

TEXTES OFFICIELS ET ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

André PETITJEAN
(Université de Metz, CELTED)

En décembre 1997, nous avons organisé à l'Université de Metz un colloque international intitulé « Le français comme discipline : cent ans d'Instructions officielles ».

Interroger la discipline « français », retracer son évolution, décrire son état présent par le biais des textes officiels, est certes insuffisant mais néanmoins indispensable.

Insuffisant, car les « plans d'études » ou les « Instructions officielles » représentent un curriculum formel qui ne saurait rendre compte de la réalité des classes et des pratiques.

Indispensable, car ces textes fournissent de précieux renseignements sur l'organisation des cursus, des filières et des classes et surtout sur la configuration d'ensemble de la discipline : finalités, objectifs, contenus, méthodes, activités, exercices...

La partie historique du colloque, c'est-à-dire l'observation, l'analyse et l'interprétation des évolutions qu'a connues la discipline depuis un siècle, au niveau du primaire et du secondaire, est publié sous la forme d'un volume de la collection « Didactique des Textes ». Il vient de paraître et on en trouvera le sommaire détaillé ici-même.

Nous avons réservé à la présente livraison de *Pratiques* l'étude des textes officiels *contemporains*, qu'ils soient déjà anciens mais toujours en vigueur, ou qu'ils fassent l'objet d'une publication récente.

Le numéro se propose en un **premier temps** (*Enjeux discursifs des Instructions officielles*) de reconstruire les portraits « discursifs » qu'élaborent les rédacteurs des textes officiels, d'eux-mêmes en tant que responsables politiques, scientifiques et pédagogiques, et de leurs destinataires. Ce faisant, on examine aussi les enjeux pragmatiques de ce genre d'écrits (informer, former, conseiller...).

C'est ainsi que **Marie-Anne Paveau**, essentiellement à partir des I.O. des lycées, étudie les actants discursifs mis en scène dans ce texte :

- images que les énonciateurs du texte officiel donnent d'eux-mêmes (parole d'autorité, suffisamment désincarnée pour assurer son universalité mais non dépourvue d'une dimension axiologique, appréciative et verdictive).

- images des destinataires du texte officiel, essentiellement des enseignants. Effacés en tant que protagonistes directs de l'énonciation, ces derniers sont délocutés sous la forme de désignations lexicales (le *professeur...*), d'une pronominalisation indéfinie (*on*) ou par l'intermédiaire d'une dévolution métonymique ancrée sur les contenus ou les activités qui concrétisent la discipline (*la rhétorique nouvelle... procède, fournit... ; la lecture d'une œuvre intégrale ne s'attache pas...*).

Le portrait des enseignants prend aussi la forme d'actions que leur prêtent les rédacteurs officiels, sans que l'on sache si les propos sont illocutoirement déclaratifs et descriptifs ou prescriptifs.

- images des élèves. Délocutés à l'aide de désignations lexicales (les *élèves*, les *adolescents*), ils font l'objet d'un traitement figuratif (ils possèdent des qualifications sociales, psychologiques, intellectuelles...) et apparaissent comme un idéal-type à projeter dans l'avenir.

Adoptant une posture explicative similaire à celle de M.-A. Paveau, **Patrick Borowski** s'arrête sur la brochure *La maîtrise de la langue à l'école*, destinée à l'enseignement primaire. Après avoir présenté l'ouvrage (il s'agit plus d'un outil de formation que de véritables instructions), P. Borowski étudie plus précisément les relations interlocutives entre l'énonciateur officiel et ses destinataires.

Le locuteur est, en fait, un médiateur anonyme qui rapporte les paroles autorisées des chercheurs intéressés par la didactique du français et s'adressant à l'ensemble de la communauté enseignante du premier degré.

Dans ce contexte énonciatif, P. Borowski désintrie, marque linguistiques à l'appui, les différentes visées de l'énonciateur et ses stratégies discursives :

- une démarche d'acculturation d'un lecteur non spécialiste dans le but de lui procurer des savoirs théoriques ;
- un objectif d'accroissement de la compétence professionnelle du lecteur ;
- une visée discrètement prescriptive sous la forme de conseils et de recommandations ;
- une stratégie d'anticipation des réactions du lecteur en fonction de l'état des connaissances qu'on lui présuppose ;
- une stratégie d'explication par l'usage de parenthèses, de reformulations, de définitions et de commentaires ;
- une stratégie d'association du lecteur par l'intermédiaire de l'expression de valeurs partagées.

