

DIDACTIQUE DU FRANÇAIS ET DISCOURS

Yves Reuter

Université Charles de Gaulle – Lille 3

Théodile-CIREL (ÉA 4354)

Entretien réalisé par Marie-Michèle Cauterman et Bertrand Daunay

Cet entretien avec Yves Reuter a été réalisé le 6 mars 2012. La rédaction de Recherches a souhaité interroger Yves Reuter, à la fois pour sa connaissance du champ de recherche en didactique du français, qu'il a contribué à développer, et par la proximité de certains de ses travaux avec la question des discours, qu'il a posée de façon originale. Le texte de l'entretien a été remanié pour être facilement lisible, même s'il garde les traces du contexte oral de sa production. Les questions posées par Marie-Michèle Cauterman et Bertrand Daunay n'apparaissent pas en tant que telles, mais ont été en quelque sorte fondues dans le texte, soit sous forme de titre, soit par la formulation de la réponse. Yves Reuter a relu et amélioré la version finale reproduite ici.

La rédaction de Recherches

LES TYPOLOGIES DE TEXTES : POURQUOI ET COMMENT ?

L'introduction dans les instructions officielles et dans les pratiques de classe des typologies de textes a correspondu, à un moment donné, à un compromis qui a paru acceptable aux yeux de nombre d'acteurs entre ce qui relevait de la tradition et ce qui apparaissait alors novateur. Je pense ainsi que, d'une part, l'approche par les types de textes a dû en partie son succès au fait que cela s'inscrivait finalement assez bien dans certaines traditions scolaires, notamment celle d'un enseignement formel de la grammaire, plus centré sur l'énoncé que sur l'énonciation, sur les formes que sur les conditions de possibilités, les usages, les effets... tout en unifiant, au moins en surface, des courants de recherche hétérogènes autour des catégories et des fonctionnements textuels et discursifs, et tout en permettant aussi d'intégrer d'autres

phénomènes émergents. Il y avait, par exemple, une évolution dans les pratiques qui faisait que la discipline « français » cessait d'être centrée purement et simplement sur les textes littéraires les plus légitimes. Et, de ce point de vue-là, passer par les types de textes permettait d'établir des passerelles entre, par exemple, le narratif dans le roman et le narratif dans tel prospectus de *Médecins du monde*, ou encore entre la description dans le roman et la description dans les rapports de signalement dans le secteur du travail social. Cela facilitait ainsi non seulement l'ouverture de l'enseignement à des catégories d'écrits jusque là relativement exclues, mais aussi l'émergence d'autres perspectives, par exemple le fait de pouvoir aborder certains textes littéraires dans une approche qui ne soit pas purement « lagarde-et-michardienne » ou centrée autour du génie de l'auteur, mais qui soit une approche plus attentive à l'organisation textuelle. Cela permettait aussi d'articuler – ce qui demeure encore un gros problème pour les professeurs de français, que ce soit au collège ou au lycée – les activités de langue et de texte. Cela a sans doute aussi permis d'apporter ou de donner une seconde vie à divers exercices (notamment certaines pratiques de transformation ou de complètement de textes).

UNE APPROCHE MILITANTE ?

Dans l'idée de formation de compromis, il y a l'idée que quelque chose s'impose quand cela permet, dans une conjoncture donnée, d'articuler des phénomènes au moins en partie en tension, voire opposés. Par exemple continuer des pratiques formelles, proches de celles de la grammaire scolaire la plus classique, tout en donnant aux professeurs qui étaient en mouvement l'impression qu'ils étaient bien en train de se renouveler.

Cela dit, peut-on parler de militantisme, pour reprendre votre proposition, dans l'introduction de ces typologies de textes ? Pas nécessairement, même s'il y a eu quelque chose de cet ordre, notamment par le fait que Jean-Michel Adam¹ et les gens qui travaillaient avec lui ont pu beaucoup écrire dans des revues qui étaient en partie à l'interface entre univers de la recherche et monde de l'enseignement et être soutenus par des enseignants « avancés », lecteurs de ces revues. Cela dit, c'est vrai qu'il a été question de typologies dans *Pratiques* à un moment donné, mais tout le collectif ne s'y est pas engouffré. Certains travaillaient dans d'autres directions et gardaient une certaine distance, y compris André Petitjean qui a montré qu'il existait des centaines de typologies sur le marché.

