires" sont envisagées, mais, dans la mesure où «une heure par semaine, en moyenne, peut être consacrée à chaque série. L'heure de quinzaine est utilisée selon les besoins.» (6^{ème}), on retrouve la distribution traditionnelle : grammaire, orthographe, expression écrite et lecture ; l'heure de quinzaine servant à des devoirs surveillés ou à leur correction, éventuellement à du soutien (pourquoi pas avec ELMO ? Histoire de "moderniser" en utilisant les technologies nouvelles ?).

Prenant en compte les difficultés de maîtrise de la langue, les Instructions de seconde introduisent explicitement un chapitre consacré à la "pratique raisonnée de la langue" qui invite à étudier les "principaux systèmes morphologiques", les "principales catégories syntaxiques", à "consolider la connaissance de l'orthographe lexicale et grammaticale, la ponctuation..." (Seconde) : naguère, tout cela était implicitement supposé maîtrisé à la sortie de 3^{ème} ! ... S'agit-il d'introduire en second cycle la répétition des exercices et leçons rabâchés au collège, en consacrant une ou deux heures par semaine à la grammaire et à l'orthographe ?

À partir de tout cela, on pourrait penser que pour les auteurs des Instructions, connaissances orthographiques, lexicales, syntaxiques sont des pré-requis à la lecture et à fortiori à la production d'un écrit. Sans aucun doute d'ailleurs certains enseignants se voient-ils confortés dans leur immobilisme didactique et retrouvent-ils dans les textes officiels confirmation de la baisse du niveau : ne reste plus alors qu'à épuiser son énergie à faire répéter indéfiniment la même chose dans des caboches rétives et, si l'on est particulièrement dévoué ou démocrate, à multiplier les structures destinées à "remédier", dans un sens très médical, à "soutenir" en alourdissant l'horaire, à répéter davantage en prolongeant les temps de parcours d'un cycle par le biais des redoublements, ou plus moderne, par celui de cycles en 3 ans ...

Mais une telle lecture n'est possible qu'au prix d'une certaine cécité ! En effet, bien des aspects nouveaux sont explicitement ou implicitement posés qui remettent totalement en cause la conception traditionnelle de l'enseignement du français : les réticences et les résistances de certains professeurs y trouvent sans doute une explication ...

DES CHANGEMENTS DE PERSPECTIVE

On peut noter tout d'abord que l'enseignement du français est défini explicitement dans sa fonction sociale : «*Étant donné l'orientation actuelle des études linguistiques et littéraires d'une part, l'évolution de la société, la spécialisation des tâches et la multiplicité des échanges écrits et oraux d'autre part, les questions relatives à la communication et à l'expression prennent aujourd'hui une importance accrue.*» (I.O. Seconde) Il ne s'agit plus - ou plus seulement - de transmettre des valeurs, des dogmes littéraires ou grammaticaux, l'actualisation des programmes se limitant à une extension des "grands auteurs" reconnus. Contenus et démarches préconisés sont fondés sur des modélisations scientifiques et sur une interprétation plus réaliste de l'évolution sociale.

L'ÉLÈVE COMME SUJET

Une première remarque s'impose, c'est celle de la prise en compte des élèves comme sujets sociaux se construisant dans l'action et non seulement comme sujets épistémiques.

On peut noter la fréquence des formules dans lesquelles l'élève est sujet d'une activité et non simple réceptacle d'un discours savant de l'enseignant. Par exemple, sont énoncés des objectifs essentiels à viser pour la fin de la 3^{ème} et pour la fin de la seconde : tous sont formulés en terme d'activité de l'élève. La formation *"n'est pas un ornement gratuit : elle dispose à penser et à agir"*. Autrement dit, on considère que le français est défini non comme un ensemble de connaissances accumulées pour elles-mêmes, déterminées selon un système de valeurs, mais comme le lieu privilégié de l'acquisition de savoir-faire sociaux: il s'agit moins d'étudier des textes que de *"pratiquer"* la lecture, l'écriture, la langue.

