

La généricité au travail dans la lecture de textes littéraires

Chloé GABATHULER et Christophe RONVEAUX
Université de Genève

INTRODUCTION

Depuis quelques années, un certain nombre de travaux au sein des études littéraires proposent d'aborder le genre non plus tant comme un moyen permettant l'examen des caractéristiques d'une catégorie de texte que comme un *processus dynamique* mettant en relation tant les plans de la production du texte, de son édition que celui de sa réception-interprétation (Heidmann & Adam, 2010). Ces approches, largement influencées par les travaux de Jauss sur la réception, soulignent le rôle joué par « les traits génériques » dans la construction d'un horizon d'attente. Ceux-ci auraient pour effet d'orienter, de baliser la lecture ou, le cas échéant, de produire « un effet déceptif » (Brillant Rannou, 2010 : 199). D'une approche essentialiste du genre, il semblerait que nous soyons passés à une approche *pragmatique* ou *esthétique*. Le genre s'apparente à présent au champ de la lecture et, comme l'affirme Schaeffer (1986), « bien qu'étant le résultat de choix intentionnels », il « ne dépend pas seulement de ces choix, mais aussi de la situation contextuelle dans laquelle l'œuvre voit le jour ou dans laquelle elle est actualisée » (p. 198). Certains vont même jusqu'à considérer la réception de textes littéraires comme « un processus essentiellement générique » (Stempel, 1986 : 170).

D'un point de vue didactique et scolaire, le travail de Denizot (2013) sur la constitution des corpus, mais également les analyses qu'elle a menées sur les programmes français montrent comment l'école, au-delà des traits génériques propres aux œuvres littéraires, procède à une certaine *naturalisation* des genres. Ceux-ci deviennent des constructions théoriques permettant d'une part de définir et de hiérarchiser des corpus d'œuvres à lire en classe, mais également de

définir les contours d'un enseignable relatif au texte littéraire. Par ailleurs, les enquêtes de Soussi, Petrucci, Ducrey & Nidegger (2008) et de GRAFELECT (Thévenaz-Christen *et al.*, 2011) sur l'enseignement de la lecture en terre genevoise montrent peu de diversité générique et la présence massive de textes narratifs. L'importation de ces textes narratifs dans les classes modifie profondément leurs significations. L'école produit une généricité qui ne correspond pas toujours aux normes dégagées par la critique. Les dispositifs, les tâches scolaires paraissent contribuer à la définition de la légitimité d'un genre en fonction de certaines de ses dimensions et, ce faisant, ils dessinent les contours ainsi que les éléments d'un savoir *utile* pour enseigner.

Après avoir posé quelques jalons théoriques, nous interrogeons le rôle joué par le genre lors de la réception de deux textes littéraires contrastés dans des classes du primaire, du secondaire I et du secondaire II genevois. Nous menons notre analyse en deux temps. D'abord, nous cherchons à déterminer quelles parts prend le genre dans la structuration des suites d'activités confectionnées par les enseignant.e.s. En fonction de deux variables (le texte et le niveau), nous relevons dans les discours sur les textes, élaborés tant par les enseignant.e.s que par les élèves, certains effets de généricité. Nous déterminons si ceux-ci sont produits : (i) par l'action didactique de l'enseignant.e ; (ii) par le texte ; (iii) par l'horizon d'attente des élèves. Ensuite, nous interrogeons l'impact du genre dans les évaluations esthétique et éthique formulées en classe.

1. CADRE THÉORIQUE

Lorsqu'un texte littéraire est introduit en classe, trois acteurs entrent en jeu qui participent à la production d'une réception : l'enseignant.e, le texte et les élèves. L'enseignant.e, par son action didactique, « crée les conditions nécessaires » à une « transformation éventuelle des processus psychique de ses élèves » (Schneuwly & Dolz, 2009 : 31). Les dispositifs qu'il met en place relativement à un texte littéraire sont eux-mêmes déterminés par la configuration prise par la discipline français à un moment donné, par les finalités que cette discipline confère à la littérature et par les théories ayant cours au sein des études littéraires. En même temps, la tradition scolaire, les

usages en matière d'enseignement de la littérature au fil du temps modèlent ces dispositifs par un processus de *sédimentation* (Schneuwly & Dolz, 2009). Ainsi, lors de la lecture d'œuvres littéraires en classe, ces derniers vont participer, dans une certaine mesure, à la manière dont le texte va être reçu par les élèves. Par ailleurs, si les activités proposées peuvent être considérées comme autant d'outils visant la transformation psychologique des élèves, le texte lui-même en tant qu'œuvre d'art langagière est susceptible d'influer sur « des modes de penser, de parler et d'agir », voire de les transformer (Gabathuler, 2013).

Selon Adam et Heidman (2007), tout effet de texte sur un lecteur s'accompagne d'un *effet de généricité* dépendant lui-même « de plusieurs régimes de généricité » (p. 23). Le concept de généricité déplace, selon ces auteurs, l'appréhension du genre comme « catégorie de textes » vers un concept plus dynamique : « le processus d'inscription d'un énoncé dans un ou plusieurs genre(s) de discours pratiqué(s) dans une communauté discursive donnée » (Heidman & Adam, 2010 : 19). Cette nouvelle approche dynamique de la généricité met en avant ainsi le caractère instable, fluctuant de l'étiquette générique (p. 19). L'auteur « reconfigure », transforme plusieurs formes génériques existantes et crée ainsi « de nouvelles façons de dire » plus adaptées au contexte de réception de son œuvre (p. 19).

