

CONTINUITÉS ET DISCONTINUITÉS AU FIL DES NIVEAUX SCOLAIRES DANS L'ENSEIGNEMENT DE TEXTES RÉPUTÉS LITTÉRAIRES

Bernard Schneuwly & Christophe Ronveaux
Avec la collaboration de Sandrine Aeby Daghé, Sandra Canelas-
Trevisi, Irina Leopoldoff, Thérèse Thévenaz et Bruno Védrines
Université de Genève – GRAFE

Dans ces écoles, si différentes soient-elles, nous ne voulons cependant pas que soient transmises des choses différentes, mais les mêmes choses de différentes manières, en fait TOUT ce qui peut rendre les hommes véritablement hommes, mais selon les degrés de l'âge et de la préparation antérieure, qui vise toujours plus haut. (Comenius, 1657/1957, p. 165)

PROPOS LIMINAIRES

Nos¹ recherches portent depuis des années sur la question de la progression entre les niveaux scolaires dans la discipline « français ». Nous

1. La présente contribution est composée d'extraits remaniés de plusieurs chapitres et textes publiés ailleurs, principalement Aeby Daghé (2010), Thévenaz *et al.* (2014), Ronveaux et

décrivons donc les (dis)continuités à partir d'un domaine de la discipline français, la compréhension en lecture, plus particulièrement encore, de l'enseignement de la lecture de textes réputés littéraires². Nous conduisons ce questionnement depuis les points de vue définis dans le cadre de la théorie de la transposition didactique externe et interne :

– celui de l'organisation des savoirs prescrits et préconisés par le système scolaire, fruit de la transposition didactique *externe*, médiatisée par le processus de disciplinarisation qui est la forme de transposition dans le cadre de la « forme école » moderne³ ;

– celui de la mise en circulation de ces savoirs dans le système didactique, lesquels savoirs sont pris en charge dans l'interaction entre enseignant et élèves, ce qui implique de distinguer, sans les séparer, deux autres points de vue en étroite interaction :

– celui des pratiques et instruments des enseignants agissant à l'intérieur de la discipline, lesquels enseignants abordent un objet d'enseignement donné et varient les usages de ces instruments en fonction des niveaux scolaires et des élèves auxquels ils s'adressent ;

– celui de la transformation des modes de penser, dire et faire des élèves dans leur progression à travers le système.

Dans une première partie, nous présentons un certain nombre d'observations, formulées depuis une quinzaine d'années, sur la continuité et la discontinuité. Ces observations portent brièvement d'abord sur les textes prescriptifs suisses, puis plus longuement sur des pratiques d'enseignement de textes réputés littéraires à trois niveaux scolaires. Nous interprétons ensuite, dans une deuxième partie, ces résultats en proposant un certain nombre de concepts (disciplinarisation, discipline, disciplination) qui sont à la base de l'inséparable unité que forment continuité et discontinuité et qui permettent de généraliser nos observations tout en ouvrant sur d'autres perspectives de réflexion et de recherches.

Schneuwly (2018). Son originalité ne réside donc pas dans le matériau empirique, mais dans sa mise en perspective du point de vue de la thématique du présent numéro de *Recherches*. Nous indiquons évidemment à chaque fois nos sources ; le lecteur intéressé pourra y trouver des développements plus amples.

2. Pour un développement de cette notion, voir Gabathuler et Védrines (2018) et Védrines (à paraître).
3. Pour une justification de ce terme, voir Hofstetter et Schneuwly, 2018.

PARTIE 1 : UNE PROGRESSION EN TRANSFORMATION, DES OBJETS À ENSEIGNER AU FIL DES CYCLES EN (DIS)CONTINUITÉS

1.1. De l'évolution des prescriptions en matière d'enseignement de la lecture aux cycles 2 et 3⁴ en Suisse romande⁵

Dans les plans d'études de la Suisse romande⁶, Aeby Daghé (2010) identifie cinq dimensions de l'enseignement de la compréhension de l'écrit qui, entre tradition et renouveau, permettent de cerner les principaux mouvements contradictoires en jeu dans l'évolution des prescriptions :

1. L'approche du texte littéraire ;
2. La sensibilisation aux pratiques sociales de la lecture ;
3. L'importance accordée aux interactions sur et à propos du texte ;
4. L'apprentissage de la lecture en lien avec l'écriture ;
5. L'enseignement des stratégies de lecture.

Voyons comment situer plus précisément les (dis)continuités dans les prescriptions.

1.1.1. L'approche du texte littéraire

Longtemps considérés comme simples supports pour l'apprentissage de la lecture au cycle 2 de l'école primaire, les textes littéraires sont mentionnés explicitement en 2006 dans un document à l'intention de tous les enseignants de l'école obligatoire de la Suisse romande (CIIP, 2006). Les orientations données dans ce document recommandent, comme l'une des finalités de l'enseignement du français, la construction de références culturelles, à côté du développement des capacités de communication et la connaissance et maîtrise du fonctionnement de la langue. Il s'agit de faire découvrir aux

4. Le cycle deux accueille des élèves de 8-11 ans, le cycle trois, appelé « cycle d'orientation » (CO), correspondant approximativement au « collège » en France, des élèves de 12-15 ans en moyenne. Les prescriptions du niveau supérieur étant cantonales et diversifiées en fonction des nombreuses filières, une analyse comparative n'est pas possible. Contrairement à la partie II, nous nous limitons dans la présente partie à ces âges.

5 Nous reprenons ici, en les adaptant, des passages du chapitre 3, intitulé *La lecture à enseigner dans les plans d'études de l'école obligatoire genevoise*, du livre Thévenaz-Christen (2014), rédigé par Thévenaz-Christen, Aeby Daghé et Léopoldoff.

6. Les plans d'études correspondent plus ou moins aux instructions officielles en France, ils changent toutefois moins fréquemment. Nous nous référons aux plans d'études édités entre 1966 et 2011. Ce dernier a été mis en œuvre diversement, à des dates variables selon les cantons.

élèves la littérature en développant des critères pour le choix des textes, de mettre en relation des textes en fonction des auteurs, des genres, des univers créés, des personnages emblématiques, des contextes. Des dispositifs pour favoriser une appréciation et une interprétation des textes sont proposés : les cercles de lecture permettent de faire place à une lecture interactive « pour comprendre, commenter, interpréter, donner un avis et découvrir les valeurs culturelles attribuées aux textes » (p. 36). L'approche littéraire se construit en travaillant le lien entre la littérature et la lecture, l'écriture et l'oralité, au fil des degrés de l'école obligatoire. Une progression est esquissée dès les premiers degrés du cycle 1 de la scolarité par la construction « de références culturelles » et de « critères de valeur [...] sur le livre en tant qu'objet, sur les caractéristiques des genres, sur les figures emblématiques de la littérature et sur les préférences des élèves » (p. 36). Le travail se poursuit « sur les auteurs et les contextes de production, sur les dimensions esthétiques formelles ainsi que sur les conditions de production et de transformation de la création littéraire au fil du temps » et en ouvrant à l'écriture littéraire (expérimentation de la langue).

Pour les élèves du cycle 2, la lecture littéraire s'affine. À la fréquentation des bibliothèques et aux choix de livres fondés sur des connaissances d'éléments éditoriaux, s'ajoutent diverses capacités : rétablir la chronologie des événements d'une histoire, établir des liens entre les parties du texte, repérer les manipulations du lecteur par l'auteur, être capable d'une lecture expressive pour d'autres, identifier les différents points de vue des personnages du texte. La capacité d'interpréter le texte et de participer à un débat suscité par des divergences d'interprétation du texte fait partie des objectifs d'apprentissage de l'école primaire. La littérarité est définie en fonction de la réception du texte par le lecteur. Cette lecture interprétative repose sur l'analyse : il s'agit d'observer la mise en mots pour pouvoir ensuite décrire, établir une comparaison ou savoir ménager le suspense ; l'analyse dote l'élève de connaissances pour interpréter et produire un texte.

Plus tard, au cycle 3, les programmes prévoient que les élèves du cycle d'orientation apprennent à apprécier et analyser les productions littéraires en élargissant le champ des lectures, en situant une œuvre dans son contexte historique et culturel ou en découvrant les caractéristiques esthétiques d'un texte. Pour les dernières années de l'école obligatoire, les spécificités des genres de textes littéraires sont à connaître (récit, théâtre, poésie). Les valeurs véhiculées, l'expérience humaine transmise et le monde fictionnel créé sont présentés comme fondant les critères d'appréciation d'un texte et favorisant une interprétation personnelle des textes lus. Produire une interprétation personnelle supposerait également, toujours selon le plan d'études, la capacité d'élaborer des significations possibles de l'œuvre

étudiée. Le lecteur occupe dorénavant le rôle d'interprète, le texte étant porteur de significations plurielles et variables.

