

Rapport présenté par M^{mes} Jacqueline de Romilly et Hélène Carrère d'Encausse

novembre 1995

Les faits sur lesquels ce rapport voudrait attirer l'attention ne constituent pas des exceptions innocentes. Ils émanent d'institutions organisées aujourd'hui en un réseau qui exerce l'influence la plus large dans l'Éducation nationale.

Après diverses transformations, l'ancien Musée pédagogique est devenu l'Institut national de la recherche pédagogique ou I.N.R.P. Cet Institut a des filiales dans toute la France, qui sont les centres régionaux ou départementaux de documentation pédagogique, les C.R.D.P. et les C.D.D.P. Or, si l'Institut national a une vocation de recherche, ces centres ont une mission d'information et de diffusion. Ils publient des textes qui émanent des MAPPEN, ou missions académiques de formation des personnels de l'Éducation nationale. Mais – ce point mérite d'être souligné – le financement de ces publications est assuré par l'État et, pour les centres, par les conseils généraux, qui y consacrent des sommes importantes.

Or, ces publications ont une influence considérable. D'abord, sans doute, une influence directe ; mais surtout un rôle de fait, plus important encore ; les inspecteurs pédagogiques, qui, souvent, les ont préfacées, règnent sur la formation des maîtres, non seulement dans les instituts créés à cet effet, et où la « didactique » a une large place, mais dans la préparation des concours internes pour lesquels ceux qui enseignent ne peuvent bénéficier d'une formation à l'université. La nouvelle science, que répandent ces publications, gagne donc du terrain chaque jour.

Les rapporteurs ont dépouillé une pleine valise de publications de ce genre, relatives à l'enseignement du français ; et il leur est apparu qu'indépendamment de toute critique d'ordre pédagogique sur les méthodes recommandées, l'Académie ne pouvait être indifférente à la véritable subversion que ces textes constituent dans le domaine de la langue française.

Ces textes, publiés aux frais de l'État et destinés aux professeurs de français, se signalent d'abord par l'emploi d'un jargon tout à fait extraordinaire. Ils ont en effet adopté les formules de certaines recherches récentes (se réclamant souvent, de façon plus ou moins appropriée, de Todorov ou de Jakobson, de Genette ou de Gadamer), les transportant, sans plus, dans le domaine des collèges. Ils ont même renchéri ; et c'est à qui inventera le plus de mots, aussi obscurs que prétentieux.

On peut ranger à part les composés malheureusement mis à la mode par certaines écoles et qui ne gagnent pas à sortir de ces écoles – par exemple les composés en *méta* et *para*-. Pauvres enfants à qui l'on voudrait apprendre à lire et écrire le français ! On leur offre des exercices « portant sur des objets

métalinguistiques préconstitués » ; on améliorera les performances discursives et *métalangagières* ; on comprendra que l'usage de l'oral induit plutôt des conduites *métapragmatiques* et *métadiscursives*. On insistera sur la nécessité « de faire acquérir un *métadiscours* ». Sans doute faut-il rapprocher de ces exemples la « lecture intertextuelle », ou « transtextuelle », et l'hypertextualité (qui désigne l'incessante circulation des textes) ! Mais rien ne vaut l'importance donnée au *paratexte*, ou plutôt aux divers *paratextes* (auctorial, éditorial ou critique). On y consacre bien des pages et il conviendra d'y consacrer des heures de classe. Et qu'est-ce que ce paratexte ? Il est constitué par la page de titre, l'illustration de couverture et la table des matières ! Le rapport n'aborde pas ici la critique de la méthode, qui a surtout pour effet de différer le contact entre l'enfant et le texte : seul un fait de langue est ici en cause.

Mais la prétention ne s'arrête pas à ces mots qui reflètent une mode savante : ces publications inventent sans cesse des mots, qui viennent doubler, froidement, ceux qui existent. Celui qui écrit devient un *écrivain*, celui qui agit un *actant* (et, si l'on transpose en schéma simpliste une action, ce sera un schéma *actantiel*). On aime, en effet, schémas et tableaux : ainsi propose-t-on « une *lecture tabulaire* ». Une activité à ses débuts sera dite *augurale*. Jamais on ne parlera d'une connaissance ou d'un savoir on dira *acquis cognitif*. On ne parlera pas d'évaluation globale, mais *sommative*. Inversement, on distingue à l'occasion un projet global d'un autre, qui sera alors appelé *séquentiel*. On ne dira pas qu'un procédé a été expérimenté, mais *expérientié*. L'on ne parlera pas de la signification d'un texte mais de sa *signifiante*. Pour comparer deux choses, on en donnera un *descriptif contrastif*. Pour distinguer les divers niveaux, que dire ? Oh ! c'est simple : on parle de *progressivité taxinomique*. On se pose aussi des problèmes de *centration* : quoi de plus naturel ? Ou bien l'on se construit un système *idéationnel* – quoi de plus utile ? Sans oublier l'*ancrage énonciatif*, dont les rapporteurs ne sont pas certains de pouvoir donner ici la définition. Il est vrai que parfois il faut regarder une phrase de près : cela exige une *explicitation des procédures d'analyse*.

Ne l'oublions pas : il s'agit toujours de la langue française. Et tout s'éclaire si l'on nous dit que les pronoms de la première et de la deuxième personne sont des *embrayeurs de langage*. Il est vrai qu'ils peuvent aussi être *déictiques*. Molière aurait été heureux de l'apprendre.