Il est explicitement dit que l'ordre de présentation des notions dans le programme ne constitue pas une progression pédagogique et que c'est aux professeurs d'établir celle-ci en fonction du niveau et des intérêts des élèves. Si les mêmes notions réapparaissent de classe en classe, il ne s'agit pas de répéter indéfiniment la même chose mais de considérer qu'il y a intégration progressive. Une des formules maîtresses est celle de continuité : il ne s'agit plus de tout voir tous les ans, du CP à la terminale, en espérant que la répétition finira par laisser quelques traces ; il s'agit, au contraire, de définir constamment le niveau de maîtrise souhaitable dans des actions complexes et celles-ci ne peuvent être atomisées en micro-objectifs partiels dont la somme constituerait la maîtrise attendue. Autrement dit, il ne s'agit pas de faire des exercices préalables à l'activité authentique, d'apprendre à lire et à écrire à l'école pour lire et écrire ailleurs ou plus tard. Les professeurs sont également invités à évaluer les acquis de leurs élèves avant d'entreprendre toute action pédagogique et à pratiquer une pédagogie différenciée, selon les classes et selon les élèves d'une même classe. Le cas des élèves en difficulté et celui des élèves dont le français n'est pas la langue première sont envisagés et des activités particulières sont proposées pour favoriser leur apprentissage de la lecture et de l'écriture. La formation est conçue comme un tout et, en conséquence, il est explicitement recommandé de *"décloisonner"* l'enseignement du français et de l'articuler aux apprentissages des autres disciplines : dans les Instructions de toutes les classes, sont répétées les incitations à la liaison avec l'histoire et la géographie, les arts plastiques...

Dès les premières lignes des Instructions de 6^{ème}, les enseignants sont invités à prendre en compte *"l'hétérogénéité des élèves (qui) tient d'abord à la différence des rythmes de travail et des vitesses d'apprentissage. Elle tient aussi à la diversité des intérêts affectifs et intellectuels, des acquisitions et des cultures des élèves"* (6^{ème}). Ceci étant posé, les professeurs sont constamment invités, de la 6^{ème} à la terminale, à tenir compte des élèves tels qu'ils sont, à leur apprendre à travailler personnellement et à favoriser l'apprentissage de l'autonomie, donc de la responsabilité individuelle et collective. *"Pour atteindre ces objectifs (savoir lire), il convient de s'appuyer sur les intérêts que manifestent les élèves et qui peuvent motiver leur désir de lire ; sur l'expérience qui leur vient de l'école élémentaire, de leur famille, de leur milieu social et culturel (...), de favoriser la relation qui s'établit entre le lecteur et le texte."* (Lire au collège) ; le professeur *"tient compte de la diversité des groupes sociaux français et étrangers vivant en France (...) pour favoriser la rencontre et le dialogue entre des cultures différentes."* (I.O. Seconde). Les enseignants de français sont ainsi explicitement invités à élargir le champ des écrits proposés à la lecture des élèves, à reconnaître et solliciter leurs pratiques culturelles de référence, ce qui est confirmé par l'appel à la littérature jeunesse et aux littératures francophones et traduites de langues étrangères ; le choix des écrits à lire en classe de français n'est pas réduit aux œuvres de fiction : documentaires, presse, bande dessinée sont explicitement cités et les enseignants sont invités à les introduire dans leur classe dans une *"présentation authentique"*. Le champ d'étude s'élargit aussi à l'image. Il ne faudrait pas réduire cet élargissement du répertoire des écrits à lire et à étudier en classe de français à une tentative

démagogique pour intéresser les plus faibles en reconnaissant l'inadéquation des propositions culturelles du second degré aux publics qu'il reçoit désormais pour réserver le répertoire traditionnel à une élite apte à le recevoir. Cette ouverture à une production élargie repose sur une théorie de la lecture et du texte : le sujet lecteur construit du sens, interprète le texte en fonction de ce qu'il est : en lisant il met en jeu ses compétences sociales, ses compétences encyclopédiques, ses compétences linguistiques qui sont activées par les sollicitations du texte, la manière dont il met en oeuvre toutes les ressources de la langue.

LA LECTURE

Le savoir lire est reconnu comme compétence complexe dont l'apprentissage est continu et il est mis constamment en relation avec le savoir écrire, auxquels sont subordonnés les apprentissages linguistiques et méta-linguistiques. Si on apprend à lire en lisant, si pour apprendre à lire il faut lire, cet apprentissage va être favorisé selon différents axes, celui de l'incitation à la lecture par la collaboration entre les disciplines et avec le centre de documentation pour *"attirer l'attention sur la diversité des livres et des institutions qui les produisent, sur leur présentation et leur organisation matérielle, (...) sur la constitution du CDI, les ressources des bibliothèques (de la classe, du collège, du quartier, de la ville) et des librairies."* ; celui de l'entraînement à une plus grande habileté lexicale par le recours à des outils d'entraînement *"livres et fichiers d'entraînement à la lecture silencieuse, d'initiation à la lecture suivie, d'amélioration des mécanismes perceptifs de base; didacticiels d'entraînement à la lecture silencieuse."* ; celui enfin du rapport aux écrits et de l'approche des textes.