Certains objets d'enseignement restent cependant propres au secondaire, même s'ils font l'objet d'initiations diverses au primaire. L'étude de certains genres littéraires, en particulier le théâtre, appartient à ce dernier niveau de l'école obligatoire du secondaire 1, correspondant au collège en France. Les différents genres du récit sont déjà largement présents au primaire, le texte poétique également, et seront approfondis dans le dernier cycle de l'école obligatoire. Mais c'est à travers le commentaire de texte et l'histoire de la littérature que les différences entre le primaire et le secondaire sont les plus manifestes. On attend des élèves du secondaire 1 qu'ils soient capables de situer l'époque de production d'une œuvre ou de connaître l'histoire du genre littéraire. Ces éléments sont clairement annonciateurs de l'enseignement de la littérature proposé au secondaire 2, équivalent au lycée français. En s'initiant au commentaire de texte, les élèves peuvent entrevoir que la littérarité se conçoit dans la relation entre l'œuvre et son commentaire.

L'enquête ciblée sur l'enseignement d'éléments de la littérature esquisse un mouvement vers une grande porosité entre l'école primaire et l'école secondaire. Les derniers plans d'études et documents d'orientation affichent une cohérence touchant toute l'école obligatoire.

1.1.2. Sensibilisation aux pratiques sociales de lecture

Cette sensibilisation constitue une constante dans les programmes depuis les années 1970. La fréquentation régulière des bibliothèques, des librairies, l'instauration d'un coin lecture dans chaque classe du primaire, la connaissance des divers supports de lecture, voire l'implication des élèves dans des réseaux de remise des prix littéraires ou encore la consultation des supports diffusant des métatextes en vue de recueillir des appréciations d'auteurs et d'autrices ou de critiques sont censés engager les élèves dans des situations les plus diverses à pratiquer la lecture. La lecture est considérée comme une activité complexe et diverse à laquelle il s'agit d'être initié et ceci en lien avec les objectifs propres à chaque cycle à tous les âges de la scolarité. La lecture prescrite dans le cadre de l'enseignement du français fait la part belle à la lecture plaisir. Pourtant, cette dimension est délicate à transposer à l'école, systématiquement soumise à la contrainte de contrôler ce qui a été lu. Les formes de vérification des lectures effectuées par les élèves passent par des résumés, des comptes rendus et des questionnaires qui peuvent réduire singulièrement la portée communicative et interprétative de la lecture de textes.

1.1.3. Interactions sur et à propos du texte

Un mouvement convergent s'exprime également dans les textes institutionnels pour faire place à ces interactions. La part accordée à l'analyse, longtemps appelée « lecture expliquée », tend à embrasser la diversité des textes (les genres). Dès les années 1990, le français élémentaire ne suffit plus aux élèves du primaire : on attend dorénavant d'eux qu'ils maîtrisent aussi des connaissances sur les textes et leurs contextes de production. Ce sont ces notions qui leur permettent d'apprécier les textes, notions qui varient selon les mondes fictionnels créés ou le monde réel représenté. Ces dispositifs visent à favoriser les échanges interprétatifs en classe. Cette volonté de privilégier les interactions atteste d'une évolution de la compréhension comme étant subjective, dépendante certes du texte, mais aussi du projet et du contexte de lecture. De ce fait, la compréhension devient plurielle. Par différents retours au texte, progressivement plus fortement outillés – ou différemment – au fil du cursus, la compréhension se densifie. Les discussions interprétatives sont favorisées dès lors et ne sont plus cantonnées au secondaire. De fait, un double changement se manifeste dans les plans d'études : la nécessité de créer des dispositifs qui rendent possibles les débats interprétatifs à l'école et le fait de considérer qu'un texte se prête à des interprétations différentes, variables selon les lecteurs et les situations de lecture.

1.1.4. Association lecture et écriture

Dans les programmes antérieurs, l'écriture à propos de textes intégraux ou d'extraits était clairement réservée aux élèves plus âgés et constituait un net déplacement des objets d'apprentissage. Aujourd'hui, l'idée d'*associer lecture et écriture* dans la perspective d'un renforcement réciproque du lire et de l'écrire est devenue commune aux textes concernant les différents cycles d'enseignement. Cette perspective convergente n'exclut cependant pas des différences notables, voire des ruptures. Dès le cycle 1, on observe que la compréhension et la production de différents genres textuels veut favoriser à la fois l'identification des composantes contextuelles, thématiques et textuelles communes à un genre de texte ou à une action langagière, l'action d'« argumenter » comprise. L'écriture s'appuie sur la lecture, cette dernière fournissant des modèles de textes qui facilitent les choix d'écriture. On considère que l'analyse du genre textuel en vue de la production écrite forge encore mieux les outils favorables à la lecture. Au cycle d'orientation, les écritures partielles centrées sur des procédés stylistiques ou sur des éléments de textualisation plus précis sont mises au service d'une connaissance approfondie des textes.

1.1.5. Stratégies de lecture

Les prescriptions concernant l'enseignement de la lecture accordent aujourd'hui une part importante aux développements de stratégies. Les expériences de lecture donnent lieu à de multiples explicitations sur la manière de lire, sur les difficultés rencontrées, sur les images et les hypothèses générées au cours de la lecture. Cette dimension de l'enseignement de la compréhension de l'écrit se repère depuis le tournant du XXI^e siècle tout au long du cursus scolaire. Le modèle du lecteur stratégique favorise surtout l'explicitation des paramètres contextuels, la condensation des apports informatifs par la formulation de résumés et l'identification des mots difficiles et encore inconnus. Les composantes thématiques et lexicales sont celles qui sont particulièrement valorisées au détriment, peut-être, des connaissances textuelles. En mettant l'accent sur les dimensions thématiques – le référent – et en faisant abstraction de la mise en mots et des composantes énonciatives des textes, ce modèle accorde certes un rôle actif au lecteur, mais soustrait des dimensions communicatives centrales à l'étude des textes, ce qui laisse la place à une approche plus classique de la langue et des textes.

1.1.6. Bilan de l'analyse des textes institutionnels

Notre analyse des textes institutionnels axée sur la compréhension de l'écrit fait apparaître des mouvements convergents. L'enseignement d'un « français élémentaire » au sens de Balibar (1985), propre au primaire, centré sur la grammaire de la phrase et de l'orthographe, se perçoit encore, mais il est mis en tension avec les connaissances textuelles impliquées dans l'écriture et la lecture de textes. Ces connaissances ne sont certes pas à proprement parler littéraires, même si certaines approches de nature littéraire sont préconisées, surtout dans les plans d'études de la fin des années 2000. Ces approches émergent seulement au cycle d'orientation. Le développement d'une bonne compréhension de textes et la capacité diversifiée de la lecture de genres de textes différents y sont également préconisés.

Les analyses menées sur les dernières prescriptions mettent en évidence que les continuités sont aussi importantes, sinon plus, que les discontinuités : la progression semble essentiellement *spiralaire*, ce que proposait, il y a très longtemps déjà, Comenius, comme le montre notre exergue. Une autre métaphore encore permet de penser cette dialectique complexe entre continuité et discontinuité, celle du chiasme : certaines dimensions du travail sur la lecture au primaire perdent de l'importance, sans complètement disparaître, comme par exemple le travail autrefois intense sur la compréhension littérale ; d'autres, tout en étant déjà présentes, de manière rudimentaire, très tôt dans le parcours scolaire et sa progression, deviennent

centrales à un certain moment du curriculum. C'est le cas de l'interprétation et des outils discursifs qui permettent cette dernière.

1.2. Une recherche sur les pratiques d'enseignement de textes réputés littéraires : chiasmes et autres phénomènes de (dis)continuités

1.2.1. Une démarche pour scruter l'enseignement de textes réputés littéraires au fil des niveaux scolaires

Afin d'étudier plus en profondeur la manière dont l'enseignement de la littérature se pratique dans les classes, et plus particulièrement comment cet enseignement évolue, progresse au cours des différents niveaux de la scolarité, des observations systématiques sont nécessaires. Pour ce faire, nous avons créé un plan de recherche semi-expérimental pour permettre des observations comparables. Nous avons demandé à des enseignants de trois niveaux scolaires différents d'enseigner les deux mêmes textes réputés littéraires et d'enregistrer leurs leçons. Nous les avons interviewés avant la mise en œuvre pour connaître leur plan des leçons, puis après, pour connaître leurs impressions.

Nous avons choisi deux textes fortement contrastés afin de représenter, à travers les textes, deux traditions littéraires et de permettre, et peut-être même de forcer, des approches contrastées de la littérature. Les textes choisis sont une fable de Jean de La Fontaine, *Le loup et l'agneau* (1668), et une nouvelle de l'auteur suisse contemporain Jean-Marc Lovay⁷, intitulée *La Négrresse et le Chef des Avalanches* (1996). Le premier texte, fortement « didactisé », fait partie du patrimoine littéraire. Les fables de La Fontaine sont les plus lues à l'école (Massol, 2004), à tous les niveaux scolaires depuis toujours et jusqu'à aujourd'hui. La Fontaine est le premier des auteurs classiques à être canonisé par l'école (Chervel, 2006). Quant au second auteur, il n'est pas connu, n'a jamais été enseigné et n'a donc pas du tout été didactisé. Bien que le vocabulaire et la structure des phrases du texte soient assez facilement accessibles pour tous les niveaux, il est « résistant » (Tauveron, 1999) à la lecture pour au moins trois raisons : la relation entre les deux personnages joue sur une série d'oppositions. ; le texte contient une analepse et une prolepse qui rendent plus difficile le résumé de l'histoire ;

7. Nouvelle extraite du recueil *La Négrresse et le chef des Avalanches et autres récits*, Genève : Éditions Zoé. Lovay a récemment reçu le prix de la littérature suisse pour l'ensemble de son œuvre.

l'énonciation change entre un narrateur interne et externe suivant les parties du texte.

