

PRÉSENTATION

Le numéro 101/102 de *Pratiques* (mars 1999) consacré aux Textes Officiels régissant l'enseignement du français aura permis de prendre connaissance de l'état présent de la discipline, en France et dans la francophonie, et de ses évolutions au cours du dernier quart du XX^e siècle.

Dans l'intervalle, de nouveaux programmes pour les lycées ont été élaborés puis édités et sont officiellement entrés en vigueur, pour la classe de seconde, à la rentrée scolaire de septembre 2000.

Il suffit de consulter les nombreux sommaires de revues telles que *L'Ecole des Lettres*, *Enjeux*, *Le Français Aujourd'hui*, *Pratiques*, *Recherches...* pour apprécier combien ces nouveaux programmes ont pris la mesure des recherches contemporaines (littéraires, linguistiques, didactiques...) et des résultats des innovations pédagogiques, malgré des insuffisances et des limites inévitables quand il s'agit d'un plan d'études officiel.

Il convenait donc d'accorder à ces nouveaux programmes l'attention qu'ils méritent et, en attendant la publication annoncée d'un numéro du *Français Aujourd'hui* (mars 2001) ou de livraisons de *L'Ecole des Lettres*, de commenter ces programmes et de les illustrer.

C'est ainsi que l'article d'**André Petitjean** et **Alain Viala**, qui ouvre ce numéro, après avoir situé ces programmes dans l'histoire de la discipline, s'attache à expliquer les principales raisons qui justifient leur élaboration. Cette mise au point achevée, les auteurs entreprennent de décrire les contenus des programmes et de préciser leurs logiques et leurs lignes de force. A ce niveau, il apparaît que, face à une discipline éclatée et instrumentalisée par la préparation aux épreuves du baccalauréat, un effort de reconfiguration était nécessaire : explicitation des finalités et des objectifs de la discipline ; clarification, par l'intermédiaire de quatre perspectives d'étude, des schémas d'intellection et des compétences que la discipline entend développer ; détermination des objets d'étude et des contenus de savoir, recommandation de démarches et d'activités...

A défaut de pouvoir illustrer et approfondir le spectre complet de ces éléments

de refondation, nous avons accordé, dans le numéro, la priorité à l'étude de la *littérature*, abordée principalement dans le cadre d'une perspective *historique*.

C'est ainsi que **D. Chaperon** et **C. Reichler** illustrent ce que l'on peut entendre par une histoire littéraire et culturelle. A partir d'un exemple, l'observation et l'expérience scientifique, les auteurs se proposent d'analyser les formes et les contenus de cette pratique selon des contextes historiques et culturels variés et des genres de discours différents. Sont envisagés successivement, à travers les œuvres de Marivaux, Rousseau, Diderot, Zola, Huysmans, Villiers de l'Isle-Adam et Rosny, la pensée des Lumières, l'écriture naturaliste, le symbolisme et la littérature de science-fiction. Pour reprendre les perspectives des nouveaux programmes, le registre didactique est décrit selon qu'il se manifeste dans l'écriture scientifique ou à l'intérieur des fictions littéraires à des époques différentes. Cette étude de cas, qui peut se réaliser en classe de première, a l'intérêt aussi de montrer ce qui différencie un thème d'une *problématique* ; c'est à une semblable démarche que convient les programmes de seconde, à propos de l'*éducation* ou de l'*altérité*.

La perspective historique est présente aussi dans l'article d'**Y. Reuter**. L'auteur rappelle que la littérature est une construction historico-sociale soumise à la variation temporelle et géographique qui se manifeste par un réseau d'instances, de lieux et surtout d'acteurs (écrivains, éditeurs, critiques...). En fonction de normes de référence congruentes ou divergentes, ils instituent socialement les textes comme littéraires. Ils contribuent, en effet, à la production, à la diffusion et à la réception des œuvres ainsi qu'à l'émergence, la reconnaissance et la consécration d'un écrivain. Les intérêts didactiques de cette orientation sociologique ne manquent pas : familiarisation des élèves aux lieux du livre et apprentissage des gestes culturels qu'implique un comportement de lecteur ; initiation des élèves aux dispositifs de relations sociales qui président à la création et à la réception des textes ; démarche de contextualisation des textes par une objectivation des types de normes (morales, langagières et esthétiques) qu'elles transgressent ou reproduisent. Tels sont les principaux enjeux de la rubrique « Ecrire, publier, lire » consacrée au XIX^e s. et au XX^e s. en seconde et aux XVII^e et XVIII^e ss. en première. Y. Reuter achève son article en précisant que la prise en compte de l'ancrage social de la littérature ne saurait répondre à toutes les questions et ne traite pas, en particulier, des investissements psychiques dans les actes de lecture et d'écriture.

