



HAL
open science

De l'imbécile en didactique du français : le point de vue de l'élève dans l'activité de recherche

Bertrand Daunay

► **To cite this version:**

Bertrand Daunay. De l'imbécile en didactique du français : le point de vue de l'élève dans l'activité de recherche. Bertrand Daunay, Jean-Louis Dufays. Didactique du français: du côté des élèves. Comprendre les discours et les pratiques des apprenants, De boeck, pp.175-185, 2014, 9782804184780. hal-01354230

HAL Id: hal-01354230

<https://hal.science/hal-01354230>

Submitted on 18 Aug 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

DE L'IMBÉCILE EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS : LE POINT DE VUE DE L'ÉLÈVE DANS L'ACTIVITÉ DE RECHERCHE

Bertrand Daunay
Université Charles-de-Gaulle – Lille 3
Équipe Théodile-CIREL (ÉA 4354)

J'ai souvent remarqué, dans les études secondaires, que les élèves « imbéciles » butaient avec grande sûreté sur le hasardeux, le spéculatif et le nœud de la théorie proposée.

Ils posaient des questions au professeur là-dessus, qui leur réexpliquait la chose. Eux cependant restaient songeurs, aux rires et ricanements de la populace des forts en thème.

Dans la suite, j'ai remarqué que ces théories renversées par de successifs savants l'étaient justement par cet endroit où l'imbécile de quinze ans avait mis le doigt.

Henri Michaux (1929/1968, p. 74 sq.)

Michaux écrit ces mots dans un texte qui exprime la souffrance de l'être face aux diverses expériences d'un réel saisi par la vue comme par l'écriture. À la suite d'une interrogation sur le jugement de sa propre lecture et de l'œuvre littéraire – la sienne parmi d'autres –, Michaux développe un assez long passage sur l'« imbécile »¹, où prend place l'extrait ci-dessus reproduit, que je me propose d'indexer, un peu abruptement, à une réflexion didactique.

Dans ce texte de Michaux, l'imbécile ressemble par beaucoup de traits à l'*incapable* face à l'*explicateur* de Jacques Rancière : dans de telles configurations didactiques, « c'est l'explicateur qui [...] constitue l'incapable comme tel » (1987, p. 15). Cette forme particulière de *topogénèse*, si on peut la considérer, avec Rancière, comme inhérente à tout système d'instruction, est en tout cas ici fortement liée à la décision explicite de ne pas supposer que l'imbécile est *intelligent*, que son incompréhension provient de son inadéquation (qui lui est reprochée) à une situation didactique qui n'est pas remise en cause, pas plus que le savoir posé comme indiscutable.

On peut trouver une illustration de cette conception de l'imbécile chez Alain. Le chapitre XXIV de ses *Propos sur l'éducation* commence par cette belle déclaration : « Il y a longtemps que je suis las d'entendre dire que l'un est intelligent et l'autre non » (1932/1967, p. 58). Mais après ce refus du jugement définitif sur la personne, Alain reporte sur la personne (tout un chacun, pas seulement l'élève) le défaut d'intelligence et l'explique par la *faiblesse* de la volonté – au prix d'un détournement moral de l'étymologie :

D'où m'est venue cette idée que chacun est juste aussi intelligent qu'il veut. Le langage aurait pu m'en instruire assez ; car imbécile veut exactement dire faible ; ainsi l'instinct populaire me montre en quelque sorte du doigt ce qui fait la différence de l'homme de jugement au sot. Volonté, et j'aimerais encore mieux dire travail, voilà ce qui manque.

On voit à l'œuvre le défaut d'égalité supposée entre l'imbécile et l'enseignant, que Rancière pose comme la condition de cette constitution de l'incapable. Le renversement de perspective que proposent les mots de Michaux peuvent servir de référence pour une démarche qui veut prendre le parti de l'« imbécile » et je voudrais ici montrer en quoi cette perspective permet de penser d'une manière spécifique l'activité de recherche en didactique, dans la mesure où elle procède d'un choix épistémologique : l'imbécile est celui qui, d'un point de vue didactique, peut permettre d'interroger les objets d'enseignement, quand il aide à mettre le doigt sur les difficultés théoriques à cerner ces derniers.