Le plan de recherche adopté pour la récolte des données est décrit dans le tableau 1.

	« Le Loup et l'Agneau » (LAF ⁸)	<i>La Négresse et le Chef des Avalanches</i> (LOV)	Total
Nombre de classes de 8H – fin primaire (élèves de 11-12 ans)	10	10	20
Nombre de classes de 10H – secondaire I (élèves de 13-14 ans) –	10	10	20
Nombre de classes 13 année de scolarisation – secondaire II (élèves de 16-17 ans)	10	10	20
Total	30	30	60

Tableau 1 : Plan de recherche et population de la recherche sur les pratiques d'enseignement de deux textes réputés littéraires

Les enseignants étaient entièrement libres de décider de la manière d'enseigner les textes : le matériel donné, les activités organisées, l'ordre d'enseignement des textes, le nombre de leçons. Le contrat entre les chercheurs et les enseignants stipulait que ces derniers s'engageaient à faire un entretien avant les cours, à étudier les textes dans leurs classes en étant filmés, à mettre à disposition tout le matériel utilisé et les documents écrits par les élèves pour les photocopier, à participer à un entretien après les séquences sur les deux textes.

Illustrons à présent la (dis)continuité « en chiasme » des objets à enseigner par deux exemples d'analyses conduites selon deux focales différentes. La première focale est centrée sur le geste de l'enseignant et donne à voir les objets d'enseignement pointés par ce que nous appelons la « mémoire didactique » ; la deuxième est centrée sur les dispositifs d'enseignement et donne à voir les objets d'enseignement impliqués dans les activités d'écriture.

8. Pour référer à des passages, nous utiliserons le code suivant : pour les séquences sur La Fontaine « LAF 1_4 », pour les séquences sur Lovay « LOV 2_6 » ; « LAF 3_10 » : le premier chiffre correspond à 1 = primaire, 2 = secondaire I, 3 = secondaire II ; le second représente le numéro des enseignants suivant les enregistrements effectués.

1.2.2. La mémoire didactique à travers les niveaux : un chiasme⁹

L'un des gestes fondamentaux de tout enseignement est la création, durant des séquences d'enseignement dédiées à un objet d'enseignement, d'une mémoire didactique : il s'agit de permettre aux élèves de savoir ce qu'il faut retenir au fur et à mesure de l'avancement de la construction des savoirs. L'une des formes particulièrement importante et repérable en est le rappel : « Quand une connaissance est rappelée, sa visibilité institutionnelle est majorée » (Bouillon, 2010, p.198). De nombreuses expressions permettent de rappeler des contenus : « souvenez-vous, on a vu, tout à l'heure, la dernière fois... ». Dans nos enregistrements, le mot le plus fréquent pour créer explicitement une mémoire didactique était « rappeler ». Nous avons donc extrait de nos transcriptions des séquences la totalité des occurrences qui contenaient des expressions avec ce mot et qui, dans la très grande majorité des cas, servaient à créer de la mémoire didactique, à augmenter la « visibilité institutionnelle » de certains contenus. Analyser ces contenus constitue donc une manière de savoir sur quoi les enseignants mettent l'accent, ce qu'ils pensent devoir être « mémorisé ».

Cette analyse de ce qui est à mémoriser montre que le rapport à la lecture évolue en fonction des différents degrés et que les textes influencent cet apport. Nous allons nous concentrer ici sur l'effet du degré.

Au primaire, les moments de mémorisation montrent que le travail d'étude des textes apparaissant dans ces moments est relativement peu instrumenté. Des notions générales (la ponctuation, par exemple) ou des notions grammaticales sont mises en œuvre.

Ens : il va falloir respecter un tout petit peu une rythmique/ enfin une rythmique / un rythme / hein / alors c'est pas du tout comme le poème / de : Fernando Pessoa / euh ici// vous allez vous aider déjà/ de la ponctuation (écrit « ponctuation » au tableau) / rappelez-vous quand y a un point y a une respiration quand y a une virgule y a une petite pause/ hein / donc là les points les virgules ça nous donne les pauses/ attention aussi aux points d'exclamation aux points d'interrogation/ hein [...] quand y a un point d'interrogation ou un point d'exclamation le ton monte/ (LAF_1.2_1777-1784)

Mais on voit déjà apparaître aussi des notions narratologiques simples.

9. Cette partie est basée sur le chapitre 19, rédigé par Védrières et Schneuwly, de l'ouvrage Ronveaux et Schneuwly (2018) : on y trouve de nombreuses autres analyses et théorisations.

Ens : à ton avis qui est le narrateur qu'est-ce qu'un narrateur qui peut me rappeler ce que c'est un narrateur / on l'a vu déjà l'an dernier et cette année // Ené

Ené : c'est: celui qui parle de l'histoire

Ens : oui: celui dans: / celui qui parle dans l'histoire c'est le je / qui parle dans le dans un texte / le narrateur il narre c'est celui qui raconte Luc↑ / (LOV_1.7_927-931)

Pour la fable, on trouve des traces d'une construction systématique de la signification du texte par la référence à un contexte culturel qui reprend l'idée répandue que La Fontaine, par cette fable, s'oppose au roi.

Ens : on peut dire aussi que : / pour l'agneau / [...] donc les reprises désignent / un personnage : / modeste // donc ici on aura / un / euh / et bien un personnage central / important / une <majesté> / un <sire> / et de l'autre un agneau / quelqu'un de tous les jours alors si on voulait euh // retranscrire ça dans /et bien le contexte de Jean de La Fontaine *rappelez-vous* ce que je vous ai dit au début alors (*indique Cél du doigt*)

Cél : alors / en fait je pense que le loup euh / c'est : c'est Louis XIV (LAF_1.3_795-597)

Par contre, la lecture n'est pas abordée comme une démarche méthodologique à mettre en œuvre systématiquement au contact des textes. Il y a néanmoins des prémices : des notions grammaticales et lexicales, certes encore peu spécialisées, sont systématiquement mises en rapport avec la lecture du texte. Ce dernier devient ainsi objet d'étude en tant que tel. L'appareil d'analyse langagière au sens large, à disposition des élèves, est mobilisé comme un outil pour la lecture et l'interprétation de texte. À cela s'ajoute le fait, comme nous venons de voir, que la fable est située dans un contexte historique que les élèves sont supposés connaître et qui est rappelé par l'enseignant.

Dans les séquences du secondaire 1, les contenus des rappels se déplacent. Dans la fable, des notions connues de versification et la notion de « champ lexical » sont mises en œuvre. La lecture se technicise.

Ens : vous arrivez à repérer quelques mots / par exemple / euh autour du loup // du champ / quelque / qu'est-ce / quel est le champ lexical du loup / vous vous rappelez ce que c'est un champ lexical

El : oui

Ens : oui hein / si on regarde / le loup // (*Jad lève la main*) ce serait quoi / le champ lexical / qui le caractérise (LAF_2.8_569-574)

Dans la nouvelle, la signification est systématiquement construite par de multiples rappels de ce qui a été déjà vu dans le texte et par un appareil conceptuel de narratologie que, visiblement, les élèves peuvent mobiliser.

Ens. : le narrateur du texte qui est-ce

El : celui qui l'a écrit

Ens : bon euh ce n'est pas celui qui l'a écrit / je vous rappelle que le narrateur ce n'est pas forcément l'auteur

El8 : ah le narrateur

Ens : le narrateur c'est celui qui raconte l'histoire (LOV_2.6_472-277)

À cela s'ajoute le rappel de démarches plus générales d'analyse de texte, une sorte de discours « métaréflexif ». Ceci est plus particulièrement le cas pour la nouvelle.

Ens : donc maintenant on a les trois choses avec leurs caractéristiques donc quelle est l'image de la femme dans ce texte / si on prend un tout petit peu de recul vous vous rappelez / c'est comme ça qu'on fait pour analyser un texte d'accord d'abord on regarde vraiment les mots puis après on prend un tout petit peu de recul pour essayer de tirer des choses plus générales // donc (LOV_2.1_818-822)

Dans les séquences du secondaire 2, aussi bien dans la fable que dans la nouvelle, les enseignants font abondamment référence à des notions narratologiques supposées connues.

Ens : voilà description de la situation initiale on a la réponse complète de cette façon hein alors on considère peut-être juste un petit moment cette situation initiale euh / là on se fe on se réfère au fameux schéma quinaire / vous vous rappelez situation initiale après

El : complications

Ens : complications / alors où est la complication↑ / Séb (LAF_3.6_283-300)

Mais c'est l'augmentation relativement importante des rappels se référant à des démarches d'étude de texte qui constitue le phénomène le plus marquant. Dans la fable, il s'agit surtout de mettre en évidence une démarche générale d'analyse de texte, les élèves pouvant se référer à un appareil notionnel relativement bien rôdé.