Pour ma part, même si j'ai pu travailler sur la description² et le récit³, je ne me suis jamais inscrit dans le courant dit *typologique* ; au contraire, j'avais de profondes réserves à la fois sur la construction théorique – la manière dont le fonctionnement textuel était pensé – et sur les usages que l'on pouvait en faire dans les classes. Ce qui m'a vite frappé, c'est la dimension de nouvel avatar applicationniste de ce courant. Finalement, on s'est retrouvé à faire de l'étiquetage comme on en faisait

1. Cf. notamment Adam (1992 ; 1999).

2. Par exemple, Reuter (2000).

3. Par exemple, Glaudes & Reuter (1996), Reuter (1997).

pour la grammaire la plus classique. Une fois de plus, on a transféré sans précaution des outils qui étaient intéressants en matière de recherche pour réfléchir sur le fonctionnement des textes vers la classe, comme si cela pouvait être utile, de manière quasi homologique, aux élèves. C'est un peu la même chose que ce qui s'était produit pour le schéma quinaire, la cohérence des textes, etc.

En tout cas, dans l'équipe de recherche Théodile, par exemple, il y a sans doute eu des positions diversifiées mais il n'y a pas eu d'investissement massif sur la question, parce que l'entrée de l'équipe était peut-être plus du côté de la lecture et de l'écriture que de l'analyse textuelle en tant que telle.

Mais la perplexité que j'ai toujours eue devant les types de textes et leur introduction dans les classes via les instructions officielles ne retire rien au travail d'élaboration théorique de Jean-Michel Adam et à l'intérêt des questions qu'il se pose. C'est son problème de théoricien et c'est intéressant pour ceux qui travaillent sur les textes. En revanche, dans les instructions officielles, on est allé vers des choses très problématiques en juxtaposant sans précaution ces références avec d'autres ce qui a fait qu'au bout de quelques années, on s'est aperçu qu'il y avait différentes strates hétérogènes qui se retrouvaient dans les instructions officielles, avec des typologies de textes, des typologies de discours, des typologies de genres... qui ne sont pas construites sur des principes identiques, qui sont même parfois tendanciellement contradictoires, qui n'étaient pas articulées entre elles et pour lesquelles les enseignants ne recevaient pas de formation particulière. Je me rappelle qu'à l'époque où j'intervenais dans des stages de formation d'enseignants, il fallait détricoter tout cela, essayer de reconstruire avec les collègues les interrogations qui avaient présidé à l'émergence de ces catégories et les intérêts que chacune d'entre elles présentait.

Historiquement, cela pose deux questions. Tout d'abord, pourquoi la question des typologies de textes a pu s'imposer comme cela ? Ensuite, qu'est-ce qui fait que c'est celle d'Adam qui s'est imposée, au milieu de dizaines d'autres ? Je crois que c'est aux historiens des disciplines, et notamment de la discipline « français » à réfléchir à ces questions. Jean-Michel Adam était quand même d'une certaine manière à l'interface entre la recherche linguistique, la recherche didactique et la formation des enseignants. Ses collaborateurs et lui-même ont beaucoup écrit dans des revues linguistiques, qui étaient lues par des didacticiens et des formateurs d'enseignants, et dans des revues de didactique. Il a le mérite de paraître assez clair, assez simple, de faire des liens entre l'analyse des objets écrits et les pratiques de lecture et d'écriture. Cela semblait de surcroît susceptible de faciliter des articulations entre la grammaire de phrase, la grammaire de texte et la grammaire de discours. Au-delà, cela a pu apparaître comme une modalité de réponse acceptable (on retrouve la formation de compromis) à une question fondamentale pour ceux qui essaient de penser les programmes : qu'est-ce qu'on avance comme « enseignables » entre un nombre limité d'unités abstraites et homogènes, qui risquent de s'avérer trop abstraites et réductrices et une infinie diversité d'entités, de surcroît hétérogènes ? On s'aperçoit alors que l'on est sur un équilibre instable, sur des mouvements de balancier, la notion de type de textes étant plus du côté de l'unité, celle de genre étant plus du côté de la diversité et celle de discours, selon qui la manie, va pencher d'un côté ou de l'autre.

