

LA LECTURE MÉTHODIQUE À LA LUMIÈRE DES INSTRUCTIONS OFFICIELLES : UNE OBSCURE CLARTÉ

Raymond MICHEL

(IUFM de Lorraine, Université de Metz)

Il s'agit pour nous, dans cette communication (1), de mettre en perspective critique un exercice central de l'enseignement du français au lycée : la **lecture méthodique**. Cet exercice scolaire a la particularité d'être un objet didactique « intermédiaire » et profondément paradoxal. En effet, il n'est pas enseigné ni, donc, pratiqué par les étudiants qui passent le CAPES, soumis, encore, aux exercices que nous a légués la tradition lansonienne : la dissertation et l'explication de texte linéaire. Absente de la formation initiale des professeurs, découverte dans des stages de formation continue un peu « rapides », la lecture méthodique connaît, dix ans après sa naissance, de multiples dérives technicistes que beaucoup regrettent, à juste raison. Les causes de cette « perversion » sont multiples : une formation des enseignants tronquée la plupart du temps, une conception « technologique » de la lecture, une croyance naïve à la toute puissance d'une démarche purement inductive, une « problématique logico-grammaticale » (2) qui n'a de cesse que d'affirmer, sur le mode de l'incantation, l'objectivité d'un sens immanent au texte.

Nous voudrions montrer – en en faisant, dirons nous, avec un peu d'humour une lecture méthodique serrée – que les Instructions officielles qui ont défini la lecture méthodique ont une certaine responsabilité dans ce processus de réification et de dessèchement que nous venons d'évoquer, et ce malgré des intentions déclarées, fort louables et à première vue innovantes.

En effet, la lecture des Instructions officielles (3) produit chez tout lecteur des impressions curieuses. Dans un premier temps, nous y retrouvons toutes nos pré-

(1) Nous avons publié, dans *Pratiques* n° 97-98, un article (« Lecture méthodique ou méthode de lecture à l'usage des élèves de lycée : un objet didactique non identifié ») qui, en argumentant sur le fond, développe les thèmes que nous ne faisons qu'évoquer dans cette introduction. Nous reprenons, ici, l'analyse des I.O. que nous faisons alors.

(2) Sur cette notion voir F. RASTIER, « Problématique du signe et du texte », *Intellectica*, 1996/2, pp. 37-38.

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

occupations, et nous ne pouvons que nous féliciter d'une telle initiative. Toutefois, il paraît difficile de ne pas s'interroger sur les raisons qui ont fait que ces textes officiels n'ont pas réussi à prévenir un usage de l'interprétation des textes pour le moins condamnable. Et ce d'autant plus qu'une lecture, attentive à la lettre même des énoncés prescriptifs, n'est pas loin de nous convaincre que, d'une certaine façon, les I.O., ont, indirectement, encouragé ces dérives, car elles comportent des ambiguïtés, des non-dits et des contradictions en nombre relativement important.

Instructions et programme : présentation générale

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

Les objectifs généraux de l'enseignement du français sont, au lycée comme au collège, la pratique raisonnée de la langue, la formation d'une culture, l'acquisition de méthodes de pensée et de travail. (p. 15) (4)

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

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

Notre tableau (5) montre que pour les rédacteurs des I.O. il y a une équivalence entre la « formation d'une culture », « l'étude des textes », et « les textes ». Il faudra y revenir.

Le dispositif énonciatif : le mur du « on ».

Le support des actes illocutoires que constituent les I.O. est fondamentalement anonyme : les locuteurs sont sans nom (6). En effet, au niveau des marques de

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

(5) Nous ne prenons pas en compte, ici, les instructions qui concernent la « Série Techniques de la musique et de la danse » (pp. 26-28) ; atypiques, elles paraissent avoir été écrites par d'autres rédacteurs tant elles manifestent des choix ouvertement archaïques d'un point de vue didactique.

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

surface du texte, le locuteur est d'une discrétion exemplaire, comme l'exige ce type d'écrit à vocation prescriptive et légiférante. La voix s'impose par son absence ; étant placée hors circuit communicationnel, elle échappe à toute interpellation et donc à toute contestation. La performativité de son dire constitue la légitimité de son dit. Cette absence « olympienne » est, toutefois, remise en cause – et ce pour la première fois, et la dernière fois – dans le paragraphe consacré à la rhétorique ancienne :

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

Oubli de la neutralité qui sied si bien à la voix de l'autorité, lapsus, rareté de la présence qui exhibe d'autant plus l'absence, désignation, comme par inadvertance, d'une « plume collégiale » et solidaire ? Un peu de tout cela, certainement. Mais, cette assertion est loin d'être innocente, puisque, précisément, elle caractérise le pouvoir (7) que se donne l'instance énonciative : elle *nomme*. On sait que nommer, c'est s'arroger le droit de dire le réel, de le hiérarchiser, d'en imposer sa vision. Mais, le locuteur des I.O. se définit, aussi, en se différenciant d'un « on » indéterminé qui est cité lorsqu'il est précisé que la lecture méthodique s'oppose :

à ce que l'on nomme d'habitude explication (p. 19)

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

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

Ce « on », à l'opposé du précédent, est connoté positivement par son cotexte immédiat (*active, vivante*) et parce qu'il fait entendre un énonciateur (8) auréolé du prestige des savoirs savants, et en particulier ceux des sciences du langage : en début de phrase sont précisément évoqués les « points de vue linguistiques » multiples. Le « nous » se sent évidemment plus en phase, sans s'identifier forcément, avec ce « on » scientifique. Le locuteur des I.O. se positionne donc entre les énonciateurs « savants » (9) et la *doxa* commune, ce qui conforte le statut de « savoir intermédiaire » qui, en dernier ressort, constitue le savoir scolaire (10). Retenons, aussi, que ce discours, toujours conforme à son genre, multiplie les modalités axiologiques et déontiques de tout ordre : « intéressant », « éminemment formateur et enrichissant », « ne doivent pas entraver », « les meilleures chances », « est essentielle », etc.

