

Lecture méthodique ou méthode de lecture à l'usage des élèves de lycée : un objet didactique non identifié

Raymond Michel

Résumé

L'introduction de la lecture méthodique, en 1987, dans les instructions officielles du lycée, n'a pas été sans poser de nombreux problèmes, tant l'exercice paraissait nouveau et en décalage avec les pratiques communes et la formation des enseignants. D'ailleurs, les espoirs de rénovation de la lecture littéraire, qu'ont pu mettre, alors, dans la lecture méthodique ses concepteurs, ont été, rapidement, déçus, eu égard à la dérive qu'a subie un tel exercice : applicationnisme linguistique, formalisme, technicisme, oubli du sens et des fonctions du texte littéraire. Ce constat ayant été fait, il faut, d'un point de vue didactique, se demander pourquoi la lecture méthodique a connu une telle réification. Il appert, tout d'abord, qu'il existe, paradoxalement, des contradictions profondes entre les principes qui gouvernent le cursus universitaire des étudiants de lettres, le concours de recrutement des professeurs de français et les instructions qui fondent les exercices en usage dans les classes du secondaire. Ensuite, une lecture attentive de ces instructions officielles montre que la lecture méthodique, implicitement, a été plus conçue comme une « méthode de lecture à l'usage des lycées », que comme une véritable initiation/invitation à une « opération liseuse ». Et l'on peut se demander si, en définitive, l'innovation prétendue et souhaitée n'a pas échoué parce qu'elle s'est faite dans l'opacité totale, à tous les niveaux, sans réelle volonté de transposition didactique sérieuse et réfléchie.

Citer ce document / Cite this document :

Michel Raymond. Lecture méthodique ou méthode de lecture à l'usage des élèves de lycée : un objet didactique non identifié. In: Pratiques : linguistique, littérature, didactique, n°97-98, 1998. La transposition didactique en français. pp. 59-103;

doi : <https://doi.org/10.3406/prati.1998.2481>

https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1998_num_97_1_2481

Fichier pdf généré le 13/09/2018

LECTURE MÉTHODIQUE OU MÉTHODE DE LECTURE A L'USAGE DES ÉLÈVES DE LYCÉE UN OBJET DIDACTIQUE NON IDENTIFIÉ

Raymond MICHEL

Quelle bouffonnerie, au fond, et quelle imposture, que le métier de critique : un expert en objets aimés ! Car après tout si la littérature n'est pas pour le lecteur un répertoire de femmes fatales, et de créatures de perdition, elle ne vaut pas qu'on s'en occupe. (Julien Gracq) (1)

Il s'agit pour nous, dans cet article, de mettre en perspective critique un exercice central de l'enseignement du français au lycée : la **lecture méthodique**. Cet exercice, lors de sa « sortie » dans le B.O. spécial n° 1 du 5 février 1987, dans les conférences pédagogiques animées par l'inspection et dans les stages de formation qui ont eu pour mission de le diffuser et de l'explicitier, est loin d'avoir fait l'unanimité parmi les enseignants. Pour s'en convaincre, il suffit de se reporter à l'aveu, teinté d'un optimisme volontariste, proche de la méthode Coué, formulé sur la quatrième de couverture du livre de M. Descotes, véritable référence obligée pour de nombreux enseignants, *La Lecture méthodique* (2) :

« Ce livre arrive au bon moment pour répondre à toutes les questions que vous, professeurs de lettres, vous vous posez.

Son originalité est triple, et c'est ce qui l'impose :

– il part d'une lecture rigoureuse des textes officiels pour en démontrer la cohérence ; (3)

-
- (1) J. GRACQ, *En lisant en écrivant*, « Œuvres complètes II », Bibliothèque de la Pléiade, Gallimard, 1995, pp. 680-681.
- (2) M. DESCOTES, *La lecture méthodique, De la construction du sens à la lecture méthodique*, CRDP de Toulouse, 1989.
- (3) Cette cohérence n'est donc pas lisible à la première lecture ? Nous retiendrons que les textes officiels s'adressent, donc, indirectement aux professeurs : ils doivent être commentés, pour ne pas dire glosés, par des « clercs » autorisés (par qui ?). La communication de ces textes est donc toujours médiata ; nous reviendrons sur cette caractéristique, car elle n'est pas sans effet sur la portée, la diffusion et la valeur attribuée aux textes réglementaires.

– il rappelle une exigence fondamentale : la lecture méthodique, comme toute la pratique du français, doit partir d'une réflexion approfondie sur l'acte de lire ;
– il analyse des pratiques et propose de nombreux exemples de lecture méthodique en situation de classe à tous les niveaux du secondaire.
Cette triple *garantie* – institutionnelle, théorique, didactique – est *rassurante*. Voici, enfin, un ensemble qui, de fait, affirme tout simplement et prouve à l'appui : "La lecture méthodique, *ça marche !*" » (4)

Dans cette présentation, apparaît un véritable souci de rassurer les enseignants, dans la mesure où l'auteur fait appel à la fois à la force de « garanties » institutionnelles et théoriques et à l'expérience du terrain, du concret ; l'ensemble du dispositif argumentatif, d'ailleurs, se conclut dans une sorte d'extase expérientielle « *ça marche !* » (5)

Certes, aujourd'hui, la lecture méthodique est mieux implantée ; les enseignants disposent de tout un matériel éditorial, à prétention didactique, qui les aide à mettre en place cette nouvelle façon d'aborder les textes. Après le temps de la grogne – bien compréhensible, quand des habitudes, des automatismes et des routines sont mis à mal – est venu, semble-t-il, le temps des certitudes, des recettes, des grilles de lecture. Il en résulte, parfois, tout un activisme pédagogique qui ne répond pas aux intentions avouées des textes officiels, et aux efforts de leurs commentateurs patentés. En effet, les visites que nous effectuons dans les classes de lycée, les entretiens que nous avons avec les professeurs stagiaires de lettres et avec leurs conseillers pédagogiques, les descriptions des pratiques effectives faites sur le terrain que nous pouvons glaner çà et là, la rencontre, l'enseignement et le travail mené avec des étudiants de première année de Lettres modernes dans une U.F.R. de Lettres – leurs représentations de la lecture des textes littéraires et leurs pratiques sont, en partie, le produit des expériences qu'ils ont vécues au lycée – nous autorisent à parler, en envisageant la lecture méthodique, de véritable dérive formaliste, techniciste qui laisse parfois songeur. Très souvent, la « construction » du sens par les élèves relève de l'insensé : la compréhension du texte se dilue et se réduit à une collection de faits, linguistiques, stylistiques ou narratologiques, épars et parcellaires, selon des protocoles de « recherche » automatisés, répétitifs et peu créatifs. Oui, très souvent, « *ça marche* », mais « *ça boîte* », aussi, quelque part, du côté de la lecture et de l'interprétation des textes.

1. Un objet scolaire « intermédiaire » et paradoxal

J.-P. Bronckart et I. Plazaola Giger (6), commentant les travaux de Chevallard, rappellent très justement : « les savoirs à enseigner doivent demeurer suffisamment proches des savoirs savants, afin de ne pas encourir le désaveu des scientifiques, et ils doivent en même temps apparaître comme suffisamment distincts des savoirs de sens commun, et notamment des savoirs des parents, pour que soit préservée la légitimité même de l'enseignement scolaire. » Le savoir à enseigner est, donc, caractérisé par ce statut de savoir « intermédiaire », qui le distin-

(4) Nous soulignons.

(5) Faut-il rappeler que le fait qu'un exercice « marche » est loin d'être un critère suffisant pour justifier la pertinence théorique et didactique d'une pratique scolaire ? Les exercices les plus obsolètes « marchent » eux aussi !

(6) J.-P. BRONCKART et I. PLAZAOLA GIGER, « La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice », *Pratiques* 97-98, pp.35-58.

gue, aux deux sens de ce terme (différence avec le commun, et distinction apportée par la caution de la science, sans en être, toutefois, une émanation directe). C'est le cas, à coup sûr, de la lecture méthodique, pratique inconnue et non légitime dans le cursus universitaire, exercice ne se fondant sur aucun savoir socialisé d'expertise et n'ayant aucun rapport avec les comportements de lecture spontanée, qu'on peut rencontrer dans l'usage privé des textes. C'est un objet scolaire « original » créé dans et pour l'institution scolaire ; sa différence fait sa force et lui sert de caution. Toutefois cette position de savoir *intermédiaire* n'est pas sans danger : « dès lors qu'un savoir perd ce statut *intermédiaire*, soit qu'il soit devenu obsolète eu égard à l'évolution des connaissances scientifiques, soit qu'il se soit banalisé au point de se confondre avec le savoir de sens commun, sa réactualisation devient nécessaire » (7). Incontestablement, l'objet d'enseignement est un bien éminemment périssable ; ainsi, la lecture méthodique, à peine installée dans les mœurs professorales et dans les pratiques des classes, se voit contestée, dans ses fondements mêmes – souvent, d'ailleurs, par ceux qui s'en étaient fait les *missi dominici* – au nom d'une plus grande scientificité, ou eu égard à l'émergence de nouveaux savoirs textuels ou herméneutiques. Tout changement de paradigme dans les savoirs savants bouleverse la donne scolaire. Il faudra faire un jour l'histoire des réformes successives de l'enseignement du français ou des lettres, qui, dans les dernières décennies, s'accélèrent au rythme, parfois effréné, de l'apparition et de la vulgarisation de savoirs linguistiques et textuels continuellement renouvelées : grammaire structurale, analyse en constituants immédiats, schémas narratifs et actantiels, grammaire générative, grammaire de textes, thème / rhème, implicite / sous-entendu / explicite, énonciation, pragmatique, analyse conversationnelle, analyse des discours, narratologie, sémiotique des textes, poétique, nouvelle rhétorique, sémiostylistique, sociopoétique, etc. L'*intermédiaire* a tendance à devenir l'*éphémère* ; les pratiques enseignantes, qui connaissent nécessairement un décalage, au moins temporel, sinon épistémique, prennent le risque d'avoir toujours un train de retard. Savoirs savants, savoirs à enseigner et savoirs enseignés, pour ne pas parler des savoirs appris (8), ne vivent décidément pas dans le même « fuseau horaire », les termes de nouveauté ou d'ancienneté ne signifient pas la même chose selon le niveau de savoir auquel on se place (9). Les résistances à l'innovation de nombreux professeurs s'expliquent, aussi, par ce phénomène d'obsolescence rapide des savoirs, qui entraîne, par conséquent, celle des instructions qui s'appuient sur eux.

Toutefois, ici, nous voudrions, surtout, mettre en évidence un autre aspect de la lecture méthodique, conçue comme un objet intermédiaire, en nous situant essentiellement au niveau des concours de recrutement et au niveau de la formation initiale des professeurs stagiaires de lettres. La confrontation de ces deux moments institutionnels fait apparaître, quant au statut de la lecture méthodique, une sorte de paradoxe assez kafkaïen. Regardons de plus près cet étrange magasin de curiosités, que devient l'institution scolaire quand elle recrute et forme son personnel.

(7) *Ibid.*

(8) Sur ces notions voir l'article de BRONCKART et de PLAZAOLA GIGER, cité ci-dessus.

(9) Bien évidemment, il ne s'agit pas pour nous de remettre en cause l'évolution, nécessaire et inévitable, des savoirs à enseigner ; mais, il nous apparaît important de signaler ces déphasages, sortes de rendez-vous manqués, que devraient mieux prendre en compte les rédacteurs des instructions officielles et les initiateurs de formation continue et initiale. Il ne suffit pas de décréter les changements, pour que les choses bougent.

2. L'inadéquation du cursus universitaire

A peine remis de son émotion légitime, teintée d'une certaine fierté assez compréhensible, l'étudiant de C.A.P.E.S., devenu professeur stagiaire se voit confier, s'il est nommé en lycée, en général, une classe de seconde. S'il se reporte aux instructions officielles et aux manuels en usage dans son établissement, s'il suit les recommandations de son conseiller pédagogique, le professeur stagiaire se trouve dans l'obligation professionnelle d'initier ses élèves à la lecture méthodique, alors que rien dans son cursus universitaire ne l'y préparait.

Certes, dans le meilleur des cas, en préparant l'épreuve orale dite « sur dossier », le professeur stagiaire a, peut-être, rencontré cet objet scolaire. Mais, il serait bien naïf de croire que la préparation au C.A.P.E.S., concours dans lequel ne sont sollicités que des savoirs déclaratifs – pour des raisons bien compréhensibles eu égard au statut d'étudiant des candidats –, suffit à dominer un tel exercice, qui demande une maîtrise de savoirs procéduraux multiples et complexes, peu compatibles avec une improvisation, quelque peu sauvage dans la mesure où, en début d'année scolaire, la formation à l'I.U.F.M. n'a pas encore commencé. De plus, nous ne pouvons manquer de signaler l'handicap que constitue, pour une entrée sereine dans le métier, l'académisme qui semble (10) régir cette épreuve, dans laquelle la rigidité le dispute au flou. Il faut avoir préparé des étudiants à cette épreuve pour comprendre très vite que l'extension de son champ est démesurée : connaître et être capable de problématiser, à partir de documents divers – manuels, recueils d'épreuves d'examens, textes didactiques plus ou moins théoriques, articles de revues, écrits professionnels divers, comme des listes d'œuvres ou de textes établies à l'occasion de l'épreuve anticipée de français, cahiers de textes, etc. – **toutes** les pratiques et **tous** les exercices scolaires du lycée et du collège, sans oublier la maîtrise des savoirs savants sur lesquels ces derniers s'appuient, qu'ils soient linguistiques, textuels, historiques ou pédagogiques. Cette épreuve est, en effet, caractérisée par un refus, difficilement compréhensible, sinon par la volonté de s'aligner (11) sur l'épreuve d'explication de texte, de circonscrire des questions précises (12), sur lesquelles les étudiants – et bien évidemment leurs enseignants – pourraient travailler efficacement.

Cette démesure et ce flou ont pour effet de transformer la préparation à l'épreuve sur dossier, qui aurait dû être le premier moment d'une formation profes-

(10) Nous fondons notre propos sur les comptes rendus, écrits, que nous fournissons chaque année nos étudiants, lorsqu'ils ont passé cette épreuve. Il ne faudrait, donc, pas généraliser nos remarques. Toutefois, pour faire « sourire » notre lecteur, nous ne résistons pas à l'envie de citer une petite anecdote, qui illustre bien notre propos : à la suite d'un exposé sur la description, une candidate s'est vu demander, avec sérieux, ironie et sourire narquois, par un membre du jury, si, à son avis « Balzac avait lu, avant d'écrire ses descriptions, les travaux de P. Hamon ». Sans commentaire !

(11) Le « programme » du C.A.P.E.S. de lettres est relativement simple, c'est celui « des lycées et collèges », soit toute la littérature du 16^e au 20^e siècle. Faut-il rappeler que d'autres C.A.P.E.S. ont des programmes précis, et qu'il ne semble pas qu'ils sélectionnent de mauvais professeurs, incapables d'enseigner à tous les niveaux, et enfermés dans les connaissances qu'ils ont acquises lors de la préparation de leur concours ?

(12) Un telle option aurait permis, nous semble-t-il, de renforcer, d'asseoir la légitimité de cette épreuve de didactique. Et, de fait, les questions que l'on pourrait éventuellement soumettre à la sagacité des étudiants ne manquent pas : nous citerons pour faire vite et en vrac : nature et fondements d'une didactique du français, histoire et épistémologie de la discipline, évolution et transformation de tel ou tel exercice scolaire, théorie et didactique de l'écriture, interprétation et compréhension des textes, théories et pratiques de la lecture, la transposition didactique en français, modes pédagogiques et objet didactique du français, savoirs sociaux et savoirs scolaires, référentiels / taxinomie / réseaux notionnels en français, usages et normes linguistiques/textuelles, genres textuels et lectogènes, médiations culturelles en français, représentations qu'ont les apprenants des apprentissages et de la discipline, l'enseignement du français dans la société, savoirs/savoir-faire et demande sociale, etc. Il est curieux de voir que l'épreuve de didactique, au concours, a raté une occasion d'imposer un champ de savoir et ne se légitime, donc, qu'en s'efforçant de ressembler aux épreuves académiques. Mais, malheureusement, par nature, la copie ne peut être que pâle.

sionnelle sérieuse, en une sorte de « bachotage » dans tous les azimuts. La préparation à l'épreuve sur dossier, sous la pression légitime des étudiants, désireux de réussir à tout prix leur concours, risque souvent de se transformer, par conséquent, en une mise à jour de sa rhétorique et en un entraînement intensif – des « colles » – tournant à vide, et coupé des pratiques professionnelles qui attendent le futur lauréat du concours. Car, pour être efficace, à court terme, il est rentable de créer chez les étudiants des automatismes dans le traitement et dans l'analyse des documents qui sont susceptibles de leur être proposés ; le réflexe a tendance à remplacer la réflexion, le document se transformant en stimulus. En effet, les années passant, il est possible de constituer une typologie des dossiers donnés et des problématiques qu'ils posent (13). Les éditeurs l'ont bien compris, puisqu'ils ont mis, très rapidement, sur le marché des opuscules – certains sont écrits par des membres du jury – censés préparer efficacement à cette épreuve. Cette situation, eu égard à la force symbolique de l'édition universitaire, risque de figer l'épreuve dans des modèles échappant à une logique de formation, puisqu'ils s'adressent non seulement aux étudiants, mais aussi aux enseignants, qui préparent au concours et/ou qui sont membres des jurys de l'épreuve sur dossier. Cette dérive a, donc, deux effets pervers : l'épreuve sur dossier, telle qu'elle est conçue aujourd'hui, d'une part, prépare médiocrement au métier d'enseignement (14), et, d'autre part, produit, très souvent, chez les professeurs stagiaires une espèce de rejet de toute réflexion théorique qui porterait sur la didactique de leur discipline. Il n'est pas rare d'entendre des professeurs stagiaires, ayant mal vécu le « bachotage » qu'on vient de décrire, tenir un discours antithéorique relativement violent : « La théorie, c'est pour le concours ! Ce que l'on veut maintenant c'est du concret ! ». Nombreux, en effet, sont les professeurs stagiaires qui, lorsqu'ils sont en possession du viatique qu'ils désiraient tant, pensent que les savoirs acquis dans leur cursus universitaire sont suffisants, que l'observation, la *doxa* et la pratique du terrain (15) possèdent un pouvoir supérieur à une formation I.U.F.M. considérée comme abstraite et loin des réalités, et qu'il suffit, en définitive, d'apprendre à communiquer, pour pouvoir être un enseignant efficace (16). Paradoxalement, très souvent, en deuxième année d'I.U.F.M., un long travail, au sens quasiment psychanalytique du terme, est nécessaire pour justifier la place et la légitimité d'une réflexion didactique sérieuse, soucieuse de s'interroger sur la transposition des savoirs savants en savoirs à enseigner, et ayant l'ambition d'évaluer la nature des savoirs effectivement enseignés et appris par les élèves. La relation « professeur / élève » paraît première et suffisante à de nombreux stagiaires, encouragés par un discours du « tout pédagogique » qui se fait, aujourd'hui, de plus

(13) *A priori* le corpus de l'explication de texte est quasiment infini. De plus, cette dernière porte sur des textes littéraires, donc sémantiquement ouverts à des interprétations multiples. La situation est différente en ce qui concerne les documents de l'épreuve sur dossier ; ces derniers se ressemblent fort d'une année à l'autre et posent les mêmes problématiques générales, qu'on peut, dans une large mesure, anticiper et repérer, si les jurys se contentent d'une analyse fondée sur le « bon sens », en l'absence de toute exigence conceptuelle, sous couvert de libéralisme notionnel. Le refus de la réflexion théorique a, donc, bien des effets pervers, dans le fonctionnement même du concours.

(14) L'expérience montre qu'il n'y pas de corrélation forte entre la réussite à l'épreuve sur dossier et la maîtrise d'une classe lors de la prise de fonction du professeur stagiaire, à la rentrée qui suit le concours.

(15) Il faudrait repérer et analyser, sérieusement, dans le discours des professeurs, des formateurs et des responsables institutionnels l'emploi et l'efficacité argumentative d'un mot comme le « terrain », terme qui fonctionne comme le contradictoire du *théorique*, de l'*abstrait*. Illusion de la fusion imaginaire avec l'objet du désir, besoin de racines, mythe de la terre-mère... On oublie, toutefois, souvent, qu'on peut, aussi, « s'embourber dans un terrain » !

(16) Les problèmes de discipline – objet central de leurs inquiétudes – sont posés par les professeurs stagiaires presque exclusivement en termes pédagogiques ; il faut un entretien serré avec eux pour qu'ils prennent conscience que le dysfonctionnement de leur classe est, très souvent, d'ordre didactique. Le professeur qui ne domine pas ses savoirs, qui ne met en place aucun apprentissage sérieux, maîtrise rarement le comportement de ses élèves.

en plus insistant et dominateur dans les lieux de formation ; le passage à une structure triadique qui introduirait le(s) savoir(s) entre les deux autres pôles (professeur / savoirs / élève) ne va pas de soi. La préférence accordée au fusionnel et à l'imaginaire, pour continuer à filer la métaphore psychanalytique, n'est pas sans conséquences fâcheuses et sur la formation et sur ce qui se passe en classe ; nous reviendrons sur ce problème.