Un autre parlera d'*applicationnisme* (qui est le recours à des modèles tout faits) et procédera à un cours de *narratologie*, en attirant l'attention sur la *focalisation implicite* et en refusant avec fermeté les modèles pédagogiques *transmissifs impositifs*.

À cela s'ajoute que, les vannes une fois ouvertes, chacun introduit ses distinctions, en forçant à l'occasion le langage. Ainsi on refusera de confondre la pédagogie « diversifiée », « différenciée » ou « variée ». Et l'on découvrira que toute histoire, si modeste qu'elle soit, comporte un sujet d'état S¹ (qui est), un sujet opérateur S² (qui fait), et un sujet « manipulateur » (« on l'appelle destinataire dans le schéma actantiel », il donne une mission au sujet opérateur).

Ce souci d'allure scientifique se traduit également dans une autre atteinte à la langue, qui est l'habitude des sigles et abréviations. On a déjà

signalé l'usage des tableaux et des grilles (qui sont, lit-on dans ces textes, *critériées*) On a aussi parlé des modèles *transmissifs-impositifs*. Or nous apprenons que les maîtres attachés à tel manuel sont des *IMM-IMP*, c'est-à-dire des gens accordant au texte un sens immédiat et ayant une attitude pédagogique *impositive*. De même le PN, ou « programme narratif », qui sera la relation entre S et O, le sujet et l'objet. Ou bien on parlera d'un *stage de PAF sur la pratique des GT* (c'est-à-dire des groupements de textes).

Nous passons, ici encore, sur les écrans que l'appel à de telles notions risque d'établir entre le texte et l'élève, comme sur les mauvaises habitudes qu'un tel maniement de la langue, même s'il n'est pas pratiqué au cours de la classe, ne peut que répandre et encourager. Nous passons aussi sur les mots vraiment audacieux – comme, pour qualifier un récit, les adjectifs *homodiégétique*, *hétérodiégétique*, *extradiégétique* et *intradiegétique*, ou comme le *sinsigne iconique rhématique*, ou *indexical*, accompagné du *qualisigne iconique* : le texte où nous trouvons ces beautés est une petite mise au point pratique sur la sémantique ; il ne faut donc s'étonner de rien. Mieux vaut signaler que cette série de barbarismes délibérés se complète par un mépris très net de la correction élémentaire, ce qui ne saurait surprendre. Et les professeurs de français ainsi formés sont tout prêts, disent les textes, à « *démarrer l'analyse* ». Tout est fait en ce sens et l'on s'en occupe « *davantage que* » d'autre chose !

Sans doute, ce bilan suffit-il. Il devrait aider à comprendre pourquoi s'aggrave de jour en jour ce que ces textes semblent appeler « *l'insécurité scripturale* ».

On pourrait malheureusement relever dans bien des domaines de la recherche, y compris la recherche scientifique, un même goût pour l'utilisation d'un jargon ésotérique. Cette mode, pour regrettable qu'elle puisse paraître, n'est point l'objet du présent rapport. En revanche, quand ce jargon déborde, s'étend au domaine de l'enseignement élémentaire et, qui plus est, à l'enseignement de la langue française, l'Académie ne saurait rester indifférente. Gardienne de la langue, elle se doit de protester avec énergie contre ces abus, et d'insister auprès de tous pour qu'un redressement intervienne au plus tôt.

Les références suivantes, données dans l'ordre des mots cités dans le rapport, fourniront des exemples des abus signalés ici. Elles sont empruntées à des textes publiés au cours des dernières années et comportant, outre les publications nationales, celles des centres régionaux de Toulouse, Versailles, Amiens, Montpellier et Orléans.

métalinguistiques métalangagières méta pragmatiques métadiscursives métadiscours	MAFPEN* d'Amiens, CRDP Picardie 1995
intertextuelle transtextuelle hypertextualité	MAFPEN de Toulouse 1991
paratexte	MAFPEN, CRDP de Toulouse 1991
actant	CRDP** de Montpellier 1992
schéma actantiel	MAFPEN de Toulouse 1991
lecture tabulaire	MAFPEN de Toulouse 1991
augurale	CRDP de Toulouse 1992
cognitif sommativ séquentiel	CRDP de Versailles 1994
expérencié	CRDP de Montpellier 1992
signifiante	CRDP de Versailles 1994
contrastif	Repères 1991
progressivité taxinomique	CRDP de Versailles
centration idéationnel ancrage énonciatif	Repères 1994
explicitation des procédures d'analyse	CRDP de Picardie 1995
embrayeurs de langage déictiques	MAFPEN d'Amiens 1995
applicationnisme narratologie focalisation implicite transmissifs-impositifs	MAFPEN d'Orléans-Tours 1994

critériée	CRDP de Versailles 1994
IMM-IMP	MAFPEN d'Orléans 1994
stage de PAF sur GT PN : rel. s/o	MAFPEN de Toulouse 1991
homodiégétique hétérodiégétique extradiégétique intradiégétique	MAFPEN d'Orléans-Tours 1994
sinsigne iconique rhématique indexical qualisigne iconique	CRDP de Montpellier 1992
démarrer l'analyse	CRDP de Versailles 1994
davantage que	CRDP de Montpellier 1992
insécurité scripturale	INRP*** 1993

* MAFPEN : mission académique à la formation des personnels de l'Éducation nationale

** CRDP : centre régional de documentation pédagogique

*** INRP : Institut national de recherche pédagogique