Les autres acteurs de la scène énonciative sont répartis d'une façon assez homogène et conventionnelle, puisqu'ils représentent les trois pôles du triangle didactique : le professeur, l'élève, le savoir. Les descriptions définies qui coréfèrent

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

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

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

(10) Sur ce point, voir J.-P. BRONCKART et I. PLAZAOLA GIGER : « La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice », *Pratiques* n° 97-98, juin 1998, pp. 35-58.

à l'enseignant (11) vont du plus générique au plus spécifique. La mention de « professeur », avec la variante plus solennelle « professeur de Seconde », quand on insiste sur son rôle d'initiateur à la littérature ou sur sa mission de trait d'union entre le collège et le lycée, alterne avec les expressions « professeur de français » et « professeur de lettres ». « Professeur de français » – cette occurrence est, surtout, sensible dans la partie du texte qui traite de la pratique raisonnée de la langue – est moins marqué que son concurrent, « professeur de lettres », qui apparaît, essentiellement, quand les I.O. examinent l'étude des textes et celle de la littérature, ou quand, par exemple, on l'associe aux autres « professeurs des disciplines artistiques » (p. 18). Le « professeur de lettres » se caractérise, ainsi, avant tout, par ses objectifs culturels, ou son souci de « formation générale » de l'esprit. Néanmoins, il est affirmé avec force et clairement que :

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

Certes... Toutefois, notons que, dans la première phrase de cette dernière citation, on distingue « enseignement du français » et « étude de la littérature » ; le mot « étude » (12) semble connoté plus positivement, et valorise une expression comme « étude de la langue » ; en revanche et symétriquement, on ne rencontre jamais l'expression « enseignement de la littérature ». L'une s'enseigne, l'autre est une « rencontre avec les textes littéraires [qui] a pour fin d'aiguiser le plaisir de la lecture individuelle [...] » (p. 20). « Rencontre », « plaisir », « individualité », nous retrouvons ici les lignes de force d'un *habitus* lectoral, qui, légitimé par une sorte de cécité historique, sociologique et culturelle, se donne comme naturel, neutre et universel (13).

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

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

On procède au lycée, et particulièrement en classe de Seconde, aux révisions nécessaires, en s'assurant chaque fois de la solidité des acquis. (p. 16) (14)

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

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

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

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

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

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

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

On appellera texte toute production écrite ou orale. (p. 16)

La « tension sémantique entre l'identifiable et le non identifiable, entre le nommable et l'innommable » (15) qui caractérise l'emploi du « on » a, ici, une efficacité argumentative remarquable. Le « on » permet de confondre dans une même entité anonyme – quand sont évoquées les activités de la classe – les professeurs, les élèves et, éventuellement, aussi bien la voix qui s'exprime dans les I.O. que ses destinataires. Il est possible de voir dans cet usage un souci louable de fonder une communauté intellectuelle, à qui il est demandé d'adhérer aux mêmes valeurs. Mais la « médaille pieuse » a un revers ; tout d'abord, l'indétermination du « on » – catégorie par excellence de la non-personne, pour paraphraser Benvéniste – dépersonnalise les destinataires supposés des I.O., exclus de tout échange, de toute discussion avec un locuteur qui lui-même se dérobe. Nous ne sommes pas dans le cadre d'une communication, même dissymétrique, mais bien dans le maillage d'*instructions* (16) ; d'autre part, ce syncrétisme du « on » permet de ne pas distinguer ce qui incombe respectivement à l'enseignant et aux élèves : les I.O. ne s'aventurent jamais du côté des apprentissages, elles en restent au niveau des généralités :

On initie les élèves à la production de différents types de textes. (p. 16)

Évidemment... Mais comment ? selon quelles modalités ? à partir de quelle typologie ? ce sont les manuels qui, en grande partie, se chargeront de rendre opératoires les instructions officielles, ce qui n'est pas sans risques, puisque la logique de la didactique et celle du commerce ne font pas forcément bon ménage. Se pose, donc, sérieusement, la question des destinataires des I.O. ; aussi surprenant que cela puisse paraître, il nous semble que les destinataires (17) de ces textes ne sont pas les professeurs, mais les agents chargés de contrôler l'institution : inspecteurs, concepteurs de manuels, les pairs souhaités et fréquentables (les décideurs de la *noosphère*).