1. Assigné au « mercredi 21 [mars 1928], matin » de son journal de voyage, p. 74-76.

Pour illustrer ce principe, je me propose de faire un retour, en les confrontant au discours d'autres chercheurs, sur mes propres travaux, non pour les poser comme exemplaires, mais à la manière d'une autobiographie intellectuelle partielle² destinée à dérouler de façon cohérente une conception de la recherche fondée sur ce parti pris de l'imbécile, manière spécifique d'être *du côté de l'élève*.

1. L'opportunité didactique de l'imbécile

À mes yeux, l'un des rôles importants que peut avoir la théorie en didactique est de penser les difficultés des élèves par la connaissance des limites du savoir – ce qui, en retour, permet de mieux penser le savoir.

On peut dire qu'une grande part du projet théorique de ma thèse et des ouvrages ou articles qui en sont issus s'explique par ce principe : j'interroge la paraphrase à partir des élèves et des difficultés qu'ils rencontrent, mais par un renversement de perspective qui m'amène à projeter ces difficultés sur l'objet même de la paraphrase. C'est ce que je dis explicitement dans l'introduction à *Éloge de la paraphrase* (2002a, p. 8), pour ouvrir d'ailleurs la citation de Michaux :

Mettre en doute les évidences scolaires, c'est respecter les échecs de ceux qui, face à une injonction paradoxale, se trouvent démunis devant un rapport au texte littéraire institué objet d'un égard spécifique, par ceux-là même qui seraient bien en peine de définir la littérature autrement que par ce qu'elle est : un *corpus* socio-historiquement construit, et qui ne trouverait finalement sa légitimité que dans l'interdit posé arbitrairement sur certains modes de discours qui veulent le prendre comme objet.

C'est notamment par une mise en perspective historique de l'interdit de la paraphrase que je mène à bien cette mise en doute des évidences scolaires, en faisant apparaître dans l'évolution des conceptions des savoirs disciplinaires en jeu, malgré l'identité apparente des discours de disqualification de la paraphrase, l'instabilité de l'interdit effectif, ce qui interroge aussi bien les disqualifications anciennes que les plus actuelles. L'approche synchronique, qui montre les imputations croisées de paraphrase selon les disciplines ou les auteurs, a la même visée de montrer que ce qui est constamment perçu comme une *erreur* ne se laisse pas si facilement appréhender.

Une telle approche ressortit d'une certaine manière aux travaux sur l'erreur, nombreux en pédagogie comme en didactique ; elle vise cependant non à voir l'intérêt de l'erreur dans l'apprentissage, mais à interroger son statut même d'erreur. La notion de « dysfonctionnement » avancée par Yves Reuter (2005) permet d'ailleurs de mieux préciser en quoi c'est moins l'erreur que le *jugement d'erreur* qu'il importe de cerner. Pour employer ses mots (*ibid.*, p. 214) :

Le dysfonctionnement est saisi dans un espace socio-institutionnel déterminé et [...] son domaine d'extension est *a priori* limité. Il est donc *situé* et son engendrement est à analyser dans un contexte qu'il importe de spécifier le plus précisément possible.

Parler de *dysfonctionnement*, c'est mettre l'accent sur « le caractère *construit* de l'erreur » (*ibid.*) et se donner la possibilité d'interroger le cadre de référence qui permet la *construction* du jugement d'erreur et le *fonctionnement* didactique qui le rend possible.

Il ne s'agit pas, dans une logique relativiste, de nier toute erreur, mais d'interroger les effets de *naturalisation* de l'erreur ; or il en est qui interrogent davantage les cadres de référence que l'élève lui-même, qui interrogent davantage, pour dire les choses autrement, les producteurs du jugement d'erreur que les producteurs de l'erreur. Cette position est

2. Issu de ma note de synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches (Daunay, 2007). Cette partie n'a pas encore fait l'objet d'une publication et a été en grande partie réécrite pour prendre place dans cet ouvrage.

précisément didactique au sens où elle interroge les savoirs autant que leur transmission, gage de la possibilité même d'une didactique, si l'on suit Jean-Paul Bronckart (2001, p. 138) :

Si l'on considère que les savoirs, même savants, sont toujours discutables, que les processus de transmission sont complexes et problématiques, et que les enjeux sont en permanence à repenser à la lumière des évolutions réelles des sociétés, alors il y a place pour une *science véritable*, dont l'objet est constitué par les *processus de médiation formative*, tels qu'ils sont conçus, gérés et mis en place par les sociétés humaines.