La préparation de l'épreuve « didactique » du C.A.P.E.S., comme nous venons de le voir, a un pouvoir formateur très limité, et un exercice comme la lecture méthodique est, à coup sûr, un continent inexploré pour de nombreux professeurs stagiaires ; ils auront, donc, tendance à reproduire ce qu'eux-mêmes ils ont connu, en tant qu'élèves du secondaire, quelques années auparavant. Cette constatation, un peu désabusée, est d'autant plus légitime que dans le *cursus* universitaire des étudiants de lettres, dans la plupart des cas, il n'existe aucun exercice qui ressemble de près ou de loin à la lecture méthodique. Il est vrai qu'il serait présomptueux de notre part, dans l'espace qui nous est imparti, d'avoir la prétention de rendre compte, objectivement et exhaustivement, du fonctionnement des différents départements de lettres d'un nombre significatif d'U.F.R., en France, et d'analyser, avec précision, la structuration et la logique de leurs référentiels. Néanmoins, notre pratique d'enseignant dans le supérieur, notre connaissance des usages et des coutumes, bien que partielle et limitée géographiquement, de quelques U.F.R. semblent recouper les conclusions d'enquêtes plus fouillées (17). En effet, en grande majorité, les étudiants de lettres suivent un enseignement qui se fonde, encore très largement, sur des principes, que l'on peut qualifier, pour parler rapidement, et au risque de caricaturer les positions de « l'inventeur » de l'histoire littéraire, de lansonniens. Un étudiant de lettres est amené, durant les trois années qui vont le conduire à la licence, à étudier une série d'auteurs à travers quelques-unes de leurs œuvres, sélectionnées à cause de leur représentativité ou de leur originalité. Le poids et le choix de ces différents auteurs sont la résultante d'un savant équilibre, qui constitue une sorte de compromis entre les charges de service qui incombent aux différents professeurs, la nécessité de représenter tous les siècles, puisque chaque professeur a été recruté comme le « spécialiste » d'un siècle ou d'une période, et le poids symbolique qu'a ce siècle dans les représentations qu'un département de lettres se fait de la « vraie » littérature. Les modules de littérature que suivent les étudiants se calquent, donc, sur une répartition par siècles, et ressemblent fort à ce qu'est le programme d'agrégation : un (ou des) auteur du Moyen Age, du 16^e, du 17^e, du 18^e, du 19^e, du 20^e. Les évaluations sont conformes à la tradition et aux canons lansonniens : à l'écrit, dissertation sur les œuvres de l'auteur étudié, à l'oral, explication linéaire de texte. Dans ce dernier exercice, l'étudiant doit montrer qu'il est sensible à la « beauté » du texte, qu'il connaît la vie et l'œuvre de l'auteur étudié, qu'il maîtrise un certain métalangage critique, lequel, toutefois, ne doit pas être trop jargonnant, ni trop spécialisé, ni étouffer sa sensibilité et ses réactions personnelles face au texte (18). Très souvent, la coupure institutionnelle (19) qui existe entre les départements de lettres et de sciences du langage produit chez les étudiants une sorte de « schizophrénie épistémique » : ils font soit des lettres, soit du français, et il leur est diffi-

(17) Voir sur ce point les travaux de F. ROPÉ, et en particulier, *Savoirs universitaires, savoirs scolaires*, L'Harmattan, 1994.

(18) Nous résumons, ici, brièvement, les conseils que l'on donne aux étudiants. L'interprétation des textes à l'université s'inscrit, encore, dans une tradition que quelqu'un comme Dilthey a bien incarnée.

(19) Les professeurs de lettres et de sciences du langage, à l'université, sont habilités par des sections du C.N.U. et sections de C.N.U. spécifiques et recrutés par des commissions de spécialistes différentes.

cile d'établir des passerelles entre ces deux champs de savoirs. Les remarques linguistiques doivent être faites à dose homéopathique, et il serait mal vu, lors de l'explication orale d'un texte littéraire, de procéder à des relevés purement formels. On pense encore que l'explication du fonctionnement – du « comment ça marche » – d'un texte risque de nuire à sa compréhension ; une telle conception repose sur la croyance que le bon lecteur, c'est celui qui, dans la solitude d'un « tête-à-texte » (20), retrouve dans la génialité de sa compréhension la génialité de l'élan créateur. Cette *doxa* est, bien évidemment, à l'opposé des présupposés de la lecture méthodique, et de la conception de la lecture que nous développerons dans la suite de notre propos, où nous ferons nôtre le « slogan » de P. Ricœur : « mieux expliquer, c'est mieux comprendre ».

3. De l'inadéquation du concours à un modèle « technologique »

L'histoire de l'enseignement de la littérature à l'université, sa logique institutionnelle et idéologique, sa position dans le champ de la recherche notamment, expliquent, en partie, les contenus et les formes que prennent les cours de littérature. En revanche, il est plus surprenant de voir « l'employeur » (21) des enseignants, le Ministère de l'Éducation Nationale, manquer de cohérence dans la définition même des épreuves d'un concours de recrutement. Nous ne reviendrons pas sur l'épreuve sur dossier, dans laquelle, il est vrai, peuvent apparaître des sujets portant sur la lecture méthodique ; nous voudrions simplement faire quelques remarques sur l'épreuve orale d'explication de texte. Cette épreuve est conforme, en tous points, à la tradition de l'explication de texte universitaire, telle que nous venons de la décrire : linéarité, sensibilité en phase avec les effets esthétiques supposés produits par le texte (22), élégance de l'expression qui fuit tout discours jargonnant, mélange subtil de remarques formelles et d'histoire littéraire, mise en exergue du contenu du texte porté par sa forme, évaluation respectueuse de la tradition et de l'originalité à l'œuvre dans le texte. Toutes les autres façons de procéder, et en particulier une lecture méthodique respectant la définition qu'en donnent les textes officiels du secondaire, sont exclues, ou en tous les cas, feraient courir de grands risques au candidat. Les plus optimistes observateurs peuvent, certes, se louer de voir se créer entre les pratiques universitaires et le concours de recrutement des professeurs de lettres une cohérence « verticale » ; les étudiants devraient, en théorie, maîtriser un exercice qui leur est familier. De plus, loin de nous l'idée qu'il n'y aurait qu'une bonne façon d'aborder les textes ; explication linéaire, lecture méthodique ont droit à l'existence, et, en principe, ne visent, en définitive, qu'à « bien » interpréter un texte : il suffit qu'elles soient bien faites, pourraient dire les « honnêtes hommes ». Mais cet esprit de tolérance et ce climat d'« unanimité » ne résistent pas longtemps à l'analyse. On sait bien que toute typologie se transforme très vite en tableau hiérarchique, et que la légitimité ne se distribue pas d'une façon égale entre les différents *items* du paradigme. La lecture légitime, dans le champ des études littéraires, c'est l'explication de texte, telle qu'elle est définie dans l'épreuve orale du C.A.P.E.S ou de l'Agrégation, ce der-

(20) Nous empruntons ce terme à P. KUENTZ.

(21) L'inflation de ce terme, dans le discours des responsables nationaux et académiques de l'éducation nationale, est assez symptomatique d'une vision techniciste et utilitaire de la formation de leur « personnel », fort semblable à celle que peuvent concevoir ou rêver certains chefs d'entreprise.

(22) P. HAMON parle très justement, à ce propos, « d'effet-affect ».

nier concours étant, dans l'institution, la référence obligée de la distinction (23). Les professeurs sont, donc, recrutés, en théorie, à l'oral, sur la capacité qu'ils ont à maîtriser l'explication de texte « lansonienne », objet académique, lesté d'une tradition universitaire et d'un prestige institutionnel, rarement contestés dans les concours ; toutefois, paradoxalement, la même instance qui, en juillet, les a jugés aptes à enseigner, leur interdit, en septembre, de reproduire, face à leurs élèves, cet exercice si « prestigieux », qui a été, précisément, la clé de leur réussite au concours. En effet, nous pouvons lire dans les instructions officielles :

« Les exigences d'une lecture méthodique permettent de donner plus de rigueur et plus de force à ce que l'on nomme d'habitude explication. » (24)

Nous prenons acte de la condamnation, lourde d'ironie – la polyphonie du discours est, ici, évidente –, d'une pratique référencée par une expression comme « *ce que l'on nomme d'habitude explication* ». Le vague, l'indécis (*ce que, on*), la sclérose (*habitude*) opposés à la *rigueur*, la *force* et la modernité, voilà les termes de l'alternative. Le paragraphe qui suit cette citation – nous y reviendrons – énumère ce que « refuse » la lecture méthodique, et, il n'est pas inconvenant d'y lire, en creux, une critique, en bonne et due forme, tout aussi incisive, de l'explication de texte. Il appert, donc, que le professeur stagiaire, ancien étudiant, entraîné à l'explication de texte, doit savoir mener une lecture méthodique, c'est-à-dire une façon de lire qui est précisément celle qui est rejetée par le jury qui l'a recruté. Il y a dans ce jeu de cache-cache, sur fond de légitimité et d'illégitimité de l'interprétation des textes, une incohérence « horizontale », qui n'est pas sans effet sur les performances des professeurs stagiaire et sur leurs représentations de la formation (25).

Il est évident que la lecture méthodique apparaît comme un exercice scolaire réservé à l'enseignement secondaire. Elle a, donc, bien ce statut d'objet « intermédiaire » dont nous avons déjà parlé, ce qui implique, nous le démontrerons dans le détail plus loin, qu'elle est plus une méthode qu'une lecture, qu'elle s'apparente davantage à l'exercice scolaire – comme il y a des exercices de mathématiques, il y aurait des exercices de lecture – qu'à une *praxis* herméneutique effective. Il est significatif, si l'on poursuit cette réflexion sur la légitimité des interprétations des textes et sur leur place dans l'institution scolaire, de constater que la lecture méthodique est autorisée dans certains concours, jugés « moins prestigieux » par la *doxa* estudiantine et par l'institution elle-même (26), à savoir les C.A.P.L.P.2. Lettres-Histoire, Lettres-Langue. A l'oral de ces concours, il est admis que, lors de l'épreuve d'explication d'un texte de littérature française, des admissibles puissent présenter une lecture méthodique, même si les enseignants, qui assurent leur préparation, forts, souvent, de leur expérience de membre de jury,

(23) On notera avec amusement, comme aveu d'une certaine conception de la formation et de la didactique, que les lauréats du concours d'agrégation, s'ils suivent une formation à l'I.U.F.M., ne sont pas évalués par les formateurs de cet institut et sont dispensés de tout mémoire professionnel.

(24) Ministère de l'Éducation Nationale, *Français, classes de seconde, première et terminale*, CNDP, 1997 (nous abrégons, par la suite, ce titre en I.O.), 1997, p. 19.

(25) Nous n'ignorons pas les arguments qui sont donnés pour tenter de résoudre cette contradiction (« une *bonne* explication de texte, c'est aussi une lecture méthodique ; il vaut mieux une *bonne* explication qu'une *mauvaise* lecture méthodique, etc. »). Mais, d'une part, nos remarques portent sur une contradiction institutionnelle, et, d'autre part, si « tout est dans tout, et *vice versa*... », il est urgent pour les uns d'arrêter de penser, et, pour les autres de produire des instructions officielles. Mais ce sont peut-être les mêmes.

(26) Certes nous ne sommes pas sans savoir que professeurs certifiés et professeurs de lycée professionnel ont la même dignité, la même carrière indicielle. Mais comment expliquer qu'un professeur certifié, monovalent, puisse enseigner deux disciplines dans un L.P., alors qu'un P.L.P.2. ne peut pas être muté dans un lycée classique ou dans un collège ?

les en dissuadent et les engagent à faire preuve de distinction littéraire, en pratiquant une « bonne vieille » explication linéaire. D'ailleurs, dans ces concours, nous retrouvons une épreuve écrite spécifique, elle aussi, de l'enseignement secondaire : le commentaire composé d'un texte littéraire français, exercice inconnu dans le cursus universitaire des étudiants de lettres. Et l'on sait que le commentaire composé, dans le dispositif de l'enseignement secondaire, a des rapports étroits avec la lecture méthodique, car, comme les I.O. le préconisent, cette dernière doit y conduire « tout naturellement », en en fournissant la matière première, et en définissant des « axes de lecture », qui deviendront, avec quelques accommodements, les grands mouvements du développement demandé.

La rencontre, en synchronie, si l'on peut dire, entre la lecture méthodique et l'enseignement professionnel n'est pas fortuite, car, une étude diachronique montrerait que le terme même de lecture méthodique a d'abord été introduit dans les instructions régissant l'enseignement du français en lycées professionnels. Le poids des représentations de ce qu'est la littérature, la force des traditions et de l'histoire qui configure les contours d'une discipline scolaire, la demande sociale qui peut ou non privilégier, aux dépens d'une culture considérée comme obsolète et désincarnée, des savoir-faire « rentables » à court terme, bref tout le tuf qui pèse et risque de figer l'enseignement du français et de la littérature est bien moins épais dans ces établissements à vocation professionnelle immédiate. Ils sont, donc, très souvent les lieux par excellence où peuvent se développer des initiatives didactiques, parfois assez innovantes et « déviantes », puisque l'enjeu symbolique y est moins déterminant et que les « gardiens du temple » y sont moins présents. Cette congruence, autour de la lecture méthodique, entre les enseignements professionnel et classique peut s'interpréter comme la résultante de deux faits majeurs. Tout d'abord, elle est le signe de la crise que traverse l'enseignement du français, qui aurait pu se croire relativement protégé à l'intérieur des lycées d'enseignement général, du fait même d'un recrutement relativement élitaire. Mais, l'ouverture des lycées à un public avec lequel les professeurs n'étaient plus en phase culturelle, idéologique et sociale, a jeté les enseignants dans un réel désarroi, dans la mesure où ils perdaient, peu à peu, leurs marques et leur crédibilité. On a, donc, introduit dans les lycées classiques ce qui semblait « marcher » – c'est là un leitmotiv constant des thuriféraires de l'exercice – avec les élèves des lycées professionnels, « même s'ils étaient en difficulté » : la lecture méthodique. Dans le même temps, on s'est efforcé de convaincre les enseignants que l'explication de texte trop traditionnelle, trop difficile, fondée essentiellement sur une idéologie du « goût » et de la subjectivité, n'est plus de mise avec les populations qu'accueillent les lycées. Cette façon de commenter les textes est réservée aux études littéraires à l'université : effet de retard habituel à cette institution ? dernier pré carré des « vrais amoureux » de la littérature (27) ? Il est parfois difficile, dans les discours, qu'ils se félicitent ou qu'ils regrettent l'invention et l'introduction de la lecture méthodique dans l'enseignement, de démêler ces deux idéologèmes, les sous-entendus, facilement repérables, ne corroborant pas toujours les postures explicites.

(27) Voir, par exemple, ce qu'écrivent, avec plus ou moins de nuances, des gens comme G. STEINER (*Passions impunies*, Gallimard, nrf essais, 1996) ou D. SALLENAVE dans ses nombreux pamphlets (en particulier dans *A quoi sert la littérature*, Éd. « Textuel », 1997), dont la thèse pourrait se résumer en une seule phrase : « tout fout le camp dans l'enseignement de la littérature depuis que, sacrifiant à la démagogie ambiante, les linguistes, les narratologues, les poéticiens de tout poil s'en mêlent ».

D'autre part, le rapprochement (28) qui s'est fait entre les deux ordres d'enseignement repose, aussi, sur une conception « technologique » de l'enseignement. Il serait trop long de développer, ici, ce point ; mais, nous pouvons en pointer quelques éléments essentiels, qui concernent, en priorité, notre propos : refus de toute subjectivité – indésirable, parce que menaçante ? –, hypostase d'une objectivité de la matière première et du produit transformé – en l'occurrence le texte source et son interprétation cible – empruntée aux modèles techniques, démarche sémasiologique (29) exacerbée dans l'approche de la signification des textes, croyance, quelque peu naïve, à des stratégies d'apprentissage fondé sur l'application et la répétition de schémas d'actions successives pré-programmés – les fameuses grilles de lecture –, souci d'occuper constamment les élèves dans des tâches matérielles objectivement évaluables – constitution de tableaux, de listes, soulignements, repérages divers, etc. –, atomisation de l'objet étudié et des tâches, dans un temps limité, et enfin, pour terminer cette liste, valorisation du produit au détriment du processus.

D. Duquesne, qui défend, avec une certaine passion, la lecture méthodique, vend la mèche en quelque sorte ; on nous excusera de citer cet auteur longuement, mais ses remarques corroborent tout à fait ce que, dans un esprit plus critique, nous venons de dire (30) :

[...] la lecture est une activité technologique, et [...] son enseignement est de même nature que l'enseignement technologique. [...]
On peut s'appuyer [pour conforter cette hypothèse] sur la circulaire n° 80-251 du 17 juin 1980, *Instructions pour l'enseignement de l'option technologique industrielle dans les classes de quatrième et de troisième des collèges*.

Duquesne pour fonder sa démonstration, cite cette circulaire :

L'objectif fondamental de l'option technologique, qui est de culture, peut être visé de différentes manières complémentaires :

- 1- Acquisition des démarches caractéristiques de l'analyse et de la synthèse technique appliquées à la réalisation et à l'étude d'objet construits ;
- 2- Acquisition des connaissances de base concernant les matériaux, les procédés de fabrication, les composants de l'agencement des systèmes ;
- 3- Acquisition des modes d'expression graphique usités en construction mécanique, électrique, etc. [...]

Notre auteur dégage, pour s'en féliciter, « certaines correspondances » entre ces instructions pour l'enseignement de l'option technologique et les instructions sur la lecture méthodique de 1986 (31) :

(28) Bien évidemment, il ne nous échappe pas que les frontières entre les deux types d'enseignement sont encore très hermétiques et que ce rapprochement participe plus de la tactique que de la stratégie.

(29) « Le terme de **sémasiologie** désigne, en sémantique lexicale, la démarche qui vise en parlant des signes minimaux (ou des lexèmes), la description des significations. La sémasiologie est habituellement opposée à l'onomasologie. [...] On appelle **onomasiologie** la démarche qui [...] consiste à partir du signifié ("concept" ou "notion") pour en étudier les manifestations sur le plan des signes [...] » (A.-J. GREIMAS, J. COURTÈS, *Sémiotique, dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Hachette Université, 1979, pp. respectivement 332 et 261).

(30) D. DUQUESNE, *Lecture littéraire, lecture méthodique, Théorie, mise en œuvre, perspectives*, pp. 45-49. Les italiques sont de l'auteur.

(31) Nous continuons de citer DUQUESNE, *op. cit.*

<i>Option technologique</i>	<i>Lecture méthodique</i>
Typologie des matériaux	Typologie des textes
« Composants et agencements des systèmes [...] éléments et relations entre éléments des systèmes »	Textes comme objets formels
« Méthodes [...] de outils employés »	Méthode de lecture et vocabulaire, « outil nécessaire de l'analyse »
« Contrôle de qualité », « validation du produit »	Vérification des hypothèses de lecture

Et Duquesne de conclure, dans une sorte de syllogisme :

[...] l'enseignement de la littérature ne perdrait rien, au contraire, à se ramener à l'enseignement de la lecture.

Il faut affirmer [...] que l'enseignement de la lecture ne perd rien à être considéré comme un enseignement *technologique*. [...]

Ainsi, on peut affirmer sans crainte : l'enseignement de la littérature, c'est l'enseignement *technologique* de l'acte de lire (32).

Le terme de « technologie » est répété avec une constance qui trahit un souci plus incantatoire qu'argumentatif, mais qui demeure, néanmoins, symptomatique d'une conception techniciste de la lecture et du texte. On notera avec quelle légèreté l'auteur de ce texte passe d'une notion à l'autre, sans préciser ce qu'elles recouvrent pour lui, et sans problématiser ce que la réduction opérée (enseignement de la littérature = enseignement de la lecture = enseignement technologique de l'acte de lire) produit comme effet dans le champ didactique du français. Présupposer qu'il y a une homologie structurelle entre l'encodage d'un texte et son décodage mériterait, au moins, une discussion plus approfondie ; imaginer que le repérage de formes d'un texte est indépendant de tout acte interprétatif nous semble bien naïf ; confondre un objet langagier, symbolique, porteur de multiples valeurs culturelles et idéologiques, et qui n'a d'existence que dans l'acte d'appropriation qu'en effectue un lecteur, lequel jouit d'une liberté interprétative conséquente, avec un objet industriel, dont l'existence est indépendante de celui qui l'utilise, ce n'est pas rompre avec un vieux « tabou », mais c'est faire preuve, avant tout, d'inconséquence théorique et didactique. Il n'est pas étonnant qu'une telle conception (33), assénée avec la force de l'évidence, lorsqu'elle se transforme sur le terrain en acte pédagogique ait produit les dérives que nous avons pu relever, trop souvent, lors de nos visites de professeurs stagiaires : un acte de lecture *méthodiquement* dépourvu de sens pour les élèves.

(32) *Ibid.*, pp. 48-49. Nous soulignons.

(33) Cette thèse est d'autant plus étonnante que l'auteur, dans les pages précédentes, évoque les travaux de P. RICŒUR ou de M. PICARD.

4. Un sujet du faire « schizophrène » (34)

Quelles sont les valeurs, qui fondent son identité professionnelle et auxquelles croit le professeur qui est censé adhérer, appliquer et transmettre ce modèle « technologique » de la lecture ? Le destinataire (35) virtuel des instructions officielles est un professeur qui possède une double dimension : d'une part, il a pour objectif la « pratique raisonnée de la langue – communication et expression » (36) –, d'autre part il doit faire preuve de *goût* (ce mot revient comme un leitmotiv dans les instructions) pour « l'étude (37) des textes », pour la littérature, laquelle est réduite ou subsumée – peu importe, ici, les connotations mélioratives ou péjoratives – à la culture. Le professeur « idéal » selon les instructions est explicitement et un professeur de langue, de français et un professeur de lettres, de littérature. Mais la cohabitation des deux pôles est-elle harmonieuse dans les représentations qu'ont les professeurs « empiriques » de leurs rôles, de leur légitimité symbolique ? L'esprit « technologique » et l'idéologie du goût font-ils bon ménage ? Quels sont les rapports qu'entretiennent l'étude de la langue et celle des textes ? laquelle est dominante ? laquelle est dominée ? y a-t-il distorsion ou non entre les pratiques dans la classe et « l'idéal du moi » (38) professionnel ? La lecture méthodique est-elle acceptée comme un pas vers une lecture plus rigoureuse, « scientifique », ou comme une concession à la médiocrité des élèves, un sacrifice sur l'autel de la rentabilité, une réponse au *diktat* de l'épreuve anticipée de français ?