Face au texte et aux activités proposées par l'enseignant.e, l'élève est également actif en ce qu'il apporte dans sa lecture un *horizon d'attente* particulier. Jauss (1978) distingue, lors de la concrétisation du sens d'une œuvre littéraire, deux types d'horizons d'attente : d'une part un horizon d'attente littéraire – ou *l'effet* produit par l'œuvre, qui est fonction de l'œuvre elle-même – et d'autre part un horizon d'attente social – ou *réception* qui serait déterminée par le destinataire de l'œuvre (Brunet, 1983). Le lecteur, toujours selon Jauss (1978), interroge l'œuvre sur les significations virtuelles inscrites en son sein, mais il l'interroge en tant qu'individu inscrit socialement, conditionné par certaines dispositions d'esprit ou certains codes esthétiques propres à son milieu. Pour Fish (2007), qui va jusqu'à mettre en cause l'autonomie du lecteur, les significations conférées au texte ne sont pas celles du lecteur, mais « trouvent leur source dans la (ou les) communautés interprétatives sur laquelle (ou lesquelles) il repose »

(p. 24). Cette appartenance du lecteur à des communautés interprétatives n'est pas un acte volontaire de sa part. Ce sont en réalité les structures et les normes de la société qui investissent son esprit et qui agissent comme des filtres « inconsciemment déployés avant même que naisse l'intention de lire » (Ouellet, 2011 : 42).

Parmi les codes esthétiques qui déterminent l'horizon d'attente du lecteur figurent bien entendu les genres. Ces derniers tiennent en effet un rôle essentiel dans le *rapport esthétique* qui s'instaure entre l'œuvre et le lecteur. En fonction des communautés interprétatives dans lesquelles il s'inscrit, mais également en fonction de ses expériences de lectures antérieures, de son « identité de lecteur » (Rouxel, 2004) ou de sa « bibliothèque intérieure » (Louichon, 2010 ; Fourtanier, 2010), le lecteur entretient un rapport variable avec l'œuvre et la manière dont elle est écrite. Le (dé)plaisir éprouvé lors de la lecture de certaines œuvres (et les jugements esthétiques qui en découlent) repose sur la relation privilégiée que ces œuvres entretiennent (ou pas) avec les attentes génériques du lecteur. L'école joue naturellement un rôle déterminant dans la constitution de cette bibliothèque, dans la capacité à percevoir la généricité des textes. Elle construit l'« habitus d'un regard générique global », une certaine « conscience de genre » (Baroni & Macé 2007 : 12). Ainsi, il convient de souligner que l'horizon d'attente social d'un élève lecteur est multiple, par le fait même de son appartenance simultanée à plusieurs communautés interprétatives. Certes, le contexte social dans lequel il évolue joue un rôle important, mais il s'agit de ne pas oublier qu'il appartient également à une communauté interprétative scolaire. Lorsque l'élève est amené à lire un texte littéraire en classe, à l'interroger, à le goûter, à l'évaluer, la réception qu'il produit mêle à la fois les effets que le texte produit sur lui, les réponses qu'il construit en fonction de son inscription dans un contexte socio-historique général, mais également celles médiatisées d'une part par le dispositif scolaire mis en place par l'enseignant.e et d'autre part par les représentations plus ou moins conscientes qu'il se fait de la littérature telle qu'enseignée à l'école.

2. CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Notre travail s'appuie sur un corpus issu d'un dispositif semi-expérimental de recueil de données comprenant 58 séquences d'enseignement, réparties sur 3 niveaux scolaires (primaire, secondaire 1 et secondaire 2), rassemblé pour la recherche (FNS 100013_129797 / 1) sur *L'enseignement de la littérature au fil des niveaux scolaires*. L'objectif de la recherche est de décrire les effets des grandes réformes des approches communicationnelles des années 70 sur les manières de faire de la profession. Plus précisément, nous observons dans le domaine de la discipline français la part prise du projet de diversification des genres de textes sur l'enseignement de la lecture et de la littérature aujourd'hui. La commande passée aux enseignant.e.s de faire lire deux textes contrastés, l'un *classique* et l'autre *contemporain*, a pour fonction précisément de rendre compte des effets de la tradition sur l'enseignement de textes littéraires. *Le loup et l'agneau* de La Fontaine est un texte « classique », au sens que lui donne Chervel (2006), à partir duquel l'école a constitué toute une série d'exercices, de procédures, de savoirs, notamment génériques, et que le champ académique littéraire a abondamment documenté et commenté, qui peuvent constituer des ressources pour l'enseignant.e. Par contraste, *La négresse et le chef des avalanches* de Lovay est un texte contemporain qui, à ce jour, n'a fait l'objet d'aucune transposition à l'école, tandis que l'œuvre a fait l'objet de lectures universitaires (Meizoz, 1994). Cette nouvelle peut être considérée, à bien des égards, comme un texte résistant ou « réticent » (Tauveron, 1999), déjouant les attentes génériques de son lecteur, troublant ses repères logiques et demeurant relativement opaque quant à sa portée symbolique.

Notre étude s'attache à l'analyse des séquences effectives. Notre hypothèse est que l'approche communicationnelle par les genres, prônée pour l'enseignement de la production écrite, sur le terrain genevois, a eu peu d'effets sur l'enseignement de la lecture et de la littérature. D'autre part, on suppose que la dimension générique de la fable de La Fontaine sera davantage perméable à la tradition que la dimension générique de la nouvelle de Lovay. Nous posons que le genre de la fable est imprégné des traits que la tradition scolaire a pu donner à l'apologue éducatif.