Dans la lignée de mes recherches sur la paraphrase, j'ai cherché à mettre en doute certains usages didactiques de la notion de *distance* dans le rapport au texte littéraire, soit en contestant la pertinence des critères utilisés pour juger qu'un commentaire manque de distance (Daunay, 2002a), soit en analysant des commentaires d'experts pour montrer comment la notion de distance résiste mal, dans l'usage didactique qui en est fait pour pointer des *erreurs* d'élèves, à un examen approfondi (Daunay, 2002b). Ma conclusion rassemblait en une formule ce que j'essayais de montrer (*ibid.*, p. 231) :

Le problème didactique n'est pas mineur : l'exigence de la distance cognitive et sa projection arbitraire sur des formes linguistiques ou rhétoriques ne sont-elles pas à même d'engendrer chez les enseignants des comportements de lecture des copies qui masquent des traces de distance existantes ? Cela amène à mettre en cause une description des difficultés des élèves qui fasse l'économie d'une réflexion sur la légitimité des normes – et des censures – scolaires. Car la didactique, comme discipline, ne peut se contenter d'entériner les préjugés scolaires ou universitaires : elle doit les interroger pour éviter de poser que la maîtrise d'un exercice scolaire – et des normes rhétoriques qu'il induit – est le signe d'une habileté cognitive.

Notons au passage que les mêmes questions se retrouvent dans l'analyse critique que je fais de la méthodologie à l'œuvre dans l'analyse de « bilans de savoir » à l'issue de l'expérimentation que j'ai codirigée concernant le discours indirect libre (dans le cadre de l'écriture d'invention), pour signaler le « lien ambigu et problématique entre *trace écrite* et *trace cognitive* » (Daunay, 2006b). C'est une manière pour moi de ne pas m'extraire du problème que constitue le jugement d'erreur en situation didactique au nom d'un regard extérieur de chercheur : de fait, par certains côtés, la *construction* de ce jugement d'erreur, qui doit être méthodologiquement distingué selon les espaces de construction, ceux de l'intervention didactique et de la recherche en didactique (Reuter, 2005, p. 215) – peut parfois être le même dans les deux espaces ; c'est le cas lorsque une évaluation en recherche est directement influencée par une perception intuitive, proche des pratiques scolaires d'évaluation, ce que peuvent illustrer bien des recherches, même les plus rigoureuses.

Cette double interrogation sur la relativité des normes – qui, bien que n'étant pas le fruit d'une théorie cohérente, fonctionnent dans l'univers scolaire – et sur la projection de normes linguistiques ou rhétoriques sur le cognitif rencontre à plusieurs égards les travaux de Frédéric François. Citons simplement la conclusion d'un livre destiné explicitement aux praticiens comme aux chercheurs travaillant sur la pratique – d'enseignement notamment (François *dir.*, 1983, p. 151) :

On espère seulement que ce livre servira un peu à aider ceux qui doivent aider à parler, à écrire, à lire ou à écouter ceux qui « ne savent pas le français », à ne pas proposer des modèles absurdes ou inutiles.

J'ai tenté d'une autre manière d'interroger le savoir à partir des élèves eux-mêmes dans des travaux qui visent à mettre en cause la littérarité du discours indirect libre, à l'occasion de mes recherches sur l'écriture d'invention (Daunay, 2006c ; cf. Daunay, 2004b). Cette mise en cause part encore d'une intuition : l'affirmation de la littérarité du discours indirect libre est une *revendication* qui me semblait tenir à cette volonté de trouver une spécificité au discours littéraire, induite par quelques années de recherches vaines de la littérarité formelle. Je soupçonnais intuitivement que ce n'était pas une pure coïncidence que le mode de réalisation actuel du discours indirect libre corresponde à la *modernité* littéraire et qu'il soit revendiqué comme spécifiquement littéraire par les études structurales des années 1950-1970 – qui

avaient précisément fait des textes de cette modernité leur corpus de prédilection (cf. Genette, 1976, p. 313).

Après une revue historique des positions qui indexent (sur des présupposés épistémologiques différents) le discours indirect libre à la littérature et l'excluent de l'oral ou de l'écrit ordinaires³, et après une revue des travaux linguistiques plus récents, dédouanés de cette revendication de littéarité, je concluais (Daunay, 2006c, p. 40) :

L'assignation du discours indirect libre au domaine littéraire (souvent d'ailleurs brandi comme un étendard de la modernité littéraire) n'est plus vraiment de mise, et son appartenance aux usages langagiers ordinaires (oraux mais aussi écrits) de tout usager de la langue est désormais à peu près incontestable. C'est cette conclusion qui légitime l'analyse des données que je vais présenter maintenant, qui sont issues de travaux d'élèves, avec qui il est possible d'étudier le discours indirect libre sans nécessairement le cantonner au corpus littéraire légitime.