La réponse à ces questions dépend, à l'évidence, de variables diverses ; du côté du professeur : position, posture et trajectoire – réelles ou imaginaires – dans l'institution scolaire et dans la société, catégorie, âge, capital culturel hérité et acquis, lieu d'implantation de l'établissement ; du côté des élèves : âge et niveau d'études, origine sociale et culturelle, demande du milieu familial, orientations envisagées et envisageables, à court et à moyen terme. Malgré la forte probabilité de réponses très variées, on peut constater qu'il existe un clivage persistant : les enseignants de collège se « sentent » plus des professeurs de langue, ceux de lycée se « voient » plus en professeurs de lettres, de littérature (39). Il est amusant, mais d'une certaine façon consternant, pour des enseignants, intervenant en formation initiale dans un I.U.F.M., de voir comment, dès le début de l'année, chez les professeurs stagiaires, l'affectation en lycée donne un *plus* symbolique, une « distinction » souvent brandie avec ostentation, quand la formation se « rabaisse » à évoquer par exemple des problèmes de langue, concernant, selon une

(34) « Cliniquement, la schizophrénie se diversifie en des formes apparemment très dissemblables d'où l'on dégage, habituellement les caractères suivants : l'incohérence de la *pensée*, de l'*action* et de l'*affectivité* [...], le détachement à l'endroit de la réalité avec repli sur soi [...] » (J. LAPLANCHE et J.-B. PONTALIS, *Vocabulaire de la psychanalyse*, PUF., 1973, p. 433, nous soulignons). Bien évidemment, il faut voir dans cette allusion un sourire amical et confraternel, dans une argumentation qui risquerait d'être trop austère.

(35) Voir notre analyse sur le protocole énonciatif des I.O., *infra*.

(36) I.O., p. 15.

(37) Ce mot a une forte connotation scolaire, que n'aurait pas le mot « lecture » par exemple. Rappelons pour mémoire quelques définitions que donne *Le Robert* : « application *méthodique* de l'esprit cherchant à apprendre et à comprendre » – « effort intellectuel plus spécialement orienté vers l'acquisition des *connaissances* » – « lieu où s'exerce cet effort de l'esprit, cette *studieuse activité* » – « Dans le langage scolaire. Salle où les élèves *travaillent* en dehors des heures de classe ».

(38) « [...] instance de la personnalité résultant de la convergence du narcissisme (idéalisation du moi) et des identifications aux parents, à leurs substituts et aux idéaux collectifs. En tant qu'instance différenciée, l'idéal du moi constitue un modèle auquel le sujet cherche à se conformer. » (J. LAPLANCHE et J.-B. PONTALIS, *op. cit.*, p. 184).

(39) Cette partition n'est pas neutre ; en effet, elle est aussi l'indice d'une certaine hiérarchie, intégrée par les différents acteurs. Faut-il rappeler que ceux qui évaluent les professeurs portent le titre d'inspecteur, régional ou général, *de lettres* et non pas de français ?

vue un peu rapide des choses, en priorité le collège. La plupart des professeurs stagiaires de lettres avance, d'ailleurs, comme motivation explicite du choix de leur métier « l'amour, le goût de la littérature », même si, pour beaucoup d'entre eux, cette « passion » feinte ne se concrétise pas dans une fréquentation assidue, hors programme scolaire, de leur « objet d'amour » déclaré, les livres. Cette réponse tient, donc, plus de la pétition de principe, elle participe d'une posture sociale et imaginaire, et trouve un de ses fondements dans la proximité des études universitaires et la prégnance de certains modèles identitaires développés par cette institution. Mais ce phénomène explique, à la fois, le désarroi et la crispation didactique et pédagogique de nombreux professeurs stagiaires de lettres (40). Désarroi, car ils vivent leur métier dans un sentiment d'insécurité multiforme : mutations aléatoires, exil géographique, écart entre « vocation » et réalité du métier, entre l'attendu, le rêvé et le réalisé, violence, parfois, verbale ou autre... Cette insécurité a pour corollaire un raidissement, dans la classe, des rôles institutionnels et des pratiques pédagogiques : le maître interroge, les élèves répondent, le maître dicte, les élèves prennent des notes. La lecture méthodique devient, alors, un moyen efficace de reprendre l'initiative, de contrôler les débordements toujours possibles, de faire travailler les élèves, de donner une image de soi valorisante (rigueur « scientifique », rentabilité immédiate et visible dans des objets concrets, et préparation efficace à l'épreuve anticipée de français). Ce que le professeur a perdu en légitimité culturelle, il l'a retrouvé en *engeniery* technologique. Cette rigidité et ce refuge dans le techno/méthodologique permet de maintenir un écart – inhérent, nous l'avons rappelé, au savoir scolaire légitime – entre les pratiques lectorales communes des élèves et celles des professeurs, d'autant plus, qu'il nous semble que les *habitus* (41) culturels, linguistiques et idéologiques des élèves et des professeurs stagiaires ont tendance à se confondre, ou du moins à se rapprocher de plus en plus. Mais l'abandon d'un « idéal du moi » professionnel, sous la pression de la réalité et de l'institution, représentée par les I.O. et l'inspection, ne se fait pas sans contradiction, sans retour honteux du refoulé (42), et le « travail de deuil » est parfois difficile : la « névrose technologique » guette l'enseignant et ses élèves.

Il n'est, donc, pas étonnant que la lecture méthodique semble aux professeurs stagiaires un exercice si codé, réservant si peu de risques, si peu d'inconnu – nous n'osons pas dire facile – qu'elle est proposée avec une régularité, qui fait symptôme, à la sagacité inquisitoriale des formateurs qui viennent les visiter. L'exercice se déroule dans un laps de temps relativement court (une heure), les élèves sont continuellement sollicités (ils répondent oralement aux multiples questions du professeur, ils font des relevés divers avec une préférence pour les champs lexicaux (43), ils remplissent des tableaux avec force croix, ils écrivent sur leur classeur la précieuse synthèse qui a été transcrite, par le professeur, sur le tableau, etc.), ils apprennent un « vocabulaire » d'analyse des textes et de la langue. En plus, on fait l'hypothèse que, quand les élèves auront appris effective-

(40) Nous évoquons, en priorité, les représentations et les pratiques des professeurs stagiaires, que nous connaissons bien. Mais, certaines de nos remarques pourraient s'étendre, sous bénéfice d'inventaire plus précis, à des professeurs en poste depuis plusieurs années.

(41) Cette notation, nous en convenons, tient plus d'une intuition et d'une observation empirique que d'une enquête approfondie.

(42) Combien de lectures méthodiques déclarées ne sont, en fait, que de « bonnes vieilles » explications de texte, privilégiant le « contact direct, immédiat et savoureux » (*sic*) avec le texte, substitut de l'auteur.

(43) L'étude des champs lexicaux, par sa compulsion à la répétition, s'apparente, très souvent – pour sourire et pour poursuivre notre métaphore psychanalytique, qu'on nous pardonnera, espérons-le, volontiers – aux « T.O.C. » (trouble obsessionnel compulsif).

ment à lire, ils deviendront, dans le futur, des lecteurs autonomes dans leur vie personnelle. Mais personne ne semble s'interroger sur le fait que si peu d'élèves choisissent de faire des lettres en terminale !

Le formateur qui assiste, au fond de la classe, à cet exercice ne peut s'empêcher de ressentir, très souvent, un grand malaise. Il n'est pas dans notre propos - il faudrait faire des relevés plus systématiques - de donner un avis définitif sur la lecture méthodique, telle que la pratiquent les professeurs stagiaires. Mais cette façon de faire, le manque d'expérience aidant, si l'on peut dire, est une caricature – du moins, nous osons l'espérer – de ce que peuvent effectuer des professeurs plus chevronnés, et mieux formés peut-être. Toutefois, on admettra facilement que toute caricature n'est en fait que le grossissement de traits qui existent dans l'original, traits que l'habitude masque parfois, même à l'observateur le plus attentif.

5. Lecture méthodique ou méthode de lecture

La lecture méthodique semble, donc, subir une dérive, qui la fait ressembler de plus en plus à ce qu'il est convenu d'appeler une **méthode de lecture** – nous empruntons ce terme, bien évidemment, à dessein, au primaire, et plus particulièrement à ce qu'il est convenu d'appeler le cycle I – plutôt qu'à un acte de lecture, à une « opération liseuse » (44) tels qu'on peut les concevoir aujourd'hui. Nous savons que comparaison n'est pas raison, mais, en tous les cas, la lecture méthodique possède tous les défauts qu'on peut reprocher aux méthodes de lecture.

Tout d'abord, ne sont pas prises en compte les *dimensions cognitives* de la lecture. Certes, tout le monde – i.o, professeurs, élèves, parents, etc. – paraît partager les mêmes points de vue sur les finalités de la lecture littéraire, comprise comme moyen d'accès privilégié à la culture, et comme voie assurée vers un plaisir esthétique intense. Mais, ces objectifs sont présumés sur le mode consensuel, sans être réellement travaillés, la plupart du temps, dans la lecture des textes. En effet, ils sont reportés à l'horizon lointain – et en fait, inaccessible, car toujours fuyant – d'un apprentissage, vécu, dès lors sur le mode de l'ennui et de la gratuité. « Vous souffrez, vous vous ennuyez maintenant, mais quand vous saurez lire, vous connaîtrez une joie indicible », tel est le discours démobilisant que semblent tenir, implicitement, aux élèves de nombreux professeurs de français (45). Faut-il rappeler qu'il ne peut y avoir un investissement sérieux dans un apprentissage sans l'escompte d'un bénéfice immédiat, *hic et nunc* ? De plus, pour une majorité d'élèves, l'adhésion, en définitive relativement gratuite à une culture, dont les contours et le territoire leur paraissent à la fois si évanescents, si obsolètes et si étrangers, peut être vécue comme une trahison de leurs propres valeurs, et menacer leur intégration dans des groupes, celui de la famille ou celui des pairs, qui fondent leur identité. D'autre part, il paraît difficile de parler de plaisir lorsque la lecture est assimilée à des exercices très répétitifs et formels, de telle sorte que le sens du texte passe à la trappe, ou au mieux au second plan. La lecture n'a d'intérêt que si le lecteur est « appelé à *se comprendre* devant le texte,

(44) Nous empruntons ce terme à Michel de CERTEAU, « Lire : un braconnage », *L'Invention du quotidien I – Arts du faire*, Folio « Essais », n° 146, 1990, p. 250.

(45) Le plaisir ne s'enseigne pas et ne se décrète pas ; la seule chose que peut faire un professeur c'est montrer sa propre « folie » des textes. Le peut-il si lui-même ne lit pas réellement ? Les élèves ont vite fait de démasquer les discours faussement vertueux et faussement hédonistes.

[...] dans la mesure où celui-ci n'est pas fermé sur lui-même, mais *ouvert sur le monde qu'il redécrit et refait* » (46). La littérature se situe bien à la rencontre du moi, du monde et des mots, c'est tout cela que les dérives technologiques de la littérature semblent ignorer et même forclure. La lecture méthodique apparaît comme un exercice, qui ne trouve sa fonctionnalité – son unique fonctionnalité, certainement, pour de nombreux élèves – que dans le système scolaire, elle ne fait pas sens pour de nombreux élèves dans leur vie. Cet autotélisme narcissique des méthodes de lecture – celle qui vise les premiers apprentissages à l'école élémentaire, comme celle qui a pour objet une initiation à la lecture littéraire au lycée – explique les deux formes d'illettrisme (47) que nous pouvons trouver dans notre société : d'une part impossibilité de lire / écrire / comprendre des textes qui permettent d'avoir une vie sociale effective, satisfaisante et évolutive, d'autre part, rejet dans sa vie de toute lecture littéraire et oubli que, comme l'a maintes fois dit Levinas, l'homme, dans notre univers culturel, est aussi un « être-du-livre ». Les valeurs qu'on attribue à un texte littéraire – et *a fortiori* à la littérature – ne sont pas uniquement la résultante du processus interprétatif, mais elles accompagnent toute la « rhétorique du lecteur » (48), du choix du texte à la « façon de construire le sens dans le détail », en passant par la « façon d'aborder la lecture ».

Une certaine *obscurité cognitive* (49) envahit, aussi, toute une partie du métalangage employé dans les lectures méthodiques. Un grand nombre de notions sont considérées comme allant de soi et sont rarement interrogées : la littérature, la littérarité, le texte, la lecture, la compréhension, l'interprétation, la langue, la surdétermination stylistique des faits linguistiques, l'auteur, l'écrivain, la société, etc. Très souvent, même les outils d'analyse proposés aux élèves restent dans un flou artistique ; citons parmi de nombreux exemples : champ ou réseau lexical (50), personnage–acteur–actant, paratexte, indices d'énonciation, figures, métaphore, schéma actantiel, structure narrative, épisode, séquence, sens, signification, fonction poétique, réalisme, etc. Tous ces termes sont loin d'être univoques, car ils varient selon les théories de référence qui en font usage ; ils mériteraient, à coup sûr, des éclaircissements plus approfondis qu'une vague définition. Pour illustrer notre propos, nous pouvons citer ce professeur qui, à l'occasion d'une lecture méthodique portant sur un poème d'Eluard, s'efforçait de faire découvrir par ses élèves que la poésie lyrique pouvait être définie comme « l'expression du moi ». Certes..., mais, cette définition risque de mener à un nombre significatif d'apories, facilement repérables, sur le sujet de l'énonciation et sur le genre lyrique, qui, d'ailleurs, n'ont pas manqué de se faire jour dans la classe. Nous pensons qu'on aurait pu aller un peu plus loin, en prenant davantage en compte les remarques des élèves, souvent embarrassés dans leurs propres mésinterprétations. En effet, elles tournent toutes autour d'une même problématique : qui dit *je* dans le poème ? l'auteur ? la fiction n'est-elle pas aussi l'expression du moi ? n'existe-t-il pas une instance intermédiaire dans le genre lyrique, du même

(46) Paul RICŒUR, *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique, II*, Seuil, collection Esprit, 1986, p. 168. Nous soulignons.

(47) Chacun s'accorde aujourd'hui à bien distinguer *analphabétisme* et *illettrisme* : le premier phénomène concerne des individus qui n'ont été au contact d'aucun apprentissage, le second phénomène concerne des individus qui ont suivi un enseignement et qui, par refus et par manque de pratique, ont, en quelque sorte, « désappris » à lire.

(48) Nous empruntons ce terme et les expressions suivantes à Alain VIALA, *Approches de la réception*, PUF, 1993, p. 199 sq.

(49) Sur ces termes de « clarté cognitive », « d'obscurité cognitive » voir, en particulier, J. FIJALKOW et J. DOWNING : *Lire et raisonner*, Privat « éducation et culture », 1984.

(50) Rarement est faite la différence entre champ lexical, champ sémantique et champ morpho-sémantique. Le vocable « champ lexical » semble recouvrir des réalités bien différentes.

ordre que celle que l'on trouve dans la fiction, à savoir le narrateur ? quel « faire » trouve-t-on dans le « dire » de la poésie lyrique ? Il est certain qu'amener les élèves à réfléchir sur les actes illocutoires, en jeu dans la fiction et la poésie lyrique, aurait permis, par exemple, de préciser quel pacte de lecture était sollicité par ces deux genres textuels : d'une part, pour ce qui est de la fiction, des quasi-assertions (51), dans la mesure où il est demandé au lecteur de suspendre, le temps de sa lecture, son esprit critique, et dont le « *je*-origine » (52), purement imaginaire, est situé dans les personnages, et d'autre part, en ce qui concerne la poésie lyrique, des énoncés présentés comme vrais, mais dont le « *je*-origine » est indéterminé – cette place libre pouvant, donc, être occupée, dans une certaine mesure, par le lecteur, car ce dispositif textuel est propice à la production d'un « effet-affect » éminemment visible dans les réactions des élèves. Qu'on nous comprenne bien, il ne s'agit pas de développer, explicitement, et telle quelle, cette théorie devant les élèves : il faudrait, bien évidemment, penser sa transposition didactique ; nous disons, simplement, qu'un enseignant ne peut se dispenser de certaines théories de référence, s'il veut aider ses élèves à appréhender le sens d'un texte. Il ne suffit pas de dire, comme on le répète, aujourd'hui, avec une insistance parfois suspecte (53), qu'il faut être attentif aux réactions des élèves. En effet, on en reste, au niveau des bonnes intentions, si l'on ne se pose pas la question des moyens de les faire surgir, de les conceptualiser, de les travailler, de les bouger en somme. Nous sommes convaincu, fidèle en cela à l'idée que P. Ricœur se fait de l'arc herméneutique, que « mieux expliquer, c'est mieux comprendre », que le détour par l'explication est nécessaire dans le cas de l'interprétation des textes littéraires, eu égard à la dépragmatisation et à la décontextualisation qui caractérisent leur discours. En tous les cas, il est certain que la confusion cognitive, quel que soit le niveau où elle apparaît, obère de façon irrémédiable tout apprentissage et handicape les processus d'interprétation.

Méthode de lecture, au sens le plus traditionnel du terme, avons-nous dit. En effet, la lecture méthodique repose, aussi, sur une conception de la construction du sens redevable, en grande partie, d'un *modèle ascendant*, « *bas/haut* ». L. Sprenger-Charolles, s'interrogeant sur les théories qui sous-tendent les apprentissages premiers de la lecture, décrit ce modèle ascendant dans les termes suivants (54) :

Cette conception de la lecture se retrouve chez certains psycholinguistes comme Labeerge et Samuel [...], qui présentent des modèles de l'acte lexique dits « *ascendants* » (bas-haut, ou « *bottom-up* ») parce que le point de départ du processus est justement constitué (dans ce cadre) par les informations de « *bas niveau* » (la lettre, la syllabe...), la compréhension venant, en quelque sorte, se greffer sur l'analyse progressive du texte écrit. [...]

(51) G. GENETTE, dans *Fiction et diction* (Seuil, 1991), fait une mise au point éclairante sur les analyses de SEARLE.

(52) Sur ce point, voir K. HAMBURGER, *Logique des genres*, Seuil, coll. « Poétique ».

(53) En effet, la condamnation de l'aspect formel de la lecture méthodique est, souvent, accompagnée d'un rejet de toute objectivation du sens du texte, d'une attaque en règle contre les contenus, et d'un retour, sous couvert de pédagogie, à une empirie et à une subjectivité bien désolantes. Il est surprenant (?) d'ailleurs de voir que ce sont, parfois, les mêmes agents du système éducatif qui opèrent ces volte-face, afin de préserver leur pouvoir symbolique. On peut comprendre la lassitude de nombreux professeurs.

(54) L. SPRENGER-CHAROLLES, « Rôle du contexte linguistique, des informations visuelles et phonologiques dans la lecture et son apprentissage », *Pratiques*, n° 52, 1986, p. 9. L'auteur oppose au modèle « *ascendant* » un modèle qualifié de « *descendant* » : « A l'opposé, dans les modèles « *descendants* » (haut-bas, ou « *top-down* »), lire c'est comprendre, anticiper, et non analyser. C'est avoir accès directement au sens, la compréhension n'impliquant pas une analyse exhaustive du stimulus mais, au contraire, la perception des formes globales, synthétiques (des *gestalts*), immédiatement interprétés par le sujet-lecteur. »

Bien évidemment, dans la lecture méthodique il ne s'agit plus de déchiffrer « alphabétiquement » un texte ; mais reste l'idée, sur fond d'une conception sémasiologique du langage, comme nous l'avons signalé, que le sens d'un texte est le produit des signes qui le composent (55), que la compréhension naît « naturellement » au terme d'un décodage minutieux. Le signifiant, les signes sont premiers dans le parcours interprétatif que se fixe la lecture méthodique ; il suffit pour s'en convaincre de voir la place stratégique – d'un point de vue chronologique et logique – que tient, par exemple, la recherche des champs lexicaux, conçue comme un moment essentiel de la formulation et de la fondation des « axes de lecture » par les élèves. Ainsi, dans un manuel en vogue dans les lycées (56), nous pouvons lire ce questionnaire à propos de l'étude de *Zone* (vers 1-24) d'Apollinaire :

LECTURE MÉTHODIQUE

– Repérez et classez les **pronoms personnels** utilisés par le poète. Qu'y a-t-il d'original dans cet emploi ? Quelle est la situation de communication ?

– Montrez, en vous appuyant notamment sur une analyse des champs lexicaux, que cet extrait de *Zone* peut être lu comme un **hymne** au **progrès**. Classez avec méthode les divers éléments que vous aurez dégagés.

[...]

Même si le mot « méthode » est décliné deux fois, et dans le titre du questionnaire et dans le corps du texte, on est surpris par la lecture de telles consignes, qui, manifestement, ne peuvent qu'interdire toute appropriation progressive et personnelle du texte. D'une part, les réponses attendues – en principe, il s'agirait des « axes de lecture », ou des « fameuses » hypothèses de sens – sont formulées, presque explicitement dans l'énoncé des questions elles-mêmes, et soulignées typographiquement, au cas où un élève, un peu distrait, ne s'en rendrait pas compte. Maladresse pédagogique, trait générique des manuels, usage éditorial... peut-être, mais ce phénomène est répété avec une telle constance dans ce type de manuels qu'il peut être interprété comme le symptôme d'une volonté de tout contrôler et de tout diriger dans la lecture. Il est interdit aux élèves de s'égarer dans les méandres d'une lecture (57), leur tâche consiste uniquement à vérifier l'existence du sens autorisé du texte, le « bon » sens, celui qui est formulé par le manuel – et par le professeur, dans une certaine mesure – qui en est le gardien patenté. D'autre part, et par conséquent, la lecture se réduit en un relevé, plus ou moins minutieux de signes « visibles », matérialisés dans la surface discursive du texte, réduits le plus souvent aux phénomènes syntaxiques et lexicaux. D'un point de vue théorique, force est de constater, répétons-le, qu'il y a une certaine naïveté – sous couleur d'objectivité revendiquée – à croire qu'il suffit de repérer, de combiner certains traits linguistiques pour faire naître, par la magie du décodage,

(55) « [...] l'étude des différents types de textes se fonde toujours sur un examen attentif et une analyse du langage, qui mènent à l'élaboration d'un sens. » (*Instructions de première*, p. 32).