Pour s'en tenir aux manuels de lecture du primaire et aux anthologies du secondaire genevois, il est remarquable de considérer, d'une part, que les fables figurent dans les premiers manuels de l'école publique, au milieu d'apologues d'auteurs genevois et français, et, d'autre part, que la fable du *Loup et de l'agneau* ne trouve sa place à l'école qu'au milieu du XX^e¹. Les manuels du primaire, en particulier, témoignent d'une évolution de la forme générique dont ne rend pas compte l'étiquetage. Dans les manuels publiés entre 1872 et 1940, les apologues qui composent l'essentiel des assemblages dans lesquels apparaissent les fables de La Fontaine relèvent davantage de ces formes héritées des recueils d'anecdotes et de récits exemplaires dont le XVIII^e gratifie ses élites dans une visée édificatrice. L'apologue est adéquat et beau dès lors que son récit illustre le précepte chrétien. On voit bien la difficulté pour une bonne part des fables de La Fontaine de répondre à ces qualités. La Fontaine disparaît du manuel du primaire de 1971. *Le loup et l'agneau* réapparaît dans les manuels des années 1980 au milieu de supports composites, hétérogènes, transcodé en Bande-dessinée, signe d'une patrimonialisation (Louichon, 2012). De l'apologue au texte d'auteur patrimonialisé, la fable dans les manuels relève d'une plasticité qui dessine en creux les transformations historiques de l'enseignement de la littérature. Qu'est-ce que les pratiques d'aujourd'hui ont gardé des avatars de la fable ? Quels traits du genre ont instillé les objets enseignés du 3^e millénaire ?

3. ANALYSES

3.1. Macro-structures

Observons à un premier niveau d'analyse les logiques d'enseignement reconstituées par les synopsis (Ronveaux, Gagnon, Dolz & Aeby Daghé, 2013). Les genres n'apparaissent pas comme un élément structurant des séquences, ni pour la fable de La Fontaine, ni pour la nouvelle de Lovay. Le travail sur les textes littéraires *s'adosse occasionnellement* à la notion de genre, par référence ou par allusion. Quand il y en a, ces références ou allusions sont d'inégale importance et se comptent dans les séquences sur La Fontaine exclusivement.

1 Nous reportons le lecteur à l'analyse détaillée de ces manuels dans Ronveaux & Gabathuler (à paraître).

C'est au niveau du secondaire 1 qu'elles apparaissent surtout. Deux séquences seulement sur l'ensemble des trente qui composent notre corpus des séquences sur la fable orientent le travail du texte à partir du genre. Les séquences 2_4 et 2_8 se partagent entre un travail sur la versification, la *forme*, considéré comme un travail de surface, et un travail sur le genre de la fable, le *fond*, considéré comme un travail de profondeur. Le travail sur la forme initie souvent la lecture et aboutit à l'identification de quelques éléments de métrique ; le genre est caractérisé d'une part par la morale dont les enseignant.e.s font remarquer la présence au début du texte et d'autre part par le caractère illustratif du récit.

Le synopsis simplifié de la séquence 2_8 illustre cette démarche en deux temps : le travail sur la forme (comparaison des graphies originales, description de la métrique), puis sur le fond (compréhension de la morale à la lumière du récit, identification des personnages et de leurs arguments, écriture imitative du genre).

1		Elaboration de connaissances contextuelles sur La Fontaine et les fables
1-1	2'45	► Mettre ensemble les connaissances des élèves sur La Fontaine et sur les fables
2		Découverte de la fable « Le Loup et l'Agneau » du point de vue de la forme
2-1	2'45	► Lire la version moderne de la fable (enseignant)
2-2	3'30	► Lire la version ancienne de la fable (élève)
2-3	1'00	► Trouver les différences principales entre les deux versions
2-4	2'20	► Trouver le genre du texte et ses caractéristiques
3		Compréhension de la morale de la fable à travers l'analyse du texte avec l'aide des différentes versions de la fable
3-1	5'	► Comprendre le rôle de la morale et repérer les principaux personnages
3-2	11'	► Comprendre l'histoire et sa morale
3-3	4'45	► Comprendre les rapports du loup et de l'agneau en repérant les champs lexicaux qui les caractérisent et faire le lien avec les rapports sociaux

3-4	5'00	► Apprendre quelques notions de versification
3-3 (suite)	4'00	► Comprendre les rapports du loup et de l'agneau en repérant les champs lexicaux qui les caractérisent et faire le lien avec les rapports sociaux
4		Réflexion sur la morale inversée
4-1	1'30	► Changer un mot de la morale pour en inverser le sens
4-2	2'45	► Lire « L'agneau et le loup » de R. Queneau
4-3	3'00	► Comprendre ce texte et son processus inversé par rapport à la fable d'origine
4-4	1'00	► Comparer la « morale » (explicite ou implicite) des deux poèmes
5		Exercice : inventer une histoire avec la morale inversée
5-1	19'00	► Ecrire une petite fable avec la morale inversée
5-2	16'00	► Ecouter les textes des différents élèves
6		Evaluation et comparaison des séances sur la fable et sur la nouvelle de Lovay
6-1	13'40	► Donner par écrit ses impressions sur les deux séances par écrit
6-2	7'	► Donner oralement ses impressions sur la séance sur la fable de La Fontaine
6-3	6'45	► Donner oralement ses impressions à propos de la séance sur la nouvelle de Lovay

Dans les autres séquences, la fable est nommée et étiquetée à partir de certains traits stables soit que l'enseignant.e fait partager comme savoir préalable à la lecture du texte, soit qu'il fait dégager par l'analyse. L'anthropomorphisation des personnages du loup et de l'agneau, la morale placée au début du texte, la forme dialoguée du récit sont autant de traits cryptant le message caché qu'a voulu transmettre La Fontaine et qu'il s'agit d'exhumer de la lettre du texte. La fable comme genre s'apparente à une forme codée, produite par un auteur pour échapper à la censure d'un pouvoir royal absolu, comme en témoigne l'extrait de l'échange au secondaire 1 ci-dessous.