UNE NOUVELLE CONCEPTION DE L'ACTE DE LIRE

Dans ces Instructions, lire ce n'est plus découvrir Le Sens du texte ; la conduite de l'activité de lecture en classe - lecture expliquée, lecture suivie, lecture dirigée, explication de texte, peu importe l'étiquette ! - ne consiste plus à révéler l'unicité du sens qu'aurait voulu en toute conscience y déposer l'auteur ni à poser des jugements esthétiques. Le professeur de français n'est plus l'officiant d'un culte, le dépositaire du sens sacré du texte ; sa mission n'est pas de transmettre un dogme ni de faire le tri des élus - à qui leur sensibilité littéraire (aussi mystérieuse que la bosse des maths !) ou leur culture familiale permettent de formuler les interprétations et les jugements esthétiques attendus. S'il n'est plus le dépositaire du sens immanent du texte, le rôle du professeur ne consiste plus à construire des questionnaires supposés permettre aux élèves de retrouver une lecture préétablie : questionnaires pipés, aux questions contenant leurs propres réponses ou limitant l'interrogation à l'illustration d'un préjugé esthétique. De ce point de vue, la description de la lecture méthodique est particulièrement éclairante : *"C'est une lecture réfléchie qui permet aux élèves d'élucider, de confirmer ou de corriger leurs premières réactions de lecteurs."* (I.O. Seconde) ; *"c'est une explication de textes consciente de ses démarches et de ses choix."* (I.O. Première). Ces formules reconnaissent de fait la part du lecteur dans la construction du sens : il réagit, formule des hypothèses (le terme revient d'ailleurs à plusieurs reprises) ; l'activité de lecture en classe s'en trouve considérablement transformée ainsi que les rôles respectifs du professeur et de l'élève : au professeur de susciter des *"projets de lecture"* qui permettront l'élaboration d'hypothèses par les élèves ; le travail en classe revient à un travail d'élucidation des hypothèses, on se livre à une activité qu'on pourrait appeler méta-lecture dans la mesure où il s'agit de prendre conscience de ses démarches et de ses choix : le professeur suscite désormais un questionnement du texte et s'il établit des questionnaires, ceux-ci s'en trouvent nécessairement modifiés. La lecture méthodique *"rejette la paraphrase"* et refuse donc les pseudo-explications qui se réduisent à une reformulation du signifié dans les mots du lecteur, si *"elle n'attribue pas à l'auteur, a priori, une intention"*, elle reconnaît la pluralité des lectures possibles d'un texte en fonction des raisons qu'on a de le lire et de la manière

dont on l'aborde selon les questions qu'on lui pose. Pour les I.O., lire c'est bien prélever des indices dans le texte et les mettre en réseau. Ce qui oriente le travail du professeur de français, en lecture, c'est bien plus la réception qu'une hypothétique révélation des intentions intimes de l'auteur : on se préoccupe des "effets de sens" du texte qui sont activés par le lecteur. Mais si toute théorie de la lecture interroge le fonctionnement du lecteur, elle repose aussi sur une théorie du texte³.

UNE NOUVELLE CONCEPTION DES DISCOURS

Il serait sans doute plus juste de parler de "discours" dans la mesure où l'on pratique et étudie l'oral, l'écrit, l'image : productions langagières. La référence aux apports de la linguistique est explicite et remet profondément en question la norme du bon usage au nom de laquelle bien des enseignants excluent certains textes et imposent un seul registre d'expression. *"La langue évolue avec la société, les normes sont relatives, la pratique de la langue admet des différences et sa maîtrise des degrés. Toutefois cette institution collective ne cesse de se fixer des règles qui s'imposent à chacun. Cela n'exclut pas les choix entre plusieurs façons de dire et, selon les situations entre plusieurs registres."* (6^{ème}) Le changement est important : on ne cherche pas à faire intégrer des règles dogmatiquement posées, mais à repérer des régularités, des variations dans les usages de la langue, à évaluer leur efficacité sociale. Ce qui en ouvrant le champ des écrits à lire et à produire pose un nouveau rapport à l'orthographe et à la grammaire, aux écrits lus et produits, induit des changements de l'enseignement grammatical et de nouvelles approches des discours.