FORMALISATIONS THÉORIQUES ET APPLICATIONNISME

Il faut comprendre qu'avec les typologies on établissait des formalisations plutôt d'ordre linguistique que didactique : c'est un premier problème. Les questions posées ne sont pas identiques. Cela a pu correspondre à un moment historique où la didactique du français avait du mal à s'émanciper de la linguistique, de la linguistique appliquée (il y a encore une réflexion à mener sur ce sujet). Tout dépend aussi de la forme des instructions officielles : on peut avoir des formes plus ou moins souples, plus ou moins ouvertes... À cette époque, des collègues de bonne volonté participant aux commissions des programmes ont pu penser qu'ils allaient amener les lumières d'une science juste et que cela allait améliorer les choses, mais c'était une illusion et cela demeure une illusion. Moins l'on formera les gens, plus il y aura des risques de dérives applicationnistes. Ces risques sont d'autant plus forts quand les gens ne sont pas formés car ils ne disposent pas des moyens suffisants, au moins dans un premier temps, pour réfléchir aux intérêts et aux limites des modèles proposés.

Un certain nombre de chercheurs, linguistes et didacticiens, autour de cette question des typologies de texte ont tendanciellement oublié leur posture de chercheur : ils ont ainsi présenté cela sans véritablement poser la question des limites, des problèmes, de la (re)problématisation nécessaire sur le terrain de l'enseignement. Je crois qu'il y a eu des confusions de rôle. Il faut être très prudent dans les passages, surtout dans les passages rapides de la recherche au terrain de l'enseignement. Si l'on ne tient pas compte d'un certain nombre de facteurs, on arrive nécessairement à de l'applicationnisme. Quelque part cela veut dire que, d'un côté, on n'a pas armé les gens de terrain en termes de formation et que, de l'autre côté, on n'a pas fait le travail d'analyse critique qu'on doit faire en tant que chercheur et en tant que formateur. L'applicationnisme est le résultat de tout cela, sans accuser personne car il y a des mouvements historiques, des déterminations et c'est particulièrement difficile de sortir des fonctionnements les plus ordinaires et les plus classiques.

Ensuite, pour ce qui est de l'effet que cela a eu sur les élèves, on ne dispose d'aucune étude véritable à ma connaissance sur la manière dont cela s'est diffusé, sur qui a véritablement utilisé cela, etc. Je trouve d'ailleurs que c'est un gros problème pour l'éducation nationale que de manquer de telles études. Par conséquent, on peut dire tout et n'importe quoi. On peut par exemple penser ce qu'on veut de l'applicationnisme qui a présidé au transfert de certaines études narratologiques sur le terrain de l'école, mais j'ai toujours été stupéfait d'entendre des gens dire que l'on ne faisait plus que cela dans les classes et que cela dégoutait les élèves, alors qu'on ne dispose pas véritablement d'études précises sur la question.

TEXTES, DISCOURS, GENRES

Les strates historiques entre les textes, les genres et les discours dans leur diffusion vers les sphères de l'enseignement ne correspondent pas nécessairement à ce qui s'est fait en recherche, où les travaux ont pu être menés parallèlement. Au moment où Adam parlait des types de textes, d'autres travaillaient sur les discours,

Maingueneau, Charaudeau⁴ et bien d'autres encore, mais aussi sur les genres, notamment avec la reprise des écrits de Bakhtine⁵. En fait, chacun de ces concepts permet d'éclairer des dimensions différentes dans le fonctionnement des textes et des pratiques de lecture et d'écriture. C'est en cela que je trouve tout à fait intéressant, au-delà des désaccords que je peux avoir avec eux, le travail des didacticiens de Genève⁶ qui essaient d'articuler constamment, et depuis longtemps, ces différents concepts. Sans doute d'ailleurs ceux-ci n'ont-ils pas la même valeur, la même pertinence, selon que l'on parle des textes, de la lecture ou de l'écriture. Je vois donc mal comment, dans l'enseignement, il serait possible de se priver de l'un ou de l'autre selon les questions que l'on pose, selon ce que l'on veut éclairer. Je pense que, selon le travail qu'on fait, il est difficile de se priver de telle ou telle typologie – même si je maintiens une certaine réticence par rapport aux types de textes.