Enseignant : voilà / qui / donc on utilise des des / des animaux / qui représentent des actions humaines en fait / voilà / est-ce-que oui ↑ / ta

Elève 2 : c'est pas aussi euh/ au lieu de mettre des vraies personnes / pour pas qu'ils se reconnaissent parce que si xxx

Enseignant : alors voilà / c'est peut-être une façon / de déguiser / euh : certaines personnes qui pourraient se reconnaître et qui seraient peut-être assez puissantes pour faire un procès / à : celui qui écrit la fable hein ce qui était le cas / à l'époque / de La Fontaine / vous savez qu'on était / sous le règne de Louis XIV / roi / monarque / absolu / et donc euh / c'est vrai qu'il y avait des gens très très puissants / pas seulement lui mais / tous les gens qui étaient autour de lui / et quand on s'attaquait à / à eux / et

bien ça pouvait couter très cher / et ben justement le / la fable dont on parle / ben / c'est un petit peu le sujet ↓ (2_5, 1.37)

Mais c'est surtout la présence de la morale et sa valeur allégorique dans son rapport à la réalité qui fait sens dans les échanges entre enseignant.e.s et élèves et à partir de laquelle ils établissent la fonction éducative de la fable. Le genre correspond dès lors davantage à l'apologue de la tradition des faits mémorables et anecdotes instructives qui orientent la fable dans une « sémiotique du comportement » (Gruffat, 2011). Mais se pose alors le paradoxe d'une morale « amoral », selon l'expression d'un élève, qui suscite des réactions vives et pousse les élèves à se positionner face à ce qu'ils considèrent comme une injustice.

Dans certaines séquences, l'outil générique *textuel* entre en concurrence avec un outil *rhétorique* ou *discursif*. L'outil rhétorique privilégie la dimension dite « formelle » de la fable ; l'outil discursif, sa dimension argumentative. *Le loup et l'agneau* est poème ou texte argumentatif selon que la séquence thématise la versification (le comptage des « e » muet et des mètres, l'identification et la caractérisation des rimes) ou les contenus argumentatifs du dialogue. Les suites d'activités prévoient de distinguer la voix des personnages d'abord, puis d'identifier les arguments des protagonistes et la force illocutoire des énoncés. Ce qui est analysé, c'est l'échange dialogué et la situation argumentative que décrit le récit. L'issue défavorable à l'agneau décrite dans les derniers vers, hors dialogue, est perçue comme la situation finale du *récit*. Quant au trait « poétique » du texte, il apparaît dans les activités élaborées à partir de l'approche stylistique. Dans ce dernier cas, le poème de la fable n'est pas traité comme une unité textuelle ; il apparaît parcellarisé en une suite de vers (portion de discours) dont l'unité de traitement relève de la rime.

Une des activités les plus emblématiques de cet émiettement du *versus* concerne le primaire. L'enseignant.e a découpé la fable en bandelettes. Les élèves sont invités à reconstituer le déroulement du poème en s'appuyant sur les rimes et la métrique. L'exercice ne résiste pas à la cohésion du mètre du *Loup*. Un incident survient dès lors qui contraint l'enseignant.e à modifier le fil de sa séquence. Pour surmonter la difficulté de recomposer le texte, l'élève doit laisser la rime et changer d'unité de traitement. De fait, plusieurs élèves prennent l'initiative d'étendre la tâche au travail du sens et formulent

des hypothèses sur les personnages. Sous la pression des élèves, l'enseignant est contraint de suspendre la tâche, de revenir sur la consigne et d'ouvrir le travail strictement formel sur la rime à un travail d'inférence sur le sens du récit. Il poursuit le travail, puis interrompt le collage des bandelettes par une lecture à voix haute du tout.

Notons enfin que certaines tâches conduisent les élèves à thématiser les effets de cohérence du genre, les tâches sur l'architecture du texte et l'identification de ses parties (la morale, le récit dialogué), en particulier. Cette identification apparaît sporadiquement sous l'effet de la tâche, sans que le dispositif ait prévu de thématiser le genre. Celle-ci semble avoir des effets sur le traitement des contenus et leur articulation à la fonction communicationnelle du texte. Mais la fonction critique de la fable et son caractère ironique, posés dans l'analyse, font sens davantage que sa dimension générique. De même, dès que la comparaison entre la fable et la nouvelle fait l'objet d'une tâche spécifique, le travail d'identification du genre de la fable pousse les élèves à observer la dimension générique du texte de Lovay, au point de l'assimiler à une fable. On le voit, l'objet enseigné agit comme un filtre sur les effets génériques perçus.

Ajoutons encore, pour compléter cet aperçu des séquences d'enseignement, que les diverses catégories assignées à la fable, entretiennent entre elles un rapport hiérarchique d'inclusion. Selon les mots d'un enseignant (2_8, l.199), la classe du discours narratif subsume les classes rhétoriques du poème et générique de la fable.

Enseignant : c'est un texte narratif / et puis / à l'intérieur des textes narratifs / la fable elle est encore à l'intérieur d'un d'un genre un tout petit peu plus grand / c'est un certain type de quoi ↑ / une fable
 Elève : une poésie

La catégorie discursive « argumentative » chapeaute toutes les autres. Soit les rapports d'inclusion suivants :

Fable \subset poésie \subset texte narratif \subset texte argumentatif

L'approche textuelle par les genres n'est guère présente dans notre corpus, ce sont plutôt les approches formelles (la versification) et

communicatives (les types de discours argumentatif et narratif) qui dominent.

3.2. Appréciations des textes : l'impact du genre

Nous avons montré ailleurs (Gabathuler & Schneuwly, 2014), que la manifestation dans les discours d'un rapport esthétique au texte littéraire est le jugement. Celui-ci peut porter tant sur des aspects formels (jugements esthétiques), que sur la "mimesis" (jugements éthiques) ou sur la relation émotionnelle qui s'instaure entre le texte et le lecteur (jugements émotionnels). Dans le cadre de notre recherche, nous avons répertorié l'ensemble des jugements formulés par les enseignants et les élèves dans les 58 transcriptions de leçons de notre corpus, puis nous les avons classés en fonction des trois grandes catégories de jugements (esthétique, éthique et émotionnel) qui, elles-mêmes, étaient subdivisées en plusieurs sous-catégories, dont une intitulée genre (voir annexe). Le tableau ci-dessous donne un aperçu des jugements classés dans la sous-catégorie genre en fonction des niveaux, des textes, des locuteurs (enseignant ou élèves).