Les Instructions introduisent, à côté de la notion de genres, celle de typologie des textes. Cette notion légitime elle aussi l'extension du choix des textes. Cette extension invite de fait les enseignants à interroger le concept de littérature et à le caractériser par d'autres attributs que l'inscription de tel ou tel auteur au Panthéon des manuels de morceaux choisis : c'est la confrontation des textes les plus variés qui permettra d'en identifier certains comme relevant de la littérature. La catégorisation des textes dans des typologies et dans des genres, la convocation de la "rhétorique ancienne" et de la "rhétorique moderne" soulignent à quel point les discours, pour les concepteurs des I.O., sont devenus des objets langagiers qui ressortissent de la "fabrique", de l'artisanat ou de l'art au sens artisanal du terme par la mise en œuvre d'un matériau spécifique, le langage : lecture et écriture procèdent davantage de la technique que d'un don mystérieux.

Le texte n'est donc plus conçu comme un objet clos sur lui-même et de valeur intemporelle, qui reflèterait directement une réalité psychologique ou sociale. Il n'est plus considéré comme un signifié mais comme un signifiant : c'est l'interrogation du signifiant qui permet de comprendre les effets de sens qu'il produit sur le lecteur : il apparaît désormais comme une production langagière, dans laquelle les choix linguistiques, rhétoriques visent des effets de sens : on n'est plus en quête des "intentions de l'auteur". S'inscrivant dans l'intertextualité, les textes mettent en œuvre des formes récurrentes, se plient à des contraintes formelles historiquement datées ou au contraire les récusent : on voit poindre, dans les Instructions, la notion de grammaire textuelle.

Le texte n'est plus considéré comme une succession d'énoncés, l'addition de parties mais comme un réseau, un "tissu" au sens étymologique : c'est la combinaison complexe d'éléments lexicaux, syntaxiques, rhétoriques, prosodiques qui est productrice de sens pour le lecteur. En conséquence, le travail de lecture des textes va privilégier le questionnement du signifiant pour identifier les visées et les enjeux du texte ou du discours. L'objectif, peut-on dire, est d'introduire une autre lecture des écrits existants : ni l'adhésion spontanée au signifié qu'on leur prête, ni rejet ! Si dans le texte les choix linguistiques et rhétoriques visent des effets de sens, on peut identifier ces choix et les interpréter de façon consciente à l'aide de divers "outils" et de divers "éclairages", comprendre

³ Les théories de référence peuvent être lues dans le texte même des Instructions, à travers des choix terminologiques et syntaxiques, ainsi que dans la bibliographie proposée aux enseignants de collège : cette bibliographie renvoie à la sociologie, à la psycho-linguistique, à la linguistique et à l'analyse des discours et à la pragmatique, aux nouvelles approches critiques. Les lecteurs des Actes de lecture y retrouveront maints auteurs cités dans leur revue favorite...

le fonctionnement et les enjeux des discours auxquels on est confronté ; on peut aussi en produire de plus efficaces parce que ce ne sera plus seulement question d'inspiration, d'idées, mais surtout de choix textuels et linguistiques, de mises en oeuvre de techniques.

DES CONSÉQUENCES DIDACTIQUES

Sans doute, aux yeux de beaucoup de professeurs de français, la lecture ainsi conçue perd-elle en noblesse et en mystère, mais elle y gagne certainement sur le terrain de la démocratie : la construction de sens peut n'être plus réservée à ceux qui ont une connivence culturelle avec les auteurs privilégiés par l'école. Ceux-ci ne sont pas bannis au bénéfice d'oeuvres soit disant plus faciles ou populaires, mais leurs oeuvres sont interrogées autrement avec des démarches plus opératoires et qui peuvent s'apprendre.

De ces théories de la lecture et du texte auxquelles elles font référence, les Instructions tirent en effet des conséquences didactiques importantes pour la conduite de la classe.

Tout d'abord, elles transforment l'organisation et le fonctionnement des cours de français. Plus question de choisir les textes à lire au petit bonheur la chance ! Si leur choix prend en compte l'intérêt spontané des élèves, il doit s'établir aussi en fonction de préoccupations didactiques. Le professeur a pour premier rôle de proposer des projets de lecture : ceux-là ne sauraient se limiter à des propositions visant seulement à faire prendre connaissance des textes pour y prélever quelques informations susceptibles d'alimenter un projet qui le dépasse ou susciter quelques échanges sur la manière dont chacun le reçoit : les projets de lecture proposés trouvent aussi leur justification dans le texte même, puisqu'il s'agit d'en étudier le statut, les enjeux, le fonctionnement.