(56) *Littérature 2^{de}, Textes et méthode*, sous la direction de H. SABBAH, B. DOUCEY *et alii*, Hatier, 1996. Souligné par les auteurs. L'exemple est quasiment pris au hasard, tant le protocole de questionnement se répète de page en page.

(57) Faut-il rappeler, encore une fois, combien une mésinterprétation, ou une difficulté de compréhension sont précieuses pour un enseignant soucieux d'objectiver les démarches herméneutiques de ses élèves ? Sans un tel diagnostic, il ne peut y avoir d'apprentissage réel.

une signification précise et univoque. G. Molinié, partisan d'une « sémiolstylistique » littéraire, le rappelle sans ambages (58) :

[...] il n'est pas simple d'identifier des faits esthétiques significatifs (on sait que toute une tradition stylistique a failli s'anémier (59), faute d'avoir seulement pensé ce problème) : comment trier dans la masse des constituants formels d'une œuvre ce qui est significatif ? [...] on sait bien qu'*un système formel*, de soi, *ne signifie univoquement absolument rien*.

La plus commune des tentatives d'explication d'un texte, même dans le système scolaire, montre à quel point un indice textuel quelconque n'est pas signifiant en soi ; les élèves en font l'expérience dans chaque essai de commentaire composé. Il n'y a pas de lecture neutre, objective ; l'attention portée à une composante du texte est déjà un choix, une interprétation. D'autre part, pour prendre l'exemple d'une entrée dans les textes fort prisée dans les lectures méthodiques, il paraît difficile de nier qu'ils sont nombreux les textes littéraires (60) sans « indices d'énonciation » explicites (« je », « tu », etc.), et qui mettent, pourtant, en scène un énonciateur et un énonciataire très précis. Ainsi, tout *incipit*, en raison de ses fonctions codifiante et séductive, renvoie, sur le mode de la conformité et/ou de la déception, à un intertexte et à une « encyclopédie », au sens d'U. Eco, supposés connus. Le pacte de lecture, ainsi établi à l'initiale du texte, suffit, souvent, à pointer et à construire les rôles, dévolus, dans une fiction, à l'auteur et au lecteur implicite. Dans le même ordre d'idées, est-il nécessaire de démontrer, tant l'évidence, nourrie à l'expérience des textes, saute aux yeux, qu'il existe une quantité de textes qui explorent un thème ou un motif, sans qu'aucun champ lexical explicite ne le signale ? L'oblique, le détour font partie, très souvent, des « stylèmes » (61), communément admis, des textes littéraires. Riffaterre, dans sa période la plus structuraliste, et qu'on ne peut, donc, accuser de tentation subjectiviste forcenée, après une analyse serrée de textes de Hugo et de Gautier, entre autres, nous invitait déjà à « renoncer à l'hypothèse que la haute fréquence d'un mot [ou la présence d'un champ lexical, avons nous la tentation d'ajouter] suffit à en faire un mot [un champ lexical] clef. » (62)

Dès lors, nous ne pouvons que souscrire aux propos de F. Rastier qui considère que l'approche, que nous venons de dénoncer, est liée à une vision restrictive et simpliste des sciences du langage. En effet, cette conception privilégie « dans le langage les signes et la syntaxe » et se constitue en une « problématique du signe » (63). F. Rastier, très justement et avec force, rappelle ce qu'on semble avoir oublié dans les usages dominants de la lecture méthodique, comme nous venons de le démontrer : l'identification du signe est « le résultat d'une interprétation, non son point de départ », car « les pratiques sémiotiques ne mettent pas en œuvre des signes isolés, mais des formations complexes, dont la segmentation est toujours problématique, et parfois impossible. [...] Dans l'analyse des textes, on relève toutes sortes d'unités qui ne consistent pas en signes, comme les thè-

(58) G. MOLINIÉ, « Sémiolstylistique », *Approches de la réception*, G. MOLINIÉ, A. VIALA, PUF, 1993, p. 10. Nous soulignons.

(59) C'est le cas, à notre avis, de la lecture méthodique.

(60) On peut considérer « la littérature tout entière comme discours [...] elle implique, à un niveau fondamental, la pensée de tout texte littéraire comme produit par un émetteur, en liaison de principe avec un récepteur. » (G. MOLINIÉ, *op. cit.*, p. 9, nous soulignons) Nous partageons volontiers cet « *a priori* énonciatif ».

(61) Nous empruntons ce terme à G. MOLINIÉ, *op. cit.*

(62) M. RIFFATERRE, *La Production du texte*, coll. Poétique, Seuil, 1979, p. 13. Les remarques entre crochets sont de notre fait.

(63) F. RASTIER, « Problématique du signe et du texte », *Intellectica*, 1996/2, 23, p. 12.

mes ou les fonctions narratives. » (64) La lecture méthodique est, donc, fondée sur des postulats qui sont contradictoires avec la dynamique même d'une herméneutique du texte :

« L'identification du signe dépend de l'interprétation qui se déploie sur le texte. [...] Le signifiant n'est pas le point de départ de l'interprétation, car il a lui-même à être reconnu. [...] L'identification des signifiants semble un des points d'entrée dans le parcours interprétatif, mais elle est précédée par les attentes et présomptions qui définissent le contrat propre au genre textuel de la pratique en cours : aussi pourrait-on la définir également comme un point de retour (65).

Il s'agit pour Rastier de refuser « l'objectivisme et l'immanentisme » et de passer d'une « problématique *logico-grammaticale* », héritée des sciences du langage qui « privilégient le signe (lieu de la référence) et la proposition (lieu de la vérité) » à une « problématique *rhétorique-herméneutique* », qui a pour objet « le texte et tous ses paliers jusqu'à celui du mot » (66). Rastier, toujours dans le même article, est amené à récuser la problématique sur laquelle, à notre avis, s'appuient les lectures méthodiques, et trace les premiers jalons d'une herméneutique du texte, fondée sur une praxéologie qui n'est pas sans intérêt pour une réflexion didactique qui aurait pour objet l'interprétation des textes :

Les problématiques logico-grammaticale et herméneutique-rhétorique diffèrent par leurs objectifs épistémologiques. La première entend expliquer ce que dit le langage, et pourquoi ; notamment comment le concept vise le référent. Elle a une visée explicative : les lois de la pensée expliquent celle du langage, après que l'analyse du langage a permis de discerner les lois de la pensée. La seconde, pour autant que l'on puisse la caractériser généralement, pose plutôt la question des conditions, non des causes : le contexte social et historique permet de comprendre un texte, là où la grammaire ne permet que de le déchiffrer. Ces conditions permettent d'apprécier le comment du texte : son organisation, liée à la situation, et à la tradition où il prend place. Les problèmes de la référence et de la vérité le cèdent alors à ceux de l'impression référentielle et des techniques du réalisme. [...] Il convient en effet d'étudier les textes au sein des pratiques où ils sont produits et interprétés, car elles configurent leurs normes. [...] connaître c'est apprendre au sein de pratiques sociales. [...] une sémantique de l'interprétation requiert une théorie de l'action, car elle suppose des régimes de temporalisation, d'intentionnalité, d'anticipations, de rétroactions. (67)

Certes, il est maintes fois affirmé qu'il faut partir des premières réactions des élèves ; mais, dans la plupart des cas, le professeur va s'efforcer de leur montrer que leur lecture, trop « naïve », pour ne pas dire « aveugle », est en grande partie une « mésinterprétation » insatisfaisante, car elle n'a pas pris en compte tous les composants du texte, et en particulier son signifiant. Il est vrai, aussi, que les différents livres qui ont tenté d'expliquer aux enseignants ce qu'il fallait entendre par lecture méthodique insistent sur le fait que, dans un premier temps, les élèves doivent faire, avant toute lecture effective, des hypothèses de sens sur le texte qui leur est proposé ; lire, est-il affirmé avec constance, c'est vérifier des hypothèses. Cette conception, fondée sur un des postulats les plus communément admis par les différentes théories de la lecture, serait, donc, l'indice de l'introduction d'une

(64) *Ibid.* pp. 20-21.

(65) *Ibid.*, pp. 35-36.

(66) *Ibid.*, pp. 37-38. Nous soulignons.

(67) *Ibid.*, pp. 42, 43 et 44.

démarche de type « haut-bas » dans la lecture méthodique. On parle, en effet, d'horizon d'attente, d'anticipations, d'hypothèses de sens..., mais, il nous faut bien constater que ces termes, à l'intérieur des classes, sont réduits à des formules « magiques », et n'ont plus l'efficace de véritables concepts opératoires. Cela tient au fait que ces notions, pour de nombreux enseignants, faute de formation continue sérieuse et renouvelée, sont totalement « désyncrétisées, c'est-à-dire coupées du contexte de leur élaboration et de leur présentation dans le champ scientifique, ce qui entraîne quasi automatiquement leur réification ou leur naturalisation » (68). L'étude du paratexte, pour prendre un exemple, est vite devenu un rite, artificiel et répétitif, des activités préliminaires qui inaugurent l'étude d'une œuvre intégrale ; les élèves, dans une sorte de « brainstorming » un peu démagogique, doivent dire tout ce que leur suggère la première ou la quatrième de couverture. En l'absence de tout recul théorique (69), est rarement étudié et problématisé ce qui ferait l'intérêt d'une telle questionnement : la nature et l'histoire « génétique » des différents paratextes (péritextes, épitextes éditoriaux et/ou auctoriaux) ; leur rôle dans la mesure où ils ont pour fonction de *présenter* le texte, c'est-à-dire à la fois de le « montrer » et de le « rendre présent » ; leur dimension « d'interface » entre le monde du lecteur et le monde du texte, le silence et la prise de parole ; leurs cibles (public potentiel et/ou lecteur virtuel) ; leur dynamisme sémantique eu égard aux processus de proaction et de rétroaction de toute lecture ; leur place dans le champ littéraire, d'un point de vue synchronique et diachronique. Bref, une telle étude ne peut être que « sérielle » et « contrastive » (70), si l'on veut qu'elle participe vraiment à la construction d'un horizon d'attente (71). Mais, en général, peu importe cet à-peu-près, puisqu'il est considéré comme un hors d'œuvre, une mise en appétit pédagogique et que les choses sérieuses commencent quand on entreprend l'analyse des signes du texte. Il est étonnant de voir comment on retrouve une des caractéristiques des méthodes de lecture en vogue dans le système éducatif français ; au primaire, lors de l'apprentissage de la lecture, il y a une sorte de consensus pour refuser et la méthode *globale* (modèle « descendant »), et la méthode *syllabique* (modèle « ascendant »), et pour prôner une méthode *mixte* (certains mots sont reconnus globalement et appris tels quels au départ de l'apprentissage, puis très vite le déchiffrage l'emporte quand sont rencontrés des mots nouveaux) ; au lycée, lors de l'apprentissage de la lecture méthodique, on sollicite, dans un premier temps, sur le mode de la concession conviviale, les hypothèses de lecture des élèves (modèle « descendant »), puis on « déchiffre » les signes du texte, pour reconstruire sa signification. La lecture tient, donc, plus du puzzle sémantique, que de l'herméneutique littéraire.

La « problématique *logico-grammaticale* » dans laquelle s'inscrit la lecture méthodique, son approche technologique des textes fondée sur un modèle de lecture « bas/haut » expliquent, en partie, la naissance et la prolifération d'un outil di-

(68) J. -P. BRONCKART et I. PLAZAOLA GIGER, *art. cit.* Les deux auteurs considèrent, avec VERRET et CHEVALLARD, que cet état de fait est la conséquence des « apprêts didactiques » qui touchent les savoirs savants. Certes, mais le professeur peut être plus ou moins conscient de ces phénomènes de désyncrétisation, et donc en contrôler plus ou moins les effets.

(69) Et pourtant, sur ces sujets, les travaux de G. GENETTE (*Seuils*, Seuil, coll. « Poétique », 1987) sont facilement accessibles.

(70) Sur ces termes voir G. MOLINIÉ, *op. cit.*

(71) Nous pourrions faire le même genre de remarques sur une autre activité inaugurale de la lecture d'une œuvre intégrale : l'analyse de l'*incipit*. Là, aussi, le gadget pédagogique l'emporte sur l'analyse des stratégies du texte. Les anticipations sur un groupement de textes sont bien évidemment inexistantes, et se confondent avec l'analyse des représentations des élèves – moment, qui empressons-nous de le dire, est loin d'être inutile – sur un type de texte ou un thème. Rappelons, de plus, qu'il n'y a pas d'anticipation herméneutique possible sans la construction d'une compétence intertextuelle et architextuelle solide.

dactique tout à fait particulier qu'elle a suscité : les « grilles » de lecture. Tout d'abord nous ne pouvons qu'être « admiratif », voire étonné, pour ne pas nous avouer sceptique, devant ces schémas qui, sur une page, « résument et synthétisent » (72) le projet général de la lecture méthodique. Il faut avouer que quelques-unes de ces constructions ont le charme moderniste et surréaliste de véritables « usines à gaz ». On se demande, quelque peu inquiet, si l'on ne risque pas de s'y perdre, malgré la présence « rassurante » de chiffres arabes, romains, lettres, etc. qui sont sensés nous guider dans ce labyrinthe (73). Le but avoué, et en soi fort honorable, de ces synthèses est de dresser le plan – c'est-à-dire une représentation en projection horizontale d'un objet qui occupe un volume – de processus qui se déroulent, en fait, dans la durée ; en effet, chaque moment de lecture, d'une part, porte en mémoire le ou les précédents moments (74), tout en étant gros du suivant, et, d'autre part, est caractérisé par un incessant va-et-vient entre proactions et rétroactions à l'amplitude et à la portée plus ou moins grandes. Si l'on a ce fait présent à l'esprit, on comprend mieux l'inflation des flèches (75) qui sillonnent ces schémas : verticales, horizontales, grandes, petites, grasses, fines, etc. Il n'y a rien en soi de répréhensible à ce désir de clarification, redisons-le, à condition de ne jamais oublier, pour filer une métaphore géographique, que la carte n'est pas le territoire, qu'elle est toujours une reconstruction déformante, et que, selon les objectifs de description que l'on se donne, un territoire a plusieurs cartes. Et, il ne faudrait pas non plus que la carte devienne itinéraire obligatoire, substitut uniforme du réel. On n'oubliera pas que *plan* signifie aussi « projet élaboré, comportant une *suite ordonnée d'opérations destinée à atteindre un but* » (76). Duquesne, toujours soucieux d'efficacité technologique (voir la référence au *patron* des couturières, dans la citation, ci-dessous), reformule le schéma proposé par Descotes, en le simplifiant, et le baptise « schéma de *principe*, pour une *application* en lecture méthodique » ; ce schéma se veut :

[...] une sorte de *patron* (au sens des couturières) pour la construction de séquences de lecture. Comme les patrons des couturières, il propose à la fois un modèle général unique, un *schéma de principe*, et permet d'innombrables adaptations, selon le niveau scolaire, le type de texte étudié, le moment de l'année, les connaissances des élèves, le projet de l'enseignant, etc. Appelons cela des *variables pédagogiques*. (77)

Il faut reconnaître que Duquesne insiste avec force sur la prise en compte des variables pédagogiques (78), et sur la souplesse avec laquelle il faut appliquer son schéma, comme si l'auteur avait l'esprit les risques de « réification » qu'il encourait. Néanmoins, nous ne pouvons que constater qu'il est présenté comme un « modèle général unique », et que le modèle a tendance à se parer des atours du parangon pédagogique (79). Le danger de voir se figer les pratiques pédagogi-

(72) DUQUESNE, *op. cit.*, p. 132.

(73) Voir par exemple le schéma proposé par M. DESCOTES, à la fin de son ouvrage, *op. cit.*

(74) ISER a bien mis en évidence ce jeu du premier plan et de l'arrière plan dans la construction du sens pendant la lecture, en décrivant la dialectique de ce qu'il appelle le « thème » et « l'horizon » (*L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*, Mardaga, 1985).

(75) Il serait intéressant, et amusant, de faire une étude précise de l'usage des schémas, et en particulier des flèches, dans la conceptualisation et la vulgarisation d'une discipline comme le français (souvenons-nous de « l'arborite » aiguë que nous avons connue en grammaire), en contraste, par exemple, avec les sciences de la vie et de la terre, ou la physique.

(76) *Micro-Robert*. Nous soulignons.

(77) DUQUESNE, *op. cit.*, pp. 135. Les italiques sont de l'auteur, nous soulignons.

(78) Le type de texte est considéré comme une variable pédagogique et mis sur le même plan que l'âge des élèves... Nous ne sommes pourtant pas au même niveau d'analyse.

(79) Les termes de « principe », « d'application », de « patron » sont fort suggestifs.

ques dans une sorte de rituel immuable et ordonné d'actions est fort grand, et ce d'autant plus que pour beaucoup, faute de formation théorique suffisante, le schéma va se substituer à l'objet proprement dit, la carte va remplacer le territoire. Il est facile de mesurer, théoriquement et sur le terrain, les dérives qu'une didactique peut encourir, lorsqu'elle simplifie, à l'excès, des processus aussi complexes que celui de lecture, et qu'elle semble souscrire à une pédagogie du « il-n'y-a-qu'à ». Le rejet des élèves et des professeurs risque d'être à la hauteur des espoirs qui auront été mis par les acteurs mêmes de l'acte pédagogique dans cet artefact, c'est-à-dire immense et définitif.

Il existe, aussi, pour chaque type de texte, des grilles de lecture, qui ont pour objet de « préparer la lecture méthodique » (80). Elles prennent, la plupart du temps, la forme d'une « série de questions qui résument la démarche de la lecture méthodique d'un texte », en sachant que « certaines questions sont les mêmes que pour tout autre texte » et que « d'autres sont plus spécifiques » au type de texte étudié (81). Ainsi, dans *Techniques du français*, A. Boissinot et M. Mougenot, dans la perspective d'une lecture méthodique d'un poème, suggèrent de poser des « questions » sur les instances d'énonciation, l'organisation syntaxique du poème, le rythme, les sonorités, l'organisation sémantique, la présentation typographique (82). Il est très justement précisé que la « réponse à ces questions n'a pas d'intérêt en soi : il faut rapprocher les constatations faites aux différents niveaux d'observation pour pouvoir proposer une interprétation réellement fondée sur le texte. » (83) Nous ne reviendrons pas sur le parti pris d'une « problématique *logico-grammaticale* », revendiquée dès le début du chapitre : « Une lecture méthodique doit donc partir d'une observation attentive du texte pour dégager avec précision les caractéristiques à partir desquelles on tente, ensuite, de proposer une interprétation. » (84) Nous n'examinerons pas la pertinence des différentes questions, encore qu'il nous faille, rapidement, signaler quelques protocoles d'interprétation qui nous laissent dubitatifs. Certaines questions, sous leur apparente simplicité, ouvrent de véritables « abîmes » ; ainsi, on peut se demander, entre autres exemples, si la réponse à une question comme « qui parle dans le poème ? », posée si abruptement, sans une réflexion approfondie préalable, est à la portée d'un élève de seconde, et si l'on ne risque pas de se contenter soit de réponses convenues – l'auteur, l'écrivain, le poète, le moi... –, qui conforteraient les représentations des élèves les plus éculées et les plus paralysantes, d'un point de vue épistémique, soit d'un relevé d'indices énonciatifs, qui donnerait l'illusion de l'objectivité technicienne. Une approche sociopoétique, telle que la préconise A. Viala (85), serait déjà plus intéressante, dans la mesure où elle tenterait de mettre en évidence, dans le texte lui-même, dans la forme de son contenu et dans la forme de son expression, le travail des différents « prismes et médiations » (langue, stéréotypes, place/posture/trajectoire dans le champ littéraire, genre, psyché de l'auteur) qui le constituent ; toujours, dans la même perspective, une notion comme celle d'« anticipations croisées » – en gros, les escomptes, très diver-

(80) Nous empruntons ce terme à A. BOISSINOT et M. MOUGENOT, *Techniques du français 2, Langages littéraires*, Bertrand Lacoste, 1990.

(81) *Ibid.*, p. 59.

(82) *Ibid.*, p. 59.

(83) *Ibid.*, p. 59. On reconnaît là les thèses de JAKOBSON. Pourquoi les référents théoriques ne sont-ils pas mentionnés ? On trouve, ici, encore deux traits de la transposition didactique : la dépersonnalisation, et la naturalisation des concepts. L'esprit critique des professeurs n'est pas encouragé, c'est moins que l'on puisse dire. La transposition se fait dans une opacité totale.

(84) *Ibid.*, p. 55. On part du « bas », « l'observation attentive du texte », pour aller vers le « haut », pour « proposer une interprétation ».