Le partenaire induit par l'expression /professeur/ est, bien évidemment « l'élève ». Cette dénomination, avec une variante prévisible, « élève de Seconde »,

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

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

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

domine tout le texte avec une constance remarquable. Nous n'avons repéré qu'une seule fois le mot « adolescent » :

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

Ce mot apparaît dans un environnement favorable : en amont, on a évoqué « l'âge » (18) des élèves qui entrent en Seconde, et l'on se trouve dans un contexte où sont mis en avant les notions centrales d'un système axiologique et idéologique à connotations « humanistes » et « romantiques » facilement repérable :

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

L'évocation de la littérature appelle, quasiment automatiquement, tout un système descriptif stéréotypé du lecteur de textes littéraires (individualité, personnalité, sensibilité, imagination...). Dans le même ordre d'idées, il est intéressant de noter que reviennent, sur le mode du leitmotiv, des expressions comme « *nourrir* » (son esprit, son imagination, sa sensibilité), « *enrichir* » (ou ses synonymes « approfondir et affermir », p. 19), « *initier* ». L'élève n'est, donc, pas considéré comme un agent des apprentissages qu'on lui propose, mais comme un être immature, caractérisé surtout par ses manques que doit combler, sur le mode de l'initiation, le professeur. Nous sommes loin d'une perspective constructiviste, et des notions comme celles de « conflit socio-cognitif », de « stade proximal de développement » ou de « représentations » ne semblent pas être prises en compte par les rédacteurs des I.O. Il apparaît, donc, que l'absence de prise de position ne signifie pas l'absence de parti pris ; en effet, nous reconnaissons, dans ce texte, une conception de l'enseignement et des apprentissages qui mériterait un débat plus approfondi et un mode d'exposition qui ne se satisferait pas de l'implicite, du sous-entendu et des connivences culturelle et idéologique. Le refus par les I.O. de penser l'ensemble des composantes de la transposition didactique, en ne décrivant que les savoirs à enseigner (19), se paie cher, dans les pratiques, comme le montre la lecture méthodique telle qu'elle est, parfois, appliquée, dans les classes.

Un cadre de référence : la « rhétorique moderne »

Les I.O. se placent délibérément dans une perspective rhétorique (20). Cette rhétorique moderne renouvellerait la « rhétorique ancienne », « qui était celle de l'orateur et de l'écrivain » :

Elle concerne à la fois l'auteur et le lecteur. Elle procède à une analyse plus systématique des moyens par lesquels s'enchaînent les phrases. Surtout elle s'interroge sur les conditions dans lesquelles un texte oral ou écrit est produit et reçu. Elle prend en considération les acteurs et les situations de l'énonciation et elle envisage les dif-

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

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

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

férents types de textes, qu'elle permet de mieux distinguer et définir. Elle fournit des appuis à l'étude des textes littéraires. (p. 16)

La logique de ce développement est curieuse : au couple orateur/écrivain, les rédacteurs des I.O. opposent le couple auteur/lecteur (21) (!), tout en affirmant, tout au long de leurs propos, que la notion de texte est centrale, et qu'il ne s'agira jamais, lors de l'étude des textes littéraires, de s'interroger sur les intentions de l'auteur. La notion de « texte », par ailleurs, n'est jamais à proprement définie, sinon comme la concaténation de plusieurs phrases – « On appellera texte toute production du discours. Le texte dépasse généralement le cadre de la phrase. » (p. 16). L'éclaircissement qui est donné sur la spécificité du texte littéraire est d'une naïveté théorique désarmante :

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

À l'évidence, les I.O. n'encouragent pas une réflexion sur des questions centrales (22) qui concernent la didactique de la littérature. Citons-en quelques-unes : qu'est-ce que la littérature ? y a-t-il une réponse unique à cette question ? existe-t-il un usage artistique du langage ? si oui, qu'est-ce que serait la littérarité d'un texte (vision immanentiste, essentialiste) ou quand est-ce qu'il y aurait littérarité (vision conditionnaliste) (23) ? quels sont les rapports entre esthétique et art en littérature ? quel est le lien du texte littéraire avec la vérité ? en quoi se distingue-t-il du discours philosophique ? peut-on parler de lecture littéraire ? si oui, comment la ou les définir ?...

Il est d'ailleurs remarquable que dans la section « Programme » (p. 23), qui liste, dans une sorte d'inventaire à la Prévert (24), démesuré par son ampleur et sa diversité, le vocabulaire technique qui doit être employé dans les classes, nous trouvons très peu de concepts propres à l'étude des textes littéraires (25). On évoque le « lexique des études littéraires », mais on ne saura jamais lequel précisément. Pour prendre un exemple, on cite les termes « d'auteur » et de « destinataire », alors que des paires comme « narrateur/narrataire, auteur empirique/lecteur empirique, auteur impliqué/lecteur impliqué ou lecteur Modèle » nous paraîtraient plus appropriées. Il n'est, donc, pas étonnant que les I.O. de Seconde parlent de « vocabulaire technique » et jamais de concept, de notion. Le texte se fait un peu plus précis, tout en restant toujours aussi confus, quand il aborde les notions de style, de ton et de prosodie. Nous recherchons, ici, désespérément la modernité revendiquée ; toute la poétique, au sens que Genette donne à ce terme, est ignorée. Dominent dans cette section les termes empruntés aux sciences du langage, ce qui confirme le parti pris d'une « problématique logico-grammaticale » dans l'interprétation des textes. Mais, il faut, aussi, lire dans cette discrétion le signe que l'on veut préserver la pureté des études littéraires :

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

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

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

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

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

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

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

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

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

C'est dans cette optique qu'on étudiera « les œuvres ou les pages les plus marquantes du XVIe et du XVIIe siècle » (p. 17), puisque « les textes littéraires à cet égard fournissent une riche matière, souvent avec un recul historique qui stimule la réflexion » (p. 19). Toutefois, on ne manquera pas d'étudier les œuvres du XXe, pour installer un dialogue entre le passé et le présent. Il s'agit, en définitive, de « cerner les relations entre les concepts de progrès, de liberté et de démocratie » (p. 19) (26). On ne saurait mieux dire.