Si un texte n'est signifiant que dans sa globalité et mis en réseau avec d'autres discours, il est légitime de demander aux enseignants de faire étudier des oeuvres lues intégralement et des groupements de textes. La durée imposée à l'étude de l'oeuvre intégrale - quelques heures - interdit de fait de perpétuer la pratique de la lecture intégrale en classe étirée sur un bon trimestre et oblige ainsi à diversifier les entrées dans le texte, les axes et les modalités de la lecture. Quant au groupement de textes, il doit s'effectuer selon une thématique (par exemple le loup) et/ou une problématique textuelle (par exemple la description de monstres dans des romans).

Si un texte n'est pas une succession d'énoncés mais la combinaison d'éléments linguistiques et rhétoriques, il n'est pas pertinent de dissocier l'enseignement linguistique des activités de lecture et d'écriture : le décloisonnement des heures de français s'impose par la gestion des contenus, même si l'horaire se distribue selon des heures à "dominante". La progression grammaticale devrait être déterminée par les textes à lire et à produire et non par le découpage du manuel de grammaire. Il n'est pas pertinent non plus de faire travailler systématiquement sur des énoncés isolés (mots ; phrases) de tout contexte, a fortiori sur des pseudo-énoncés fabriqués à seule fin de faire intégrer une règle ; le travail méta-linguistique s'effectue sur des discours authentiques et il vise à faire observer et analyser des régularités et des variations, à confronter les effets de sens de diverses substitutions...

En lecture, l'approche des textes proposée par le professeur est également transformée : à l'aide de son questionnement, il va aider ses élèves à apprendre à repérer dans un texte les marques de l'énonciation, les procédés rhétoriques, les réseaux lexicaux, les modalités du discours ; il va les aider à identifier dans le texte l'image du destinataire qu'il construit, le "lecteur modèle" à qui il s'adressait, à différencier le narrateur, le descripteur, les points de vue énoncés ; il va les aider à repérer la vision du monde, l'idéologie inscrite plus ou moins implicitement dans le texte à partir de marques linguistiques. En effet, la pratique de la lecture méthodique est définie comme «*l'observation objective, précise, nuancée des formes ou des systèmes de formes (...)* ; *l'analyse de l'organisation de ces formes (...)* ; *l'exploration... de ce que ne dit pas, en clair, le texte ; la construction progressive d'une signification du texte à partir d'hypothèses de lecture dont la validité est soigneusement vérifiée...*» (Seconde). Cette démarche récuse les questionnaires qui ne

visent qu'à vérifier que l'élève a effectué une interprétation préétablie du texte : si le professeur guide la lecture des élèves, ses questions viseront donc à faire formuler des hypothèses et à faire effectuer une méta-lecture qui permette l'identification des indices opératoires et donc une instrumentation de la lecture et de l'écriture.

Ainsi le cours de français devient-il le lieu privilégié des activités de théorisation des pratiques langagières. Atelier de lecture et d'écriture, la classe de français aborde tous les écrits, et plus généralement tous les discours de toutes les disciplines mais avec un questionnement particulier : si tous les professeurs ont la responsabilité de faire apprendre à lire en particulier pour reconnaître dans les textes les indices pertinents au projets et aux axes de lecture propres à leurs champ disciplinaires, le professeur de français a lui la responsabilité et la compétence de faire étudier le fonctionnement de tous les types de discours, y compris ceux tenus et utilisés dans les autres disciplines. C'est comme professeur de langue qu'il est professeur de lecture et d'écriture. Le cours de français a cette particularité que la langue y est à la fois véhicule des échanges et objet d'étude. C'est cette particularité qui le légitime en même temps qu'elle en fait le carrefour de la coopération entre les disciplines.

DES CONSÉQUENCES PÉDAGOGIQUES

Ces Instructions pour l'enseignement du français dans le second degré prennent donc explicitement en compte les théories de la lecture et du texte qu'on peut considérer comme les plus opératoires actuellement ; elles prennent également en compte les pratiques les plus innovantes qui se sont développées dans des classes⁴. Certes, elles expriment des compromis - au sein de l'Inspection générale - et des ambiguïtés liées peut-être au souci - prudent - de respecter la liberté pédagogique des enseignants. Il n'en reste pas moins vrai que des Instructions définissent les orientations de l'enseignement et que les enseignants sont tenus de traiter les contenus qu'elles définissent avec les démarches qu'elles indiquent : aussi ont-elles nécessairement des effets sur les pratiques enseignantes, ces effets sont généralement conflictuels avant que de nouvelles pratiques tendent à devenir dominantes.