Ens : je vous rappelle / le processus de recherche est un processus / dialogique c'est-à-dire vous que avez obtenu de la part du texte une ques réponse qui va vous renvoyer vers d'autres questions donc maintenant vous repartez vous organisez votre recherche peut-être même sous la forme d'un schéma arborescent et vous savez que vous devez regarder maintenant dans le texte s'il y a d'autres traces de la certitude affirmée du loup / et c'est ça que vous allez faire (LAF_3.3_568-575)

Pour la nouvelle, les références sont plus locales.

Ens : et puis je vous rappelle aussi que je vous avais demandé de regarder la structure en matière de chronologie du récit hein la la les étapes / les marqueurs de temps / dans le texte (LOV_3.5_827-829)

Plus généralement, on observe, pour la mémorisation d'éléments locaux, techniques ou technologiques, une évolution en chiasme : les contenus liés à la grammaire et au lexique – pour ce dernier d'abord centré sur le mot, puis, de plus en plus sur des champs lexicaux –, relativement fréquents dans l'analyse des textes au primaire se raréfient, voire disparaissent. Inversement, des notions narratologiques, présentes dès le primaire mais à petite dose, deviennent majoritaires, voire exclusives. On note la présence massive de la versification au secondaire 1. Le retour sur le texte, la mémoire de l'activité immédiate de construction de la signification et du sens du texte – un geste essentiellement technologique –, y prend une grande importance en réponse à des résistances marquées des élèves. L'autonomisation du travail sur le texte résulte d'une lente progression tout au long de la scolarité. Elle va aussi de pair avec une certaine formalisation qui contraste avec une variété plus grande et plus souple d'approches au secondaire 1. Au secondaire 2 par contre, ce sont clairement les rappels concernant les moyens d'étude du texte qui dominent.

Ces observations sur la variation de la fréquence des rappels selon les niveaux et les textes s'expliquent par plusieurs facteurs. Au primaire, de premières traces montrent que le texte est considéré, à ce niveau déjà, comme objet d'étude par le rappel de notions pour comprendre, voire pour interpréter, et par le rappel d'éléments de contexte pour la fable. Dans les séquences du secondaire 1, un appareil d'analyse narratologique est déjà disponible ; émerge graduellement la possibilité, voire la nécessité, de rappeler explicitement des démarches. L'obstacle que constitue la lecture du texte de Lovay et les résistances observées de la part des élèves nécessitent un travail continu, systématique, se référant souvent, par rappel, à ce qui vient d'être fait. Dans les séquences du secondaire 2, une sorte d'équilibre s'installe, les deux textes étant traités tendanciellement de la même manière. Il s'agit de pourvoir les élèves d'une sorte de « boîte à outils » généralisable à d'autres textes et d'autres moments de l'année, voire de la suite de la scolarité. Les rappels relativement fréquents de démarches connues à adopter servent à cela. L'effet du texte se fait dès lors moins sentir, les démarches étant les mêmes pour les deux : un texte est un texte, quel qu'il soit...

1.2.3. L'écriture de textes pour/par la lecture – activités d'écriture hyper- et métatextuelles : un autre chiasme¹⁰

Nous avons repéré dans les séquences d'enseignement la totalité des occasions lors desquelles les élèves devaient écrire. Nous avons laissé de côté les écrits liés aux questionnaires et nous sommes focalisés sur les activités d'écriture hypertextuelles et métatextuelles¹¹. Comment se présentent ces deux types d'activités d'écriture dans les pratiques réelles au fil des niveaux scolaires ? Le résultat de l'analyse de toutes les situations d'écriture en fonction de ces deux catégories est représenté dans la figure 1.

10. Cette partie repose sur l'article de Schneuwly, Thévenaz-Christen, Canelas Trevisi et Aegy-Daghé (2017) et sur le chapitre 14, rédigé par Thévenaz-Christen et Canelas-Trevisi, dans Ronveaux et Schneuwly (2018).

11. L'hypertextualité est « toute relation entre un texte B (hypertexte) et un texte A antérieur (hypotexte) sur lequel il s'appose d'une manière qui n'est pas un commentaire » (Genette 1982, reformulé par Daunay, 2003, p. 11-12). Cette tradition rhétorique est dominante au secondaire jusque dans les années 1880 environ où les textes littéraires deviennent des objets à commenter à travers deux activités scolaires principales assez strictement formalisées : l'« explication de texte » et la « dissertation littéraire ». Il s'agit clairement de textes oraux et écrits « métatextuels », que Daunay, suivant Genette toujours, définit comme « une relation que l'on peut dire “commentée” entre un texte et un autre dont il parle, sans nécessairement le citer » (p. 10). Cette relation stricte entre littérature et écriture, qui distingue l'école primaire et l'école secondaire, s'est affaiblie avec la transformation de toute la structure de discipline scolaire « français » à partir des années soixante-dix que nous avons signalée plus haut. Depuis les années 1980, dans les documents officiels, les plans d'études, les situations d'évaluation comme le baccalauréat en France ou la maturité en Suisse, de nouvelles formes d'écriture en relation avec les textes littéraires sont apparues dans le secondaire supérieur, appelées « écriture d'invention » que Denizot (2005) et Daunay (2003) définissent comme hypertextuelles : des textes qui prennent d'autres textes comme point de départ, les transformant ou les imitant. D'autre part, les activités métatextuelles telles que poser des questions sur les textes, demander l'avis de l'élève, rédiger un résumé entrent de plus en plus dans les pratiques de lecture à l'école primaire (Bishop, 2007).

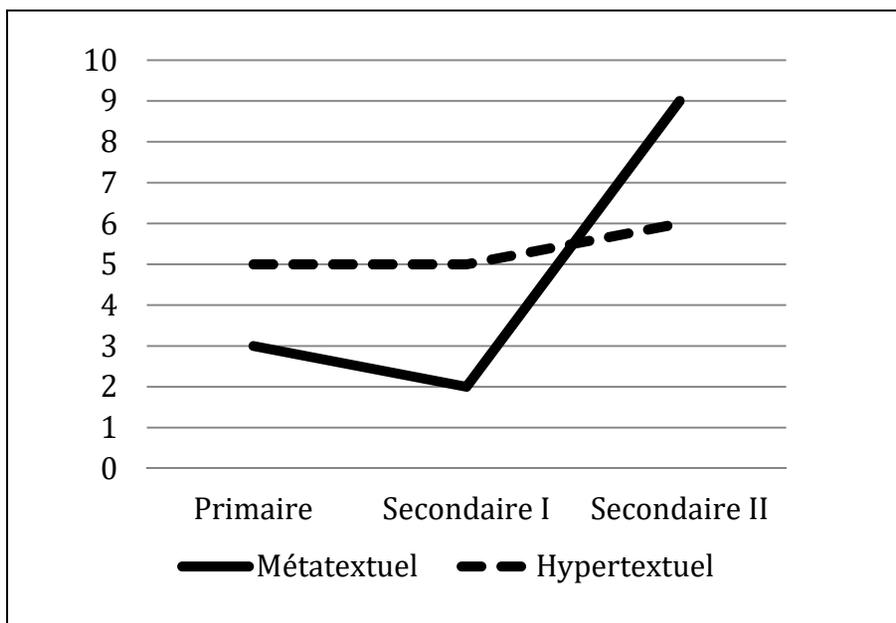


Figure 1 : Nombre d'activités d'écriture méta- et hypertextuelle en fonction de niveaux scolaires

La figure montre une inversion de dominantes passant de l'hypertextuel au métatextuel. En effet, dans les séquences du primaire et du secondaire 1, les activités d'écriture hypertextuelles sont plus fréquentes que les activités d'écriture métatextuelles. Inversement, dans les séquences du secondaire 2, le nombre d'écrits métatextuels augmente, alors que le nombre de textes hypertextuels reste stable par rapport aux autres niveaux. Ce schéma est intéressant sur plusieurs plans. Premièrement, il montre que, dans les séquences des deux premiers niveaux, la tradition de l'écriture hypertextuelle est fortement présente. Quand une relation entre un texte lu et une activité d'écriture est manifeste, elle est principalement de nature hypertextuelle. Des relations métatextuelles semblent toutefois aussi possibles. Il faudra recourir à l'analyse qualitative pour préciser de quel type elles sont. Deuxièmement, les données relatives aux séquences du secondaire 2 indiquent aussi bien continuité que discontinuité : les relations métatextuelles entre les textes étudiés et les activités d'écriture occupent une place importante dans les séquences étudiées puisque près de la moitié d'entre elles l'introduisent ; cela correspond à la manière dont les textes littéraires sont étudiés depuis longtemps. Cette approche classique est complétée par des activités d'écriture qui sont traditionnellement réservées aux niveaux scolaires inférieurs : les activités hypertextuelles sont présentes dans un nombre équivalent de séquences dans les deux niveaux du primaire

et du secondaire 1. En considérant l'ensemble des séquences du secondaire 2, on peut observer que les deux types d'activités d'écriture, représentant des périodes différentes de l'histoire, semblent se sédimenter et former un nouvel ensemble de (dis)continuités.