On retrouve cette perspective d'analyse de discours dans la communication de **Sandrine Reboul-Touré**. L'auteur, qui s'intéresse aux Instructions officielles des collèges, montre qu'à l'intérieur d'une relation de dissymétrie entre les rédacteurs des programmes et leurs lecteurs se jouent des rapports de didacticité complexes. En effet, l'énonciateur prête à son lecteur des savoirs de référence supposés connus et, en même temps, lui apporte des connaissances nouvelles (reformulations définitionnelles, procédés d'exemplification...). Le texte qui résulte de cette situation interdiscursive est un discours de compromis, hésitant entre des enjeux informatifs et des visées didactiques.

Le numéro propose, dans un **second temps** (*Les contenus des récentes Instructions officielles en France*), une série d'études des présentes Instructions officielles du primaire, du collège et du lycée.

Cette partie s'ouvre par la communication de **Katherine Weinland**, Inspectrice générale, et fortement impliquée dans la rédaction des I.O. du collège et du lycée.

Pour l'essentiel, il s'agit de présenter le dispositif institutionnel (Conseil National des Programmes et Groupe Technique Disciplinaire) ainsi que les règles qui président à l'élaboration, dans leur forme et dans leurs contenus, des Instructions officielles.

Les lecteurs de *Pratiques* mesureront le chemin parcouru depuis vingt-cinq ans et, cela, à différents niveaux : modes de constitution du groupe des rédacteurs, objectifs affirmés de refondation de la discipline, prise en compte des savoirs théoriques et didactiques contemporains, consultation des enseignants...

L'orientation positive du propos ne saurait masquer – K. Weinland ne le dissimule pas – les paramètres qui parasitent l'écriture du texte officiel : divergences entre les rédacteurs et compromis problématiques ; concessions faites à l'ancienne configuration didactique du français et aux pratiques dominantes ; modes de transposition didactique de certains concepts théoriques ; choix terminologiques... et surtout nécessité d'une formation continuée qui accompagne la mise en application des Instructions.

Les huit communications qui suivent s'attachent à décrire la discipline telle qu'elle se présente aujourd'hui, composite et instable, en exhaussant en objets d'études les sous-matières qui la constituent traditionnellement : Lecture, Ecriture, Langue Française.

Précisons, ici, que nous ne sommes pas parvenus à une étude exhaustive de la discipline, selon ses ordres d'enseignement (premier et second degrés) ni à une répartition équitable des communications selon les sous-matières. C'est ainsi que la lecture et l'étude des textes occupent une place dominante, comme l'attestent les communications de **J.-P. Sanfourche**, **J.-M. Privat** et **M.-C. Vinson**, **R. Michel** et **A. Petitjean**.

Il faut, cependant, nuancer ce regret dans la mesure où certains communications publiées dans le volume de « Didactique des Textes » (*Histoire de l'enseignement du français et textes officiels*) achèvent leurs parcours historique par une observation du présent de la discipline. C'est ainsi qu'**A. Petitjean** et **J.-F. Halté** traitent de l'enseignement de l'écriture à l'école primaire et au collège ; que **S. Martin** s'arrête sur la poésie et que **C. Vargas** décrit l'évolution de l'enseignement de la grammaire. A quoi il faut ajouter l'analyse critique par **B. Combettes** de la terminologie grammaticale des collèges et des lycées que nous avons publiée dans le numéro 97/98 de *Pratiques*.

Précisons encore que les communicants n'étant pas des historiens de la discipline mais des linguistes, des littéraires, des sociologues ou des didacticiens, leurs travaux ont pour caractéristiques :

- d'être menés d'un point de vue plutôt interne, au détriment d'un rapprochement avec d'autres textes (débat parlementaires, campagnes de presse, revues pédagogiques, discours théoriques, manuels, travaux d'élèves...) qui permettraient de *contextualiser* les textes officiels et de mieux comprendre leur logique et leur axiologie ;

- de centrer leurs analyses sur les opérations de transposition didactique des

théories de référence : ex. : sélection des paradigmes scientifiques hétérogènes qui n'ont pas les mêmes vertus explicatives ni des rentabilités didactiques équivalentes (cf. **J.-P. Sanfourche** et **R. Michel**) ; ex. : oblitération dans les I.O. du lycée des théories sociologiques du livre et de la lecture pour conforter la conception légitimiste de l'enseignement de la littérature (cf. **J.-M. Privat** et **M.-C. Vinson, A. Petitjean**) ; ex. : processus d'intégration et d'intrication des théories pour déterminer des compétences, statuer sur les contenus à enseigner, conseiller des démarches d'enseignement, fabriquer des exercices... (cf. **I. Delcambre** pour l'enseignement de l'oral) ; ex. : examiner des modes de transposition. C'est ainsi que **S. Reboul-Touré**, pour ne prendre qu'un exemple, montre que dans les I.O. des collèges, le concept de *discours* dont on ne sait pas s'il est transposé de la rhétorique ou de la linguistique, change de statut en entrant dans l'espace scolaire. Ce faisant, il est repensé en termes de compétence (la maîtrise des discours), de notion textuelle (formes de discours) et de contenus grammaticaux (grammaire de discours) ;