Niveau	Total jugements	Total Genre	Lafontaine	Lovay	Enseignant sur total genre	Elève sur total genre
Primaire	89	7	/	7	3	4
Sec. 1	276	11	2	9	8	3
Sec. 2	329	19	8	11	12	7

D'un point de vue général, il convient tout d'abord de relever que le nombre de jugements augmente de façon considérable de niveau en niveau. Cette progression, qui n'est pas à mettre en relation avec la longueur des séquences qui reste constante (deux séquences par classe), rend compte d'un immense déplacement dans les discours. Ce déplacement résulte du fait de la disparition progressive d'un niveau à l'autre du travail sur la compréhension des textes, sur le vocabulaire ou sur l'élaboration d'un contexte. Très important au primaire et encore partiellement au secondaire 1, ce travail disparaît complètement au post obligatoire au profit d'un travail sur le texte, dont les jugements sont une manifestation significative (Gabathuler & Schneuwly, 2014).

Il convient également de souligner le nombre relativement faible de jugements catégorisés *genre* par rapport au nombre total de jugements. Cela peut être dû à la faible présence de l'approche textuelle par les genres relevée plus haut.

Arrêtons-nous à présent sur les jugements formulés à propos du texte de La Fontaine. Le tableau nous indique l'absence de jugement dans la sous-catégorie *genre* au primaire et seuls deux jugements sur un total de 11 au secondaire I. Comme l'analyse des macrostructures nous l'a montré, lorsque le texte de La Fontaine est introduit au primaire et au secondaire 1, il fait généralement l'objet d'un pré-cadrage sous forme de questions-réponses orales entre l'enseignant et les élèves. Ce pré-cadrage est souvent composé d'une brève contextualisation de la production du texte (le règne de Louis XIV) ainsi que du rappel et de la consolidation des connaissances sur le genre de la fable (texte court, en vers, mettant en scène des animaux, contenant une morale, etc.). Le genre apparaît ainsi comme un filtre qui programme la réception du texte. Il est très intéressant de relever qu'une grande majorité de jugements ne portent pas tant sur ses dimensions esthétiques, que sur des dimensions éthiques ou morales (la cruauté du loup, sa mauvaise foi, l'injustice commise vis-à-vis de l'agneau qui est quant à lui innocent, courageux et dont l'argumentation est exemplaire). Tout se passe comme si l'étiquetage préalable du texte comme fable vidait paradoxalement le texte de sa dimension esthétique, de son caractère subversif, ambigu, voire ironique pour se concentrer sur une approche plus stéréotypée de la morale, des personnages et de leurs actions, sur une approche qui relèverait plutôt de l'apologue. On voit ainsi comment les activités proposées aux élèves, par un phénomène de « sédimentation » (Schneuwly & Dolz, 2009), sont marquées par le poids de la tradition scolaire et par les finalités que l'école confère traditionnellement à la littérature, considérée plutôt comme l'illustration d'une doctrine ou d'une morale fixée en dehors d'elle-même, dans laquelle le Beau et le Bien ne ferait qu'un (Massol, 2004 ; Gabathuler, 2013).

Les leçons du secondaire 2 se démarquent très nettement de ce que nous venons de décrire. La fable est directement soumise aux élèves et ne fait pas l'objet d'une contextualisation préalable. Après la lecture, les élèves entament individuellement ou par petits groupes

l'analyse selon une démarche qui leur est routinière. Les considérations sur le genre s'articulent à une analyse par moment méticuleuse de la scénographie énonciative de la fable : le rôle du narrateur dans le texte, sa manière de « tirer les ficelles », de « manipuler le lecteur », notamment en accentuant la dimension antithétique des personnages par l'emploi de certains adjectifs, les arguments du loup et de l'agneau sont mis en perspective avec la longueur des vers et les mots à la rime. Ces analyses débouchent généralement sur la mise en avant de la contradiction, de l'ironie qui sous-tendent la fable. Ainsi, la question du genre au secondaire II semble moins présente de manière explicite. Les enseignant.e.s ne donnent pas de définition de la fable. Le texte est abordé en tant qu'œuvre langagière qu'il s'agit d'analyser. Contrairement au primaire et au secondaire I, les jugements formulés par les élèves sont en majorité des jugements esthétiques et les sous-catégories les plus convoquées sont celle de *scénographie* et de *personnage* (voir annexe).

Passons à présent aux leçons sur le texte de Lovay. Comme l'indique notre tableau, la majorité des jugements relatifs au genre sont formulés à propos de cette nouvelle. Contrairement à la fable, *La Négrresse et le chef des avalanches* ne fait pratiquement pas l'objet d'un pré-cadrage. Les enseignant.e.s parlent d'un *texte*, parfois d'un *texte contemporain*, plutôt que d'une *nouvelle*. Par contre de manière systématique, ils demandent aux élèves, juste après la lecture, de donner leurs impressions. Dans ces passages d'évaluation à chaud, la question du genre apparaît plusieurs fois tant du côté des enseignant.e.s que des élèves. Ce qui revient fréquemment est la difficulté à « classer » le texte dans un genre particulier. Voici deux exemples du primaire :