Observons d'abord les activités d'écriture hypertextuelle. Dans les séquences du primaire, elles ont une forme et une fonction bien particulières. Le texte source n'est pas tant objet de transformation que point de départ d'un travail d'imagination à partir du contenu (les personnages, les situations, les dialogues, les séquences d'action). Le travail sur le matériau linguistique et textuel proprement dit est secondaire. Ces activités préparent la lecture autant qu'elles en sont le produit.

Prenons un exemple parmi d'autres : l'enseignant lit à haute voix le début de la fable de La Fontaine jusqu'à l'introduction de la première réponse donnée par l'agneau :

Ens : <sire répond l'agneau> / qu'est-ce qu'il peut dire à la suite /
donc vous pouvez discuter ensemble / pour savoir que dit l'agneau à la
suite [...] vous imaginez en fonction de ce que vous avez dessiné //
d'accord (hausse la voix) la réplique de l'agneau (LAF 1_10, 469-
480)

En appui, la consigne est donnée sous forme écrite. La classe a déjà procédé à une brève analyse du contenu et de la forme de la première partie de la fable (relation entre l'agneau et le loup, rimes, langage peu familier). Ensuite, par groupes de quatre, les élèves écrivent leur texte, en s'appuyant sur un dessin qu'ils ont réalisé sur ce qu'ils pensent être le sujet de l'histoire. L'activité d'écriture se situe en marge de l'hypertextualité : la forme textuelle (ou certains de ses aspects) et les éléments centraux de l'intrigue (les personnages et leur situation conflictuelle) sont donnés ; mais le texte n'est pas transformé, il est poursuivi, une forme particulière de réécriture qui transforme radicalement aussi la lecture du texte. L'écriture et la lecture sont profondément liées. Les élèves écrivent des textes, très différents dans leur forme et leur contenu. Par exemple, cette fin à l'avantage de l'agneau, produite en primaire, renverse la fin de la fable de La Fontaine :

Je n'ai guère peur de vos châtimens.
Veuillez me suivre paisiblement
Je vous montrerai ma famille
Qui se trouve près de ce bosquet de myrtilles
– Oh ! Pauvre loup
Qui est tombé au fond de ce trou.
– Voilà ce qui s'appelle se jeter dans la gueule du loup
La prochaine fois vous mangerez un simple chou

De même, au niveau du secondaire 1, l'analyse des activités hypertextuelles montre que les textes sources servent de réservoir d'idées, de

modèles pour construire une histoire alternative sans indication précise sur le genre et la forme linguistique. Les discussions dans la classe se focalisent sur ce qui se passe dans l'histoire, sur son originalité, jamais sur sa cohérence interne ou son mode d'énonciation. Les activités hypertextuelles apparaissent ainsi comme juxtaposées à la lecture, comme une ouverture à l'écriture ludique. Mais, contrairement aux séquences primaires, il n'y a pas de retour sur la lecture du texte. Les textes que les élèves ont écrits sont lus et commentés comme des pièces autonomes.

Prenons l'exemple d'une séquence concernant la nouvelle (LOV 2_5). L'écriture hypertextuelle couronne un questionnaire orienté vers la compréhension du texte. Les instructions écrites sont les suivantes :

Imagine une petite histoire qui inverse les codes : « Dans un pays très chaud, les gens souffrent de crues, de tempêtes tropicales ou de désertification. Ils veulent faire venir une x ou un x plutôt que d'enfermer le Chef du Désert ou le Chef des Tempêtes dans une Cage exposée au soleil parce qu'il n'a pas su avertir de l'arrivée de ces fléaux. » [et l'enseignant ajoute oralement] Imaginez qu'il y a un moyen magique tout d'un coup de conjurer le sort d'empH d'empêcher ça en faisant venir quelqu'un / quelque chose qui va euh peut-être d'une façon magique empêcher / cela d'accord

La transformation du récit original vise à changer le lieu et les éléments naturels menaçants tout en conservant certains éléments essentiels de l'intrigue. L'accent est mis sur le contenu, comme on peut le voir, et non sur la forme linguistique et textuelle de l'histoire à inventer. Les commentaires après la lecture à haute voix du texte se focalisent sur le lieu, sur la forme de magie ou les forces naturelles, sur les personnages imaginés par les élèves et leur mise en contraste. La langue de Lovay est considérée comme « inimitable », comme le dit l'enseignant, et ne doit pas être reproduite.

Au secondaire 2, les élèves jouent avec les genres littéraires et les notions implicites qu'ils connaissent déjà assez bien. La plupart du temps, les élèves doivent lire le texte source d'une autre manière. L'écriture hypertextuelle devient un moyen de réinterpréter le texte lu. Cela est possible grâce à des éléments plus précis concernant la forme du texte à écrire et une instruction explicite concernant l'utilisation du contenu du texte source. Ainsi, paradoxalement, les activités d'écriture hypertextuelle interagissent fortement, mais sous des formes très différentes, dans les séquences du primaire et du secondaire 2, et faiblement dans celles du secondaire 1.

Voici un exemple particulièrement frappant : l'enseignante 3_1 fait lire des faits divers en trois lignes de Félix Fénéon et explique qu'il s'agit de « textes narratifs inspirés de faits divers ou qui veulent imiter des faits divers » (l. 1033). Elle établit une relation avec le texte de Lovay concernant

les événements racontés qui pourraient, dans un certain sens, être aussi considérés comme un fait divers, l'auteur jouant avec cela : « Finalement, le roman de Lovay, de par sa particularité, pourrait aussi se rapprocher de quelque chose de semblable » (l. 1030-1036). Sur la base de cette analyse, elle donne les instructions suivantes :

Alors l'idée c'est d'essayer de construire / d'inventer / des nouvelles en trois lignes // essayez / faites plusieurs tentatives inventez-en deux ou trois par groupe / puis après on les lit puis on regarde un petit peu: euh / si on considère que: ben le style est respecté (1037-1039)

En résumant le contenu de la nouvelle, en le transformant dans un nouveau genre qui le condense en trois lignes, et en élaborant différentes versions, les élèves élaborent nécessairement différentes interprétations de l'histoire : ils doivent choisir un point de vue à partir duquel la raconter, choisir les personnages qu'ils mettent en scène et commenter à l'oral le texte source.

Qu'en est-il des activités d'écriture métatextuelle ? Dans les séquences du primaire, l'écriture accompagne et stabilise l'appropriation du texte. L'activité d'écriture est utilisée comme un moyen de matérialiser le rapport au texte littéraire. En écrivant, les élèves peuvent questionner le texte pour en approfondir la compréhension. Ils peuvent également exprimer leurs réactions et impressions dont le partage oral, en collectif, est une manière d'objectiver les sentiments subjectifs. Ces activités d'écriture métatextuelle restent cependant rudimentaires.

En voici un exemple. Dans la séquence LAF 1_4, l'enseignant, en même temps qu'une photocopie de la fable de La Fontaine, distribue deux feuilles de papier rose et dit :

Ens : alors maintenant je vais vous: distribuer cette fable / que vous allez lire de manière individuelle / ok / je vais vous donner à chacun deux petits papiers roses comme ça↓ (leur montre les papiers en question) / où vous allez écrire / quand vous aurez lu votre fable↓ / soit quelque chose que vous n'avez pas compris / soit une remarque une impression une: / voilà / [...] donc chacun reçoit deux: papiers donc vous avez deux: choses à écrire (LAF 1_4, l. 150 – 156)

Dans les séquences du secondaire 2, la distinction entre l'expression d'une réaction spontanée et une analyse instrumentée est clairement faite par les enseignants et adoptée par les élèves. Le fait que ces deux types d'écriture métatextuelle soient présents dans les séquences montre un changement profond dans la tradition pédagogique. Les réactions subjectives sont, parfois explicitement, considérées comme des moyens importants pour aborder un texte et approfondir sa compréhension et son interprétation. C'est

particulièrement le cas pour un texte comme la nouvelle de Lovay qui résiste dans une certaine mesure aux méthodes d'analyse traditionnelles.

Dans la séquence LOV 3_4 par exemple, le texte entier est d'abord lu à haute voix par quatre élèves. Puis l'enseignant dit :

Ens : alors j'aimerais euh discuter de ce texte avec vous / discuter d'un certain nombre de points / mais avant cela je vais vous demander de réagir à votre lecture / je vous avais expliqué lorsqu'on fait une explication de texte commentaire de texte / la première chose à faire c'est / avant d'utiliser les outils d'analyse très précis / euh de faire des repérages de personnages de thèmes et cetera et cetera / la première chose à se demander c'est comment est-ce qu'on : on réagit / comment est-ce qu'on PERÇOIT le texte lors de la première lecture / alors je vais vous demander d'essayer de mettre par écrit quelques idées: donc / (se lève et allume le rétroprojecteur) en lisant ce texte / quelles sont // (écrit au rétroprojecteur en parlant) vos impressions // qu'est-ce que vous avez éprouvé qu'est-ce qui vous a frappé / quelles sont vos impressions / quelle est votre réaction / à la lecture de cet texte

Cette consigne est intéressante en ce qu'elle décrit une méthode d'approche d'un texte qui prend explicitement la première réaction subjective comme point de départ de l'analyse. Avant d'utiliser les outils d'analyse d'un texte, d'identifier les personnages et les thèmes, il faut se demander quelle est la réaction du lecteur ou de la lectrice au texte. L'enseignant souligne qu'il n'y a pas de bonne réponse, pas de justification irréfutable. L'idée est de trouver une interprétation que chacun considère comme étant la plus évidente face à un texte qui peut déstabiliser, confondre, désorienter.