– de décrire les types de solidarités didactiques qu'entretiennent les sous-matières. C'est ainsi, comme le montre **I. Delcambre**, qu'au niveau de l'élémentaire et du collège, à partir de 1972, de manière dominante, *écrit* s'interface avec *oral*, alors qu'à partir des années 90, une seconde solidarité est fortement marquée : la *lecture* et l'*écriture* (cf. **J.-P. Sanfourche** et **R. Michel**) ;

– d'observer comment la discipline « français » justifie l'existence de corrélations avec les autres disciplines. Je fais référence à la thématique de la « maîtrise de la langue dans les apprentissages des disciplines » (cf. **D. Bessonnat**), qui ne fait pas l'objet d'une préoccupation identique selon les disciplines. Je pense aussi à la communication de **M. Berthelier** au cours de laquelle l'auteur réfléchit sur les relations complexes qu'entretient le latin avec l'enseignement du français ;

– de ne pas négliger l'analyse des valeurs éducatives et culturelles que les textes officiels confèrent à la discipline. C'est ainsi qu'**A. Petitjean** et **R. Michel** décrivent l'évolution des finalités allouées à l'enseignement de la littérature dans le secondaire et soulignent la montée en puissance des savoirs et des méthodes au détriment des valeurs.

Le numéro propose, dans un **troisième temps** (*Instructions officielles, formation universitaire et concours de recrutement*) une mise en perspective des Instructions officielles par rapport à la formation universitaire dite académique.

Il apparaît, au travers des communications de **F. Ropé** et de **J.-P. Benoit**, et c'est un phénomène qu'on ne retrouve pas dans les autres disciplines, qu'un profond décalage et qu'une distance très grande existent entre les contenus du CAPES et le programme des Instructions officielles.

En témoignant les savoirs théoriques que les I.O. du collège présupposent connus par les futurs enseignants (linguistique textuelle, théories de l'écriture, analyse du champ éditorial et des genres de la littérature de jeunesse, théories des médiations culturelles, théories de la variation langagière...) mais qui n'existent pas dans la formation universitaire des professeurs de français.

En ce sens, le formalisme réducteur qui se généralise dans l'approche des textes a pour origine moins la nature même des concepts linguistiques que l'insuffisante maîtrise par les enseignants des savoirs de référence programmés par les Instructions.

On comprend mieux aussi les difficultés qu'éprouvent les jeunes enseignants

face à l'hétérogénéité des élèves, à la variété des performances langagières et aux dissonances culturelles.

En l'absence d'une reconfiguration en profondeur du CAPES et des cursus universitaires, on continuera à assister passivement au déclin de la lecture littéraire et, surtout, on maintiendra les inégalités sociales devant l'acculturation scolaire.

Le numéro propose, dans un **quatrième temps** (*Les contenus des récents plans d'études francophones*) d'élargir la réflexion sur les textes officiels aux plans d'études francophones de Belgique, du Québec et de la Suisse.

Au fil des communications sont étudiés, successivement, les rapports entre langue et discours au niveau des collèges (**M.-L. Elalouf**) ; l'enseignement de l'écriture au secondaire (**O. Dezutter** et **J.-L. Duffays**) ; l'enseignement de la littérature au lycée (**K. Canvat** et **J.-M. Rosier**) ; l'enseignement de l'oral au primaire (**M. Wirthner**).

Au-delà des différences (pluralité des plans d'études en fonction du double réseau d'enseignement en Belgique et des réalités cantonales en Suisse ; moindre degré d'homogénéisation culturelle, rythme de publication des programmes...), les textes officiels francophones partagent avec les Instructions officielles françaises :

– le fait de connaître, didactiquement parlant, une périodisation identique, rythmée depuis les années 60 selon trois étapes : enseignement « traditionnel » ; enseignement « rénové » ; enseignement en reconfiguration.

– le fait d'être confrontés, aujourd'hui, à des problèmes similaires : modes de transposition didactique des théories de référence ; logique accumulative de nouveaux objets d'enseignement aux dépens d'une cohérence d'ensemble ; types de solidarités didactiques ; modes de prise en compte du nouveau public scolarisé...

Il aura manqué, dans ces journées, les témoignages d'acteurs ayant rédigé les I.O., ceux d'enseignants qui auraient dit les usages qu'ils font des textes officiels. Disons qu'en leur absence nous avons tenté d'*objectiver* la connaissance de la discipline telle que les discours officiels la configurent.