Le coup de génie de Jean-Michel Adam est d'avoir réuni des travaux, qui existaient en différents lieux théoriques, en un seul ensemble, ce qui explique d'ailleurs certaines scories dans sa typologie : les principes de formalisation ne sont pas les mêmes selon que l'on est dans le narratif, dans le descriptif, dans l'argumentatif... Ces catégories sont discutables mais, en même temps, c'est une vision des textes qui a sa légitimité. Elle aboutit à une approche séquentielle, alors que, pour ma part, j'ai toujours été plus proche d'une vision qui fonctionnait en termes de composantes, avec toutes les composantes qui étaient mêlées, même si à certains moments il pouvait y avoir une dominante plus ou moins marquée. Je privilégie donc une vision des écrits comme un entrelacement continu de composantes. Le descriptif, c'est sans doute à certains moments des fragments avec des dominantes, mais c'est aussi, par exemple, toute une série de notations disséminées⁷.

Ce n'est certes pas quelque chose que j'invente, c'est repris des formalistes russes, que Philippe Hamon⁸ retravaillait aussi, et cela me semble plus intéressant parce que cela permet une meilleure articulation entre lecture et écriture. Par exemple, cela permet de mieux comprendre pourquoi on peut avoir des visions différentes d'un même passage, de rendre compte aussi des questions d'échelle et de découpage. Cela signifie que selon l'échelle que l'on choisit et le découpage que l'on effectue, on n'aura pas la même vision de la dominante. Cela me semble encore intéressant de voir avec les élèves comment on s'y prend dans des textes, qu'ils soient littéraires ou non, pour insérer du descriptif, afin d'ouvrir la palette des techniques textuelles à leur disposition. Tandis qu'à un certain moment, l'usage des types tend à refermer la palette au lieu de l'ouvrir. Je suis très attaché, aussi bien dans l'enseignement pour les élèves que dans la formation pour les maîtres, à enrichir la palette des acteurs, à ouvrir les possibles pour qu'ils aient le maximum

4. Cf. Charaudeau, Maingueneau *dir.* (2002).

5. Sur les genres, le passage de Bakhtine le plus souvent cité pour son approche des genres est Bakhtine (1979/1984), p. 264 sqq.

6. Cf., par exemple, les travaux suivants, fondateurs à cet égard : Bronckart *et al.* (1985) ; Bronckart (1996).

7. Cf. Reuter (2000), p. 23-28.

8. Cf. Hamon (1981/1997).

d'outils à leur disposition, et pour faciliter le choix éclairé au sein de cette diversité de moyens possibles.

Or, il a existé une tendance à naturaliser les types autour de séquences considérées comme exemplaires, qui étaient celles qui étaient quasiment exclusivement travaillées dans l'enseignement. Les choses paraissaient alors très claires. On s'apercevait que l'on retrouvait à peu près toujours les mêmes passages textuels dans les manuels. Cependant, si on prend des écrits de quelque ampleur, on s'aperçoit qu'il y a sans doute quelques passages exemplaires mais que pour le reste c'est assez problématique. C'est pour cela que mes travaux ne s'inscrivaient pas dans cette perspective. Dans la mesure où les types figeaient et réduisaient, ils occultaient nombre d'autres fonctionnements textuels. Je préférerais donc la perspective des formalistes russes et de Hamon.