La mise en cause de la littéarité du discours indirect libre, que Bernard Cerquiglini (1984, p. 8) voit comme une « pétition de principe », amène à interroger la pratique effective du sujet parlant ou de l'élève – puisqu'il s'agissait de la présentation d'une séquence didactique – et à montrer la réalité de la maîtrise, en production comme en réception, du discours indirect libre chez les élèves. La référence à Bernard Cerquiglini n'est pas fortuite, quand on sait qu'il a mis en cause quelques vulgates de la théorie littéraire – entrées sans grande précaution dans le domaine didactique. Ses travaux permettent non seulement de relativiser certaines notions naturalisées mais de redonner sa part à ce qui a pu de ce fait être *minoré*, qu'il s'agisse de phénomènes objectivement décidables (comme l'usage effectif du discours indirect libre dans les pratiques langagières ordinaires) ou de pratiques langagières perçues subjectivement comme négatives (c'est le cas de la paraphrase ou de la non-distance).

La prise en compte des difficultés des élèves est un moyen d'interroger la validité théorique des objets d'enseignement – et c'est à ce titre que l'imbécile peut être une *opportunité didactique*.

2. La figure scolaire de l'imbécile

De fait, l'imbécile n'a pas vraiment bonne presse : sa figure est au contraire aisément brocardée et il est fréquent de se trouver confronté à cette figure sacrifiée sur l'autel des causes théoriques ou idéologiques les plus diverses. Évoquons rapidement le discours de déploration sur la baisse du niveau, qui en dessine l'image scolaire, dont un récent avatar, celui de Jean-Paul Brighelli (2005), assimile l'élève au *crétin*. Son ouvrage est préfacé par Bernard Lecherbonnier, lequel écrit (p. 9), comme pour illustrer les « ricanements de la populace des forts en thème » qu'évoquait Michaux :

À l'époque où j'étais élève de khâgne, au lycée Condorcet, le crétin se révélait en pleine lumière à l'occasion de la terrible épreuve de thème latin. Le crétin commençait à moins trente. J'ai vu ainsi un de mes excellents camarades, aujourd'hui journaliste fort réputé, plonger dans les profondeurs inexplorées du moins soixante-huit. Un crétin hors pair⁴.

Peut-être pour allonger la liste des qualificatifs de l'imbécile, Brighelli prend soin de nous rappeler que Maurice Maschino avait publié, en 1984, *Voulez-vous vraiment des enfants idiots ?*, dont il cite (p. 18) un extrait, où les enseignants sont censés constater quotidiennement « l'état de délabrement intellectuel de leurs élèves, leur incapacité à réfléchir, leur totale allergie aux activités de l'esprit, leur analphabétisme profond ». Et les premiers mots de la quatrième de couverture de Brighelli rappelle le « constat terrible » :

3. Où fait exception la position d'Henri Frei, dans sa *Grammaire des fautes* (1929/1993, p. 242 sq.).

4. Bien sûr, le mot est employé comme une « invective – à peine une insulte – définitive et affectueuse » (*ibid.*), mais c'est pour ensuite être utilisé sans intention hypocoristique.

« Nos enfants ne savent plus lire, ni compter, ni écrire » – plagiat tranquille du titre d'un ouvrage récent de Marc Le Bris (2004) : *Et vos enfants ne sauront pas lire... ni compter !* Sans qu'il soit nécessaire de référer au contenu de l'ouvrage, qui ne dépare pas l'annonce publicitaire, ces seuls indices (un titre qui rappelle celui de Maschino et une quatrième de couverture qui reprend le titre de Le Bris), montrent chez Brighelli la propension à cultiver le stéréotype charrié par ce genre de discours – que n'était aucun argument théorique sérieux.

Frédéric François évoquait ce stéréotype pour le commenter ainsi, en 1983 (p. 11) :

Autrefois, « on » savait le français, maintenant tout va mal : les enfants n'apprennent plus l'orthographe, on regarde la télévision au lieu de lire, on ne sait plus rédiger un rapport, le français est menacé par le franglais... on n'en finirait pas d'énumérer ces lamentations [...]. Il n'est pas question ici de prendre le contre-pied de ces points de vue et de dire que tout va bien, que tout le monde se fait comprendre et que tout le reste est lamentation de pédant réactionnaire. On voudrait seulement suggérer que, quand on en reste à ce niveau de généralité, on se condamne à ne rien dire de sérieux.