(85) A. VIALA, « Sociopoétique », *Approches de la réception*, G. MOLINIÉ, A. VIALA, PUF, 1993, p. 183 sq.

ses, qu'envisagent un lecteur de sa lecture, et un auteur de son écriture – serait plus appropriée et plus productive. Envisager l'énonciation (86) seulement comme la dissémination dans le textes de quelques signifiants remarquables, au sens littéral de ce terme, est de peu d'intérêt. Nous pointons là l'écart qui existe entre une notion, un concept et un vocabulaire, même paré de l'adjectif « technique ». Certains oublis, aussi, sont troublants ; ne sont pas évoqués les phénomènes de discordance ou de concordance entre les organisations typographique, syntaxique et prosodique. Nous retrouvons, aussi le fétichisme du champ lexical ou du réseau sémantique, conçus comme les axes centraux – même la métaphore leur est subordonnée – de l'organisation sémantique. On peut se demander, aussi, comment un tel questionnaire peut rendre sensibles les élèves à la « production du texte », à la « sémantique du poème » pour reprendre des expressions chères à Riffaterre, puisque sont passés sous silence des phénomènes aussi importants que les rapports qu'entretiennent le titre et le texte, les processus de transformation que subissent, dans l'usage « poétique » de la langue, clichés et stéréotypes (les systèmes descriptifs ordinaires ou littéraires communs à un groupe culturel). L'absence de toute référence au fonctionnement si particulier du texte poétique (parallélismes, équivalences horizontales et verticales, signifiante...) est singulière. Bref..., et avouons que ce n'est pas tant ces « petits » défauts, à ce stade de notre argumentation, qui nous gênent – une grille de lecture ne peut être un traité de poétique exhaustif, elle n'est pas en soi une hérésie didactique, bien au contraire – que l'usage qui en est nécessairement fait. En effet, un « outil » (87) pédagogique n'a de sens que s'il satisfait à certaines conditions d'existence : il doit être construit par les élèves, être évolutif en fonction des textes lus et étudiés, et, enfin, être considéré comme hypothétique, dans la mesure où il peut et doit être remis en cause, falsifiable, et donc modifié constamment. Il ne s'agit pas de « mesurer » un texte à l'aune d'une grille, ni de procéder à un étiquetage – ce qui reviendrait non pas à lui poser des questions, mais à le soumettre « à la question » – mais de confronter, de mesurer les écarts, entre une typologie abstraite et un texte concret (88). Si les grilles de lecture ne répondent pas aux exigences que nous venons d'énoncer, elles ne peuvent avoir aucune efficacité heuristique sérieuse pour les élèves ; elles deviennent les « grilles de leur prison » face à la créativité et à la liberté que demande toute interprétation de texte. Ajoutons que, par définition et par nature, une grille proposée « clés en main » par un manuel et utilisée telle quelle, sans distanciation et appropriation critiques, ne peut remplir ces conditions. Elle court, dès lors, le risque de ressembler à une sorte de « clé universelle », qui justifierait l'interrogation agacée et amusée de Julien Gracq :

Que dire à ces gens, qui, croyant posséder une clef, n'ont de cesse qu'ils aient disposé votre œuvre en forme de serrure ? (89)

(86) Ce thème est devenu, aujourd'hui, une vraie « scie » pédagogique, dans l'approche des textes et dans la formation continuée. Mais non problématisé, il a, très souvent, pour fonction de dédouaner des approches trop formalistes, en introduisant subrepticement, car il garde des connotations linguistiques, de « vieilles lunes », comme celle de « l'intention de l'auteur ».

(87) « Outil » « techniques du français »..., décidément le vocabulaire technologique colle à la lecture méthodique avec une constance remarquable. Un manuel, « conforme aux nouvelles instructions du bac » comme l'indique, avec une certaine ostentation, la première de couverture, s'intitule tout « simplement » : *Français, Méthodes & Techniques* (Nathan, F. CRÉPIN et alii, 1996).

(88) « Le modèle typologique peut être défini, selon la terminologie de Jean ROUSSET, comme une « formule vide » ou « forme a priori », tandis que son application concrète et spécifique constitue une « forme pleine » ou « forme particulière », conférant « un – ou des sens particuliers à chaque œuvre », car l'œuvre littéraire naît souvent de « la rencontre d'une création de la forme particulière avec une forme a priori ». (cité par J. LINTVELT, *Essai de typologie narrative, le « point de vue », théorie et analyse*, Corti, 1981, p. 182).

(89) J. GRACQ, *Lettrines, Œuvres complètes II*, Bibliothèque de La Pléiade, Gallipard, 1995, p. 161.

Enfin, rappelons que s'il est important de savoir poser des questions pertinentes à un texte, afin d'en décrire le fonctionnement, il est tout aussi intéressant, d'un point de vue herméneutique, de voir en quoi un texte est également une tentative de réponse à des questions qui se posent dans le contexte socio-historique de son énonciation. De plus, il ne faudrait pas oublier qu'un texte littéraire, eu égard à sa dépragmatisation inhérente à son statut énonciatif, constitue une re-description distanciée du réel qui nous interroge, puisque la rencontre du monde du texte et du monde du lecteur, qui s'effectue dans la lecture, questionne notre présence au monde et aux mots.

6. Une dérive programmée

L'observation de ce qui se passe dans les classes, pendant une séance de lecture méthodique, produit un véritable malaise, même chez un observateur *a priori* favorable, prêt à soutenir toute initiative qui romprait avec une explication de texte desséchante, élitaire et ségrégationniste, qui a trop longtemps sévi dans les études littéraires au lycée. Se pose, donc, très vite la question de savoir pourquoi on en est arrivé à une telle dérive. En effet, les intentions déclarées de ceux qui ont proposé une telle lecture des textes (rédacteurs des I.O., concepteurs de manuels, auteurs d'ouvrages de vulgarisation théorique et de comptes rendus d'expériences pédagogiques) reposaient sur une incontestable ambition, digne de respect. Il s'agissait d'une part d'en finir avec une approche des textes trop dogmatique – le professeur révélant aux élèves, sous le charme et/ou la férule, le sens d'un texte –, et d'autre part de rompre avec une idéologie du goût, de l'ineffable et de l'indicible prenant sa source dans le mythe romantique d'une lecture conçue comme la rencontre, par texte interposé, de deux génialités, celle du lecteur rejoignant par empathie celle de l'auteur, dans l'effort que le premier fait pour reconstituer la magie de l'acte créateur du second. L'ensemble des partisans de la lecture méthodique mettent en avant leur volonté d'aider les élèves à avoir des initiatives conquérantes face aux textes, en les armant d'outils d'analyse sérieux et reproductibles. Il est, de plus, maintes fois, affirmé que la lecture méthodique a pour ambition de mettre en place une véritable autonomie de lecture pour les futurs lecteurs-citoyens que sont les élèves. Les élèves doivent, écrit Duquesne, se familiariser « avec la pratique sociale de référence (l'*habitus*) « lecture », telle qu'ils la pratiqueront lorsqu'ils ne seront plus élèves. C'est vers cette lecture [...] que tout l'effort didactique de l'école va tendre, et tous les dispositifs qui suivent n'ont d'autre but que de rendre, *in fine*, cette lecture [...] performante pour l'adulte que deviendra l'élève. » (90) On ne saurait mieux dire. Il est incontestable, aussi, que la lecture méthodique prend pour référents théoriques une partie des savoirs les plus récents et les plus innovants qui ont été écrits sur la lecture et sur le fonctionnement des textes : le sens se construit, il n'est pas donné, caché dans le texte ; le fonctionnement d'un texte fait partie de sa signification, forme du contenu et forme de l'expression étant indissociables ; étudier un texte ne consiste pas à gloser, dans un commentaire plus ou moins érudit, une vague parole, mais à expliquer le comment du dit. Bref, tout était réuni pour que l'expérience réussisse, et pourtant...

(90) D. DUQUESNE, *op. cit.*, p. 136.

6.1. Une formation tronquée

Nous avons montré, tout au long de nos développements précédents, combien l'absence de recul théorique transformait les meilleures intentions pédagogiques en « enfer » didactique. Il est étonnant (?) de voir une institution tenter de mettre en place un exercice scolaire, qui est appelé à bouleverser des pratiques établies très anciennes, sans se préoccuper, sérieusement et efficacement, de la formation – initiale et continue – de ceux qui sont censés le mettre en œuvre (91). Il ne viendrait à l'idée de personne – mais, peut-être, faisons-nous preuve d'un optimisme débridé ? – de soutenir que l'on puisse travailler avec des élèves sur une tragédie de Racine ou sur un roman de Balzac, sans que le professeur de la classe se construise, auparavant, une information solide sur ces deux auteurs. Et pourtant, c'est ce qui se passe avec la lecture méthodique, puisque, que l'on en soit conscient ou non, elle se constitue en se référant implicitement aux « savoirs savants » qui décrivent les structures des textes, et qui analysent les processus mis en jeu dans la lecture, et tout particulièrement dans la lecture littéraire. L'introduction d'une « nouvelle rhétorique » dans la classe de français s'est faite, avec une improvisation et un à-peu-près remarquables, et sans réelle réflexion sur les possibilités d'une transposition didactique réussie, eu égard à l'état des positions culturelles, idéologiques et théoriques des enseignants. La lecture elle-même est rarement considérée comme un objet de savoir autonome, digne d'intérêt, et pourtant il existe, aujourd'hui, de nombreuses théories qui en rendent compte avec précision, et qui sont assez élaborées pour qu'elles puissent devenir une des composantes incontournables du bagage intellectuel et professionnel des futurs – et des anciens – professeurs de français. La lecture a, donc, été rejetée du côté du pédagogisme, de l'efficacité communicationnelle ; le débat et les pratiques de classe se sont focalisés sur les problèmes de méthodes (comment donner aux élèves les moyens – les outils – de décrire, le plus économiquement possible, la configuration d'un texte ?), au détriment d'une réflexion, en amont et en aval des pratiques, sur « l'opération liseuse », sur le sens conçu comme « le résultat de la *rencontre* de deux textes : le texte à lire et le texte du lecteur » (92), sur les processus interprétatifs sollicités par toute compréhension, sur les valeurs (93) qu'un lecteur peut donner à cette pratique. Il n'est, donc, pas étonnant de constater, comme nous l'avons fait précédemment, que la lecture méthodique s'est, souvent, transformée, sous couvert d'un modernisme quelque peu clinquant, en une sorte de « bricolage » hasardeux, peu ingénieux et sans réelle assise théorique et didactique. La grande perdante d'un tel état de fait fut à coup sûr la lecture. L'improvisation qui a présidé à l'imposition de la lecture méthodique a eu, d'une façon concomitante, l'effet pervers de relégitimer – au mieux sur le mode déceptif d'un « âge d'or » des études de lettres, « malheureusement perdu à jamais » – des pratiques considérées comme archaïques, inadaptées que cet exercice était censé éradiquer. Cette situation a renforcé la *doxa* qui règne dans le discours que tiennent, parfois, aux professeurs stagiaires des professeurs du terrain revenus de

(91) Certes nous ne sommes pas sans savoir que la lecture méthodique a été l'objet de nombreux stages assurés par les MAFPEN et d'opérations d'information mises en place par les IPR. Toutefois, il n'en demeure pas moins que le protocole purement institutionnel de la formation et la précipitation avec laquelle s'est mise en place la lecture méthodique n'ont pas permis un recul théorique suffisant pour éviter des dérives applicationnistes.

(92) M. OTTEN, « Sémiologie de la lecture », *Introduction aux études littéraires, méthodes du texte*, sous la direction de M. DELCROIX et F. HALLYN, Duculot, 1987, p. 342. Souligné par l'auteur.

(93) L'invocation, presque obsessionnelle par certains, du « plaisir de lire », joue en partie le rôle d'un leurre et constitue un obstacle à une véritable réflexion (esthétique, sociologique et anthropologique) sur le rôle de la lecture dans la formation d'un individu. Entre la sacralisation béate et l'affirmation d'un relativisme forcené – et en fin de compte tout aussi élitaire – des pratiques culturelles, il devrait y avoir place pour une interrogation plus sérieuse.

tout, « sans y être jamais allés » avons-nous envie d'ajouter : « rien ne change, si non les modes... et donc continuer à faire ce qui a été toujours fait, c'est rester efficace et d'actualité... » Par ailleurs, nous sommes assez surpris de voir, paradoxalement, cohabiter chez de nombreux enseignants, avec une certaine résignation, une approche techniciste des textes et un refus de toute réflexion théorique qui mettrait en perspective les travaux qu'ils demandent à leurs élèves. Est-ce là un des indices, assez inquiétant selon nous, de la transformation des représentations que les enseignants parfois se font de leur profession ? La notion même de *profession*, qui implique autonomie, liberté et responsabilité dans la définition des objectifs et des méthodes, dans la prise de décisions et dans l'exécution des tâches (94), serait-elle en train de céder la place à celle de *métier*, qui présuppose l'exécution par un agent « irresponsable » de tâches définies ailleurs, « en haut » ? Le professeur, qui ne serait plus « maître »...de lui, n'aurait-il plus vocation à être un intellectuel ?

La « manuelisation » générale et modélisante de l'enseignement n'est pas non plus sans conséquences sur les avatars qu'a connus la lecture méthodique. Pour mesurer le poids des manuels, il faudra procéder, un jour, à une analyse approfondie, à la fois diachronique et systémique, de la place stratégique de l'édition scolaire dans la constitution d'une discipline comme la nôtre. Le recours aux concepts élaborés par Bourdieu dans sa théorie du « champ » serait précieux ; par exemple, on pourrait s'interroger sur la position sociale, les postures, les recherches de légitimité, les batailles menées, les alliances tactiques et stratégiques, les trajectoires des concepteurs des manuels et des ouvrages les plus en vue ; il serait éclairant aussi de voir quels gains symboliques et/ou économiques ont été escomptés et obtenus, et de préciser quelles places – sans oublier les exils – ont été conquises dans les lieux de pouvoir, à la suite de telle ou telle prise de position (95). Croire que le champ d'une discipline est seulement régi par une logique « scientifique », une « morale citoyenne » et un souci incommensurable de la transposition didactique serait le signe d'une grande naïveté.

Il est fréquent d'entendre dire que les enseignants ne lisent pas les instructions officielles (96) ; cette « ignorance » est même revendiquée par certains professeurs de lettres comme une marque de distinction, d'élégance intellectuelle, de dandysme littéraire. Mais cet « anarchisme » un peu facile se paie souvent cher, car il renforce le pouvoir des manuels, exégètes patentés et souvent autoproclamés des instructions officielles (97). Certes, les manuels se font le vecteur, plus ou moins fidèle, des instructions officielles, et participent, donc, à la diffusion des innovations pédagogiques, tout en ayant un rôle, qui est loin d'être négligeable, de vulgarisation des savoirs savants. Mais, dans le même mouvement, les éditeurs de manuels voient dans toute refonte des programmes une « catastrophe » économique, dans la mesure où ils courent le risque de devoir mettre au pilon des collections entières de livres, qui ne sont pas encore amorties financièrement. De plus, leur souci, pour des raisons essentiellement commerciales, de ne pas se

(94) Bien évidemment, cette liberté et cette autonomie ne s'étendent pas aux *finalités* du système éducatif qui sont, elles, définies, après débat démocratique, par les institutions légales et représentatives du pays.

(95) Il est amusant de voir parfois comment, une fois la place conquise, avec la même véhémence, on adore ce qu'on avait brûlé.

(96) L'épreuve sur dossier du C.A.P.E.S. change un peu la donne, puisque les étudiants, pour réussir leur concours, doivent connaître les I.O.

(97) Des mentions comme « *conforme aux nouvelles instructions* », la préface d'un inspecteur général de lettres, la présence d'un IPR dans le collectif de rédaction... ne sont pas sans rappeler les « *imprimatur* » et les « *nihil obstat* » distribués naguère par l'église catholique. Les temps ont changé, mais les usages et les mœurs semblent demeurer.

couper d'une clientèle, qu'ils considèrent comme frileuse, conservatrice et peu avertie, les amène à imposer à leurs auteurs des contraintes telles que sont mis sur le marché des produits standardisés – « clés en mains » –, « passe-partout », et relativement interchangeables. La nature même du manuel fige d'une certaine façon ce qui devrait être dynamisme, invention et créativité. Ainsi, la plupart des manuels consacrés à la lecture méthodique, mêlant inconsidérément démarches inductive et déductive, oscille, continuellement, entre l'anthologie, la séquence didactique plus ou moins développée sous forme de questionnaires et d'exercices divers, le cours magistral synthétique (98). La même indécision touche les destinataires de ce type d'écrit ; en effet, le manuel est d'une part un outil *pour le professeur* qui sélectionne les textes, reformule éventuellement les discours d'accompagnement, choisit les parcours, complète les informations et d'autre part un livre *pour l'élève*, qui trouve là, souvent, les seules références dont il aura besoin. Ce protocole, commun à tous les éditeurs, à quelques variantes près, repose sur une conception de l'enseignement qui n'est pas sans poser quelques interrogations : il y a d'abord cette foi naïve dans l'efficacité d'un enseignement programmé, fondé sur l'idée qu'il suffirait de faire une gamme d'exercices, allant le plus souvent du simple au complexe, pour acquérir des savoirs et des savoir-faire durables ; il y a aussi l'idée qu'on peut transmettre un savoir commun « minimaliste », en résumant en quelques lignes, forcément caricaturales, une notion ou une problématique qui, si l'on voulait qu'elles soient opératoires, mériteraient, après recherche personnelle du professeur, un vrai travail d'élaboration dans la classe ; enfin le rôle du professeur n'est plus conçu comme celui d'un concepteur, soucieux de gérer au mieux les conflits « socio-cognitifs » qui émergent dans sa classe, mais comme celui d'un « gentil organisateur », dans la mesure où sa fonction se réduit à gérer, dans le temps, la distribution des différents travaux proposés aux élèves, et à corriger les exercices donnés par le manuel (99). Ce danger explique, en partie, pourquoi nombreux sont les professeurs qui, voulant reprendre l'initiative, « picorent » çà et là dans différents manuels, perdant la plupart du temps en cohérence et en rigueur ce qu'ils gagnent en liberté. Pour conclure rapidement, il est indéniable que les manuels, tels qu'ils sont conçus, ont une part de responsabilité incontestable dans la « glaciation », dans la « fossilisation » que connaît la lecture méthodique, d'autant plus que cet exercice demandait des savoirs que maîtrisaient mal, de par leur formation pédagogique et universitaire, les enseignants. Le manuel a été/est encore pour les professeurs les moins formés une bouée de sauvetage, qui leur permet de surnager dans le flot des innovations qu'on leur impose. Il faut redire que l'on n'est pas là devant une fatalité, il serait possible, selon nous, de concevoir d'autres outils, plus ouverts, proposant d'avantage des pistes que des exercices tout faits, ciblant mieux leurs destinataires (les élèves n'ont pas besoin des mêmes informations que les professeurs), bref favorisant l'imagination, le désir de formation et la recherche personnelle.

(98) Un des prototypes de ce genre de manuel est sans conteste : *Français 2^{de}, Textes et méthodes*, par A. BOISSINOT, J. JORDY et M.-M. TOUZIN, éd. B. Lacoste, 1994.

(99) Ce qui nous a surpris à la lecture de ces manuels, c'est, en fin de compte, le peu de confiance que l'on semble accorder à l'enseignant « de base », tant d'un point de vue pédagogique (on lui organise sa séquence en entier) que d'un point de vue théorique (le SMIC théorique proposé s'adresse aussi – en priorité ? – à lui). Il n'est assurément pas considéré comme un agent à part entière de la transposition didactique.

6.2. Des instructions peu instructives

La lecture des instructions officielles (100) produit chez tout lecteur des impressions curieuses. Dans un premier temps, nous y retrouvons toutes nos préoccupations, et nous ne pouvons que nous féliciter d'une telle initiative. Toutefois, il paraît difficile de ne pas s'interroger sur les raisons qui ont fait que ces textes officiels n'ont pas réussi à endiguer les dérives que nous venons de décrire. Et ce d'autant plus qu'une deuxième lecture, plus attentive, plus méthodique oserons-nous dire, n'est pas loin de nous convaincre que, d'une certaine façon, les I.O., ont, indirectement, encouragé ces dérives, car elles comportent des ambiguïtés, des non-dits et des contradictions en nombre relativement important.

Instructions et programme : présentation générale

L'arrêté du 14 mars 1986, fixant les programmes de la classe de Seconde, comporte deux chapitres (**I Instructions**, p. 15, **II. Programme**, p. 22, lequel est suivi d'un appendice spécifique pour la « Série Techniques de la musique et de la danse », p. 26). Le début du texte officiel définit les objectifs de l'enseignement du français :

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. [p. 15] (101)

Notons, en passant, que la continuité des apprentissages entre le lycée et le collège va être constamment rappelée, et que dès l'*incipit* du texte officiel apparaît le mot /méthode/. Les trois objectifs énoncés sont repris, avec quelques nuances, par les sous-chapitres de chaque partie.

<i>Objectifs</i>	<i>I. Instructions</i>	<i>II. Programme</i>
Pratique raisonnée de la langue	A) Pratique raisonnée de la langue - communication et expression [p. 15]	A) Pratique raisonnée de la langue - communication et expression [p. 22]
Formation d'une culture	B) L'étude des textes [p. 17]	B) Textes
Acquisition de méthodes de pensée et de travail	C) Méthodes et formation générale [p. 20]	
	D) Progression et objectifs [p. 21]	

Notre tableau ne rend pas compte du programme de la « Série Techniques de la musique et de la danse » [pp. 26-28], lequel est si singulier qu'il apparaît écrit par une « autre main ». Il est décliné en trois points ; le premier évoque « l'étude de la langue et de la littérature » [p. 26] ; dans cette rubrique, on cite deux exercices canoniques : « la composition française » et « l'explication *des* textes », mais on ne trouve nulle trace de lecture méthodique ; le deuxième point s'intitule « *exercices*

(100) Notre analyse portera exclusivement sur le document du Ministère de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie, *Français, classes de seconde, première et terminale*, CNDP, 1997.