La perspective historique est présente, encore, dans l'article de **M. Scarpa** dont l'objectif, à partir d'une étude du *Ventre de Paris*, est de rendre compte du naturalisme zolien. Pour ce faire, l'auteur procède à un va et vient constant entre le dossier préparatoire du roman (ébauches, notes documentaires, fiches...) et le texte définitif. Il apparaît que le dossier génétique est un excellent analyseur de l'inscription de Zola dans son contexte historique : positionnement explicite du romancier tant sur le plan esthétique (ex. : intertextualité hugolienne) que politique et social (ex. : métaphore Halles / bourgeoisie du Second Empire) ; illustration de la méthode expérimentale positiviste par le recours à un solide dossier documentaire... Il apparaît, en second lieu, comme l'atteste le retravail du dossier documentaire par l'écriture du roman (types d'effacements, d'ajouts, de reformulations...) que la doctrine correspond plus à un positionnement de l'auteur dans le champ littéraire de son époque qu'à la réalité de l'élaboration fictionnelle. On sera attentif, par rapport aux nouveaux programmes, au fait que cet article apporte concrètement la preuve de l'intérêt d'utiliser les pièces d'un dossier génétique pour comprendre la signification historique d'une œuvre.

La perspective historique est présente, enfin, dans l'article d'**A. Pagès** qui interroge la réalité d'un *mouvement littéraire* à partir du couple *réalisme / natura-*

lisme. L'auteur nous rend attentifs au fait qu'il convient de faire la part entre la perception du mouvement par ses contemporains et sa reconstitution ultérieure, qu'elle soit le fait des historiens et des sociologues de la littérature, de la critique littéraire ou de l'enseignement de la littérature. En fonction de quoi, A. Pagès s'applique à faire la part entre les arguments favorables à une intégration du naturalisme dans le réalisme et à une continuité historique entre Balzac et Zola et ceux qui défendent l'existence d'une autonomie du naturalisme par rapport au réalisme. Cette seconde position, à laquelle adhère A. Pagès, lui permet, outre de préciser les caractéristiques majeures du naturalisme, d'avancer des critères opératoires didactiquement pour définir la notion même de *mouvement littéraire* : le champ littéraire et ses acteurs à l'intérieur d'une chronologie temporelle donnée ; le rapprochement d'œuvres en fonction des critères de registre, de genre, de style et d'esthétique ; l'existence d'écrits du type manifeste ou préface exposant les éléments d'une doctrine commune ; des relations interdiscursives entre les pratiques artistiques sur la base de valeurs composant l'esprit d'une époque.

Après cette série d'articles qui se présentent avant tout comme des cadrages théoriques, les trois articles suivants entendent lier assez étroitement *théories* et *pratiques*.

C'est ainsi qu'**A.-M. Tauveron** propose une démarche de « lecture en réseau » qui atteste de l'intérêt de ne pas réduire l'approche de la littérature à l'étude de morceaux choisis, fussent-ils analysés méthodiquement. On trouvera, dans cet article consacré à l'étude de *L'Œuvre* de Zola, une matière abondante susceptible d'alimenter différents types de séquences. On retiendra, pour l'essentiel, qu'il importe, dans l'étude d'une œuvre intégrale, de déterminer une problématique dominante, pertinente par rapport à l'œuvre étudiée, en l'occurrence la représentation du phénomène de la création artistique, pour *L'Œuvre* de Zola. On relèvera aussi qu'il est utile, plutôt que d'apporter magistralement les réponses, de tester à l'aide de groupements de textes et de documents, la portée explicative variable de modèles interprétatifs concurrents (biographique, socio-historique, générique...). On remarquera encore l'importance, pour la compréhension de l'œuvre de Zola en particulier et de la littérature en général, de la mise en réseau entre les textes : réseau intertextuel entre des textes d'auteurs différents rassemblés sur la base d'une problématique similaire, réseau de relations génétiques entre les projets d'un auteur et son texte abouti... On signalera, enfin, les différentes activités d'écriture d'invention à l'aide desquelles les élèves s'approprient les notions dont ils ont besoin pour l'étude du roman.

L'article de **M.-C. Kirpalani** permet quant à lui d'illustrer les différentes perspectives d'étude des nouveaux programmes à partir d'un genre prescrit en seconde : la *nouvelle*. Après un rapide historique du genre, l'auteur s'arrête plus particulièrement sur la diversité des formes de nouvelles au XX^e siècle, fournissant à son lecteur un recensement appréciable des collections, des auteurs et des œuvres. Sur la base d'un corpus étendu dans lequel il est permis de puiser des textes très différents en fonction de la diversité des élèves, M.-C. Kirpalani, tour à tour, définit la poétique du genre et analyse les contraintes institutionnelles qui pèsent sur l'écriture de nouvelles. Son article s'achève par une énumération, elle aussi abondante et variée, d'activités d'écriture d'invention autour de la nouvelle.