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

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

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

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

On les [les élèves de Seconde] prépare aux exercices choisis pour le baccalauréat, mais en insérant ceux-ci dans l'ensemble des exercices et dans une progression ré-

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

gulière : si l'examen est un stimulant précieux, résumer ou commenter un texte, composer sur un sujet donné sont des opérations d'une utilité générale. (p. 16)

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

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

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

Les instructions de première, quant à elles, rappellent que le professeur doit tenir « compte du rôle à la fois contraignant et stimulant de l'examen proche. » (p. 35) Il appert, donc, que les exercices très « rhétoriques » de l'épreuve anticipée de français ont « écrasé », au sens informatique du terme, les objectifs culturels proclamés avec insistance. Pour s'en convaincre, il suffit de relire, dans les instructions de première, les propos qui sont tenus sur la « question d'ensemble ». En effet, ce développement occupe une place stratégique, car il réaffirme, de façon presque explicite, la subordination des différentes activités de lecture (groupement de textes, œuvres intégrales) aux épreuves du baccalauréat :

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

Que l'on nous comprenne bien, nous n'avons pas la stupidité de regretter que les professeurs entraînent leurs élèves aux épreuves d'un examen, si important pour leur avenir : c'est leur devoir et leur mission sociale. Nous faisons remarquer tout simplement qu'une certaine dérive s'est produite et que les épreuves anticipées de français ont tendance à devenir la finalité unique de l'enseignement des lettres, les « objectifs culturels » venant en plus, éventuellement (27). Si ce n'est pas le cas, comment expliquer que les rédacteurs des I.O., avec une certaine solennité, mettent en garde les professeurs contre une pratique (28), qu'ils jugent certainement trop répandue ?

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

Il y a des causes « externes » (demande sociale et logique de l'institution scolaire) à cet état de fait, mais il y a aussi des causes « internes », inhérentes à la discipline même. Nous pensons, en particulier, à cette conception « technologique » qui règne dans l'apprentissage de la lecture littéraire, laquelle trouve sa justification dans l'exclusion qu'elle opère entre les trois moments de toute herméneutique : comprendre, expliquer et se comprendre devant le texte. Mauvaise interpré-

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

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

tation des I.O. ? Peut-être... Mais les rédacteurs des I.O., partisans irréductibles d'une approche discursive des textes, auraient dû, en évitant le plus possible le flou et l'ambiguïté, se garder plus explicitement des interprétations réductrices qu'engendraient leurs conseils. D'autre part, lorsque l'on sait que, inévitablement, les épreuves d'un examen vont configurer les représentations que les différents agents de la scène scolaire se font des activités faites en classe, il serait urgent de penser les contrôles aussi en fonction des objectifs culturels et des finalités sociales que l'on proclame se fixer (29). Il n'est pas sûr que les exercices canoniques – essentiellement métatextuels – retenus pour les épreuves anticipées de français soient les mieux adaptés au désir, combien légitime, de faire acquérir aux élèves une « culture véritable ».

Qu'est-ce que la lecture méthodique ?

La deuxième section – « B) *L'étude des textes* » – du chapitre intitulé « I. *Instructions* » se divise lui-même en trois parties. La **première** – 1. *Choix des textes* – rappelle que le professeur de Seconde doit être soucieux de donner « aux textes littéraires, sans exclure les autres textes, toute la place qui leur est due » (p. 17). Dans la **deuxième** partie – 2. *Perspectives de lecture* – on examine ce qu'on pourrait nommer les « horizons externes » (30) de l'œuvre littéraire (a. *L'éclairage historique*, b. *La référence aux formes et aux genres littéraires*, c. *Les relations avec les arts plastiques, l'image et la musique*, d. *L'éducation civique*). Et, il est très justement rappelé, pour prendre l'exemple de « l'éclairage historique », que « c'est surtout dans le tissu du texte que l'on trouve les marques et les signes de l'histoire » (p. 18) (31). Toutefois, dès la phrase suivante, on peut lire :

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

Cette ambiguïté se retrouve dans l'emploi – en position stratégique puisqu'on les trouve dans les titres – de termes aussi vagues que « l'éclairage historique », « la référence aux formes », « les relations avec les arts ». En effet, ces mots ont un lourd passé dans les études littéraires et peuvent, de ce fait, induire un retour ou une « relégitimation » d'une conception de la littérature pensée sur le mode du « reflet », ou de la « représentation » d'un hors texte. Le refus d'une pensée théorique solide est, selon nous, une des causes de ces zigzags discursifs ; en l'occurrence, des notions comme celles de « prisme » ou « d'anticipations croisées », que propose A. Viala (32), permettraient d'éviter ces dérapages. Il nous faut signaler aussi, dans ce même ordre d'idées, l'absence de trois « prismes » fondamentaux qui règlent les rapports du texte au social, à l'histoire et à l'auteur : la *lan-*

