

DES MÉTHODES EN FRANÇAIS : INTRODUCTION

André PETITJEAN

A l'heure où l'on commence, grâce en particulier à l'histoire et à la sociologie des pratiques culturelles, à mieux connaître les usages et les règles qui régissent les comportements de lecteur et de scripteur, on assiste, dans un contexte de crise économique et de mutation des formes d'acculturation, à un essai de restauration idéologique.

En effet, sans dénier l'existence des difficultés nombreuses que génère, à tous les niveaux du cursus, la scolarisation de masse, on ne peut que regretter les discours médiatiques tenus sur l'enseignement actuel du français.

Qu'ils soient le fait de « personnalités » de gauche ou de droite, ces prises de position ont pour caractéristiques communes :

— une ignorance de l'histoire de la discipline (voir en particulier les travaux d'André Chervel ou de Jean Hébrard et d'Anne-Marie Chartier), qui s'accompagne d'une mythification de l'école républicaine de la Troisième et de la Quatrième Républiques (1).

— une méconnaissance des enquêtes sur les pratiques culturelles des Français et des études portant sur les usages sociaux diversifiés des pratiques langagières. Elle a pour corollaire le désir d'imposer la vision légitimiste littéraire du lire et de l'écrire comme norme unique de référence, sans discuter les intérêts et les limites de cette conception.

— une méconnaissance des formes et des contenus actuels de la discipline tels qu'ils sont configurés par les Instructions Officielles, les manuels, les travaux de didactique... Elle fait système avec une défense passiviste des concours de

(1) Lire, par exemple, Christian NIQUE, Claude LELIÈVRE, *La République n'éduquera plus*, Plon, 1993.
(2) Lire, entre autres ouvrages : *Illetrismes*, sous la direction de Béatrice FRAENKEL, Centre Georges-Pompidou, 1993 ; *Lire, faire lire*, sous la direction de Bénédicte SEIBEL, Le Monde Editions, 1995 ; B. CHARLOT, E. BAUTHIER, J.-Y. ROCHEX : *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, A. Colin, 1992 ; les travaux de Bernard LAHIRE, plus précisément *La raison des plus faibles*, PUL, 1993, et *Culture écrite et inégalités scolaires*, PUL, 1993.

recrutement des professeurs du secondaire en dépit du fait que ces derniers minorent ou excluent des champs entiers des savoirs universitaires : théories sociologiques de la lecture et des pratiques scripturales, théories cognitives de la lecture et des processus rédactionnels, linguistique textuelle et analyse du discours, histoire de la didactique de la discipline... (3) Cette exclusion est d'autant plus discutable que ces théories, dès l'instant où les opérations de didactisation nécessaires sont effectuées, s'avèrent être des auxiliaires précieux pour les enseignants de français qui sont confrontés aux problèmes de l'acquisition de compétences aussi complexes que la lecture et l'écriture.

Dans ce contexte, le numéro de *Pratiques*, dans la continuité d'autres parutions de la revue, comme on le verra, a pour objectif d'illustrer le fait que l'enseignement du français ne peut plus être réduit à un enseignement « des lettres ». Ce changement de statut, loin d'être lié à une dévalorisation symbolique du métier, est beaucoup plus exigeant, dans la mesure où le professeur de français, qui enseigne en collège ou au lycée, doit être pensé à la fois comme un *médiateur culturel* – il construit le goût de la lecture esthétique et des pratiques artistiques – et comme un *technicien des méthodes de travail* qui permettent à l'élève de s'approprier et de restituer les savoirs, en français et dans les autres disciplines.

L'APPROPRIATION DES SAVOIRS

Indépendamment des spécificités de chaque discipline, l'appropriation des savoirs par la lecture et leur construction / restitution par l'écriture présupposent des compétences transversales (4). Ces dernières, comme le signalait, en son temps, le rapport Bourdieu-Cros, relèvent de « savoir-faire fondamentaux qui, parce qu'ils sont censés être enseignés par tout le monde, finissent par n'être enseignés par personne. » Or, dans la mesure où les savoirs sont toujours mis en discours (manuels, textes documentaires pour la jeunesse, CD-ROM...), c'est au professeur de français qu'il revient, en priorité, et non en exclusivité, de développer les compétences méthodologiques liées à l'acquisition des savoirs.

Il serait souhaitable qu'il prenne le temps d'interroger les pratiques en usage, chez les élèves, au niveau de leur fréquentation des ressources documentaires. Connaissent-ils les lieux où sont consignés les savoirs (centre de documentation, bibliothèque...) ? Utilisent-ils des supports documentaires (dictionnaires, encyclopédies, revues de vulgarisation scientifique pour jeunes...). Savent-ils lire ces ouvrages ?