(101) Les chiffres entre crochets renvoient aux pages de la brochure du CNDP, 1997. Sauf avis contraire, c'est nous qui soulignons.

d'application », lesquels consistent entre autres en « explication *de* textes et lectures suivies et dirigées » – de nouveau aucune trace de lecture méthodique, ou d'étude d'œuvre intégrale ; le troisième point a pour titre tout simplement « Auteurs », et est explicité par trois sous-parties : « Instructions pédagogiques », où on relève qu'il faut garder « à l'enseignement de lettres son caractère de discipline *désintéressée et culturelle*. » [p. 27], « Explications françaises (*sic*) et lectures suivies et dirigées communes », c'est-à-dire précise le texte (comprenez qui peut et qui veut) « morceaux choisis de prose ou de vers des écrivains français du XVII^e à nos jours » (102), et enfin « lectures suivies et dirigées de textes étrangers traduits en français, ayant des rapports avec la littérature française » (*re-sic*). Instructions bâclées ? Texte caricatural, teinté d'un peu de mépris pour les enseignants et les élèves auxquels il s'adresse ? Retour du refoulé dans un secteur de l'enseignement considéré comme marginal, et donc moins surveillé ? Délaissions cette curiosité, peut-être symptomatique, et revenons aux textes qui régissent l'enseignement du français dans les autres séries.

Notre tableau montre que pour les rédacteurs des I.O. il y a une équivalence entre la « formation d'une culture », « l'étude des textes », et « les textes ». Il faudra y revenir.

Le dispositif énonciatif : le mur du « on »

Le support des actes illocutoires que constituent les I.O. est fondamentalement anonyme : les locuteurs sont sans nom (103). En effet, au niveau des marques de surface du texte, le locuteur est d'une discrétion exemplaire, comme l'exige ce type d'écrit à vocation prescriptive et légiférante. La voix s'impose par son absence ; étant placée hors circuit communicationnel, elle échappe à toute interpellation et donc à toute contestation. La performativité de son dire constitue la légitimité de son dit. Cette absence « olympienne » est, toutefois, remise en cause – et ce pour la première fois, et la dernière fois – dans le paragraphe consacré à la rhétorique ancienne :

[...] la disposition – que *nous appellerions* plutôt composition et plan – [...] [p. 16]

Oubli de la neutralité qui sied si bien à la voix de l'autorité, lapsus, rareté de la présence qui exhibe d'autant plus l'absence, désignation, comme par inadvertance, d'une « plume collégiale » et solidaire ? Un peu de tout cela, certainement. Mais, cette assertion est loin d'être innocente, puisque, précisément, elle caractérise le pouvoir (104) que se donne l'instance énonciative : elle *nomme*. On sait que nommer, c'est s'arroger le droit de dire le réel, de le hiérarchiser, d'en imposer sa vision. Mais, le locuteur des I.O. se définit, aussi, en se différenciant d'un « on » indéterminé qui est cité lorsqu'il est précisé que la lecture méthodique s'oppose :

à ce que l'*on nomme* d'habitude explication [p. 19]

(102) Aucune œuvre du XX^e n'est citée, et pour le XIX^e les élèves se contenteront « d'extraits de romanciers » (*sic*) et « d'anthologie des poètes ».

(103) Pour une analyse plus minutieuse, lire M.-A. PAVEAU, « Le discours des I.O du lycée en 1995 : jeux et enjeux énonciatifs », *Le français comme discipline : cent ans d'instructions officielles*, Colloque international de Metz, sous la direction de A. PETITJEAN et J.-M. PRIVAT, (à paraître).

(104) « Élohim vit que la lumière était bonne et Élohim sépara la lumière des ténèbres. Élohim appela la lumière jour et il appela les ténèbres Nuit. » (*La Bible, Ancien Testament*, v. 4-5, Bibliothèque de la Pléiade, I, p. 4).

Qui est ce « on », qui a la prétention, lui aussi, de nommer ? les rédacteurs des anciennes I.O. ? un « on » archaïque, soumis à l'*habitude*, celui de la *doxa* qui règne parmi les professeurs les moins soucieux de s'adapter ? Cette formule a son pendant, quelques paragraphes en amont :

[...] on s'attache à une convention active et vivante de la langue, à ce que l'*on appelle* le discours [...] [p. 16]

Ce « on », à l'opposé du précédent, est connoté positivement par son cotexte immédiat (*active, vivante*) et parce qu'il fait entendre un énonciateur (105) auréolé du prestige des savoirs savants, et en particulier ceux des sciences du langage : en début de phrase sont précisément évoqués les « points de vue linguistiques » multiples. Le « nous » se sent évidemment plus en phase, sans s'identifier forcément, avec ce « on » scientifique. Le locuteur des I.O. se positionne donc entre les énonciateurs « savants » (106) et la *doxa* commune, ce qui conforte le statut de « savoir intermédiaire » que nous avons reconnu au savoir scolaire. Retenons, aussi, que ce discours, toujours conforme à son genre, multiplie les modalités axiologiques et déontiques de tout ordre : « intéressant », « éminemment formateur et enrichissant », « ne doivent pas entraver », « les meilleures chances », « est essentielle », etc.

Les autres acteurs de la scène énonciative sont répartis d'une façon assez homogène et conventionnelle, puisqu'ils représentent les trois pôles du triangle didactique : le professeur, l'élève, le savoir. Les descriptions définies qui coréfèrent à l'enseignant (107) vont du plus générique au plus spécifique. La mention de « professeur », avec la variante plus solennelle « professeur de Seconde », quand on insiste sur son rôle d'initiateur à la littérature ou sur sa mission de trait d'union entre le collège et le lycée, alterne avec les expressions « professeur de français » et « professeur de lettres ». « Professeur de français » – cette occurrence est, surtout, sensibles dans la partie du texte qui traite de la pratique raisonnée de la langue – est moins marqué que son concurrent, « professeur de lettres », qui apparaît, essentiellement, quand les I.O. examinent l'étude des textes et celle de la littérature, ou quand, par exemple, on l'associe aux autres « professeurs des disciplines artistiques » [p. 18]. Le « professeur de lettres » se caractérise, ainsi, avant tout, par ses objectifs culturels, ou son souci de « formation générale » de l'esprit. Néanmoins, il est affirmé avec force et clairement que :

La pratique raisonnée de la langue et la production de textes variés sont un objet de l'enseignement du français au même titre que l'étude de la littérature. On distinguera ces deux objets pour donner sa place à chacun d'eux, mais on n'oubliera pas qu'ils *sont complémentaires et on les éclairera l'un par l'autre*. L'étude de la langue inclut celle de ses emplois littéraires, les textes littéraires offrent une matière remarquablement variée pour des travaux écrits et oraux. Ces deux aspects de l'enseignement du français ont en commun la notion de texte, le souci de l'ordre et de la composition, de l'expression exacte et pertinente. [pp. 16-17]

(105) Nous reprenons à notre compte les distinctions que fait O. DUCROT entre le *sujet parlant*, le *locuteur*, et l'*énonciateur* (*Le Dire et le dit*, Minuit, 1984, p. 204).

(106) Il est surprenant que les rédacteurs des I.O. ne signalent jamais, même dans une bibliographie en annexe, leurs sources. Est-ce, par peur des vicissitudes du temps, un parti pris résolu de neutralité et de syncrétisme de bon aloi ? Mais, avouons que ce point de vue de Sirius ne devrait pas être de mise, ici, car il interdit, dès lors, tout débat didactique sérieux et toute possibilité d'information et d'autoformation.

(107) Dans les I.O., le *professeur* n'est jamais désigné comme un *enseignant*. « **Enseigner** : rendre (quelqu'un) *instruit*, savant, compétent. Dér. Enseignant. » – « **Professeur** : personne qui enseigne une discipline, un art, une *technique*. Ant. Élève, étudiant. » (*Le Robert*, nous soulignons). Le choix d'un *item* dans un paradigme relève, nous semble-t-il, moins de l'arbitraire que du non dit.

Certes..., toutefois, notons que, dans la première phrase de cette dernière citation, on distingue « enseignement du français » et « étude de la littérature » ; le mot « étude » (108) semble connoté plus positivement, et valorise une expression comme « étude de la langue » ; en revanche et symétriquement, on ne rencontre jamais l'expression « enseignement de la littérature ». L'une s'enseigne, l'autre est une « *rencontre avec les textes littéraires [qui] a pour fin d'aiguiser le plaisir de la lecture individuelle [...]* » [p. 20]. « Rencontre », « plaisir », « individualité », nous retrouvons ici les lignes de force d'un *habitus* lectoral, qui, légitimé par une sorte de cécité historique, sociologique et culturelle, se donne comme naturel, neutre et universel (109).

Le *professeur* est repris de multiples fois par le pronom anaphorique *on*. Sa répétition est si massive que son emploi apparaît, parfois, presque obsessionnel. Il suffit, pour s'en rendre compte, de relire, entre autres exemples qui seraient tout aussi significatifs, le deuxième paragraphe de la page seize : sur six phrases, le pronom *on* est employé cinq fois, dont quatre fois en position initiale. Cet anaphorique peut désigner parfois explicitement, grâce au contexte immédiat, le professeur :

L'*on* ne saurait récuser les réactions personnelles des *élèves* au terme d'une lecture [...] [p. 20]

On procède au lycée, et particulièrement en classe de Seconde, aux révisions nécessaires, en s'assurant chaque fois de la solidité des acquis. [p. 16] (110)

Parfois il semble désigner, à la fois, le professeur et l'élève :

L'*on* veille à chacune de ces étapes [de la lecture méthodique] à tenir le plus grand compte de la situation du texte dans son temps. [p. 20]

Il permet de convoquer aussi les rédacteurs des I.O. :

On appellera texte toute production écrite ou orale. [p. 16]

La « tension sémantique entre l'identifiable et le non identifiable, entre le nommable et l'innommable » (111) qui caractérise l'emploi du « on » a, ici, une efficacité argumentative remarquable. Le « on » permet de confondre dans une même entité anonyme – quand sont évoquées les activités de la classe – les professeurs, les élèves et, éventuellement, aussi bien la voix qui s'exprime dans les I.O. que ses destinataires. Il est possible de voir dans cet usage un souci louable de fonder une communauté intellectuelle, à qui il est demandé d'adhérer aux mêmes valeurs. Mais la « médaille pieuse » a un revers ; tout d'abord, l'indétermination du « on » – catégorie par excellence de la non-personne, pour paraphraser Benvéniste – dépersonnalise les destinataires supposés des I.O., exclus de tout

(108) « Du latin *studium*, ardeur, goût, étude. » (*Le Robert*) La section « *Pratique raisonnée de la langue* » compte 94 lignes de texte, la section « *L'étude des textes* », 167. Le quantitatif est-il corrélé au qualitatif ?

(109) Sur ce point voir M.-C. VINSON et J.-M. PRIVAT, « Images du livre, du lecteur et de la lecture dans les I.O du primaire et du secondaire », *Le français comme discipline : cent ans d'instructions officielles*, Colloque international de Metz, sous la direction de A. PETITJEAN et J.-M. PRIVAT, (à paraître).

(110) Note humoristique à propos d'une curiosité stylistique dans les I.O : l'alternance, apparemment non motivée, des expressions *on* et *l'on*. Est-ce l'indice d'un conflit des registres de langue chez les rédacteurs ?

(111) A. HERSCHBERG PIERROT, *Stylistique de la prose*, Belin Sup, 1993, p. 30. L'auteur précise très justement : « "On" est un pronom "caméléon". [...] Seule l'interprétation contextuelle permet de distinguer s'il a la valeur d'un "nous", d'un "il", ou de "tout le monde". [...] L'intérêt de "on" tient précisément à cette *neutralisation de la personne, qui rend nécessaires son interprétation, mais n'impose pas l'identification de son référent* : celui-ci peut être identifié sans être explicité, "on" maintenant l'indétermination de la personne. » (pp. 27, 29). Nous soulignons.

échange, de toute discussion avec un locuteur qui lui-même se dérobe : nous ne sommes pas dans le cadre d'une communication, même dissymétrique, mais bien dans le maillage d'*instructions* (112) ; d'autre part, ce syncrétisme du « on » permet de ne pas distinguer ce qui incombe respectivement à l'enseignant et aux élèves : les I.O. ne s'aventurent jamais du côté des apprentissages, elles en restent au niveau des généralités :

On initie les élèves à la production de différents types de textes. [p. 16]

Certes..., mais comment ? selon quelles modalités ? à partir de quelle typologie ? ce sont les manuels qui, en grande partie, se chargeront de rendre opératoires les instructions officielles, ce qui n'est pas, nous l'avons démontré, sans inconvénients. Se posent, donc, sérieusement, la question des destinataires des I.O. ; aussi surprenant que cela puisse paraître, il nous semble que les destinataires (113) de ces textes ne sont pas les professeurs, mais les agents chargés de contrôler l'institution : inspecteurs, concepteurs de manuels, les pairs souhaités et fréquentables (les décideurs de la *noosphère*).

Le partenaire, induit par l'expression /professeur/ est, bien évidemment « l'élève ». Cette dénomination, avec une variante prévisible, « élève de Seconde », domine tout le texte avec une constance remarquable. Nous n'avons repéré qu'une seule fois le mot « adolescent » :

[...] ce dialogue entre le passé et le présent peut *nourrir* efficacement la *sensibilité* et la réflexion des *adolescents*. [p. 17]

Ce mot apparaît dans un environnement favorable : en amont, on a évoqué « l'âge » (114) des élèves qui entrent en Seconde, et l'on se trouve dans un contexte où sont mis en avant les notions centrales d'un système axiologique et idéologique « romantique » facilement repérable :

Le professeur de Seconde, soucieux de donner à *chacun* les moyens de stimuler sa réflexion critique, d'enrichir et d'affiner sa *sensibilité*, de *nourrir* son *imagination* et de développer sa *personnalité*, donne aux textes littéraires, [...] toute la place qui leur est due. [p. 17]

L'évocation de la littérature induit, quasiment automatiquement, tout un système descriptif stéréotypé du lecteur de textes littéraires (individualité, personnalité, sensibilité, imagination...). Dans le même ordre d'idées, il est intéressant de noter que reviennent, sur le mode du leitmotiv, des expressions comme « *nourrir* » (son esprit, son imagination, sa sensibilité), « *enrichir* » (ou ses synonymes « approfondir et affermir », p. 19), « *initier* ». L'élève n'est, donc, pas considéré comme un agent des apprentissages qu'on lui propose, mais comme un être immature,

(112) L'ambivalence du mot /instruction/ selon qu'il est écrit au singulier et au pluriel, dans l'univers de discours où nous nous situons, est une curiosité intéressante : les I.O instruisent et donnent des instructions. La « circulaire » serait moins contraignante, tant au plan symbolique qu'institutionnel.

(113) En reprenant les catégories employées pour l'analyse du texte théâtral, nous (destinataire *additionnel*) pourrions dire que ce discours, dans son protocole explicite, a pour destinataires *directs* les professeurs, et pour destinataires *indirects*, implicites, mais peut-être visés en premier, les agents de pouvoir dans l'institution. Il est amusant de voir, aussi, comment les rédacteurs des I.O s'adressent, sous la forme d'allusions et de citations non référencées, à des lecteurs, considérés comme des pairs, dans la mesure où ces derniers sont invités à décoder ces références et à montrer, ainsi, qu'ils partagent les mêmes savoirs scientifiques. Par exemple, employer, incidemment, l'expression « acte de lecture » c'est se compter parmi les lecteurs de W. ISER, c'est jouer sur la connivence d'une « élite ».

(114) « [...] cela importe d'autant plus qu'à l'âge où ils entrent en Seconde les élèves, contrairement à une opinion vaine, sont heureux de trouver [...] des matériaux solides [...] » [p. 17]

caractérisé surtout par ses manques que doit combler, sur le mode de l'initiation, le professeur. Nous sommes loin d'une perspective constructiviste, et des notions comme celles de « conflit socio-cognitif », de « stade proximal de développement » ou de « représentations » ne semblent pas être prises en compte par les rédacteurs des I.O. Il apparaît, donc, que l'absence de prise de position ne signifie pas l'absence de parti pris ; en effet, nous reconnaissons, dans ce texte, une conception de l'enseignement et des apprentissages qui mériterait un débat plus approfondi et un mode d'exposition qui ne se satisferait pas de l'implicite, du sous-entendu et des connivences culturelle et idéologique. Le refus par les I.O. de penser l'ensemble des composantes de la transposition didactique, en ne décrivant que les savoirs à enseigner (115), se paie cher, dans les pratiques, comme on l'a vu précédemment.

Un cadre de référence : la « rhétorique moderne »

Les I.O. se placent délibérément dans une perspective rhétorique (116). Cette rhétorique moderne renouvellerait la « rhétorique ancienne », « qui était celle de l'orateur et de l'écrivain » :

Elle concerne à la fois l'auteur et le lecteur. Elle procède à une analyse plus systématique des moyens par lesquels s'enchaînent les phrases. Surtout elle s'interroge sur les conditions dans lesquelles un texte oral ou écrit est produit et reçu. Elle prend en considération les acteurs et les situations de l'énonciation et elle envisage les différents types de textes, qu'elle permet de mieux distinguer et définir. Elle fournit des appuis à l'étude des textes littéraires. [p. 16]

La logique de ce développement est curieuse : au couple orateur / écrivain, les rédacteurs des I.O. opposent le couple auteur / lecteur (117) (!), tout en affirmant, tout au long de leurs propos, que la notion de texte est centrale, et qu'il ne s'agira jamais, lors de l'étude des textes littéraires, de s'interroger sur les intentions de l'auteur. La notion de « texte », par ailleurs, n'est jamais à proprement définie, sinon comme la concaténation de plusieurs phrases – « On appellera texte toute production du discours. Le texte dépasse généralement le cadre de la phrase. » [p. 16]. L'éclaircissement qui est donné sur la spécificité du texte littéraire est d'une naïveté théorique désarmante :

Le texte littéraire, plus que tout autre, se prête par le travail d'écriture qu'il implique à l'observation des pouvoirs du langage et à l'exploration des effets de sens. [...] En s'exerçant à déchiffrer (118) les textes littéraires, les élèves apprennent à mieux lire tous les textes [...] [p. 17]

A l'évidence, les I.O. n'encouragent pas, ou ne permettent pas, comme on voudra, une réflexion sur des questions centrales (119) qui concernent la didactique de la littérature ; citons-en quelques-unes : qu'est-ce que la littérature ? y a-t-il

(115) La logique, l'explicitation des choix dans la transposition des savoirs savants en savoirs à enseigner, tout comme la transformation des savoirs à enseigner en savoirs enseignés ne sont ni évoqués, ni pensés.

(116) Il aurait été, au demeurant, intéressant, pour ne pas dire nécessaire, de faire plus explicitement référence aux travaux, par exemple, de M. CHARLES (en particulier, *Rhétorique de la lecture*, Seuil, 1977). Ce qui à l'évidence n'est pas le cas.

(117) Nous ne voyons pas la « modernité » de l'attitude, ici, bien au contraire ; il aurait été préférable d'interroger le couple texte / lecteur

(118) « Déchiffrer » : rappel d'un des mots clés des méthodes de lecture de type « bas-haut » que nous avons évoquées, et/ou croyance à la possibilité de trouver le sens ultime d'un texte, de découvrir son « chiffre » ?

(119) Nous nous contentons de signaler les questions qui concernent la lecture littéraire ; bien évidemment, dans le cadre qui nous est imparti, nous ne pouvons pas expliciter les problématiques que soulèvent ces interrogations.

une réponse unique à cette question ? existe-t-il un usage artistique du langage ? si oui, qu'est-ce que serait la littérarité d'un texte (vision immanentiste, essentialiste) ou quand est-ce qu'il y aurait littérarité (vision conditionnaliste) (120) ? quels sont les rapports entre esthétique et art en littérature ? quel est le rapport du texte littéraire avec la vérité ? en quoi se distingue-t-il du discours philosophique ? peut-on parler de lecture littéraire ? si oui, comment la ou les définir ?

Il est d'ailleurs remarquable que dans la section « Programme » [p. 23], qui liste, dans une sorte d'inventaire à la Prévert (121), démesuré par son ampleur et sa diversité, le vocabulaire technique qui doit être employé dans les classes, nous trouvons très peu de concepts propres à l'étude des textes littéraires (122). On évoque le « lexique des études littéraires », mais on ne saura jamais lequel précisément. Pour prendre un exemple, on cite les termes « d'auteur » et de « destinataire », alors que des paires comme « narrateur / narrataire, auteur empirique/lecteur empirique, auteur impliqué/lecteur impliqué ou lecteur Modèle » nous paraissent plus appropriées. Il n'est, donc, pas étonnant que les I.O. de Seconde parlent de « vocabulaire technique » et jamais de concept, de notion. Le texte se fait un peu plus précis, tout en restant toujours aussi confus, quand il aborde les notions de style, de ton et de prosodie. Nous recherchons, ici, désespérément la modernité revendiquée ; toute la poétique, au sens que Genette donne à ce terme, est ignorée. Dominent dans cette section les termes empruntés aux sciences du langage, ce qui confirme le parti-pris d'une « problématique logico-grammaticale » dans l'interprétation des textes, comme nous l'avons vu, en citant les analyses de Rastier. Mais, il faut, aussi, lire dans cette discrétion le signe que l'on veut « préserver la pureté » des études littéraires :

[...] les lectures littéraires peuvent *préserver* d'un emploi sans nuances de la langue et de l'abus des *jargons* qui sclérosent la pensée et les relations humaines. [p. 17]

Bref, il apparaît que l'approche des textes littéraires, telle que la perçoivent les I.O. est tiraillée entre deux objectifs contradictoires. Tout d'abord, l'étude des textes a pour finalité « d'ouvrir des perspectives culturelles plus larges » [p. 15] :

C'est en classe de Seconde que se joue l'*accès décisif à la littérature* : le rôle du professeur est, à cet égard, déterminant ; il a la responsabilité de susciter chez tous les élèves le *goût* pour les textes littéraires et de leur ménager ainsi les meilleures chances d'une curiosité et d'un intérêt *durables* pour la *littérature*. [p. 17] (123)

Cette formation, s'adressant à la fois à l'intelligence, à l'imagination et à la sensibilité, unit précision et finesse ; elle est indispensable pour donner accès à une *culture véritable*. Celle-ci n'est pas un ornement gratuit : elle dispose à penser et à agir avec une attitude de curiosité et d'accueil. Fondée sur une connaissance personnelle et exacte des hommes et des sociétés d'autrefois et d'aujourd'hui, elle est la condition nécessaire de la vie et de la liberté de l'esprit. [p. 21]

C'est dans cette optique qu'on étudiera « les *œuvres ou les pages* les plus marquantes du XVI^e et du XVII^e siècle » [p. 17], puisque « les textes littéraires à cet égard fournissent une riche matière, souvent avec un recul historique qui stimule

(120) Nous reprenons les thèmes et la problématique de G. GENETTE dans *Fiction et diction*.