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

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

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

(32) Voir A. VIALA et G. MOLINIÉ, *Approches de la réception*, PUF, 1993.

gue, le *champ* – dans le sens que Bourdieu donne à ce mot – et enfin la *psyché* de l'auteur. Il n'est, donc, pas étonnant que dans le dernier point – d) *L'éducation civique* – la littérature devienne prétexte à débat « sur les droits et les devoirs du ci-toyen ou de l'homme en général (*sic*) ». Certes nous savons, et ce n'est pas un scandale, que les I.O. doivent répondre, aussi, aux « commandes » sociales ; mais n'aurait-il pas été intéressant de proposer, en étant fidèle à l'image du texte comme « tissu », d'une part, une réflexion sur les rapports – similitudes, différences, spécificités des moyens et des objets – que la littérature entretient avec d'autres discours plus spéculatifs, qu'ils soient philosophique ou scientifique, et, d'autre part, une interrogation sur ses effets perlocutoires ? La littérature est « influencée », elle est polyphonie, mais elle « influence » aussi, sommes-nous tenté d'affirmer, tout en restant « simple ».

La troisième partie s'intitule, tout bonnement : 3. *Méthode*. Ce titre semble être en rupture avec les deux premiers, qui ont des connotations littéraires explicites (le contexte immédiat comporte des mots comme *textes*, *lecture*), et se rapprocherait, donc, d'avantage de la troisième section des *Instructions* : C) *Méthodes et formation générale*. Mais, on remarquera que la première occurrence est au singulier, et va convoquer l'adjectif « méthodique », la deuxième occurrence est au pluriel, et évoque, plutôt, les « méthodes de travail » des élèves (33). De plus, le texte intitulé 3. *Méthode* a pour « thème-titre » *L'étude des textes*, et pour « sous-thèmes » des mots comme *Œuvres*, *textes*, *lecture*. Pas de doute, nous restons dans une problématique qui concerne « l'étude de la littérature ». Mais, dans les deux cas, est visé un objectif commun : l'*autonomie* et l'*initiative* des élèves. Cette troisième partie est elle-même composée de deux développements : a) *Œuvres intégrales et groupements de textes* (15 lignes) et b) *Qu'est-ce qu'une lecture méthodique ?* (49 lignes) (34).

Le premier point évoque les deux situations de lecture canoniques pratiquées en Seconde : la lecture d'une « œuvre intégrale » (35) et les « groupements à cohérence thématique ou problématique » ; la lecture d'un « texte à l'état de fragment isolé » quant à elle doit rester exceptionnelle. Il faut, affirme-t-on, que les activités sur une « œuvre intégrale » soient variées : « lectures suivies, étude méthodique d'un passage, exposés, dossiers individuels ou collectifs, exercices écrits, etc. » (p. 19). Les I.O., à ce moment de leur exposé, distinguent « lectures suivies » (36) et « étude méthodique d'un passage » ; les expressions semblent, d'ailleurs, s'opposer terme à terme (« lecture » vs « étude » / « suivie » vs « méthodique »). On a, donc, pensé très souvent, en toute bonne foi, que la lecture méthodique rompait définitivement avec la lecture linéaire, idée que vont s'empresse de nier les *Instructions* de première :

Sous réserve de respecter le caractère du texte comme tissu, [la lecture méthodi-

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

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

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

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

que] peut se présenter sous des modes variés, suivant l'ordre du texte ou selon un ordre plus synthétique. (p. 34)

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

Avant d'examiner la réponse à cette question, il nous faut signaler que les instructions de première, « qui se situent dans le prolongement des orientations définies pour la classe de seconde » (p. 32), plus « carrées », s'articulent quant à elles autour de trois sections : *A. Les principes*, *B. Les méthodes*, *C. Les objectifs* (37). Dans *B. Les méthodes* (38) sont évoqués très distinctement 1. *Le groupement de textes*, 2. *L'étude d'une œuvre intégrale*, 3. *La lecture méthodique*, 4. *La question d'ensemble*. Contrairement à ce que pourrait laisser présager cette présentation, la lecture méthodique est transversale : les textes d'un groupement « fournissent l'occasion d'exercer les élèves à une lecture méthodique » (p. 33), l'étude d'une œuvre intégrale « peut faire alterner la lecture méthodique de passages limités et l'analyse d'ensembles plus vastes (jusqu'à un acte ou un chapitre) [...] » (p. 33). Bref, il apparaît que la lecture méthodique devrait porter sur des objets textuels relativement « limités ». Ainsi, dans l'avant dernier paragraphe des instructions de seconde consacrées à la lecture méthodique, on peut lire :

Le professeur peut, à l'occasion, leur demander d'examiner plus librement et plus rapidement un texte court. Il les incite alors à se poser les questions suivantes « de quoi s'agit-il ? qui voit ? qui parle ? à qui ? ou ? quand ? comment ? » [...] Cette lecture cohérente, en dépit de ses contraintes (temps imparti, examen d'un texte court), n'est pas différente par nature de la lecture méthodique, précédemment décrite. (p. 20) (39)