Mais l'écriture des réactions et des impressions ne remplace pas l'écriture métatextuelle objective, celle que les enseignants nomment « dissertation littéraire¹² ». Dans la séquence LAF 3_9, par exemple, les élèves doivent élaborer trois hypothèses d'interprétation de la fable qui sont présentées en classe après la lecture à haute voix du texte et la formulation d'un bref résumé par un élève.

Faisons un bref bilan des observations concernant la place de l'écriture dans l'étude de textes réputés littéraires. Du point de vue historique, des changements majeurs sont intervenus dans l'enseignement de la littérature. Une place importante est accordée aux réactions subjectives du lecteur au

12. La « dissertation littéraire » nommée ici correspondrait davantage au commentaire composé français (cf. Ronveaux, 2022).

texte, qu'il s'agisse de les décrire à travers des écrits métatextuels ou d'inventer tout à fait librement un nouveau texte à partir de textes sources dans des activités hypertextuelles. Les activités hypertextuelles sont des moyens de créer et de transformer les représentations et les interprétations des textes littéraires. Le plus intéressant est qu'elles réapparaissent dans les séquences du secondaire 2, mais sous une forme et une fonction très différentes de celles qu'elles pouvaient avoir dans la tradition rhétorique : non plus imitation et amplification, mais invention et création dans des formes imposées. Enfin, toutes ces activités se sédimentent sur des activités plus classiques, comme l'élaboration d'un résumé ou l'écriture de dissertations littéraires. Quant à la progression au fil des niveaux scolaires, les deux formes hyper- et métatextuelles sont mises en œuvre à tous les degrés, avec cependant une inversion des dominantes, mais aussi une transformation des fonctions et des formes, le primaire utilisant l'écrit plutôt comme outil de préparation et d'accompagnement de la lecture tandis qu'au secondaire 2, il s'agit d'un moyen de mettre à distance les textes et de mettre en évidence les méthodes qu'ils ont apprises.

1.2.4. Brève synthèse des données empiriques

À l'issue de la présentation de ces deux analyses et avant de généraliser au moyen des concepts plus abstraits, une courte synthèse s'impose. L'analyse des plans d'études d'une part, l'observation de pratiques d'enseignement d'autre part, nous permettent d'affirmer qu'il y a un réaménagement fondamental de la discipline français qui s'est opéré concernant cette partie du triptyque – l'étude de textes réputés littéraires (à côté des deux autres volets, le fonctionnement de la langue et les pratiques langagières lecture, écriture, oral) – que constitue la discipline *français*. La figure du chiasme (Chartier et Hebrard, 2000) représente bien, en condensé, les résultats de notre recherche. Cette figure a cependant deux sens différents : d'une part, on observe, au niveau diachronique, le fait que certains contenus de l'enseignement « descendent » du secondaire au primaire – justement le travail sur des textes réputés littéraires – tandis que d'autres « montent », comme par exemple le travail sur des dimensions techniques de la lecture (c'est ce que décrivent Chartier et Hebrard). Mais la figure peut aussi être utilisée pour décrire la progression des contenus au fil des niveaux scolaires : c'est ce que nous avons fait dans la présente contribution. Il s'agit d'une inversion des dominantes des différents aspects de l'enseignement : inversion des deux composantes de la lecture, la compréhension et l'interprétation, toujours présentes, mais apparaissant dans des proportions et rapports différents ; inversion de la terminologie spécialisée dans le travail sur les dimensions référentielles des textes ; inversion de l'hypertextualité par rapport à la métatextualité. La figure du

chiasme incarne d'une certaine manière le rapport entre continuité et discontinuité. Il y a nécessairement toujours continuité ; la progression même implique la possibilité de passer d'un niveau à l'autre en continuant ce qui est acquis. Mais il y a tout aussi nécessairement toujours discontinuité, comme nous invite à le penser cette autre métaphore de la progression qu'est la spirale, chaque palier d'approfondissement qui reprend le même objet représentant un saut. L'inversion des dominantes, qu'on peut lire comme continuité, peut aussi s'interpréter – et de fait a pour effet – des ruptures fondamentales dans ce qui se passe en classe. On passe ainsi – c'est une autre manière encore de synthétiser nos observations – d'un enseignement qu'on pourrait désigner de « protodisciplinaire » au primaire à des pratiques propédeutiques au secondaire 1 et à des manières de faire qui se rapprochent d'un fonctionnement disciplinaire plus académique au secondaire 2.

PARTIE 2 : ÉLÉMENTS D'INTERPRÉTATION THÉORIQUE

Pour généraliser ces analyses et observations formulées ci-dessus, il est nécessaire de théoriser et d'approfondir le concept de discipline scolaire et ce qu'elle implique : la disciplinasion des élèves, – à la fois *objectif* du côté de l'enseignement et *résultat* du côté des élèves, de plus en plus « disciplinés », c'est-à-dire « assujettis » dans et par la discipline. Pour le dire autrement encore : les élèves sont placés dans des conditions qui leur permettent de devenir sujets (consentants ou résistants d'ailleurs) dans le dispositif central de l'institution scolaire. Nous devons ces constats surplombants aux outils de recherche qui permettent de construire un point de vue historique sur des pratiques de classes contemporaines.

2.1. Enseigner à lire (de manière littéraire) des textes (réputés littéraires) : disciplinarisation scolaire de la littérature¹³

La forme école moderne telle qu'elle se développe au courant du XIX^e siècle se caractérise entre autres par le fait que, pour unifier le système scolaire sous l'égide de l'État, il est nécessaire d'organiser les contenus selon une logique semblable à travers les niveaux scolaires. C'est à quoi servent les disciplines scolaires : elles définissent à la fois des contenus d'enseignement censés transformer par leur appropriation les modes de penser, de parler et d'agir des élèves, et des moyens et démarches à

13. Ce chapitre est basé sur la « Première synthèse intermédiaire. Construire un élève discipliné », dans Ronveaux et Schneuwly (2018, p. 83-95) et Schneuwly (2018).

disposition de l'enseignant pour rendre possible cette appropriation. Elles sont toujours ancrées en dernier lieu dans le réel social extrascolaire auquel elles donnent accès à travers des contenus d'enseignement et d'études représentant des aspects de ce réel considérés comme essentiels. C'est précisément cet ensemble complexe de prescriptions institutionnellement déterminées au niveau du plan d'études général, de concrétisations multiples par le biais de moyens d'enseignement et d'assurance permanente dans les discours formels et informels de la profession enseignante que Künzli (1981) a qualifié, tant pour les enseignants que pour les élèves, de « cadre de pensée et d'action », par le fait qu'il oriente la pensée et l'action, et qu'il est à la fois reproduit et modifié en permanence. S'il est vrai que ceci se reflète en partie dans une « conscience disciplinaire » (Cohen-Azria, Lahanier-Reuter & Reuter, 2013), celle-ci est seulement la pointe émergée de l'iceberg. En effet, la pensée et l'action sont déterminées par l'appropriation de manières de faire et d'en parler qui s'incorporent plutôt selon des modalités qu'on pourrait peut-être analyser en termes d'habitus. La construction scolaire du savoir sur la littérature et la posture envers elle, le corpus sur lequel se bâtit ce savoir, les tâches, les exercices mis en œuvre pour lire « comme il faut », constituent des aspects du « processus de disciplinarisation à travers lequel les contenus sont organisés de manière systématique pour devenir enseignables » (Schneuwly, 2009, p. 21).

Comme le montrent Védrines et Gabathuler (2018), l'école joue un rôle crucial comme institution contribuant à la (re)définition continue de ce qu'est la « littérature », intimement articulée à ces deux autres institutions que sont les études littéraires, d'une part, et le champ de la pratique littéraire elle-même, d'autre part, comprenant notamment les auteurs, les autrices et leurs critiques sur le marché de l'art. Les pratiques et les discours de ces institutions redessinent sans cesse les contours de la littérature, par différenciation face à d'autres pratiques langagières, dites « ordinaires ».

C'est dans le contexte de l'établissement de la discipline *français* (Schneuwly *et al.*, 2016) que le processus de disciplinarisation de la littérature a lieu. L'originalité de ce processus réside dans le fait que la littérature – ce qui est réputé littéraire à un moment historique donné – est disciplinarisée sous deux formes corrélatives. Elle est, d'une part, *moyen de construction d'une langue commune*. Comme l'a écrit Vinet, « La langue française est répandue dans les classiques comme les plantes sont dispersées dans les vallées. [...] C'est dans les classiques qu'il faut aller la cueillir » (extrait de Bourquin, 1870, p. 336). Elle est, d'autre part, *objet d'étude selon des démarches codifiées*, dont l'explication de texte est la norme originelle.