(121) Voici la liste des différents types de texte selon les I.O. : « narratif, descriptif, documentaire, didactique, argumentatif, démonstratif, oratoire, polémique, etc. » (*sic*, p. 23) On notera l'emploi récurrent et salvateur du « etc. » !

(122) Le métalangage « littéraire » est plus conséquent dans les instructions de première.

(123) Questions perfides, qu'on nous pardonnera : les enseignants de lettres ont-ils tous gardé « une curiosité et un intérêt durables pour la littérature » ? Comment transmettre le désir de ce que soi-même on ne désire plus ?

la réflexion » [p. 19]. Toutefois, on ne manquera pas d'étudier les œuvres du XX^e, pour installer un dialogue entre le passé et le présent. Il s'agit, en définitive, de « cerner les relations entre les concepts de progrès, de liberté et de démocratie » [p. 19] (124). On ne saurait mieux dire.

Mais la *rhétorique* c'est aussi l'art de bien dire, de bien parler ; et, à voir surgir ce mot dans les I.O., il est difficile de ne pas penser à l'ancienne « classe de rhétorique », correspondant à l'actuelle première : celle où les élèves subissent l'épreuve anticipée de français. Eu égard aux pratiques que nous avons décrites, on peut se demander si un exercice comme la lecture méthodique n'a pas d'autre justification, pour les élèves (pour leurs professeurs ?) que celle d'exister dans un examen, et ce dès la Seconde. Il est d'ailleurs significatif de voir que la notion de « lecture méthodique » – conjointe à celle de « question d'ensemble » – apparaît, en fait, chronologiquement, d'abord dans les instructions qui régissent les épreuves anticipées de français, publiées dans le B.O. n° 27 du 7 juillet 1983, applicables aux épreuves de 1984 :

Le candidat lit le texte [tiré de la même œuvre ou du même groupement de textes que la question d'ensemble] à haute voix. Il l'examine *methodiquement*. Il propose – en se fondant sur des remarques précises et au besoin littérales – un jugement motivé sur ce qui constitue à ses yeux l'intérêt du texte.

Cette nouvelle épreuve se trouve en décalage, à la fois, avec les pratiques habituelles des classes et avec les instructions encore en vigueur en 1983. Les instructions de 1986 aligneront donc les pratiques souhaitées, les savoirs à enseigner, sur les épreuves anticipées de français déjà existantes.

Bien sûr, les I.O. de 1986 insistent sur la compatibilité des deux objectifs, un peu comme si cela n'allait pas de soi :

On les [les élèves de Seconde] prépare aux exercices choisis pour le *baccalauréat*, mais en insérant ceux-ci dans l'ensemble des exercices et dans une progression régulière : si *l'examen est un stimulant précieux*, résumer ou commenter un texte, composer sur un sujet donné sont des opérations d'une utilité générale (*sic*). [p. 16]

Mais, dans le même mouvement, les rédacteurs des I.O. insistent à plusieurs reprises, dans la même page, sur le « couperet » qui attend les élèves à la fin de la classe de première :

C'est au fil d'un apprentissage de deux ans que les élèves doivent progresser de façon décisive dans la pratique raisonnée de la langue, la formation d'une culture, l'acquisition des *methodes* indispensables notamment pour se préparer à *l'épreuve anticipée de français*. [...] [p. 21]

Dans la perspective de *l'épreuve anticipée*, une longue patience est nécessaire pour maîtriser les exercices délicats qu'elle propose et qu'on découvre en Seconde, pour apprendre à faire une *lecture méthodique* ou une composition française. [p. 21]

Les instructions de première, quant à elles, rappellent que le professeur doit tenir « compte du rôle à la fois *contraignant et stimulant* de l'examen *proche*. » [p. 35] Nous avons déjà noté la solidarité qu'il existait entre la lecture méthodique et le commentaire composé, puisque « on s'appuie sur la *lecture méthodique* du texte pour dégager et organiser les éléments d'un tel *commentaire* » [p. 35].

(124) Doit-on trouver systématiquement une signification à l'oubli de l'égalité et de la fraternité ?

taire » [p. 22], nous n'y reviendrons pas. Il appert, donc, que les exercices très « rhétoriques » de l'épreuve anticipée de français ont « écrasé », au sens informatique du terme, les objectifs culturels proclamés avec insistance. Pour s'en convaincre, il suffit de relire, dans les instructions de première, les propos qui sont tenus sur la « question d'ensemble ». En effet, ce développement occupe une place stratégique, car il réaffirme, de façon presque explicite, la subordination des différentes activités de lecture (groupement de textes, œuvres intégrales) aux épreuves du baccalauréat :

[...] au terme de l'étude d'une œuvre intégrale ou d'un groupement de textes, le professeur fait découvrir par ses élèves ou leur suggère (*sic*) les questions qui pourraient leur être posées [...] le professeur entraîne ses élèves [...] il est souhaitable de simuler [...] les conditions réelles de l'épreuve orale [...] [p. 35]

Que l'on nous comprenne bien, nous n'avons pas la stupidité de regretter que les professeurs entraînent leurs élèves aux épreuves d'un examen, si important pour leur avenir : c'est leur devoir et leur mission sociale. Nous faisons remarquer tout simplement qu'une certaine dérive s'est produite et que les épreuves anticipées de français ont tendance à devenir la finalité unique de l'enseignement des lettres, les « objectifs culturels » venant en plus, éventuellement (125). Si ce n'est pas le cas, comment expliquer que les rédacteurs des I.O., avec une certaine solennité, mettent en garde les professeurs contre une pratique (126), qu'ils jugent certainement trop répandue ?

En aucun cas [le professeur] ne dicte une « synthèse » que l'élève se bornerait à réciter le jour de l'examen. [p. 35]

Il y a des causes « externes » (demande sociale et logique de l'institution scolaire) à cet état de fait, mais il y a aussi des causes « internes », propres à la discipline, que nous avons déjà évoquées ; nous pensons, en particulier, à cette conception « technologique » qui règne dans l'apprentissage de la lecture littéraire, laquelle trouve sa justification dans l'exclusion qu'elle opère entre les trois moments de toute herméneutique : comprendre, expliquer et se comprendre devant le texte. Mauvaise interprétation des I.O. ? Peut-être... Mais les rédacteurs des I.O., partisans irréductibles d'une approche discursive des textes, auraient dû, en évitant le plus possible le flou et l'ambiguïté, se garder plus explicitement des interprétations réductrices qu'engendraient leurs conseils. D'autre part, lorsque l'on sait que, inévitablement, les épreuves d'un examen vont configurer les représentations que les différents agents de la scène scolaire se font des activités faites en classe, il serait urgent de penser les contrôles aussi en fonction des objectifs culturels et des finalités sociales que l'on proclame se fixer (127). Il n'est pas sûr que les exercices canoniques – essentiellement métatextuels – retenus pour les épreuves anticipées de français soient les mieux adaptés au désir, combien légitime, de faire acquérir aux élèves une « culture véritable ».

(125) Beaucoup d'études ont montré qu'il n'y pas nécessairement une corrélation directe, chez les élèves, entre les variables « bon en français » et « grand lecteur, aimant lire ». Le bon élève serait-il celui qui a su, en priorité, maîtriser la rhétorique écrite et orale des exercices de français ?

(126) Dans le cas contraire, l'interdiction risquerait, perfidement, de se transformer en suggestion et en tentation !

(127) Les instructions de première semblent considérer qu'il n'y a pas de problème, de tensions entre les deux objectifs : « Le professeur de première s'attache à développer et à préciser ces savoir-faire, sachant que tout ce qui y contribue constitue une préparation aux *épreuves du baccalauréat* comme aux *exigences de la vie sociale*. » (p. 35). La démonstration est un peu courte...

Qu'est-ce que la lecture méthodique ?

La deuxième section – « B) L'étude des textes » – du chapitre intitulé « I. Instructions » se divise lui-même en trois parties. La **première** – 1. *Choix des textes* – rappelle que le professeur de Seconde doit être soucieux de donner « aux textes littéraires, sans exclure les autres textes, toute la place qui leur est due » [p. 17]. Dans la **deuxième** partie – 2. *Perspectives de lecture* – on examine ce qu'on pourrait nommer les « horizons externes » (128) de l'œuvre littéraire (a. *L'éclairage historique*, b. *La référence aux formes et aux genres littéraires*, c. *Les relations avec les arts plastiques, l'image et la musique*, d. *L'éducation civique*). Et, il est très justement rappelé, pour prendre l'exemple de « l'éclairage historique », que « c'est surtout dans le *tissu* du texte que l'on trouve les marques et les signes de l'histoire » [p. 18] (129). Toutefois, dès la phrase suivante, on peut lire :

[...] les marques et les signes de l'histoire. En interrogeant la *représentation* et l'*interprétation* explicites ou implicites que l'écrivain donne de la *réalité* historique et social, l'on peut mettre en évidence une signification de l'œuvre, dont l'écrivain lui-même pouvait ne pas avoir conscience. [p. 18] (130)

Cette ambiguïté se retrouve dans l'emploi – en position stratégique puisqu'on les trouve dans les titres – de termes aussi vagues que « l'éclairage historique », « la référence aux formes », « les relations avec les arts ». En effet, ces mots ont un lourd passé dans les études littéraires et peuvent, de ce fait, induire un retour ou une « relégitimation » d'une conception de la littérature pensée sur le mode du « reflet », ou de la « représentation » d'un hors texte. Le refus d'une pensée théorique solide est, selon nous, une des causes de ces zigzags discursifs ; en l'occurrence, des notions comme celles de « prisme » ou « d'anticipations croisées », que propose A. Viala (131), permettraient d'éviter ces dérapages. Il nous faut signaler aussi, dans ce même ordre d'idées, l'absence de trois « prismes » fondamentaux qui règlent les rapports du texte au social, à l'histoire et à l'auteur : la *langue*, le *champ* – dans le sens que Bourdieu donne à ce mot – et enfin la *psyché* de l'auteur. Il n'est, donc, pas étonnant que dans le dernier point, d) *L'éducation civique*, la littérature devienne prétexte à débat « sur les droits et les devoirs du *citoyen* ou de *l'homme en général (sic)* ». Certes nous savons, et ce n'est pas un scandale, que les I.O. doivent répondre, aussi, aux « commandes » sociales ; mais n'aurait-il pas été intéressant de proposer, en étant fidèle à l'image du texte comme « tissu », une réflexion, d'une part, sur les rapports – similitudes, différences, spécificités des moyens et des objets – que la littérature entretient avec d'autres discours plus spéculatifs, qu'ils soient philosophique ou scientifique, et, d'autre part, sur ses effets perlocutoires ? La littérature est « influencée », elle est polyphonie, mais elle « influence » aussi, sommes-nous tenté d'affirmer, tout en restant « simple ».

(128) Nous empruntons ce terme à M. COLLOT, *L'Horizon fabuleux*, Corti, 1988.

(129) Les I.O font preuve d'une prudence remarquable sur certains sujets : « l'on redonne aux élèves le sens de la continuité historique, faite de crises, de ruptures, mais aussi de transitions, de constantes. A cet effet, le professeur propose une histoire littéraire chronologiquement organisée, sans simplification abusive des découpages. » Tout le monde ne peut qu'être d'accord, mais au-delà de ces positions de principes qu'en est-il ? quels concepts ? quels théories de référence ? quels exercices ?

(130) Une remarque, en passant : quel serait le statut et la validité d'une « signification de l'œuvre » qui n'aurait pas été perçue par les lecteurs de cette œuvre ?

(131) A. VIALA, *op. cit.*

La **troisième** partie s'intitule, tout simplement : *3. Méthode*. Ce titre semble être en rupture avec les deux premiers, qui ont des connotations littéraires explicites (le contexte immédiat comporte des mots comme *textes, lecture*), et se rapprocherait, donc, d'avantage de la troisième section des *Instructions : C) Méthodes et formation générale*. Mais, on remarquera que la première occurrence est au singulier, et va convoquer l'adjectif « méthodique », la deuxième occurrence est au pluriel, et évoque, plutôt, les « méthodes de travail » des élèves (132). De plus, le texte intitulé *3. Méthode* a pour « thème-titre » *L'étude des textes*, et comme « sous-thèmes » des mots comme *Oeuvres, textes, lecture*. Pas de doute, nous restons dans une problématique qui concerne « l'étude de la littérature ». Mais, dans les deux cas, est visé un objectif commun : l'*autonomie* et l'*initiative* des élèves. Cette troisième partie est elle-même composée de deux développements : a) *œuvres intégrales et groupements de textes* (15 lignes) et b) *Qu'est-ce qu'une lecture méthodique ?* (49 lignes) (133).

Le premier point évoque les deux situations de lecture canoniques pratiquées en Seconde : la lecture d'une « œuvre intégrale » (134) et les « groupements à cohérence thématique ou problématique » ; la lecture d'un « texte à l'état de fragment isolé » quant à elle doit rester exceptionnelle. Il faut, affirme-t-on, que les activités sur une « œuvre intégrale » soient variées : « lectures suivies, *étude méthodique* d'un passage, exposés, dossiers individuels ou collectifs, exercices écrits, etc. » [p. 19]. Les I.O., à ce moment de leur exposé, distinguent « *lectures suivies* » (135) et « *étude méthodique* d'un passage » ; les expressions semblent, d'ailleurs, s'opposer terme à terme (« lecture » vs « étude » / « suivie » vs « méthodique »). On a, donc, pensé très souvent, en toute bonne foi, que la lecture méthodique rompait définitivement avec la lecture linéaire, idée que vont s'empresse de nier les *Instructions* de première :

Sous réserve de respecter le caractère du texte comme tissu, [la lecture méthodique] peut se présenter sous des modes variés, suivant l'*ordre du texte* ou selon un ordre plus *synthétique*. [p. 34]

Mais, pour revenir à notre propos, les termes employés par les I.O. sont loin d'être stabilisés sémantiquement. Dès le titre du deuxième point, on voit apparaître l'expression « lecture méthodique »... ; avouons, avec soulagement, que les I.O. vont au devant de notre perplexité, quand elles posent la question qui brûle nos lèvres : mais « qu'est-ce qu'une lecture méthodique ? »

Avant d'examiner la réponse à cette question, il nous faut signaler que les instructions de première, « qui se situent dans le prolongement des orientations définies pour la classe de seconde » [p. 32], plus « carrées », s'articulent quant à elles autour de trois sections : *A. Les principes, B. Les méthodes, C. Les objec-*

(132) « La classe de Seconde impose à chaque élève une part de plus en plus grande d'*initiative* dans son travail ; un apprentissage systématique des méthodes doit lui permettre d'accéder peu à peu à l'*autonomie*. Dans cet apprentissage, le professeur de français joue un rôle important. » [p. 20] Sont visés par les I.O. quelques savoir-faire généraux : organiser son emploi du temps personnel, se servir des instruments qui sont à la disposition des élèves (manuels, dictionnaires...), prendre des notes, constituer des fichiers, travailler seul, en groupe etc.

(133) Le nombre de lignes indique bien à quel point la lecture méthodique est un enjeu stratégique pour ces instructions de Seconde. Les instructions de première rétablissent un certain équilibre.

(134) Une « œuvre intégrale » ? Curieuse expression, qui n'est pas sans poser de nombreux problèmes..., il aurait été plus pertinent de parler de *texte intégral*, terme marqué, sans équivoque, comme le contraire d'*extraits* ou de *morceaux choisis*.

(135) Quels sont les statuts et les formes de cette « lecture suivie » ? Pourquoi un pluriel ici, et un singulier pour « étude méthodique » ? Les lectures suivies sont-elles des pratiques privées ou des activités de classe ? Sont-elles redevables d'un contrôle, et si oui, sous quelle forme ? Les I.O. sont assez imprécises sur ce point, c'est le moins que l'on puisse dire.

tifs (136). Dans *B. Les méthodes* (137) sont évoqués très distinctement 1. *Le groupement de textes*, 2. *L'étude d'une œuvre intégrale*, 3. *La lecture méthodique*, 4. *La question d'ensemble*. Contrairement à ce que pourrait laisser présager cette présentation, la lecture méthodique est transversale : les textes d'un groupement « fournissent l'occasion d'exercer les élèves à une *lecture méthodique* » [p. 33], l'étude d'une œuvre intégrale « peut faire alterner la *lecture méthodique* de passages *limités* et l'analyse d'ensembles plus vastes (jusqu'à un acte ou un chapitre) [...] » [p. 33]. Bref, il apparaît que la lecture méthodique devrait porter sur des objets textuels relativement « limités ». Ainsi, dans l'avant dernier paragraphe des instructions de seconde consacrées à la lecture méthodique, on peut lire :

Le professeur peut, à l'occasion, leur demander d'examiner plus librement et plus rapidement un *texte court*. Il les incite alors à se poser les questions suivantes « de quoi s'agit-il ? qui voit ? qui parle ? à qui ? ou ? quand ? comment ? » [...] Cette lecture cohérente, en dépit de ses contraintes (temps imparti, examen d'un *texte court*), n'est pas différente par nature de la lecture méthodique, précédemment décrite. [p. 20] (138)

L'objet ayant été défini, il nous reste à voir comment on doit procéder pour faire une lecture méthodique. La réponse est nette et sans détours :

C'est une lecture réfléchie qui permet aux élèves d'élucider, de confirmer ou de corriger leurs premières réactions. [...] Les exigences d'une lecture méthodique permettent de donner plus de rigueur et plus de force à ce qu'on nomme d'habitude explication. [p. 19] (139)

Les instructions de première sont tout aussi catégoriques : la lecture méthodique refuse « un commentaire *vague* aussi bien qu'un *formalisme* exclusif » [p. 32] – souvenons-nous que les I.O. de seconde précisaient déjà que « si [la lecture méthodique] doit éviter les excès du *formalisme*, elle doit aussi se garder de toute *imprécision* » [p. 20] –, elle est « une explication de texte consciente de ses démarches et de ses choix. » [p. 34]. « Méthodique » a bien le sens que *Le Robert* donne à ce mot : « qui est fait, calculé, ordonné avec méthode, qui résulte de l'application d'une méthode. » Mais qu'entend-on exactement par « méthode » ? le recours au dictionnaire est ici aussi fort éclairant :

« 1° Marche, ensemble de démarches que suit l'esprit pour découvrir et démontrer la vérité ; 2° Ordre suivi pour exécuter quelques ouvrages de l'esprit ; arrangement qui en résulte ; 3° Ensemble de démarches raisonnées, suivies pour parvenir à un but, dans quelque domaine que ce soit. – *Spécialt.* Ensemble des règles, des principes normatifs sur lesquels reposent l'enseignement, la pratique d'un art (140).

(136) Nous n'épiloguons pas sur l'ordre curieux d'exposition qui place les objectifs à la fin du texte. Il aurait été plus « logique », selon nous, de penser les méthodes en fonction des objectifs que l'on se donne. A moins de sacrifier, dans un discours circulaire, toute réflexion didactique aux épreuves du baccalauréat. On remarque, de nouveau, la place stratégique qu'occupent ces épreuves.

(137) Le pluriel est de rigueur ici, contrairement à ce qui se passe dans les instructions de seconde (3. *Méthode*). Parmi les curiosités « orthographiques » notons que *Seconde* devient dans les instructions de première « *seconde* », sur le modèle de classe de *première*. Nous confions à la paranoïa interprétative de nos lecteurs le décodage de ces variations.

(138) Notons, au passage, que, dans les questions suggérées dans cet exercice, la rhétorique « moderne » semble se souvenir, avec une précision remarquable, de la rhétorique « ancienne ».

(139) On peut lire aussi : « Les différents types de textes [...] appellent des *méthodes* différentes de lecture [...] » [p. 19]. La lecture méthodique est donc bien une méthode de lecture (voir *supra*).

(140) Nous regroupons ici les définitions que *Le Robert* donne.

Découvrir et démontrer la vérité, c'est-à-dire le sens d'un texte, et ce en suivant dans l'ordre un ensemble de démarches raisonnées, telles sont les ambitions de cette méthode, qui est, en définitive, à la lecture, ce qu'est une méthode de piano (même moderne, progressive, ludique, comportant de nombreux exercices, et... aux résultats garantis) à l'interprétation d'une pièce de piano.

Il n'est, donc, pas étonnant de voir que les I.O. de seconde retrouvent, pour décrire la lecture méthodique, la structure et le style du décalogue (141), si chers à ce type de texte. La lecture méthodique acquiert même les sèmes contextuels /animé/ + /humain/ pour devenir le sujet de verbes comme « refuse » et « tend à mettre en œuvre ». L'autonomie de l'exercice scolaire est ici à son comble.