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

C'est une lecture réfléchie qui permet aux élèves d'élucider, de confirmer ou de corriger leurs premières réactions. [...] Les exigences d'une lecture méthodique permettent de donner plus de rigueur et plus de force à ce qu'on nomme d'habitude explication. (p. 19) (40)

Les instructions de première sont tout aussi catégoriques : la lecture méthodique refuse « un commentaire vague aussi bien qu'un formalisme exclusif » (p. 32) – souvenons-nous que les I.O. de seconde précisaient déjà que « si [la lecture méthodique] doit éviter les excès du formalisme, elle doit aussi se garder de toute imprécision » (p. 20) –, elle est « une explication de texte consciente de ses démar-

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

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

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

(40) On peut lire aussi : « Les différents types de textes [...] appellent des méthodes différentes de lecture. [...] » (p. 19). La lecture méthodique est donc bien une méthode de lecture, au sens où on l'entend dans le primaire (cf. R. Michel, *art. cit.*).

ches et de ses choix. » (p. 34). « Méthodique » a bien le sens que *Le Robert* donne à ce mot : « qui est fait, calculé, ordonné avec méthode, qui résulte de l'application d'une méthode. » Mais qu'entend-on exactement par « méthode » ? Le recours au dictionnaire est ici aussi fort éclairant :

« 1° Marche, ensemble de démarches que suit l'esprit pour découvrir et démontrer la vérité ; 2° Ordre suivi pour exécuter quelques ouvrages de l'esprit ; arrangement qui en résulte ; 3° Ensemble de démarches raisonnées, suivies pour parvenir à un but, dans quelque domaine que ce soit. – *Spécialt.* Ensemble des règles, des principes normatifs sur lesquels reposent l'enseignement, la pratique d'un art (41).

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

Il n'est, donc, pas étonnant de voir que les I.O. de seconde retrouvent, pour décrire la lecture méthodique, la structure et le style du décalogue (42), si chers à ce type de texte. La lecture méthodique acquiert même les sèmes contextuels /animé/ + /humain/ pour devenir le sujet de verbes comme « refuse » et « tend à mettre en œuvre ». L'autonomie de l'exercice scolaire est ici à son comble.

Ce qu'elle refuse :

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

Ce qu'elle tend à mettre en œuvre :

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

(41) Nous regroupons ici les définitions que *Le Robert* donne à l'entrée « méthode ».

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

On retrouve dans ce décalogue tous les traits qui caractérisaient, selon nous, un certain usage de la lecture méthodique : objectivisme, matérialisme naïf, immanence du sens, inscription dans une « problématique *logico-grammaticale* », modèle de lecture « bas-haut », cohérence et cohésion sémantiques. En fait, il faut reconnaître que, dans ces « tables de la loi », on ne parle pas de lecture ; il suffit de jeter un coup d'œil sur les « refus » de la lecture méthodique pour s'en convaincre, puisqu'ils prennent quasiment le contre-pied de ce qui est dit, aujourd'hui, sur la lecture : lire un texte et le comprendre pour un lecteur c'est le paraphraser (43) nécessairement dans son univers de discours et de croyances (44) ; toute lecture est *a priori* linéaire et se construit dans un jeu continu de rétentions et de protentions ; la lecture n'est jamais passive, c'est le texte qui est « paresseux » ; toute lecture est orientée par des choix d'objectifs et de valeurs (45). En fait, il est amusant de voir que les cinq premiers commandements reprennent, presque terme à terme, les reproches que l'on peut faire à un candidat d'un concours ayant fait une explication de texte « médiocre » : paraphrase, ligne à ligne pesant, explication par l'intention supposée de l'auteur, dissociation du contenu et de la forme, interprétation prisonnière d'une seule perspective critique (46). Bref, la lecture méthodique se révèle, en fin de compte, être une nouvelle mouture de l'explication de texte traditionnelle ; elle se veut, simplement, plus exigeante, plus rigoureuse, plus moderne, utilisant un « vocabulaire exact et pertinent » (p. 20), emprunté aux sciences du langage. L'étude méthodique, proposée par les I.O., au-delà de l'allusion aux hypothèses de sens, en dépit de son titre auto proclamé, est très éloignée de ce que devait être une transposition didactique des savoirs savants portant sur la lecture littéraire ou sur l'interprétation des textes. Les instructions de première, tirant leur force et leur légitimité des épreuves anticipées de français, ne se font pas prier pour le dire sans ambages :

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

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

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

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

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

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

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

On nous excusera de poser une question qui peut paraître iconoclaste, mais si, avant la publication de ces instructions, on ne faisait pas cela en classe qu'est-ce qu'on faisait donc ? en quoi ce résumé de traité de versification est-il représentatif de la « rhétorique moderne » ? En fait, c'est sur la question la plus intéressante et la plus novatrice – « les modes d'élaboration d'un langage poétique » – que les I.O. restent le plus elliptique, le « plus général » (47). Nous sommes au regret de constater que cette déroboade est une des stratégies les plus constantes des I.O. Ce dispositif explique le désarroi, les réticences ou les errances de nombreux professeurs, et justifie leur attachement aux modèles que leur proposent de nombreux manuels, modèles qui ont le mérite d'exister, d'être « clairs » et de « marcher » avec les élèves. Nous savons, toutefois, que cette dépendance n'était pas sans risques didactiques.