- Élève : il est compliqué les phrases sont bizarres on ne sait pas très bien qu'est-ce que c'est comme texte (1_5_Lov)
- Enseignant : là on n'a pas de structure on n'a pas un code donc on ne peut pas se projeter en se disant en théorie ça va se passer comme ça / quand vous avez un conte / « Il était une fois » on sait que ça va aller avec une description / il va avoir un peu d'action (1_4_Lov)

Tant les enseignant.e.s que les élèves recourent à plusieurs catégorisations, plusieurs genres, pour tenter de décrire ce texte réticent, comme par exemple au secondaire 1 :

Enseignant : c'est une sorte de conte (2_3_Lov)

Élève : c'est un texte très fantastique (2_3_Lov)

Malgré cela, les élèves ont de la peine à s'appropriier le texte et l'ambiguïté générique qui le caractérise a plutôt un « effet déceptif ». Certains élèves explicitent leurs goûts et affirment qu'ils aiment généralement être happés par l'histoire qu'ils lisent. Or, le texte de Lovay ne permet pas, selon eux, ce type de lecture. Cela est particulièrement le cas au primaire ou au secondaire 1. Voici deux exemples, le premier tiré du primaire, le second du secondaire 1 :

Élève : je trouve que quand on n'aime pas trop un livre c'est quand on s'y plonge pas dedans on ressent pas c'est quand on ressent il faut qu'on ressent l'émotion (1_6_Lov)

Élève : y a pas vraiment un scénario précis avec une histoire on en peut pas s'accrocher à un fil / c'est pas captivant (2_8_Lov)

À plusieurs reprises, au secondaire 1 et 2, les enseignants demandent à leurs élèves d'aborder ce texte comme ils aborderaient un poème, à savoir en s'attachant aux sonorités et aux images, plutôt que de chercher à être happé par l'intrigue. Voici les propos d'enseignants du secondaire 1 et du secondaire 2.

Enseignant : il y a des termes qui prêtent peut-être un tout petit peu à interprétation dedans et donc on est à mi-chemin entre un texte avec une histoire et quelque chose où les mots résonnent d'une façon un peu poétique (2_3_Lov)

Enseignant : bien sûr on a vu qu'il y a des aspects absurdes aussi d'autres aspects qu'on pouvait comprendre mais est-ce que le but c'est forcément de comprendre / vous savez que la poésie c'est quelque chose qui existe et la poésie n'est pas toujours claire ici on n'a pas de la poésie parce qu'on n'est pas dans un texte en vers mais on a des aspects poétiques (3_8_Lov)

En demandant de lire le texte comme une poésie, les enseignant.e.s entendent très certainement conduire les élèves à se décentrer quelque peu de leur pratique sociale ou privée de lecture, de passer d'un mode de lecture valorisant la représentation du monde réel à un autre mode mettant l'accent sur les dimensions poétiques et symboliques du texte. Plusieurs enseignant.e.s convoquent d'ailleurs des œuvres d'art surréalistes ou abstraites afin de présenter aux élèves les différentes modalités de réception induites par les œuvres.

CONCLUSION

Il ressort de nos analyses que le genre ne désigne pas une catégorie de textes stable et partagée, mais couvre diverses formes génériques. Ainsi, *Le loup et l'agneau* peut être considéré comme une fable, un poème, un texte narratif ou argumentatif, selon les objets enseignés dans la séquence, tandis que *La négresse et le chef des avalanches* est étiqueté « fable » lorsqu'il est rapproché et comparé au texte de La Fontaine. C'est l'utilité des savoirs mis en circulation dans la tâche qui oriente la perception du genre.

Le genre correspond davantage à une *protonotion* qui peut être décrite comme composite, en ce sens qu'elle désigne des catégories de textes qui relèvent de modèles divers, textuel, rhétorique et discursif, appartenant à des traditions dont les cohérences ne sont pas forcément compatibles. Dans le cours d'une même leçon sur *Le loup et l'agneau*, les élèves peuvent être amenés à travailler sur le *poème* en relevant les rimes, puis sur le *texte argumentatif* à partir de la dimension argumentative des dialogues.

La manière dont les deux textes sont qualifiés en classe diffère grandement. Les réceptions produites sur la fable à l'école obligatoire sont fortement marquées par une conception classique du genre. L'accent est essentiellement mis sur la morale et les personnages, dont les actions sont souvent plaquées sur le quotidien des élèves, comme si le texte était une pure représentation du réel, abstraction faite de sa dimension esthétique. Cette approche tend à se dissiper au post-obligatoire, où ce qui est plus particulièrement mis en avant est la démarche de l'explication de texte. Le texte de Lovay, d'une part parce que résistant, déroutant et ouvert du point de vue de sa généricité, mais également parce que peu didactisé, conduit les enseignant.e.s à adopter une approche dans laquelle la subjectivité des élèves est sollicitée. Significativement, dans les discussions qui suivent la lecture et durant lesquelles les questionnements sur la dimension générique du texte ont lieu, se dessine à la fois l'horizon d'attente scolaire des élèves, mais également l'horizon d'attente sociale de certains d'entre eux, lorsqu'ils affirment par exemple préférer « les textes avec de l'aventure ».

Nos analyses tendent à montrer en outre que la notion de genre n'est pas un élément structurant la logique des séquences et qu'elle n'est pas travaillée de manière explicite. Les traits génériques de la fable, par exemple, interviennent *par surcroît*, sous l'effet de certaines tâches mises en place par les enseignant.e.s. Lorsque les élèves doivent travailler sur la structure du texte, un questionnement sur l'organisation des contenus émerge et la généricité est interrogée. Lorsque les modalités de réception du texte littéraire sont thématiques, la généricité intervient, moins comme un étiquetage stabilisé, que comme une manière de modeler l'horizon d'attente des élèves lecteurs, de faciliter la réception d'une œuvre littéraire « résistante ».