Les deux voies séparées autrefois tendent à se rapprocher. À travers la massification du secondaire, qui va de pair, socialement, avec une sorte de révolution culturelle, c'est la transformation fondamentale du système

scolaire qui se poursuit. L'enseignement de la littérature, comme la plupart des autres disciplines scolaires d'ailleurs, est fortement ébranlé et transformé : corpus de textes « littéraires » élargi, notions modernisées, acteurs-élèves considérés dans leur subjectivité. Il n'en reste pas moins que le maintien de la littérature et de son enseignement a pour effet de prolonger les fondements de l'école classique sous la forme de la tension constitutive : la même chose, la « chose littéraire », selon l'expression de Macherey, sert des fonctions distinctes, voire opposées ; elle fonde des rapports distinctifs à elle-même que représentent les deux voies décrites plus haut. L'étude du texte réputé littéraire est nécessairement « explication » au sens large du terme ; l'écriture qui l'accompagne prend la forme du commentaire ou de la dissertation, tout en s'ouvrant à des pratiques hypertextuelles, y compris au secondaire 2.

La transformation profonde du système scolaire conduit à des tentatives de démocratiser l'enseignement de la littérature, différentes selon les degrés scolaires : la littérature est un objet d'étude différent pour les nouvelles générations d'élèves, parce qu'elle *devient* objet d'études au primaire (qui doit aussi assurer l'apprentissage technique de la lecture), et parce qu'elle *s'ouvre* à un public présenté comme nouveau au secondaire. Cette démocratisation ne fait pas disparaître la tension constitutive, mais la reproduit sous d'autres formes dans d'autres lieux puisqu'elle vise fondamentalement une transformation du rapport au texte réputé littéraire par des instruments de la lecture dite « littéraire ». Ceci continue à nourrir – et sans doute nourrira toujours – le *défi* auquel doit se mesurer l'enseignement de la littérature dans les deux contextes des écoles primaire et secondaire. Il y a toujours nécessairement un champ social de référence défini par des manières de lire et par des corpus, certes non délimités strictement. Ce champ, à travers ses discours, codétermine, avec le champ scolaire, des textes réputés littéraires sans cesse redéfinis. Ces textes impliquent des modes de lire – une lecture dite « littéraire » – qui doivent être rendus accessibles aux élèves. Puisque le travail sur la littérature ne peut aucunement se référer à une quelconque essence qui serait « la Littérature », qu'il est toujours objet de mise en question et de redéfinition, aussi bien dans les pratiques sociales que dans le cadre scolaire, il est donc soumis à une constante tension pour à la fois garder sa place et tenter de dépasser l'élitisme dont on le soupçonne, souvent à juste titre, et qui est, à l'origine, sa raison d'être comme instance différenciatrice.

La massification du secondaire n'a pas eu seulement un effet sur les contenus et les démarches de l'enseignement de la littérature, mais également sur la place de cet enseignement à l'intérieur de la discipline *français* et plus généralement dans le système scolaire organisé en degrés. Nous l'avons constaté notamment dans nos études empiriques : les contenus

et les approches sont redistribués sur les différents degrés de la scolarité. En d'autres termes, la littérature devient objet d'enseignement à tous les degrés de la scolarité. Une discipline n'est jamais statique. Le processus de disciplinarisation – à savoir précisément l'organisation des contenus et méthodes en disciplines scolaires pour permettre l'enseignement – est incessant et transforme continuellement contenus et méthodes. Les changements opérés sous l'effet des tentatives de démocratisation et de l'augmentation du niveau de qualification affectent profondément la discipline du *français* et la place qu'y occupe la littérature.

2.2. La discipline : conception et mise en œuvre de la construction de l'élève discipliné

La discipline, produit de l'incessante disciplinarisation, a pour fonction de transformer les modes de penser, de parler, de lire et écrire, de percevoir et d'agir dans le monde, à savoir de « discipliner ». Comme le dit si bien Chervel (1988, p. 64) : « Une “discipline”, c'est aussi, pour nous, en quelque domaine qu'on la trouve, une façon de discipliner l'esprit, c'est-à-dire de lui donner des méthodes et des règles pour aborder les différents domaines de la pensée, de la connaissance et de l'art ». Disciplinarisation et disciplination sont en effet des processus articulés. Le premier réside dans l'établissement du système des disciplines et dans la construction de chacune d'elles dans ce système. Ces disciplines peuvent être considérées comme étant des unités de l'organisation de savoirs, historiquement élaborées, et des formes de transmission de ces savoirs. La disciplinarisation est le cœur de la production de la forme école moderne telle qu'elle se constitue au courant du XIX^e siècle ; la discipline du *français* en est un élément essentiel. La disciplination, quant à elle, est le processus à travers lequel des individus s'approprient les savoirs organisés dans et par une discipline. Ce faisant, ces individus « sont assujettis à » ces savoirs (Védrines, à paraître).

Comme nous l'avons montré, la progression correspond, dans le cadre scolaire, à une démarche de disciplination de l'élève. Les notions introduites, les textes proposés, les exercices et activités planifiées ou seulement suggérées, sont autant d'hypothèses sur ce qu'un élève – en fait, un *archiélève*, à savoir l'élève tel qu'il est représenté par l'institution à un certain niveau scolaire, incarné par des exercices, activités, discours supposés adaptés – est capable de comprendre, de lire et d'exécuter. En fonction des divers travaux exposés plus haut et d'autres que nous avons menés, il est possible de déterminer quelques dimensions qui sont au cœur du travail de disciplination dans le domaine de la littérature.

Rappelons quelques-unes de ces dimensions. Au cœur de l'enseignement de la littérature, immuable, se trouve le *texte*, objet de discours pour lui-même. L'« explication du texte », le commentaire, le

jugement, l'explicitation, l'attribution de sens : toutes ces formes particulières de paraphrase concourent à pénétrer dans le texte, à transformer sans cesse la compréhension qu'on en a, le rapport qu'on établit avec lui, mais aussi le rapport qu'on peut instaurer entre ce texte et d'autres, entre ce texte, son auteur, son autrice et le contexte social de sa production, etc. Pour le dire en d'autres termes, toute explication est un métatexte « par nature paraphrastique » (Daunay, 2002, p. 204) et, à ce titre, elle participe du texte littéraire. Ce cœur de l'établissement d'un rapport qu'on peut appeler « littéraire » dans le contexte scolaire s'instaure par des démarches et des instruments qui se complexifient et assurent précisément la « disciplination » de l'élève. À titre euristique, on peut définir, de manière générale, les principaux vecteurs de cette disciplination que nous avons observés et qu'illustrent nos analyses ci-dessus. Ces vecteurs vont :

- de la dominance du travail sur la compréhension vers celui sur l'interprétation ;
- de la mise en rapport du texte avec le quotidien vers son articulation avec d'autres textes et concepts ;
- de notions concernant le fonctionnement de la langue vers des notions narratologiques ;
- de l'étude d'extraits de texte vers celle de textes comme un tout.

La disciplination est donc un processus multidimensionnel, lent et long. C'est précisément la discipline qui le rend possible à travers les multiples dispositifs qui constituent la panoplie des instruments dans laquelle le professionnel peut puiser pour enseigner.

CONCLUSION

Pour penser la progression de l'enseignement sans écraser son épaisseur historique, notamment les effets des tentatives de réformer l'institution scolaire, par l'unification, entre autres, des écoles primaire et secondaire, nous avons adopté deux points de vue : l'un, externe, s'est emparé des prescriptions ; l'autre, interne, s'est constitué à partir de plusieurs recherches menées depuis quinze ans sur des pratiques de classe dans le cadre du GRAFE. Nous avons déployé le point de vue interne sur les pratiques à partir de deux focales : la première, cadrée sur les objets d'enseignement sémiotisés par la mémoire didactique ; la deuxième, cadrée sur les dispositifs d'écriture. Puis, nous avons interprété les continuités et discontinuités constatées par les analyses empiriques à partir du crible des deux concepts de disciplination et de disciplinarisation. L'ensemble de cette démarche, empirique et théorique à la fois, vise à rendre compte du phénomène complexe de la transposition, entendue comme la transformation continue

des objets à enseigner en objets enseignés, à l'échelle d'une progression curriculaire en pleine transformation elle aussi.

Ces deux points de vue et ces focales donnent à voir une progression contrastée de l'enseignement de la littérature faite de continuités et de discontinuités tout à la fois. Continuités de l'importance du texte, tant dans le plan d'études, produit de compromis, que dans des pratiques de classe variées ; continuité encore dans le traitement métatextuel du texte par lequel l'enseignant prévoit la construction d'un rapport littéraire au texte. Mais discontinuités dans les démarches et les instruments, émanant des traditions des écoles qui les ont forgés tout au long de l'histoire de la discipline, lesquels démarches et instruments ménagent pour un archiélève un accès à la littérature à partir d'exercices multiples, de la lecture à l'analyse, des usages de notions tant grammaticales que narratologiques. La disciplinon ne saurait se concevoir autrement que comme résultat de la contradiction entre continuité et discontinuité, entre ancien et nouveau qui est la condition de tout changement, de tout développement.