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

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

Le terme de lecture méthodique – nous ne prenons pas en compte, ici, l'étude d'extraits d'une œuvre intégrale, que nous avons déjà évoquée – s'appliquerait, donc, aussi, au travail qu'on peut mener avec des élèves sur une œuvre intégrale. La lecture d'une œuvre romanesque, par exemple, telle que la préconisent les instructions de première (cf. p. 33), mêlant approche poétique (examen du « discours du récit », pour reprendre l'expression de Genette), analyse narratologique et étude historique, serait tout à fait conforme au décalogue de la lecture méthodique. Nous comprenons, dorénavant, mieux pourquoi, dans les instructions de seconde et de première, le mot « méthode (s) » apparaît dans les titres qui coiffent l'ensemble des exercices de français au lycée : le professeur et ses élèves sont invités à œuvrer, à chaque moment, « méthodiquement ».

Il faut bien nous résoudre à constater que les expressions qu'utilisent les I.O. sont tellement « floues », sémantiquement parlant, que, parfois, tout est dit, à savoir une chose et son contraire. Tout est permis au professeur pourvu que cela soit fait avec « bon sens » et « avec méthode ». Nous avouons, bien volontiers, si nous nous plaçons, comme les I.O., sur le terrain de la sagesse « commune » et des valeurs morales (sérieux, effort, exigence, etc.) n'avoir jamais rencontré un professeur, un manuel, un exercice scolaire... qui revendiqueraient, ostensiblement, leur caractère brouillon ou désordonné.

(47) Pourtant sur une telle question les savoirs savants ne manquent pas ; citons en vrac, sans souci d'exhaustivité et de cohérence : Jakobson, Levin, Ruwet, Cornulier, Delas, Riffaterre, Meschonnic, Kristeva, Garelli, Pinson, Collet, Valéry, Mallarmé, Roubaud, etc.

Pour en revenir à la lecture...

La lecture méthodique, prônée par les instructions officielles, revendique une autre façon d'expliquer les textes, caractérisée par son caractère réfléchi, sa rigueur, sa force, et son exigence de lucidité. Bref, il appert que « étude méthodique » et « lecture méthodique » sont synonymes. Il nous semble, dès lors, que les I.O., en employant le mot « lecture », confondent deux processus, que selon U. Eco (48) on a tout intérêt à bien distinguer, même si les deux s'interpénètrent, à leurs frontières, parfois. D'une part, Eco appelle « *interprétation sémantique* (ou *coopération interprétative*) » ce qui résulte du « procédé par lequel le lecteur, placé devant une manifestation linéaire du texte le remplit d'un sens donné », ou, toujours dans les termes du sémioticien, une « actualisation sémantique de tout ce que le texte, en tant que stratégies, veut dire, à travers la coopération de son Lecteur Modèle. » D'autre part, il nomme « *interprétation critique* [...] l'activité métalinguistique visant à décrire ou à expliquer pour quelles raisons formelles un texte donné produit ces interprétations sémantiques. » Dans ce cas, après avoir coopéré à l'actualisation sémantique d'un texte, le lecteur – on pourrait parler de critique – évalue, par exemple, sa réception, son succès esthétique, ses effets de « prismes », recherche ses structures « profondes » ou « inconscientes », etc. Et, U. Eco d'ajouter que ce qui est intéressant c'est moins la différence entre *interprétation sémantique* et *interprétation critique*, que de voir quelle est l'interprétation critique qui « exploite les modalités de coopération textuelle » et celle qui « utilise le texte à d'autres fins » (49).

Il nous faut reconnaître que la « coopération interprétative » est la grande oubliée de l'enseignement de la lecture à l'école. Avec les élèves, on ne prend pas assez – pour ne pas dire pas du tout, le mot « réactions » des I.O. étant une « véritable auberge espagnole » – en compte l'explicitation des processus par lesquels les élèves sont, précisément, arrivés à faire fonctionner cette « machine paresseuse » qu'est le texte. Il faudrait, grâce aux questions judicieuses du professeur, que les jeunes lecteurs prennent conscience des opérations cognitives et logiques qu'ils ont faites pour « comprendre ce qu'ils ont compris », en ayant usé de leur liberté de lecteur, tout en ayant respecté les droits du texte. Nous pouvons, pourtant, trouver dans les travaux d'Eco des pistes tout à fait intéressantes, qu'une transposition didactique rigoureuse pourrait prendre comme objet de réflexion. Nous pensons, en particulier, aux pages qu'il a consacrées, dans *Lector in fabula* (50), à l'*incipit* d'un roman policier et à une nouvelle d'Alphonse Allais. Des notions comme « promenades inférentielles », « extensions parenthésées », « encyclopédie », « hypercodage rhétorique et stylistique », « scénarios communs et intertextuels », « structure des mondes », « topic » etc. devraient faire partie du bagage de tout professeur de lettres (51). On fait, trop souvent, comme si la compréhension « littérale » allait de soi, n'était pas digne d'intérêt ; pourtant c'est à ce stade que l'on peut parler le plus justement de lecture proprement dite.