L'article de **J.-M. Privat** et de **M.-C. Vinson** est à lire comme une justification théorique de cette dialectique entre des lectures cursives et les lectures analytiques proposées par les nouveaux programmes, mais aussi de leur remise en cause des lectures analytiques trop formalistes. Comme l'ont montré de récentes enquêtes sur les pratiques de lecture des lycéens, l'adhésion trop souvent formelle et donc stérile des élèves aux lectures scolaires s'explique, entre autres raisons, par une tension trop grande qui existe entre les valeurs, les formes et les

contenus des lectures scolaires et leurs homologues ordinaires. Il ne suffit pas d'offrir ou d'imposer des lectures – même si se joue, là, notre rôle d'initiateur culturel – mais il importe de créer des demandes de lecture et de développer des comportements de lecteurs. Cette exigence didactique nous rappelle qu'il est nécessaire de ne pas négliger les *apprentissages culturels* (organisation, dans la classe ou à l'extérieur, d'échanges autour des livres et des lectures ; apprentissage de savoir-faire artisanaux requis pour la lecture de textes longs et difficiles ; développement de pratiques réflexives des élèves sur leurs comportements de lecteurs ; suggestion d'activités d'écriture d'invention...). Elle nous rappelle aussi qu'il est capital de motiver les lectures pour la mise en place de protocoles qui rendent les œuvres abordables et donnent aux élèves le désir de les lire : choix d'une problématique d'ensemble, aide des élèves dans l'identification de leur valeur et de leurs attentes, clarification des types de valeurs, de contenu ou de formes, proposés par les textes, activités qui aident à dépasser la distance de la langue et des références culturelles...

Le numéro s'achève par une réflexion *programmatische* sur la *langue*, son acquisition et son enseignement, à l'aide d'un article et d'une table ronde.

C'est ainsi que **B. Combettes**, après avoir salué l'insistance des nouveaux programmes sur la nécessité de poursuivre au lycée un travail approprié sur la langue des élèves, prend acte de certaines avancées didactiques qui se sont réalisées au collège : ne plus étudier les règles de grammaire pour elles-mêmes, c'est-à-dire coupées de leur utilisation dans des contextes d'énonciation et de réception particuliers ; élargir le cadre phrastique de l'observation aux phénomènes de textualisation et de mise en discours – ce qu'il appelle les trois « grammaires » que distinguent les textes officiels. B. Combettes nous met en garde aussi contre certaines dérives observées : séparation artificielle entre les trois niveaux d'analyse ; couplages mécaniques et directs entre faits de langue et types de textes... En réponse à ces problèmes, l'auteur propose de déplacer la réflexion des seuls faits de langue aux activités langagières. Ce qui implique une centration sur la dimension *cognitive* de la production ou du traitement des énoncés et l'élaboration d'un cadre d'analyse qui unifie sémantique lexicale, grammaticale et référentielle, sans négliger la prise en compte de normes et d'usages diversifiés.

Programmatische, la **table ronde sur l'oral** l'est aussi. Elle part du constat qu'en l'état actuel des conditions d'enseignement (nombre d'élèves par classe, poids des programmes...) prédomine le cours dialogué. En fonction de quoi, la mesure essentielle pour rendre effectif un travail sur l'oral au lycée est de mettre en place, dans ou autour de la classe, des dispositifs ou des situations d'oral diversifiés (débats argumentés, exposés, travaux de groupes, jeux dramatiques...) accompagnés de moments réflexifs. Ils ont pour objectif d'aider les élèves à verbaliser les jugements et les critères au nom desquels le professeur et la classe évaluent les prestations orales : nature des interactions orales ; statut des genres de l'oral ; normes de la langue, pertinence des propos en fonction du but, du contenu et de la situation de communication... Cette objectivation peut être suivie d'apprentissages artisanaux sur les interactions et la gestion des discours oraux. Elle permet des observations comparées entre la langue orale et la langue écrite.

Ce numéro spécial de *Pratiques*, en dépit de son volume, n'a pu retenir un certain nombre d'articles consacrés aux erreurs de langue dans les copies d'élèves, à la lecture (cursive et analytique), à l'écriture d'invention et à la notion de registre. Ils feront l'objet d'un dossier dans la livraison de juin prochain de la revue.

André PETITJEAN