En fonction des réponses, l'enseignant, en collaboration avec le documentaliste, fera découvrir les différents systèmes de classification des documents (fiches auteurs ou matières, classement alphabétique ou thématique...), initiera à la lecture des textes documentaires de base que constituent les dictionnaires et les encyclopédies. (Voir, dans le numéro 36 de *Pratiques*, l'article de Liliane Sprenger-Charolles : « Documentation / Pédagogie de la documentation », et ici-même, l'article de **Marie Vanche-Roby**.)

(3) Voir mon article : « Formation initiale : l'exemple du CAPES de Lettres Modernes » dans le numéro 71 de *Pratiques*.

(4) Ce numéro de *Pratiques* réserve à une livraison ultérieure le fonctionnement des échanges langagiers oraux dans la transmission des savoirs. Lire le numéro 22 de *Recherches* : « Parler », 1995.

Il revient, plus particulièrement au professeur de français, tout au long du collège, de travailler sur les textes informatifs / explicatifs. Ce qui implique qu'il apprenne à l'élève :

1) à manipuler un article selon qu'il relève d'un dictionnaire de langue ou d'un dictionnaire encyclopédique (macro-organisation de l'article, modes de lecture de textes à forte densité informative, compréhension de la nature des informations données, observation des procédés typographiques...). (Voir les pages consacrées aux dictionnaires dans le matériel LEP du canton de Vaud, le numéro 94 du *Français Aujourd'hui* : « Des dictionnaires », et Caroline Masseron : « Les dictionnaires », *Pratiques*, n°33.)

2) à lire les textes informatifs / explicatifs, qu'ils aient la forme d'ouvrages documentaires destinés à la jeunesse ou de manuels scolaires. On commencera, en sixième, par sensibiliser les élèves aux caractéristiques pragmatiques des textes informatifs / explicatifs et on les initiera, par la suite, aux modes de structuration de ces textes (jeux entre connaissances pré-supposées, connues et nouvelles, disposition des informations en principales et secondaires... (lire B. Combettes et R. Thomassone, *Le texte informatif*, De Boeck, 1988).

On s'arrêtera, plus particulièrement, au cours de la lecture des manuels, sur la présentation d'un chapitre, les chapeaux résumants, le rôle des titres et des sous-titres, le système des notes, les types de documents exploités, les index et les tables des matières...). On ne manquera pas de montrer aux élèves, surtout en troisième, que chaque discipline construit son propre point de vue sur un objet du monde, en comparant, par exemple, comment un même thème est problématisé différemment d'une discipline à l'autre. (Lire, par exemple, l'article d'I. Delcambre et de F. Darras, « Savoirs, textes et discours : comment ça se joue dans les manuels ? (biologie, géologie, géographie...) », dans le numéro 74 du *Français Aujourd'hui* : « Le français au carrefour des disciplines ».)

On veillera aussi à aider les élèves à décrypter les consignes à l'aide desquelles chaque discipline invite les élèves à restituer ou à construire du savoir (voir, ici-même, les articles de **C. Schnedecker** et de **J.-M. Zakhartchouk**).

3) à produire des textes à l'aide desquels il restitue et s'approprie les savoirs. C'est ainsi que, progressivement dans la scolarité du collège, on rendra l'élève capable d'élaborer des résumés (voir le numéro 72 de *Pratiques* : « Le résumé de texte »), de confectionner des dossiers (lire les articles de C. Schnedecker, « le dossier : intérêts didactiques » et « Fabriquer un dossier : genre d'activités » dans le numéro 79 de *Pratiques* : « Le dossier et la note de synthèse »), de prendre des notes (lire l'article de D. Bessonnat : « La prise de notes au collège » dans le numéro 86 de *Pratiques* : « Lecture / écriture »). On ne manquera pas, aussi, de travailler sur des écrits moins canoniques mais combien formateurs pour l'apprentissage du « métier d'élève » : le journal scolaire (lire l'article d'A. Petitjean : « Classe, Projet, Equipe : enseigner autrement » dans le numéro 31 de *Pratiques*), l'organisation d'une exposition (voir François Quet (sous la direction de) : *Les écrits non littéraires au collège, de la classe au CDI*, CRDP de Grenoble, 1995), l'élaboration d'un questionnaire d'enquêtes (lire M.-C. Mallen : « Méthodologie de l'enquête d'opinion », *Pratiques*, n°36)...