Viviane Isambert Jamati (1985) a naguère bien décrit ce discours en montrant son origine dans l'opposition entre les ordres primaire et secondaire de l'enseignement en France. La dénonciation de l'ignorance, de la médiocrité, de l'incapacité des élèves, qui fait fleurir depuis le début des années 1980 en France un discours catastrophiste, n'a en effet rien de nouveau et trouve un pendant (discursif, lexical et idéologique) dans les débats de la première moitié du XX^e siècle sur l'école. Cette « compulsion de répétition » (Fabre, 2002) est à l'œuvre (avec un souci variable de l'argumentation rationnelle) aussi bien dans les écrits d'essayistes (de Milner à Finkelkraut) que d'idéologues (de Paul Guth à Lecherbonnier) ou de praticiens (de Maschino à Brighelli), tous assez régulièrement relayés par de nombreux médias. Et, en la matière, le passage du scientifique au médiatique est souvent attesté : pour illustration, le texte d'Alain Finkelkraut (2000), au titre empreint de finesse rhétorique, « La révolution culturelle à l'école », fut prononcé à un colloque à la « Sorbonne » (dont les actes furent publiés au PUF) mais trouva à être publié également, sous le même titre, dans *Le Monde* (19 mai 2000).

Ce qu'Isambert Jamati signalait dès 1985 ne s'est pas démenti depuis. Baudelot et Establet pouvaient, en 1989, s'amuser à citer les cris d'alarme sur la baisse du niveau pour railler l'idée selon laquelle, à en croire ces discours, les jeunes sont invariablement « toujours plus débiles que leurs aînés » (p. 13)⁵. Roger Fayolle (1975/2009, p. 234) dénonçait déjà ce discours ambiant, qui trouvera sa réalisation écrite répétitive quelques années plus loin :

Qu'on ne nous dise pas que le « malaise » des professeurs de français est le résultat d'une manœuvre artificielle complaisamment entretenue et grossie pour on ne sait quels sombres desseins politiques visant à la démolition de la culture. Depuis que l'enseignement secondaire a vu, légitimement, ses effectifs s'accroître et ses portes s'ouvrir à un public nouveau, bien différent de celui des « héritiers », culturellement privilégiés, de « la belle époque quiconque se soucie, de bonne foi, d'exercer efficacement son métier de professeur de français, a bien vite fait de constater qu'il ne lui est plus possible de concevoir son rôle comme la simple transmission d'un savoir littéraire fondé sur la connaissance des grands auteurs et l'explication des grandes œuvres. Amère expérience pour beaucoup, qui se réfugiaient dès lors dans un hautain mépris pour ces cancre indignes de leur dévouement et de leurs soins.

Plus récemment, Jean-Michel Barreau (2005) rendait compte de la vivacité actuelle de ce « discours dépréciatif » (p. 67), tout en montrant son ancienneté et sa permanence : « En fait, il y a toujours eu, dans l'histoire de l'école, des illettrés et des ignorants à dénoncer avec véhémence et ostentation » (*ibid.*). Autrement dit, ce discours, qui s'alimente à la rhétorique du discours de crise – analysé par Pierre Boutan et Dan Savatovsky (2000) pour ce qui concerne le français (langue ou matière d'enseignement) – est une constante scolaire⁶. Ce que

5. Cf. Chervel (1988/1998), p. 44.

6. On sait que Charles Bally a ironisé sur la « crise du français » (distinguant crise de la langue et de son enseignement), dans un ouvrage portant ce titre en 1930 : « On ne doit pas prendre au tragique ces petits

je retiens ici de ces « tentations réactionnaires » (pour reprendre l'expression qui fait le titre du livre de Barreau), ce n'est pas tant le diagnostic, relativement aventureux, d'une baisse de niveau continue... C'est plutôt la propension à déprécier les personnes, à stigmatiser l'élève, à construire la *figure scolaire de l'imbécile*.