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ADAM, J.-M., & HEIDMANN, U. (2007). Six propositions pour l'étude de la généricité. In R. Baroni et M. Macé (Éd.), *Les savoirs des genres* (pp. 21-34). Poitiers : La Licorne.
- BARONI, R., & MACÉ, M. (2007). Avant-propos. In R. Baroni et M. Macé (Éd.), *Les savoirs des genres* (pp. 7-17). Poitiers : La Licorne.
- BRILLANT RANNOU, N. (2010). La configuration du corpus scolaire par les genres : une réalité littéraire ou une nécessité didactique ? Le cas de la poésie en lycée. In B. Louichon et A. Rouxel (Éd.), *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure* (pp. 187-200). Rennes : PUR.
- BRUNET, M. (1983). Pour une esthétique de la production de la réception. *Études françaises*, 19/3, 65-82.
- CHERVEL, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*. Paris : Retz.
- DENIZOT, N. (2013). *La scolarisation des genres littéraires (1802-2010)*. Bruxelles : P.I.E. Peter Lang.
- FISH, S. (2007). *Quand lire c'est faire. L'autorité des communautés interprétatives*. Paris : Les prairies ordinaires.
- FOURTANIER, M.-J. (2010). Entre corpus légitime et lectures buissonnières, la formation du sujet lecteur. In B. Louichon et A. Rouxel (Éd.), *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure* (pp. 167-176). Rennes : PUR.
- GABATHULER, C. (2013). Les arts visuels au secours de l'étrangeté littéraire. Analyses comparées de pratiques effectives sur un texte « réticent ». *La lettre de l'ARDF*, 53, 31-35.
- GABATHULER, C., & SCHNEUWLY, B. (2014). Relation esthétique, éthique et émotionnelle au texte littéraire. Deux textes contrastés au fil des niveaux scolaires. In S. Canelas Trevisi et R. Gagnon (Éd.), *L'analyse des pratiques en classe de français : théories et méthodes*. Grenoble : Lidil.
- GABATHULER, C. (2013). Quelle place pour la relation esthétique dans l'enseignement de la lecture littéraire ? Analyse comparative dans des classes du primaire, du secondaire I et du secondaire II. In N. Rannou (Éd.), *L'expérience du sujet lecteur : travaux en cours* (pp. 143-156). Grenoble : ELLUG.
- GRUFFAT, S. (2011). Sur les traces de La Fontaine : petite sémiologie des fables. In C. Noille (Éd.), *Lectures de La Fontaine. Le recueil de 1668* (Didact Français ; pp. 203-214). Rennes : PUR.
- HEIDMANN, U., & ADAM, J.-M. (2010). *Textualité et intertextualité des contes*. Paris : Classiques Garnier.
- JAUSS, H. R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard.
- LOUICHON, B. (2010). Les rayons imaginaires de nos bibliothèques intérieures. In B. Louichon et A. Rouxel (Éd.), *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure* (pp. 177-186). Rennes : PUR.
- LOUICHON, B. (2012). *Définir la littérature patrimoniale*. In I. de Peretti et B. Ferrier (Ed.), *Enseigner les « classiques » aujourd'hui. Approches critiques et didactiques* (Théocrit ; pp. 37-49). Bruxelles : Peter Lang.
- LOVAY, J.-M. (1996). *La négresse et le chef des avalanches*. Genève : Zoé.
- MASSOL, J.-F. (2004). *De l'institution scolaire de la littérature française (1870-1925)*. Grenoble : Ellug.
- MEIZOZ, J. (1994). *Le toboggan des images. Lecture de Jean-Marc Lovay*. Genève : Éditions Zoé.
- OUELLET, S. (2011). *Le sujet lecteur et scripteur : développement d'un dispositif didactique en classe de littérature*. Thèse de doctorat non publiée.
- RONVEAUX, Ch., & GABATHULER, C. (à paraître). Les fables et La Fontaine à l'école d'un siècle en Suisse romande. Une comparaison des manuels du primaire et du secondaire. In M.-F. Bishop, B. Louichon et C. Ronveaux (Ed.), *Les fables à l'école un patrimoine européen ?* Bern : Peter Lang.

- RONVEAUX, C., GAGNON, R., DOLZ, J., & AEBY DAGHÉ, S. (2013). Les objets d'enseignement et de formation en français : les séquences, les dispositifs et leurs synopses. In J.-L. Dorier, Fr. Leutenegger et B. Schneuwly (Éd.), *Les didactiques en question* (pp. 201-224). Bruxelles : De Boeck.
- ROUXEL, A. (2004). Autobiographie de lecteur et identité littéraire. In A. Rouxel et G. Langlade (Éd.), *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature* (pp. 137-152). Rennes : PUR.
- SCHAEFFER, J.-M. (1986). Du texte au genre. In G. Genette, H. R. Jauss, J.-M. Schaeffer, R. Scholes, W. D. Stempel et K. Viëtor (Éd.), *Théorie des genres* (pp. 179-205). Paris : Seuil.
- SCHNEUWLY, B., & DOLZ, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes : PUR.
- SOUSSI, A., PETRUCCI, F., DUCREY, Fr., & NIDEGGER, Ch. (2008). *Pratiques déclarées d'enseignement de la lecture et performances des élèves dans le canton de Genève*. Genève : SRED.
- STEMPEL, W. D. (1986). Aspect générique de la réception. In G. Genette, H. R. Jauss, J.-M. Schaeffer, R. Scholes, W. D. Stempel et K. Viëtor (Éd.), *Théorie des genres* (pp. 161-178). Paris : Seuil.
- TAUVERON, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, 19, 9-38.
- THÉVENAZ-CHRISTEN, T., SCHNEUWLY, B., SOUSSI, A., RONVEAUX, C., AEBY, S., JACQUIN, M., LEOPOLDOFF, I., CORDEIRO, G. S., & WIRTHNER, M. (2011). Progression : un concept fondateur de la didactique. L'exemple de la lecture à travers l'école obligatoire. In B. Daunay, Y. Reuter et B. Schneuwly (Éd.), *Les concepts et les méthodes en didactique du français* (Recherches en didactique du français ; pp. 85-115). Namur : PUN.