4) à manipuler, en langue, pour se les approprier, les opérateurs discursifs, particulièrement prégnants dans la textualisation des textes informatifs / explicatifs

— organisateurs discursifs (« d'abord », « ensuite »...), organisateurs métadiscursifs (« dans la première partie », « en guise de conclusion »...), hiérarchisateurs discursifs (parenthèses, tirets...).

— marqueurs d'opérations résumantes, de reformulation, d'exemplification, de définition...

— nominalisations et anaphores résomptives du type « cet événement », « ce processus »...

— désignateurs qui lexicalisent des objets de discours abstraits et évolutifs (synonymes, hyperonymes...).

Précisons, pour terminer, qu'un travail sur la lecture des textes documentaires peut aussi avoir une incidence sur la lecture et l'écriture des textes de fiction. En effet, pour peu qu'il soit engagé dans l'écriture d'un texte long (réaliste, historique...), l'élève a intérêt à recourir à des textes documentaires. Ils lui permettent d'éviter ces anachronismes ou ces incohérences que l'on trouve souvent dans les rédactions. L'enjeu méthodologique est double : d'une part apprendre à l'élève à répertorier et à lire les textes documentaires pertinents par rapport à sa tâche d'écriture fictionnelle ; d'autre part, lui apprendre à transformer ces documents en connotateurs de réalité multiples (détails vestimentaires, culinaires, botaniques...) disséminés dans le texte et non pas regroupés sous la forme de descriptions indigestes. (Lire ici-même le travail sur Jules Verne dans l'article de **J.-F. Halté**. Voir aussi, dans *Maîtrise de l'écrit 5^e*, le chapitre 5 et dans *Maîtrise de l'écrit 4^e* le chapitre 4.)

L'APPROPRIATION CULTURELLE

Le rôle de médiateur culturel, central dans la fonction du professeur de français, mérite lui aussi examen. Il importe, là encore, de lire les travaux des sociologues de la culture ou de la lecture car ils apportent de précieuses informations sur les composantes constitutives d'une pratique culturelle et plus spécifiquement lectorale (5) et démontrent que ces comportements s'acquièrent trop souvent de manière uniquement implicite et informelle.

« Le lecteur assidu, le familier de la lecture ignore même tout ce qu'il met en jeu dans le choix d'un livre : connaissances de l'auteur, de l'éditeur, de la collection, lecture en diagonale de la quatrième de couverture, évocation de lectures antérieures sur un sujet proche, consultations éventuelles de critiques, conversations avec les proches [...] (M. Poulain, « Lecteurs et lectures », in *Pour une sociologie de la lecture*, Editions du Cercle de la Librairie, 1988).

Il revient donc à l'enseignant de français de collège, s'il veut traiter positivement le problème de l'hétérogénéité culturelle des apprenants, de rompre avec l'idéologie de la grâce culturelle et de la communion lectorale sur laquelle repose sa culture de professeur de lettres.

Pour ce faire, il veillera à mettre en place des situations d'apprentissages culturels méthodiques différents selon les objectifs poursuivis :

1) *Familiariser les élèves avec les lieux du livre et avec la culture du livre.*

(5) Lire Jean-Marie PRIVAT : « L'institution des lecteurs », *Pratiques*, n°80 : « Pratiques de lecteurs ».

Déjà commencé à l'école primaire, comme le préconisent les dernières Instructions Officielles, cet apprentissage doit être continué tout au long du collège, non pas sous la forme d'informations rapides, au détour d'un chapitre de manuel, mais à l'aide de dispositifs didactiques conséquents. C'est ainsi qu'on aidera les élèves :

— à repérer les lieux du livre (bibliothèques, médiathèques, librairies générales ou spécialisées, maisons de la Presse, supermarchés...);

— à découvrir l'offre en lecture de ces lieux et leur agencement topologique (types d'écrits vendus ou exposés, mode de disposition en rayons (par thèmes, par genres...)). Ce faisant, l'enseignant mènera un travail sur les concepts que la discipline utilise (livre, littérature, genre, auteur, biographie...) et sur les critères de valorisation ou de dévalorisation des textes (6) ;

— à repérer les outils de classement des livres (fiches, catalogues... (voir la partie précédente) ;

— à décoder les informations qu'apportent les livres par leur matérialité même (sur les collections, les genres, les lectorats...) (7) ;

— à établir, dans la classe ou dans l'établissement, des échanges autour du livre (bibliothèque de classe, marché au livre (8)) et à constituer une bibliothèque personnelle.