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

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

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

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

Dans une perspective, plus phénoménologique, pour éclairer notre point de vue, sous un autre angle, nous pourrions reprendre la distinction qu'opère K. Stierle (52) entre la *lecture quasi-pragmatique* et la *lecture pseudo-référentielle*. Il y a lecture *quasi-pragmatique* quand le lecteur aborde le texte artistique avec les mêmes stratégies interprétatives que celles qu'il met en œuvre dans l'usage ordinaire du langage ; de ce fait, il sacrifie tout esprit critique au profit d'une contemplation, presque hallucinatoire, d'un monde fictionnel, où il trouve des figures auxquelles il peut s'identifier. Comme dans la communication de tous les jours, le signifiant devient « transparent », et le texte se consume dans sa consommation, dans la compréhension des signes. En revanche, dans la lecture *pseudo-référentielle*, le lecteur refuse le mirage d'un « hors-texte » autonome, et, dans un effort de distanciation soutenu, prend comme référent le texte lui-même. Si dans la lecture quasi-pragmatique le personnage, pour prendre un élément central de toute fiction, est vu comme une « personne », avec laquelle le lecteur s'identifie plus ou moins, dans la lecture pseudo-référentielle le personnage est conçu comme un « pion » sur un échiquier, et le lecteur prend plaisir à imaginer les combinaisons possibles dans lesquelles le personnage va apparaître, et les « coups », attendus ou imprévisibles, que le texte lui réserve (53). Le lecteur, privilégiant une lecture *pseudo-référentielle* ignore la *mimésis*, et a tendance à fixer son attention sur le procès de la *sémiosis* ; nous dirions, pour reprendre les termes de Genette, que la littérature est pour lui avant tout une affaire de « diction ».

Nous savons, par ailleurs, que toute classification a tendance à se transformer en modèle hiérarchique : pour Stierle la seule lecture légitime – en fait, celle des « lettrés » – est la lecture « pseudo-référentielle ». Il nous semble que la lecture méthodique se situe dans cette perspective : les élèves doivent se méfier et corriger leurs premières « réactions », prêter une attention soutenue aux signifiants du texte, bref l'étudier méthodiquement. Nous pensons qu'on peut refuser cette alternative, et qu'il faudrait considérer qu'une lecture peut concilier identification et distanciation, et que le plaisir de lire se trouve précisément dans l'oscillation constante entre ces deux pôles. Sur ce point, nous ne pouvons que souscrire à ce qu'écrit J. -L. Dufays :

[...] l'idée que la littérature est une composante immanente à un certain type de textes conduit à une impasse ; il faut affirmer avec force que la littérature est un *effet de lecture qui dépend de l'attitude qu'on adopte à l'égard du texte*. Aucun texte n'est littéraire en soi. [...] l'évaluation « littéraire » consiste à reconnaître dans le texte des valeurs apparemment contradictoires [...] est littéraire la lecture dans laquelle l'on jouit alternativement de la « vérité » du texte et de sa « poéticité » [...] (54)

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

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

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

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

oublié que la lecture est aussi « braconnage », comme l'a si bien montré M. de Certeau (55), qu'on nous excusera de citer longuement :

Expérience initiale, voire initiatique : lire, c'est être ailleurs, là où *ils* ne sont pas, dans un autre monde ; c'est constituer une scène secrète, lieu où l'on entre et d'où l'on sort à volonté ; c'est créer des coins d'ombre et de nuit dans une existence soumise à la transparence technocratique et à cette implacable lumière qui, chez Genet, matérialise l'enfer de l'aliénation sociale. Marguerite Duras le notait : « Peut-être on lit dans le noir toujours... La lecture relève de l'obscurité de la nuit. Même si on lit en plein jour, dehors, la nuit se fait autour du livre » (56).

Le lecteur est le producteur de jardins qui miniaturisent et collationnent un monde, Robinson d'une île à découvrir, mais « possédé » aussi par son propre carnaval qui introduit le multiple et la différence dans le système écrit d'une société et d'un texte. Auteur romanesque donc. Il se déterritorialise, oscillant dans un non-lieu entre ce qu'il invente et ce qui l'altère. Tantôt en effet, comme le chasseur dans la forêt, il a l'écrit à l'œil, il dépiste, il rit, il fait des « coups », ou bien joueur, il s'y laisse prendre. Tantôt il y perd les sécurités fictives de la réalité : ses fugues l'exilent des assurances qui casent le moi dans le damier social. *Qui* lit en effet ? Est-ce moi, ou quoi de moi ? « Ce n'est pas *moi* comme une vérité mais comme l'incertitude du moi, lisant ces textes de la perte. Au plus que je les lis, au plus que je ne les comprends pas, au plus que ça ne va pas du tout » (57). [...]

Bien loin d'être des écrivains, fondateurs d'un lieu propre, héritiers des laboureurs d'antan mais sur le sol du langage, creuseurs de puits et constructeurs de maisons, les lecteurs sont des voyageurs ; ils circulent sur les terres d'autrui, nomades, braconnant (58) à travers les champs qu'ils n'ont pas écrits, ravissant les biens d'Égypte pour en jouir. L'écriture accumule, stocke, résiste au temps par l'établissement d'un lieu et multiplie sa production par l'expansionnisme de la reproduction. La lecture ne se garantit pas contre l'usure du temps (on s'oublie et l'on oublie), elle ne conserve pas ou mal son acquis, et chacun des lieux où elle passe est répétition du paradis perdu.

(55) M. de CERTEAU, *L'invention du quotidien 1. Arts du faire*, Folio essais 146, 1990, pp. 250-252.

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

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

(58) Nous soulignons.