C'est sans doute sur la lecture – et singulièrement sur la lecture littéraire –, pour prendre un exemple qui intéresse au premier chef la didactique du français, que ces discours de dépréciation des personnes prennent tout leur relief. Et ce sont ces discours que j'ai, dans mes écrits, souvent dénoncés, en essayant de démontrer et de démonter le processus de disqualification du lecteur (Daunay, 2004a ; cf. Daunay, 2006a). Cette volonté de dénonciation prend sa source dans mon étonnement, lors de mes recherches sur la paraphrase, devant les discours qu'elle suscitait : la condamnation de la paraphrase manifeste en effet une forme de *jouissance discursive* qui me mettait mal à l'aise, dans la mesure où elle exprimait un mépris tranquille (Daunay, 2002a, p. 14). Le lien entre la disqualification de la paraphrase et celle du lecteur en général m'est apparu assez rapidement et c'est à ce titre que je m'en prends aux écrits de Michel Picard, dont je montre (Daunay, 1999), à l'aide d'exemples nombreux, que sa défense et illustration de la pratique la plus *littéraire* de lecture l'amène à renvoyer les pratiques de lecture majoritaires dans la pathologie mentale, sans grande inquiétude sur la validité du diagnostic...

Mais d'autres auteurs sont en jeu, qui énoncent assez facilement que le *lecteur ne sait pas lire*. Pour en arriver à cette alliance de mots, il faut évidemment construire deux sens au mot *lire*, comme le dit Jean Guéhenno (1954, p. 25) : « Il y a lire et lire » – et une telle distinction peut être marquée typographiquement, comme chez Lanson (1919/1925, p. 39), où « lire » s'oppose ainsi à « *lire* ». De tel propos n'ont en soi rien de scandaleux : qu'il y ait différentes formes de lecture est une proposition recevable ; le problème, dans les discours de cette nature que j'examine, réside d'une part dans l'établissement subreptice d'une hiérarchie (qui ne se repose plus sur un postulat théorique mais sur un jugement de valeur), d'autre part dans la projection de cette hiérarchie des lectures sur les lecteurs eux-mêmes et enfin dans l'identification de ces lecteurs à des catégories sociales tangibles, qui permet de *découvrir* une hiérarchie des personnes. L'effet de ce glissement du raisonnement est désastreux : dire, en effet, que la « vraie » lecture rend libre ou digne ou humain – propos que l'on retrouve, de manière rigoureusement argumentée du reste, dans certains de ces discours, de Thibaudet (1925) à Picard (1986), par exemple –, c'est suggérer, au-delà du discours explicite et sans doute contre la volonté des auteurs en question, qu'il existe des personnes moins libres, moins dignes, moins humaines que d'autres.

C'est ce parallogisme, souvent réalisé dans les discours sur la lecture (avec, il faut le noter, des intentions diverses selon les auteurs), qu'il me semble important de mettre au jour, en rappelant simplement que d'une *modélisation* théorique de la *lecture* ne peut être déduite une *description* des *pratiques* de lecture effectives : et, de fait, outre leur irrecevabilité théorique, à mes yeux, aucun des auteurs que je cite n'a pris soin de mettre à l'épreuve des faits empiriques leurs conceptions des *lecteurs*. C'est ce qu'a montré Bernard Lahire à propos de *l'invention de l'illettrisme* (1999, p. 16) :

Le seul rapport entre, d'une part, les pratiques réelles, quotidiennes de l'écrit (lu ou produit) et les rapports effectifs à ces multiples pratiques et, d'autre part, les discours publics sur l'« illettrisme », est un rapport ambigu, opaque et, pourrait-on dire, relativement arbitraire. Tout se passe comme si la même réalité pouvait donner lieu à des découpages, des mises en forme symboliques-politiques de factures différentes [...]. Il n'y a ainsi aucun rapport de transparence entre les discours et la réalité dont ils prétendent parler.

dramas ; à Genève, nous avons essuyé cinq “crises” en trente ans ; voici la sixième, j'attends la suivante » (Bally, 1930, p. 13).

D'une manière à certains égards similaire, ce que montrent souvent les discours sur la lecture est que les lecteurs dont il est question sont des idées de lecteurs et que celles-ci risquent de n'être que le dessin en creux de l'image qu'ils se font du lecteur qu'ils croient être – que la sociologie identifie au lecteur *légitime*. C'est le cas par exemple, de Jean-Claude Passeron qui, dans sa préface à *La Culture du pauvre* de Richard Hoggart, écrit (1970, p. 21) :

L'image de la « midinette » envoûtée par la lecture des romans à quatre sous jusqu'à perdre le sens de la réalité pour vivre des aventures imaginaires avec des héros de pacotille doit sans doute moins à l'observation qu'aux projections mentales de certaines catégories d'intellectuels fascinés par le fantasme de la fascination absolue, forme ultime – et intéressée – de la croyance aux pouvoirs absolus de la littérature.