2) *Recourir à l'écriture dans le but de structurer le apprentissages culturels et métalecturaux.*

La construction d'une identité de lecteur implique, bien entendu, des exercices qui visent à donner aux élèves l'*envie de lire* des textes littéraires (ajustement du corpus des textes donnés à lire aux intérêts des élèves et élargissement de l'horizon de leur socio-culture par la découverte des œuvres classiques du patrimoine littéraire) et permettent d'activer leurs *capacités de lecture*.

Il est important aussi, comme le souligne, dans ce numéro, **J.-F. Halté**, de faire « entrer les élèves dans le lire par l'écriture ». A l'intérieur d'un programme gradué de genres fictionnels et d'auteurs représentatifs, il s'agit de faire découvrir les pactes fictionnels et les contraintes thématico-formelles que présupposent les textes donnés à lire. Ce faisant, comme en témoigne *Maîtrise de l'écrit* (6^e, 5^e, 4^e), l'élève acquiert un métalangage construit relatif aux notions de personnage, de dialogue, de description, etc.

3) *Initier les élèves aux pactes littéraires que l'école entend construire.*

Il s'agit d'apprendre aux élèves à pratiquer et à maîtriser le discours critique imposé par l'école sur les textes. Pour ce faire, afin d'atténuer le fonctionnement à la « violence symbolique », il est nécessaire d'organiser un apprentissage de la rhétorique des écrits à l'aide desquels le collège, et plus tard le lycée, demandent de parler (apprécier, analyser, commenter) sur les textes littéraires.

C'est pourquoi on trouvera, dans ce numéro, deux articles consacrés à la fiche de lecture. Dans le premier, **J.-M. Privat** et **M.-C. Vinson** retracent l'histoire de la fiche de lecture (origines et enjeux) et critiquent la dénaturations de ce

(6) Lire, en particulier, Jean-Marie PRIVAT et Marie-Christine VINSON : « Les intermédiaires de lecture », dans le numéro 63 de *Pratiques* et le *Manuel d'histoire littéraire*, tome 1, de D. DUPONT, Y. REUTER, J.-M. ROSIER, De Boeck-Duculot.

(7) Voir le travail sur l'objet livre proposé dans les numéros 32 et 48 de *Pratiques*.

(8) Lire Jean-Marie PRIVAT et Marie-Christine VINSON : « Habitat vertical et habitus lectoral » dans le n°52 de *Pratiques*, ainsi que D. LELIEVRE-PORTALIS et Marie-Christine VINSON : « La bouquinerie au collège : un nouveau marché de lectures », *Pratiques*, n°80.

medium culturel, telle qu'elle est trop souvent pratiquée, quand la fiche de lecture est réduite à un exercice formel. Dans le second, D. Bessonnat explore les attendus d'un apprentissage formatif de la fiche de lecture. Il précise à quelles conditions cette activité peut devenir un médiateur didactique qui permet, à la fois, de situer l'œuvre lue dans son contexte historique et dans la production de l'écrivain, d'analyser le texte (son genre, ses thèmes, ses procédés d'écriture...) et de l'évaluer (juger et conseiller).

Précisons, pour terminer, qu'il est important, dès le collège, de développer la capacité des élèves à commenter un texte. Cet apprentissage que l'on commence en 3^e implique :

— que l'on donne aux élèves des rudiments de savoirs littéraires afin qu'ils puissent discriminer les genres fictionnels à partir d'indices paratextuels (ex. les couvertures), d'indices péritextuels (ex. : préfaces, avertissements aux lecteurs, extraits de manifestes...) et textuels (particularités thématiques, modes d'écriture, styles distinctifs...) (9) ;

— que l'on entraîne les élèves à produire un texte commentatif d'un autre texte (marqueurs d'opinions, de reformulation, de citation... (10)).

C'est à cette condition que l'appropriation culturelle fera système avec l'appropriation des savoirs et que l'on donnera aux apprenants des méthodes qui les aident à accomplir leur métier d'élève.

(9) Voir le numéro 76 de *Pratiques* : « L'interprétation des textes », et l'ouvrage de J.-L. DUFAYS, L. GEMENNE, D. LEDUR : *Pour une lecture littéraire 1*, De Boeck-Duculot, 1996.

(10) Voir le travail déjà mené dans *Pratiques* autour du commentaire (n° 63) et de la dissertation (n°68) et *Maîtrise de l'écrit 3^e* (à paraître en 1997).