ANNEXE : GRILLE D'ANALYSE « JUGEMENTS »

Catégories	Sous-catégories	Descriptions
Ethique	morale	Rapport à des normes extérieures
	personne	Comportements et actions
Esthétique	intrigue	Construction de l'intrigue, clarté / complication
	scénographie énonciative	Degré d'implication du locuteur
	personnage	Construction discursive, inscription dans l'énonciation, dans l'intrigue, etc.
	auteur	Intention, légitimation, etc.
	genre	Rapport au canon littéraire
	intertexte	Rapport à d'autres textes littéraires, comparaison
	polysémie	Plusieurs pistes interprétatives
	style	Travail sur la forme, la langue, le lexique
	signifiant	Compréhension
Emotion	affectation	Effet psychologique
	imagination	Effet psychologique
	identification	Réaction transférentielle
	happage	Effet Psychologique
	surprise	Effet psychologique
	intérêt	Effet psychologique

Partie II. Les genres dans la formation et dans les pratiques des enseignants

La généricité au travail dans la lecture de textes littéraires.... 173

Chloé GABATHULER et Christophe RONVEAUX

Le genre de la préface dans l'enseignement secondaire supérieur : l'exemple de Thérèse Raquin 193

Francine FALLENBACHER

L'enseignement de la lecture et de l'écriture littéraires à partir du roman graphique : une approche multimodale en classe de français au secondaire (Québec)..... 209

Sébastien OUELLET

Enseigner l'exposé oral dans une perspective inter- linguistique : des prescriptions officielles à la planification et réalisation en classe..... 237

Marianne JACQUIN

Plurilinguisme, genres et appropriation : une réflexion didactique autour du genre « courrier des lecteurs » en classe de FLE..... 261

Chiara BEMPORAD et Stéphanie PAHUD

Le groupe de discussion et le suivi des pairs : illustration d'un modèle de l'enseignement-apprentissage du français langue seconde à l'université axé sur les genres..... 279

Marie-Élaine LEBEL et Usha VISWANATHAN

Écrits en chantier : soutenir le développement des compétences scripturales dans les études postsecondaires..... 303

Christiane BLASER, Lucie LIBERSAN, Jean-Philippe
BOUDREAU et Roselyne LAMPRON

Liste des membres des comités et auteur-e-s

DIRECTEURS DE L'OUVRAGE

Glaís Sales CORDEIRO, Université de Genève, Faculté de
Psychologie et des Sciences de l'éducation, GRAFE

David VRYDAGHS, Université de Namur, directeur du Cedocéf
(Centre d'études et de documentation sur l'enseignement du
français)

MEMBRES DU COMITÉ DE LECTURE

Sandrine AEBY DAGHÉ, Université de Genève, Faculté de
Psychologie et des Sciences de l'éducation, GRAFE

Margareta ALMGREN, Universidad del País Vasco, Facultad de
Filología, Geografía e Historia, Dpto. de Lingüística y Estudios
Vascos

Jean-Paul BRONCKART, Université de Genève, Faculté de
Psychologie et des Sciences de l'éducation, LAF

Sandra CANELAS-TREVISI, Université Grenoble Alpes, LIDILEM
et GRAFE

Jocelyne CAUCHON, Université du Québec à Montréal, Faculté des
Sciences de l'éducation, département de didactique des langues

Noël CORDONIER, Université de Lausanne, Haute École
Pédagogique du canton de Vaud

Bertrand DAUNAY, Université Charles-de-Gaulle Lille-3, Théodile-
Cirel

Isabelle DELCAMBRE, Université Charles-de-Gaulle Lille-3,
Théodile-Cirel

Jean-François DE PIETRO, Institut de recherche et de
documentation pédagogiques (IRDP) de Neuchâtel

Statuts des genres en didactique du français

Ancrée initialement dans le domaine des études littéraires et linguistiques, la notion de genre a fait, depuis les années 1980, l'objet de nombreuses recherches en didactique du français. Dans ce domaine, les genres ont d'abord fait l'objet de classements conçus essentiellement comme des outils de guidage de la lecture et de l'écriture. Des recherches plus récentes se sont également interrogées sur les situations de production et réception langagières ainsi que les différentes transformations que connaissent les genres lorsqu'ils deviennent des outils ou des objets d'enseignement et d'apprentissage de la classe de français.

Dans ce volume de la collection « Recherches en didactique du français », nous avons voulu prolonger la réflexion critique et didactique sur les rôles des genres dans l'enseignement du français selon deux axes. Le premier axe regroupe des contributions visant à établir un état des lieux concernant la place et le statut accordés aux genres dans la recherche en didactique et, plus spécifiquement encore, dans les instructions officielles et programmes actuels de français des différents pays francophones. Le deuxième axe est consacré aux travaux portant sur les genres et leur statut dans la formation et/ou dans les pratiques enseignantes. Il rassemble des recherches qui thématisent la notion de genre comme outil et/ou objet d'enseignement dans différents contextes scolaires, du primaire à l'université.



Centre d'Etudes et de Documentation pour
l'Enseignement du Français - Université de Namur



Association internationale pour la recherche en
didactique du français

2016, Presses universitaires de Namur
13, Rempart de la Vierge
B- 5000 Namur
<http://www.pun.be>

Prix public de vente : 23,00 €

ISBN 978-2-87037-880-9



STATUTS DES GENRES EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS

sous la direction de
Gláís Sales Cordeiro et David Vrydaghs



Statuts des genres en didactique du français


PRESSES
UNIVERSITAIRES