Ce qu'elle refuse :

- 1° Elle rejette la paraphrase ;
- 2° Elle ne mime pas, passivement, le développement linéaire du texte ;
- 3° Elle n'attribue pas à l'auteur, *a priori*, une intention ;
- 4° Elle ne suppose pas que le contenu et la forme puissent être dissociés ;
- 5° Elle ne s'enferme pas dans des préjugés esthétiques.

Ce qu'elle tend à mettre en œuvre :

- 1° L'observation objective, précise, nuancée des formes ou des systèmes de formes (grammaire, morphologie et syntaxe ; lexique, champ lexical, champ sémantique ; énoncé et énonciation ; images, métaphores et métonymies ; modalités d'expression, effets stylistique, structures apparentes et structures profondes) ;
- 2° L'analyse de l'organisation de ces formes et la perception de leur dynamisme au sein d'un texte (convergence et divergence) ;
- 3° L'exploration prudente et rigoureuse de ce que ne dit pas, en clair, le texte ;
- 4° La construction progressive d'une signification du texte à partir d'hypothèses de lecture dont la validité est soigneusement vérifiée ;
- 5° La constatation, dans une synthèse, de ce qui fait l'unité complexe et profonde du texte ou de l'œuvre en question. L'on ne saurait récuser les réactions personnelles des élèves au terme d'une lecture, mais on leur apprend à motiver et à nuancer leurs jugements.

On retrouve dans ce décalogue tous les traits qui caractérisaient, selon nous, un certain usage de la lecture méthodique, nous n'y reviendrons pas : objectivisme, matérialisme naïf, immanence du sens, inscription dans une « problématique *logico-grammaticale* », modèle de lecture « bas-haut », cohérence et cohésion sémantiques. En fait, il faut reconnaître que, dans ces « tables de la loi », on ne parle pas de lecture ; il suffit jeter un coup d'œil sur les « refus » de la lecture méthodique pour s'en convaincre, puisqu'ils prennent quasiment le contre-pied de ce qui est dit, aujourd'hui, sur la lecture : lire un texte et le comprendre pour un lecteur c'est le paraphraser (142) nécessairement dans son univers de discours et de croyances (143) ; toute lecture est *a priori* linéaire et se construit dans un jeu continu de rétentions et de protentions ; la lecture n'est jamais passive, c'est le

(141) « Décalogue : les dix commandements gravés sur des tables, que Dieu donna à Moïse sur le Sinaï. » (*Le Robert*). Il ne peut pas être fortuit, au sens symbolique, d'énumérer cinq interdictions (*elle refuse*) et cinq préceptes (*elle tend à mettre en œuvre*). Les objectifs de fin de seconde sont aussi au nombre de dix !

(142) Voir, B. DELAUNAY, « La paraphrase dans les I.O depuis un siècle », *Le français comme discipline : cent ans d'instructions officielles*, Colloque international de Metz, sous la direction de A. PETITJEAN et J.-M. PRIVAT, (à paraître).

(143) Voir ce que A. VIALA, *op. cit.*, appelle la *rhétorique du lecteur*, et plus précisément la « transposition lectorale (*élocutio*) ».

texte qui est « paresseux » ; toute lecture est orientée par des choix d'objectifs et de valeurs (144). En fait, il est amusant de voir que les cinq premiers commandements reprennent, presque terme à terme, les reproches que l'on peut faire à un candidat d'un concours ayant fait une explication de texte « médiocre » : paraphrase, ligne à ligne pesant, explication par l'intention supposée de l'auteur, dissociation du contenu et de la forme, interprétation prisonnière d'une seule perspective critique (145). Bref, la lecture méthodique se révèle, en fin de compte, être une nouvelle mouture de l'explication de texte traditionnelle ; elle se veut, simplement, plus exigeante, plus rigoureuse, plus moderne, utilisant un « vocabulaire exact et pertinent » [p. 20], emprunté aux sciences du langage. L'étude méthodique, proposée par les I.O., au-delà de l'allusion aux hypothèses de sens, en dépit de son titre autoproclamé, est très éloignée de ce que devait être une transposition didactique des savoirs savants portant sur la lecture littéraire ou sur l'interprétation des textes. Les instructions de première, tirant leur force et leur légitimité des épreuves anticipées de français, ne se font pas prier pour le dire sans ambages :

La lecture méthodique, dont les principes ont été définis dans les instructions pour la seconde, est une *explication de texte* consciente de ses démarches et de ses choix. [p. 34]

Certes l'expression « explication de texte » est corrigée par une expansion « consciente de ses démarches et de ses choix », mais il n'en demeure pas moins que la « rhétorique moderne » semble se faire, ici, bien pâle. Même la lecture linéaire, comme nous l'avons vu, apparemment honnie en seconde, est réhabilitée. Le conformisme est tel, parfois, que nous ne résistons pas au plaisir de citer un des exemples que développent les I.O. :

Dans la lecture méthodique d'un poème, le professeur associe l'analyse précise des procédés métriques, de versification, de prosodie (et de leurs effets) à celle des thèmes, motifs et images. Il accorde une attention particulière au compte des syllabes, aux différents types de vers, à leurs coupes et accents, au jeu des sonorités, au système et au jeu des rimes, au rythme et à l'organisation strophique, au rapport des ensembles métriques et des ensembles syntaxiques. Plus généralement, il conduit les élèves à s'interroger sur les modes d'élaboration d'un langage poétique. [p. 34]

On nous excusera de poser une question qui peut paraître iconoclaste, mais si, avant la publication de ces instructions, on ne faisait pas cela en classe qu'est-ce qu'on faisait donc ? en quoi ce résumé de traité de versification est-il représentatif de la « rhétorique moderne » ? En fait, c'est sur la question la plus intéressante et la plus novatrice – « les modes d'élaboration d'un langage poétique » – que les I.O. restent le plus elliptique, le « plus général » (146). Nous sommes au regret de constater que cette dérobade est une des stratégies les plus constantes des I.O. Ce dispositif explique le désarroi, les réticences ou les errances de nombreux professeurs, et justifie leur attachement aux modèles que leur proposent de nombreux manuels, modèles qui ont le mérite d'exister, d'être « clairs » et de « mar-

(144) Est-il nécessaire de rappeler que hypostasier la fusion de la forme et du contenu, aussi intéressante qu'en soit l'hypothèse, est un choix esthétique, historiquement daté ?

(145) Il suffit de relire les rapports de concours pour voir décliner les mêmes catégories.

(146) Pourtant sur une telle question les savoirs savants ne manquent pas ; citons en vrac, sans souci d'exhaustivité et de cohérence : JAKOBSON, LEVIN, RUWET, CORNULIER, DELAS, RIFFATERRE, MESCHONNIC, KRISTEVA, GARELLI, PINSON, COLLOT, VALÉRY, MALLARMÉ, ROUBAUD, etc.

cher » avec les élèves. Nous avons vu que cette dépendance n'était pas sans risques.

Néanmoins, nous pensions avoir, au moins, une certitude : la lecture méthodique, objet scolaire intermédiaire, est une explication « relookée » d'un texte court. Mais, rien n'est simple dans les I.O. ; ainsi, nous lisons dans le cinquième commandement de la rubrique consacrée à ce que la lecture méthodique « tend à mettre en œuvre » :

« 5° La constatation dans une synthèse, de ce qui fait l'unité complexe et profonde du *texte* ou de *l'œuvre*, en question. » [p. 20]

Le terme de lecture méthodique – nous ne prenons pas en compte, ici, l'étude d'extraits d'une œuvre intégrale, que nous avons déjà évoquée – s'appliquerait, donc, aussi, au travail qu'on peut mener avec des élèves sur une œuvre intégrale. La lecture d'une œuvre romanesque, par exemple, telle que la préconisent les instructions de première (cf. p. 33), mêlant approche poétique (examen du « discours du récit », pour reprendre l'expression de Genette), analyse narratologique et étude historique, serait tout à fait conforme au décalogue de la lecture méthodique. Nous comprenons, dorénavant, mieux pourquoi, dans les instructions de seconde et de première, le mot « méthode(s) » apparaît dans les titres qui coiffent l'ensemble des exercices de français au lycée : le professeur et ses élèves sont invités à œuvrer, à chaque moment, « méthodiquement ». Il faut bien nous résoudre à constater que les expressions qu'utilisent les I.O. sont tellement « floues », sémantiquement parlant, que, parfois, tout est dit, à savoir une chose et son contraire. Tout est permis au professeur pourvu que cela soit fait avec « bon sens » et « avec méthode ». Nous avouons, bien volontiers, si nous nous plaçons, comme les I.O., sur le terrain de la sagesse « commune » et des valeurs morales (147) (sérieux, effort, exigence, etc.) n'avoir jamais rencontré un professeur, un manuel, un exercice scolaire... qui revendiqueraient ostensiblement leur caractère brouillon ou désordonné.

Pour conclure...

Un oubli : la lecture

Nous avons donc vu que la lecture méthodique revendique une autre façon d'expliquer les textes, caractérisée par son caractère réfléchi, sa rigueur, sa force, et son exigence de lucidité ; bref, il appert que « étude méthodique » et « lecture méthodique » sont synonymes. Il nous semble, dès lors, que les I.O., en employant le mot « lecture », confondent deux processus, que selon U. Eco (148) on a tout intérêt à bien distinguer, même si les deux s'interpénètrent, à leurs frontières, parfois. D'une part, Eco appelle « *interprétation sémantique (ou coopération interprétative)* » ce qui résulte du « procédé par lequel le lecteur, placé devant une manifestation linéaire du texte, le remplit d'un sens donné », ou, toujours dans les termes du sémioticien, une « actualisation sémantique de tout ce que le texte, en tant que stratégies, veut dire, à travers la coopération de son Lecteur Modèle. » D'autre part, il nomme « *interprétation critique* [...] l'activité métal-

(147) L'usage du décalogue n'est pas innocent.

(148) U. ECO, *Les Limites de l'interprétation*, Grasset 1992, pp. 229 sq.

guistique visant à décrire ou à expliquer pour quelles raisons formelles un texte donné produit ces interprétations sémantiques. » Dans ce cas, après avoir coopéré à l'actualisation sémantique d'un texte, le lecteur – on pourrait parler de critique – évalue, par exemple, sa réception, son succès esthétique, les effets de « prismes », recherche ses structures « profondes » ou « inconscientes », etc. Et, U. Eco d'ajouter que ce qui est intéressant c'est moins la différence entre interprétation sémantique et interprétation critique, que de voir quelle est l'interprétation critique qui « exploite les modalités de coopération textuelle » et celle qui « utilise le texte à d'autres fins » (149). Et, il nous faut reconnaître que la « coopération interprétative » est la grande oubliée de l'enseignement de la lecture à l'école. Avec les élèves, on ne travaille pas assez – pour ne pas dire pas du tout, le mot « réactions » des I.O. est une « véritable auberge espagnole » – à l'explicitation des processus par lesquels les élèves sont, précisément, arrivés à faire fonctionner cette « machine paresseuse » qu'est le texte. Il faudrait, grâce aux questions judicieuses du professeur, qu'ils prennent conscience des opérations cognitives et logiques qu'ils ont faites pour « comprendre ce qu'ils ont compris », en ayant usé de leur liberté de lecteur, tout en ayant respecté les droits du texte. Nous pouvons, pourtant, trouver dans les travaux d'Eco des pistes tout à fait intéressantes, qu'une transposition didactique rigoureuse pourrait prendre comme objet de réflexion. Nous pensons, en particulier, aux pages qu'il a consacrées, dans *Lector in fabula* (150), à l'*incipit* d'un roman policier et à une nouvelle d'Alphonse Allais. Des notions comme « promenades inférentielles », « extensions parenthésées », « encyclopédie », « hypercodage rhétorique et stylistique », « scénarios communs et intertextuels », « structure des mondes », « topic » etc. devraient faire partie du bagage de tout professeur de lettres (151). On fait, trop souvent, comme si la compréhension « littérale » allait de soi, n'était pas digne d'intérêt ; pourtant c'est à ce stade que l'on peut parler le plus justement de lecture proprement dite.

Dans une perspective, plus phénoménologique, pour éclairer notre point de vue, sous un autre angle, nous pourrions reprendre la distinction qu'opère K. Stierle (152) entre la *lecture quasi-pragmatique* et la *lecture pseudo-référentielle*. Il y a *lecture quasi-pragmatique* quand le lecteur aborde le texte artistique avec les mêmes stratégies interprétatives que celles qu'il met en œuvre dans l'usage ordinaire du langage ; de ce fait, il sacrifie tout esprit critique au profit d'une contemplation, presque hallucinatoire, d'un monde fictionnel, où il trouve des figures auxquelles il peut s'identifier. Comme dans la communication de tous les jours, le signifiant devient « transparent », et le texte se consume dans sa consommation, dans la compréhension des signes. En revanche, dans la *lecture pseudo-référentielle*, le lecteur refuse le mirage d'un « hors-texte » autonome, et, dans un effort de distanciation soutenu, prend comme référent le texte lui-même (153). Si dans la *lecture quasi-pragmatique* le personnage, pour prendre un élément central de toute fiction, est vu comme une « personne », avec laquelle le lecteur s'identifie plus ou moins, dans la *lecture pseudo-référentielle* le personnage est conçu comme un « pion » sur un échiquier, et le lecteur prend plaisir à imaginer les combinaisons possibles dans lesquelles le personnage va apparaître.

(149) Toutes nos citations renvoient à U. ECO, *op. cit.*

(150) U. ECO, *Lector in fabula*, Figures Grasset, 1985, (« Le marchand de dents », pp. 248-259, « Un drame bien parisien », pp. 260-292).

(151) Nous parlons bien des professeurs ; les élèves n'ont, peut-être, pas à connaître tous ces termes ; il suffit que, aidés par leur professeur, ils les fassent fonctionner à un niveau « épilinguistique ».

(152) K. STIERLE, « Réception et fiction », *Poétique*, n° 39, 1979, pp. 299-320.

(153) Cette attitude est illustrée par les prises de position d'auteurs comme Valéry ou Mallarmé.

tre, et les « coups », attendus ou imprévisibles, que le texte lui réserve (154). Le lecteur, privilégiant une lecture pseudo-référentielle ignore la *mimésis*, et a tendance à fixer son attention sur le procès de la *sémiosis* ; nous dirions, pour reprendre les termes de Genette, que la littérature est pour lui avant tout une affaire de « diction ». On sait que toute classification a tendance à se transformer en modèle hiérarchique : pour Stierle la seule lecture légitime – en fait, c'est celle des « lettrés » – est la lecture pseudo-référentielle. Il nous semble que la lecture méthodique se situe dans cette perspective : les élèves doivent se méfier et corriger leurs premières « réactions », prêter une attention soutenue aux signifiants du texte, bref l'étudier méthodiquement. Nous pensons qu'on peut refuser cette alternative, et qu'il faudrait considérer qu'une lecture peut concilier identification et distanciation, et que le plaisir de lire se trouve précisément dans l'oscillation constante entre ces deux pôles. Sur ce point, nous ne pouvons que souscrire à ce qu'écrit J.-L. Dufays :

[...] l'idée que la littérature est une composante immanente à un certain type de textes conduit à une impasse ; il faut affirmer avec force que la littérature est un *effet de lecture qui dépend de l'attitude qu'on adopte à l'égard du texte*. Aucun texte n'est littéraire en soi. [...] l'évaluation « littéraire » consiste à reconnaître dans le texte des valeurs apparemment contradictoires [...] est littéraire la lecture dans laquelle l'on jouit alternativement de la « vérité » du texte et de sa « poéticité » [...] (155)

Pour reprendre les termes de Jouve, nous dirions qu'il y a lecture littéraire quand le *lectant*, le *lisant*, le *lu* trouvent leur part légitime dans le texte, en s'enrichissant mutuellement de leurs tensions et de leurs différences. C'est la lecture « mono-obsessionnelle » qui tue le plaisir de lire, et nous ne pouvons cacher notre crainte de voir la lecture méthodique s'identifier à ce dernier type.

Lecture méthodique et transposition didactique

Nous aimerions, à la fin de ce parcours, évaluer la lecture méthodique en répondant, succinctement, aux deux premières questions que soulèvent, selon J.-P. Bronckart et I. Plazaola Giger (156), tout processus de transposition didactique.

« *Quels sont les mobiles véritables des emprunts réalisés ?* » L'obsolescence de l'explication de texte n'est pas le seul facteur dominant. Le changement de paradigme s'est fait aussi sous la pression d'une idéologie « techniciste et technologique » de l'enseignement, réponse elle-même à une crise que traversait la didactique de la littérature. L'insistance sur la méthode, la rigueur, l'exigence, les emprunts, massifs et ostensibles, aux sciences du langage ont eu pour ambition de donner à la lecture, trop souvent connotée comme un passe-temps intimiste et suranné, un regain de légitimité. Il nous semble qu'il y a, aussi, de la part de l'institution, le désir de contrôler cet « exercice d'ubiquité » (157) qu'est « l'opération liseuse », comme le rappelle, très justement, Michel de Certeau (158), qu'on nous excusera de citer longuement :

(154) Nous reprenons, ici, succinctement, les analyses de V. JOUVE (*L'Effet-personnage dans le roman*, puf, 1992) qui propose une relecture des travaux de M. PICARD tout à fait intéressante, d'un point de vue didactique, en distinguant, dans tout lecteur, les parts du *lisant* (tendance à l'identification), du *lectant* (tendance à la distanciation) et du *lu* (projection du lecteur dans le texte vu comme une scène de ses fantasmes).

(155) J.-L. DUFAYS, *Stéréotype et lecture*, Mardaga, 1994, pp. 213-214. Les italiques sont de l'auteur. Dans la première phrase citée, nous préférierions parler de *littérarité* plutôt que de *littérature*.

(156) Article cité.

(157) G. ROSOLATO, *Essais sur le symbolisme*, Gallimard, 1969, p. 288, cité par M. de CERTEAU, *op. cit.*, p. 250.

(158) M. de CERTEAU, *op. cit.*, pp. 250-252.

Expérience initiale, voire initiatique : lire, c'est être ailleurs, là où *ils* ne sont pas, dans un autre monde ; c'est constituer une scène secrète, lieu où l'on entre et d'où l'on sort à volonté ; c'est créer des coins d'ombre et de nuit dans une existence soumise à la transparence technocratique et à cette implacable lumière qui, chez Genet, matérialise l'enfer de l'aliénation sociale. Marguerite Duras le notait : « Peut-être on lit dans le noir toujours... La lecture relève de l'obscurité de la nuit. Même si on lit en plein jour, dehors, la nuit se fait autour du livre » (159).

Le lecteur est le producteur de jardins qui miniaturisent et collationnent un monde, Robinson d'une île à découvrir, mais « possédé » aussi par son propre carnaval qui introduit le multiple et la différence dans le système écrit d'une société et d'un texte. Auteur romanesque donc. Il se déterritorialise, oscillant dans un non-lieu entre ce qu'il invente et ce qui l'altère. Tantôt en effet, comme le chasseur dans la forêt, il a l'écrit à l'œil, il dépiste, il rit, il fait des « coups », ou bien joueur, il s'y laisse prendre. Tantôt il y perd les sécurités fictives de la réalité : ses fugues l'exilent des assurances qui casent le moi dans le damier social. *Qui* lit en effet ? Est-ce moi, ou quoi de moi ? « Ce n'est pas *moi* comme une vérité mais comme l'incertitude du moi, lisant ces textes de la perte. Au plus que je les lis, au plus que je ne les comprends pas, au plus que ça ne va pas du tout » (160). [...]

Bien loin d'être des écrivains, fondateurs d'un lieu propre, héritiers des laboureurs d'antan mais sur le sol du langage, creuseurs de puits et constructeurs de maisons, les lecteurs sont des voyageurs ; ils circulent sur les terres d'autrui, *nomades, braconnant* (161) à travers les champs qu'ils n'ont pas écrits, ravissant les biens d'Égypte pour en jouir. L'écriture accumule, stocke, résiste au temps par l'établissement d'un lieu et multiplie sa production par l'expansionnisme de la reproduction. La lecture ne se garantit pas contre l'usure du temps (on s'oublie et l'on oublie), elle ne conserve pas ou mal son acquis, et chacun des lieux où elle passe est répétition du paradis perdu.

Il faut être conscient de ce que les élèves et les professeurs ont perdu, en ne prenant pas en considération cet aspect de la lecture... Et bien, tout simplement, ce qui fait que la lecture est une expérience à nulle autre pareille.

« *Quelles sont les finalités de la transposition des savoirs scientifiques ?* »

Toute notre analyse a montré qu'on ne peut pas dire que, fondamentalement, les points de vue linguistiques adoptés par la lecture méthodique ont changé, bouleversé les savoirs à enseigner précédents. Et, il est, même, légitime, comme le suggèrent Bronckart et Plazaola Giger, de se demander si ces emprunts « ne servent pas, avant tout, de caution à une entreprise idéologique-injonctive [...] qui masque par ailleurs la permanence d'une adhésion aux démarches traditionnelles. » (162) Changer un peu, pour ne rien changer sur le fond, censurer le nouveau en l'absorbant, reculer sur l'accessoire pour conserver l'essentiel, telles sont les stratégies qu'a induites l'introduction de la lecture méthodique. Pour s'en convaincre, il suffit d'observer certaines pratiques de classe, et la pérennité marmoreenne d'un concours de recrutement, reconnu pourtant comme obsolète par la majorité, la plus progressiste, des acteurs de la *noosphère*.

(159) M. DURAS, *Le Camion*, Paris, Minuit, 1977. Cité par M. de CERTEAU.

(160) J. SOJCHER, « Le professeur de philosophie », in *Revue de l'université de Bruxelles*, n° 3-4, 1976, pp. 428-429. Cité par M. de CERTEAU.

(161) Nous soulignons.

(162) BRONCKART et PLAZAOLA GIGER, *art. cit.*