Il ne s'agit pas, à mes yeux, d'idéaliser les « pratiques » par rapport aux modèles, ne serait-ce que parce que l'on a besoin de ceux-ci pour accéder à celles-là, mais sans réelle précaution méthodologique, sans recours aux études empiriques qui ont précisément pour but de tester les modèles théoriques construits, il existe un risque de voir confortée une conception de la lecture et du lecteur qui, par l'élaboration de la figure de l'« imbécile », peut passer à côté de ce que cet « imbécile » a précisément à nous dire...

Conclusion : parti-pris éthique et théorique

Les discours sur la lecture ne sont qu'une des réalisations possibles du discours sur l'école mais construisent bien aussi une figure de l'imbécile. Si j'ai dû, dans la démonstration qui précède, ne pas faire de distinction entre les discours, pour en montrer les dérives possibles, il faut pourtant, me semble-t-il, ne pas les considérer tous comme équivalents. D'un côté, on voit fleurir un discours de déploration et de dépréciation massif des élèves et de l'école, qui confine à ce que Bourdieu (1980) appelait le « racisme de l'intelligence », et dont Jacques Rancière a montré comment sa version actuelle se nourrit de la thématique de l'*individualisme démocratique*, source de l'*égalitarisme* qu'instaurerait l'école actuelle ; ce que rappelle Rancière est que ces discours sur l'école, qui réitèrent sans fin la disqualification de l'élève, sont l'expression d'une *haine de la démocratie* (tel est le titre de son livre). Il me semble que si cette dernière pouvait jadis ouvertement s'exprimer, si elle ne faisait que sourdre naguère, elle ressurgit aujourd'hui explicitement dans nombre de textes actuels sans beaucoup de précautions oratoires.

D'un autre côté se développe un discours sur l'école (et, plus spécifiquement, sur la lecture) qui peut, par certains côtés, comme j'ai voulu le montrer, engendrer le risque d'un malentendu, du fait d'une dérive discursive. Mais cette dérive peut en fait s'expliquer par la tension, inhérente à toute entreprise d'éducation : apprendre, c'est en quelque sorte *s'élever* par rapport à des pratiques et à des représentations antérieures, ce que suppose l'idée même du développement de l'élève, et par rapport à des pratiques et à des représentations communément partagées, pour accéder à des pratiques et à des représentations plus *exigeantes*, au risque qu'elles soient alors perçues comme plus *élitistes*. Ce qui est en jeu, en fait, est précisément l'interrogation de cette frontière, pour éviter la construction subreptice d'une élite effective, avec les effets de disqualification de la personne qu'elle contient et, surtout – c'est ce que cet article voulait faire ressortir – la naturalisation de pratiques ou de représentations qui, une fois posées comme plus exigeantes ou plus pertinentes, ne sont plus interrogées, non plus que les autres pratiques ou représentations dont, peu à peu, on ne voit plus ce qu'elles peuvent aussi contenir d'exigence et de pertinence.

C'est ce travail de distance critique que permet le choix d'être, théoriquement et méthodologiquement, *du côté de l'imbécile* : il porte en lui une vision de l'école, de la société et du politique qui repose *in fine* sur un parti pris éthique, en ce qu'il oblige à la vigilance face

aux formes diverses que peut prendre la *culture du mépris* qui se répand facilement dans les discours sur l'école ; mais il est aussi porteur d'une exigence théorique, quand il permet de mettre en doute les évidences progressivement construites, dont l'imbécile peut parfois révéler la fragilité.