FORMATION DES ENSEIGNANTS

Je crois qu'il faut tout remettre en chantier sur le chapitre de la formation des enseignants. Il y a tout de même un paradoxe dans le fait de vouloir faire en sorte qu'une institution aille mieux en formant moins ses acteurs. Et il n'y a quasiment que dans l'enseignement que cela peut se passer ainsi, de manière aussi exacerbée, ce qui est assez interrogeant sur notre pays. Il faut former les enseignants de manière conséquente, penser l'articulation entre formation initiale et formation continue et remettre en chantier la question de la formation des formateurs d'enseignants. Des avancées importantes ont eu lieu il y a un certain nombre d'années, avec Savary, avec de Peretti, avec la création des MAFPEN et des IUFM, et des tentatives ont été faites par différents ministères. Dans la formation des enseignants, il faut une réflexion sur des problématiques didactiques et arrêter de penser séparément – cela ne veut pas dire qu'il n'y ait pas à certain moment autonomie – ce qui est de l'ordre de la formation à la sociologie, à la psychologie de l'éducation, à la pédagogie et ce qui serait « disciplinaire ».

Il faut rétablir l'importance d'une formation à la problématisation didactique avec toutes les dimensions critiques qui lui sont liées et qui mettent en vigilance par exemple quant au fait qu'il y aurait des théories justes qui, mécaniquement appliquées, feraient que tout marcherait bien dans tous les lieux d'enseignement, pour tous les élèves.

On peut se demander quels sont les savoirs dont on aurait besoin dans la formation initiale et continue, quels sont les points de focalisation qui sont importants pour traiter, dans la temporalité de la formation, les questions de description des objets, des pratiques de lecture, des pratiques d'écriture, d'enseignement et d'apprentissage. Je n'ai pas de réponse parce que cela ne se pose pas de manière identique à tous les niveaux de l'école et dans toutes les filières. Cela peut être intéressant à un certain moment du cursus de réfléchir à la question de l'organisation des textes d'une certaine manière et d'une autre manière à un autre moment du cursus. Je crois en tout cas que ces notions doivent être pensées en relation avec d'autres notions qui étaient moins usitées à l'époque mais qui me paraissent essentielles : l'acculturation à l'écrit, les spécificités de l'ordre de l'écrit

les rapports entre scolaire et extrascolaire, la lecture et l'écriture envisagées comme des pratiques...

Il faut de surcroît raisonner en ayant en tête une distinction importante entre les savoirs dont a besoin l'enseignant et les savoirs dont auraient besoin les élèves, se demander quelles sont les pratiques les plus à même de faire en sorte que les élèves puissent rentrer facilement dans l'écrit, quelles sont les situations de travail les plus fructueuses. Ce sont pour moi les questions dominantes, les autres sont drainées par celles-là. Tout dépend aussi, aux différents moments du cursus, de la configuration que l'on veut donner à la discipline « français » et qui ne sera pas la même à chaque moment du cursus.

En tout cas, je n'ai pas de réponse générale... J'ai tendance à me méfier de ce qui est de l'ordre de la prescription, tellement les bénéfices potentiels liés à tel ou tel contenu reposent sur des hypothèses, surtout quand les structures de formation n'ont pas été mises en place, et que l'on sait, au vu des expériences antérieures, qu'il va y avoir des effets pour le moins hétérogènes lors de l'introduction de nouveaux contenus, quels qu'ils soient. Il y a aussi des temporalités qui sont très différentes. C'est le cas des temporalités de la recherche et de la prescription institutionnelle. Par exemple, un chercheur peut proposer quelque chose puis ensuite se rendre compte que cela ne tient pas vraiment la route, au moins sous cette forme, mais si c'est déjà passé dans les instructions officielles, cela va mettre du temps pour bouger. Cette question de temporalité n'est pas simple à gérer. Autant il faut se garder de faire perdurer des choses qui sont devenues problématiques, autant vouloir en changer trop vite et suivre certaines évolutions est tout aussi dangereux. C'est un problème que je trouve extrêmement compliqué à gérer.

EXISTE-T-IL DES SAVOIRS THÉORIQUEMENT CONSTRUITS QUI SOIENT PERTINENTS ET TRANSPOSABLES DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS ?