Mais, si elles définissent des objectifs, des contenus, des méthodes didactiques - comme c'est leur rôle institutionnel - elles demandent à être opérationnalisées sur le plan pédagogique par les enseignants : comment les mettre en œuvre ?

Il y a sans doute des enseignants pour renouveler les contenus sans rien modifier à leur pédagogie : on continuera d'apprendre à lire en écoutant le professeur exposer sa lecture et on continuera à apprendre à écrire en tentant d'appliquer quelques injonctions magistrales. Il y en a sans doute aussi pour s'astreindre à découper le programme en micro-objectifs d'apprentissage : la somme des compétences acquises ainsi garantirait la résolution de problèmes complexes dans des situations d'autonomie : en atomisant les savoirs théoriques et pragmatiques, on risque d'ôter tout sens aux activités qui visent leur acquisition. Si ces pratiques d'enseignement perdurent, il est peu douteux que, même renouvelé, l'enseignement du français atteigne ses objectifs : on reste dans une pédagogie traditionnelle de transmission des savoirs, dans laquelle seul l'enseignant maîtrise les enjeux et les objectifs, pour qui seul l'activité a véritablement du sens et seule une "élite" bénéficiera de ce renouvellement.

Mais si les enseignants tirent TOUTES les conséquences des théories de référence des Instructions Officielles qui réglementent leur travail, alors il leur faut revoir tout le fonctionnement de leur classe et croiser renouvellement didactique et renouvellement pédagogique.

⁴ en particulier à travers les propositions d'activités proposées dans les Compléments aux Instructions pour le collège: beaucoup de ces activités induisent une pédagogie du projet (projets d'écriture diversifiés, par exemple).

Même si son isolement est tel qu'il ne peut envisager un travail d'équipe avec les autres professeurs d'une même classe, ou, plus improbable encore, avec des collègues de sa discipline, il peut chercher à établir ce croisement de la didactique et de la pédagogie dans ses cours. Dans le seul cadre du cours de français, il peut susciter des projets collectifs qui inscrivent les élèves dans un réseau de communication sociale, dans la classe, dans l'établissement, avec l'extérieur. Ces projets finaliseront les apprentissages en leur donnant des enjeux. Le souci didactique permettra à l'enseignant de définir le projet qu'il proposera aux élèves, les textes qu'il leur fournira, les démarches par lesquelles ils seront interrogés. L'horaire pourra se partager entre temps consacrés aux recherches documentaires, aux lectures personnelles appelées par le projet, aux activités de production et temps consacré à des activités d'observation, de théorisation, de systématisation (lecture méthodique, observation et manipulations de la langue...), activités légitimées par le projet. Une telle pratique prend mieux en compte que des démarches d'enseignement aussi bien la diversité des élèves que ce qu'on sait de la lecture et de l'apprentissage : elle est certes d'autant plus difficile à mettre en oeuvre que les effectifs sont nombreux, l'horaire réduit, que la pression de l'examen se fait davantage sentir.

Ainsi on constate que ces Instructions traduisent une avancée et qu'elles peuvent être un appui pour l'extension de pratiques innovantes : elles définissent la "loi" et à ce titre elles peuvent être invoquées pour convaincre des enseignants, parfois timorés face à la hiérarchie, qu'en changeant de pratique, ils ne se mettront pas hors la loi ; de même elles peuvent être invoquées quand le chef d'établissement, des parents, voire un inspecteur particulièrement rétrograde contestent les choix didactiques de l'enseignant. Par leur cohérence et la continuité qu'elles instituent dans l'enseignement du français, elles peuvent favoriser l'apprentissage de la lecture et de la production d'écrit mieux que des pratiques largement critiquées mais toujours bien implantées, malgré leur inefficacité auprès de la plupart des élèves. Représentant une véritable révolution épistémologique dans l'enseignement du français, elles s'inscrivent dans des enjeux scolaires et sociaux suffisamment importants pour qu'on ne les ignore pas et qu'on utilise leur ouverture pour une meilleure distribution du savoir lire et du savoir écrire. Modifiant profondément le cours de français, proposant des outils pour une autre lecture des écrits existants, pour la production de nouveaux écrits, pour la transformation des rapports à l'écrit, elles peuvent être invoquées lorsqu'il s'agit de promouvoir une politique de lecture dans l'établissement. Même si l'on sait bien que leur application, même la plus rigoureuse ne saurait résoudre toutes les difficultés.

Monique MAQUAIRE