Références

- Alain (1932/1967). *Propos sur l'éducation*. Paris : PUF.
- Bally, C. (1930). *La Crise du français. Notre langue maternelle à l'école*. Neuchâtel-Paris : Delachaux-Niestlé.
- Barreau, J.-M. (2005). *L'École et les tentations réactionnaires*. Paris : L'aube.
- Baudelot, C., Establet, R. (1989). *Le Niveau monte. Réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles*. Paris : Seuil.
- Bourdieu, P. (1980). *Questions de sociologie*. Paris : Minuit.
- Boutan, P., Savatovsky, D. (2000). Avant-propos. *ÉLA* n° 118, 133- 143.
- Brighelli, J.-P. (2005). *La Fabrique du crétin*. Paris : Jean-Claude Gawsewitch éditeur.
- Bronckart, J.-P. (2001). S'entendre pour agir et agir pour s'entendre, in Baudouin J.-M., Friedrich J. eds., *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles : De Boeck Université, p. 133-154.
- Cerquiglini, B. (1984). Le style indirect libre et la modernité. *Langage* n° 73, 7-16.
- Chervel, A. (1988/1998). L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation* n° 38, 59-119. Repris dans Chervel A., *La Culture scolaire. Une approche historique*, Paris : Belin, p. 9-56.
- Daunay, B. (1999). La « lecture littéraire » : les risques d'une mystification. *Recherches* n° 30, 29-59.
- Daunay, B. (2002a). *Éloge de la paraphrase*. Saint-Denis, Presses Universitaire de Vincennes.
- Daunay, B. (2002b). Le lecteur distant. Positions du scripteur dans l'écriture du commentaire. *Pratiques* n° 113-114, 135-153.
- Daunay, B. (2004a). « L'infini processus de disqualification du lecteur ou contre une didactique bathmologique », dans Rouxel A., Langlade G. dir., *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 233-243.
- Daunay, B. (2004b). Apprentissage du discours indirect libre et écriture d'invention. *Pratiques* n° 123-124, 213-248.
- Daunay, B. (2006a). La disqualification du lecteur scolaire. *Lidil* n° 33, 19-35.
- Daunay, B. (2006b). Évaluer les traces des apprentissages d'élèves dans le cadre d'une expérimentation. *Cahiers d'études du CUEEP* n° 57, 71-81.
- Daunay, B. (2006c). Des voix dans le texte. Le discours indirect libre, in Clermont P., Schneider A. dir., *Écoute mon papyrus. Littératures, Oral et Oralité*. Strasbourg : SCÉREN-CRDP d'Alsace, p. 39-50.
- Fabre, M. (2002). Les controverses françaises sur l'école : la schizophrénie républicaine. *Éducation et francophonie*, Volume XXX, n° 1.
- Fayolle, R. (1975/2009). Être professeur de lettres, hier et aujourd'hui, *Littérature* n° 19, 8-15. Repris dans Fayolle R., *Comment la littérature nous arrive*, Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle, p. 233-241.
- Finkielkraut, A. (2000). La révolution cuculturelle à l'école », dans Jarrety M. dir., *Propositions pour les enseignements littéraires*, Paris : PUF, p. 91-96.
- François, F. dir. (1983). *J'cause français, non ?*, Paris : La Découverte-Maspéro.

- Frei, H. (1929/1993). *Grammaire des fautes*, Genève-Paris : Slatkine Reprints.
- Genette, G. (1976). *Mimologiques*, Paris : Seuil.
- Guéhenno, J. (1954). Lire. *Cahiers des bibliothèques de France* n° 2, 21-26.
- Hoggart, R. (1957/1970). *La culture du pauvre*, Paris : Minuit.
- Isambert Jamati, V. (1985). Les primaires, ces « incapables prétentieux ». *Revue française de pédagogie* n° 73, 57-65.
- Lahire, B. (1999). *L'Invention de l'illettrisme*, Paris : La découverte.
- Lanson, G. (1919/1925). Quelques mots sur l'explication de textes, in *Méthodes de l'histoire littéraire*, Paris : Les Belles Lettres, p. 38-57.
- Le Bris, M. (2004). *Et vos enfants ne sauront pas lire... ni compter !*, Paris : Stock.
- Maschino, M. (1984). *Voulez-vous vraiment des enfants idiots ?*, Paris : Hachette.
- Michaux, H. (1929/1968). *Ecuador*, Paris : Gallimard.
- Passeron, J.-C. (1970). Présentation, in Hoggart M., *La culture du pauvre* Paris : Minuit, p. 7-25.
- Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu*, Paris : Minuit.
- Rancière, J. (1987). *Le Maître ignorant*, Paris : Fayard.
- Rancière, J. (2005). *La Haine de la démocratie*, Paris : La Fabrique.
- Reuter, Y. (2005). Définition, statut et valeurs des dysfonctionnements en didactique. *Repères* n° 31, 211-231.
- Thibaudet, A. (1925). *Le Liseur de romans*, Paris : Editions G. Crès.