Assurément, l'enseignement de la littérature à l'école obligatoire ne suit pas la progression d'un long fleuve tranquille, mais plutôt les méandres sinueux d'un phénomène historique et social complexe, fait de continuités et de discontinuités, dont la description pose un véritable défi au chercheur et à la chercheuse. Il prend place dans l'organisation disciplinaire de contenus et de savoirs en pleine transformation. Relève-t-il d'un seul objet qui se déclinerait tout au long des niveaux scolaires dans ses diverses dimensions, ou d'objets pluriels, répartis sur les deux écoles primaire et secondaire, autrefois distinctes, qui tendent à s'harmoniser, s'unifier, se transformer mutuellement pour devenir un autre objet ? L'emprunt à la rhétorique de la figure du chiasme nous a permis de répondre à cette question. Il y a l'inversion de deux groupes d'objets d'enseignement, liés à l'enseignement de la lecture d'une part et à celui de la littérature d'autre part, pensés initialement séparément, pour des écoles de traditions différentes. Ils se développent chacun aux niveaux primaire et secondaire, en prolongeant ce qui se faisait déjà dans chacun des niveaux, mais en transformant fondamentalement la discipline par l'usage d'instruments à la fois anciens, tout en étant en cours de transformation, précisément par la « contamination » mutuelle.

Le tableau synthétique que nous avons exposé ci-dessus montre que le projet d'enseigner de tout (notamment la littérature), à tous et toutes, sans distinction, à tous les âges, est loin de se réaliser dans la progression cohérente d'une disciplinon graduelle. Mais faut-il exempter l'enseignement de la littérature de toutes ces tensions dont nous avons montré qu'elles étaient liées à sa disciplinarisation ? De plus, les contradictions constatées dans nos empiries ne sont-elles pas constitutives de

toute progression, spiralaire de surcroît, nécessairement en continuité et en discontinuité depuis les premiers apprentissages de la lecture jusqu'aux formulations de discours qui fabriquent la réputation littéraire des textes ?

Continuité et discontinuité sont les ingrédients de toute conception de la progression, à savoir, dans le contexte pédagogique, la manière de penser et concevoir le parcours souhaité, possible, de l'archiélève à travers le système scolaire. Elle prend forme dans l'enseignement, dont nous avons décrit quelques facettes, qui balise concrètement ce parcours dans le corps à corps avec les élèves dans la classe. Cet enseignement ouvre des espaces, crée des possibles, conditions du développement des nouvelles capacités des élèves par l'appropriation des outils mis à disposition. La discipline est toujours à la fois externe, pensée à partir de l'enseignement suivant une logique pas à pas, organisant de manière systématique la discontinuité à partir de la continuité ; et interne, par la transformation des propres modes de penser et se rapporter aux textes que construit l'élève dans la construction de sa personne dans le processus de développement. Cette construction dépend de l'enseignement, mais n'en découle nullement de manière mécanique, voire peut échouer, la dialectique enseignement-développement, décrite par Vygotski à travers son concept de zone de développement, ouvrant des espaces dans lesquels il est possible aussi de ne pas entrer, voire il est impossible d'entrer. Les énigmes à ce propos sont loin d'être élucidées.

BIBLIOGRAPHIE

Sources

- Bourquin, A. (1870). Encore l'enseignement de la composition à l'école primaire. *L'Éducateur*, 21, 328-340.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) (2006). *Enseignement/apprentissage du français en Suisse Romande. Orientations. Document à l'intention des enseignants de l'école obligatoire de la Suisse romande*. Neuchâtel : Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) (2010). Plan d'études romand. <http://www.plandetudes.ch/web/guest;jsessionid=C24889E58EB347261FD7C5308051C780>
- Lovay, J.-M. (1996). La Négresse et le chef des Avalanches. In *La Négresse et le chef des Avalanches* (p. 48-50). Éditions Zoé.

Références bibliographiques

- Aeby Daghé, S. (2010). L'enseignement de la lecture à Genève : quel objet enseigné ? quel objet évalué ? *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 3(32), 467-487.
- Balibar, R. (1984). *L'institution du français. Essai sur le colinguisme des Carolingiens à la République*. Paris : PUF.
- Bishop, M.-F. (2007). L'élève sujet dans les textes prescripteurs de l'école primaire. *Le Français aujourd'hui*, 157, 19-29.
- Bouillon, S. (2010). *Temps, culture des professeurs et mémoire didactique. Une étude comparée des modes de gestion de la mémoire dans l'enseignement des mathématiques au collège et à l'école primaire* [Thèse de doctorat non publiée. Université Victor Segalen Bordeaux 2].
- Bourquin, A. (1870). Encore l'enseignement de la composition à l'école primaire. *L'Éducateur*, 21, 328-340.
- Chartier, A.-M. & Hebrard, J. (2000). *Discours sur la lecture (1880-2000)*. Paris : Fayard.
- Chervel, A. (1988). Histoire des disciplines scolaires. *Histoire de l'éducation*, 38, 59-119.
- Chervel, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*. Paris : Retz.
- Cohen-Azria, C., Lahanier-Reuter, D., & Reuter, Y. (2013). *Conscience disciplinaire. Les représentations des disciplines à l'école primaire*. Rennes : PUR.
- Comenius, J. A. (1657/1957). *Didactica Magna*. In *Opera didactica omnia, Prag, Academia scientiarum bohemosloveanica* (notre traduction).
- Daunay, B. (2002). *La paraphrase dans l'enseignement du français*. Bern : Peter Lang.
- Daunay, B. (2003). Les liens entre écriture d'invention et écriture métatextuelle dans l'histoire de la discipline : quelques interrogations. *Enjeux*, 57, 9-24.
- Denizot, N. (2005). L'écriture d'invention au lycée : écriture des genres ou nouveau genre scolaire ? *Pratiques*, 127(1), 31-44.
- Gabathuler, Ch. & Védrines, B. (2018). De la réputation littéraire. In C. Ronveaux et B. Schneuwly, B., *Lire des textes réputés littéraires : discipline et sédimentation* (p. 67-82). Bruxelles : Peter Lang.
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes. La littérature au second degré*. Paris : Seuil.
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (2018). Métamorphoses et contradictions de la forme école au prisme de la démocratie. In *Variations autour de la « forme scolaire » : Mélanges offerts à André D. Robert* (p. 27-49). Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Künzli, R. (1981). Das Schulfach als Denk- und Handlungsrahmen. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 3, 25-31.

- Massol, J.-F. (2004). *De l'institution scolaire de la littérature française (1870-1925)*. Grenoble : ELLUG.
- Ronveaux, Ch. (2022). Expliquer pour réputer, intriguer pour comprendre. Des instruments d'enseignement en transformation. *Recherches*, 76, 23-37.
- Ronveaux, Ch. et Schneuwly, B. (2018). *Lire des textes réputés littéraires : discipline et sédimentation*. Bruxelles : Peter Lang.
- Schneuwly, B. (2009). L'objet enseigné. In B. Schneuwly & J. Dolz, *Les objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative* (p. 17-28). Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Schneuwly, B. (2018). Schulfächer: Vermittlungsinstanzen von Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(2), 279-298.
- Schneuwly, B., Lindauer, Th., Darne, A., Furger, J. Monnier, A., Nänny, R. & Tinembart, S. (2016). Enseignement de la langue première « Deutsch » – « Français ». Remarques sur l'histoire de la discipline en Suisse (~1840 à ~1990) dans une perspective comparative. *Forum lecture*, 2. URL : http://www.forumlecture.ch/fokusartikel1_2016_2.cfm.
- Schneuwly, B., Thevenaz-Christen, T., Canelas Trevisi, S., & Aeby-Daghé, S. (2017). Writing and teaching literature. The role of hypertextual and metatextual writing activities on three school levels. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 17(Open Issue).
- Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, 19(1), 9-38.
- Thévenaz-Christen, Th. (Éd.) (2014). *La lecture enseignée au fil de l'école obligatoire. L'exemple genevois*. Namur : PUN.
- Thévenaz-Christen, Th. & Canelas-Trevisi, S. (2018). L'écriture et la lecture littéraires : une relation qui se transforme. In C. Ronveaux et B. Schneuwly, B., *Lire des textes réputés littéraires : discipline et sédimentation* (p. 67-82). Bruxelles : Peter Lang.
- Védrines, B. (à paraître). *Sujet didactique et réputation littéraire. Être sujet dans un système didactique*. Bruxelles : Peter Lang.
- Védrines, B. & Gabathuler, Ch. (2018). De la réputation « littéraire ». In C. Ronveaux et B. Schneuwly, B., *Lire des textes réputés littéraires : discipline et sédimentation* (p. 67-82). Bruxelles : Peter Lang.
- Védrines, B. & Schneuwly, B. (2018). Mémoire didactique : ce qui est rappelé et anticipé. In C. Ronveaux et B. Schneuwly, B., *Lire des textes réputés littéraires : discipline et sédimentation* (p. 305-325). Bruxelles : Peter Lang.