Unifier la discipline « français » est un vrai problème. Premièrement, il existe vraiment des configurations⁹ très différentes selon le moment du cursus, selon les filières. Deuxièmement, la transposition n'est pas la seule source de construction des contenus disciplinaires. Troisièmement, je crois que pour les disciplines dites fondamentales, le noyau disciplinaire de l'école française, rares sont les recompositions radicales. On fait toujours des compromis entre la tradition et les nouvelles choses qui arrivent pour diverses raisons, soit parce qu'il y a eu des recherches, soit parce que la société a bougé (voir, par exemple, les questions liées aux technologies de l'information et de la communication). Maintenant, je dirais que ce qui me semble fondamental pour les disciplines est l'identification des domaines du monde qu'elles traitent et des questions qu'elles se posent à propos de ces domaines. On peut alors espérer arriver à une relative clarté et à une relative

9. La notion de *configuration disciplinaire* désigne les formes que peut prendre une discipline donnée selon les moments du cursus, les pédagogies, les conceptions des maîtres (voir Reuter, dir.2007/2010).

stabilité, en délimitant un « noyau dur » de la discipline ce qui n'est pas forcément le cas actuellement.

Après, il reste la question des stratégies. Le « français » fait appel à des corps disciplinaires et théoriques qui sont sans doute moins unifiés et plus conflictuels que dans d'autres disciplines. Faut-il faire le deuil d'une plus grande unification et d'une plus grande stabilité ? Je ne sais pas. Des choses vont peut-être se stabiliser. Je constate que pour l'instant c'est compliqué et que les zones sur lesquelles des consensus peuvent se faire sont relativement restreintes. On a quelque part avancé sur l'idée qu'il semblait difficile de se passer d'outils portant à la fois sur l'organisation des textes, sur celle des discours, sur celle des genres, ainsi que sur leur insertion dans des cultures de l'écrit et de l'oral qui sont elles-mêmes articulées à des formes sociales. Les choses sont effectivement compliquées. Le « français » est en tout cas une matière au sein de laquelle et à propos de laquelle de terribles luttes existent : qu'on pense aux discours médiatiques sur l'orthographe ou la lecture. C'est pour cela que j'ai pu parler de « sensibilité sociale » extrême de la discipline. Dans la mesure où les débats sont beaucoup plus âpres et beaucoup plus immédiats que dans d'autres disciplines, dans la mesure aussi où il ya beaucoup de pamphlétaires et de marchands de soupe qui se font de l'argent sur les difficultés des élèves et des remèdes soit disant miraculeux, il est plus difficile de construire des choses qui seraient de l'ordre du consensus autour de contenus qu'on estimerait stabilisés, mais qui auraient peut-être certaines formes relativement complexes, comme par exemple le fait de se dire qu'il est difficile de penser la lecture en dehors de l'articulation entre ce qu'est l'ordre de l'écrit dans une société donnée et des pratiques scolaires et extrascolaires diversifiées, en dehors aussi des dimensions cognitives, affectives et sociales qui la structurent. Mais on voit bien que ceci ne rentre pas aussi facilement que cela dans certains moules simplistes qui peuvent se retrouver aussi bien dans les discours médiatiques que dans certaines recherches ou certaines instructions officielles.

RÉFÉRENCES

- ADAM Jean-Michel (1992) *Les textes : types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Paris, Nathan.
- ADAM Jean-Michel (1999) *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*, Paris, Nathan.
- BAKHTINE Mikhail (1979/1984) *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.
- BRONCKART Jean-Paul (1996) *Activités langagières. Textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*, Lausanne, Delachaux-Niestlé.
- BRONCKART Jean-Paul, BAIN Daniel, SCHNEUWLY Bernard, DAVAUD Clairette, PASQUIER Auguste (1985) *Le fonctionnement des discours. Un modèle psycholinguistique et une méthode d'analyse*, Lausanne, Delachaux-Niestlé.
- CHARAUDEAU Patrick, MAINGUENEAU Dominique dir. (2002) *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil.

- GLAUDES P., REUTER Y. (1996) *Personnage et didactique du récit*, Metz, Université de Metz.
- HAMON Philippe (1981/1997) *Du descriptif*, Paris, Hachette.
- REUTER Yves (1997) *L'analyse du récit*, Paris, Dunod.
- REUTER Yves (2000) *La description. Des théories à l'enseignement-apprentissage*, Paris, ESF.
- REUTER Yves, dir. (2007/2010) *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck.