

Jean-Louis DUFAYS
Christophe RONVEAUX

LES VALEURS DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS : UN ÉTAT DE LA QUESTION ET UNE ILLUSTRATION

Résumé : L'article propose une rapide synthèse critique de divers discours relatifs aux valeurs du cours de français. Dans une première partie, générale, il se penche sur trois paradigmes récurrents : élitisme vs démocratie, idéalisme vs relativisme et valeurs culturelles/techniques/civiques/psychoaffectives. Dans une seconde partie, il étudie les corrélations précises qui sont établies entre les quatre valeurs du troisième paradigme et le cas spécifique de la lecture orale du texte littéraire. Constatant que, dans cette activité, les valeurs antagonistes sont souvent peu articulées entre elles, il prend position en faveur de leur intégration dialectique. Il tente ensuite de montrer comment certaines démarches et consignes de travail relatives à la lecture à haute voix permettent de mettre en œuvre ce mélange fécond.

1. CADRAGE

1.1. Du discours de la valeur au discours sur les valeurs

Il existe, on le sait, deux types de discours relatifs aux valeurs : celui de l'idéologie, qui dit les valeurs, les véhicule sur le mode de l'évidence en parlant d'autre chose (des pratiques, des corpus, des finalités), et celui de l'épistémologie, qui prend les valeurs pour objet. D'une manière générale, l'enseignement du français paraît être davantage la proie du premier que celle du second : les valeurs y semblent plus volontiers affirmées qu'interrogées et problématisées.

Si l'on veut éviter que la didactique du français ne se mue en un discours idéologique aveugle sur ses présupposés, un effort d'interrogation (auto) critique s'impose¹, que le présent exposé voudrait modestement essayer de relayer. Son objet sera d'étudier quelques conflits de valeurs qui apparaissent dans différents discours récents relatifs à l'enseignement du français, d'abord d'une manière générale, puis en s'attachant à un domaine spécifique, celui de la lecture orale des textes littéraires.

¹ Effort dont la manifestation la plus évidente est le thème du 7e colloque de la DFLM, qui se tiendra à Bruxelles en septembre 1997 : « Didactique du français langue maternelle : quels savoirs pour quelles valeurs ? »

1.2. Un premier paradigme : valeurs élitaires vs valeurs démocratiques

En raison du contexte dans lequel elle s'est développée, la didactique du français a, dès sa naissance dans les années soixante-dix, été assimilée à un courant réformiste, soucieux à la fois de redéfinir les modèles culturels en vigueur et de corriger les inégalités sociales. Puisqu'on ne peut se poser qu'en s'opposant, cette discipline s'est développée par opposition à un contre-modèle, dont la cohérence a été dégagée a posteriori. Une « nouvelle configuration » de l'enseignement du français, axée sur un idéal égalitariste, sur la diversification des savoirs, sur une définition ouverte du texte et de la langue et sur une conception (inter) active des apprentissages s'est ainsi érigée contre « la configuration ancienne », axée sur un certain élitisme social, sur la reproduction des modèles, sur une définition restrictive du texte et de la langue et sur une conception passive de l'enseignement (Halté 1992).

À première vue, chacune des deux configurations établit une solidarité forte entre les savoirs, les valeurs et les finalités. D'un côté, le fait de privilégier la littérature semble aller de pair avec un projet conservateur et élitaire et avec une conception transmissive et reproductive de l'enseignement ; de l'autre, l'accent mis sur la diversité des textes semble indissociable de l'idéal égalitaire et de la conception active des apprentissages.

Cette dichotomie permet de donner une image simple et claire de l'évolution de la discipline durant ces trente dernières années. Un tel paradigme est cependant trop simple et trop général pour constituer un bon outil de description des réalités. Son caractère non problématique suscite en effet des adhésions de façade : tout le monde se voudra « progressiste » et conspuera le « conservatisme » en raison de la valeur mythique de ces concepts, mais la plupart continueront dans les faits à perpétuer des modèles hérités de la tradition. Ainsi, Halté reconnaît que la solidarité qu'il a lui-même commencé par postuler entre les savoirs, les valeurs et les finalités de la nouvelle configuration n'est pas évidente :

« Les savoirs, à eux seuls, ne préjugent pas immédiatement des finalités externes au système didactique auquel ils sont associés. La manière dont ils s'articulent aux pôles de l'appropriation et de l'intervention didactique est décisive dans les effets sélectifs ou démocratiques qu'ils peuvent produire » (Halté, 1992, 42-43).

Loin d'être le signe de l'incohérence des enseignants, cette situation d'« impureté » axiologique semble résulter du fait que l'enseignement est impossible sans une perpétuation minimale de l'ordre existant. Forquin (1989, 189) a bien souligné le caractère double, à la fois conservateur et progressiste, de tout acte éducatif.

*1.3. Un deuxième paradigme :
idéalisme pédagogique vs relativisme sociologique*

D'autre part, le fait que presque tout le monde se veuille progressiste, anti-élitiste et propagateur de culture ne signifie nullement qu'il y ait consensus autour du sens donné à ces concepts. Il existe en effet deux conceptions du progrès et de la culture, celle de la « pédagogie » (au sens large du terme), qui postule la valeur universelle de certains savoirs et l'« éducatibilité » commune de tous les élèves, et celle de la « sociologie » (à prétention « scientifique »), qui affirme la connivence des sa-

voirs scolaires avec les intérêts de la classe dominante, le caractère idéologique et « mythique » de ces savoirs et la tendance qu'a l'école à reproduire les inégalités.

Dans le champ de l'enseignement de la littérature, on retrouve ici, en gros, le débat qui oppose depuis plusieurs années le camp des pédagogues à celui des sociologues². Pour les pédagogues, il est possible et nécessaire pour la préservation du lien social de communiquer à tous des savoirs partagés, la permanence d'un certain héritage culturel. Pour les sociologues, l'idéal pédagogique est un leurre qui comporte par sa nature même un projet inégalitaire : en voulant assurer la perpétuation d'un modèle de savoir partagé par tous, il se fait complice de la reproduction des valeurs dominantes et de l'aliénation des dominés.

Cette opposition qui place au cœur du débat la question des inégalités fait apparaître l'ambiguïté fondamentale des termes de progrès et d'éducation. Sa mise à plat permet en outre de voir les dérives que risque d'entraîner chacune des deux positions lorsqu'on la considère isolément. D'un côté, l'idéologie pédagogique, parce qu'elle est porteuse d'un idéal de l'homme éduqué, est naturellement tentée de déboucher sur une conception « dogmatique », normative et reproductive de l'apprentissage. De l'autre, l'idéologie « relativiste », par son souci de supprimer les hiérarchisations et de donner leur noblesse aux différents savoirs et aux différentes « cultures », risque de légitimer un nivellement des connaissances et des valeurs, et partant d'accentuer l'émiettement social et la constitution de ghettos culturels.

Or beaucoup d'acteurs s'accordent aujourd'hui à dire qu'il convient à *la fois* d'éviter le dogmatisme et de transmettre aux jeunes des savoirs « structurants ». Pour Forquin (1989, 184-185) par exemple, le compromis entre les valeurs de la pédagogie et celles de la sociologie est tout simplement inéluctable :

« Il apparaît [...] que l'opposition entre ces deux “lectures” possibles de l'éducation, la lecture pédagogique normative et la lecture scientifique (en l'occurrence, sociologique) « positive » est à la fois inévitable et irréductible : chacune vaut dans son ordre propre et se trouve condamnée à sans cesse rencontrer l'autre sans jamais pouvoir ni la comprendre ni fusionner avec elle dans une synthèse supérieure. Elles doivent coexister comme deux côtés, deux pentes, deux pôles inséparables et inconciliables de la pensée. »³

Certes, l'antagonisme entre la pédagogie et la sociologie restera sans doute encore longtemps l'objet de discussions passionnées. Il semble néanmoins que le débat tende à se déplacer aujourd'hui sur un troisième plan.

1. 4. Valeurs culturelles/techniques/civiques/psychoaffectives

Depuis deux ou trois décennies, le combat des sociologues semble se déployer sur deux terrains complémentaires : il s'agit d'une part de démystifier les savoirs littéraires, assimilés à l'ancienne culture scolaire et à la culture des Héritiers, et d'autre part, de célébrer les vertus des techniques et des méthodes, perçues à la

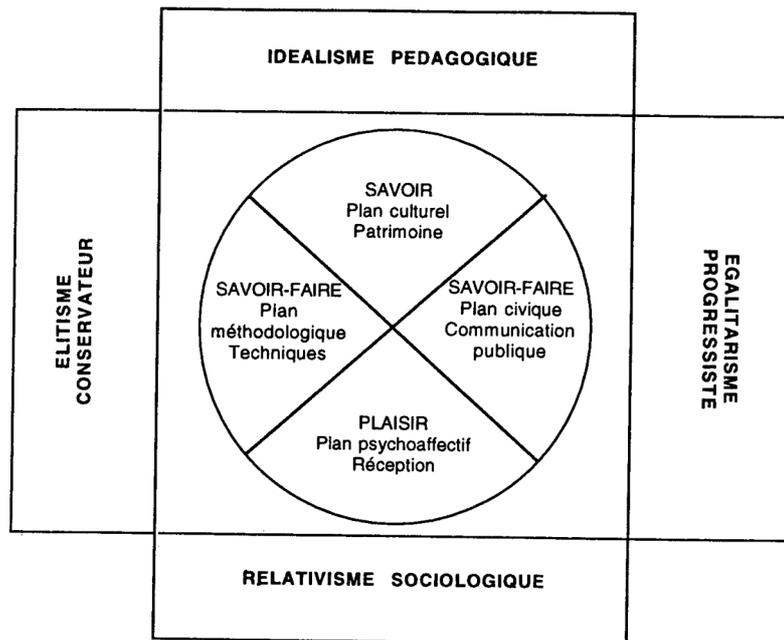
². On remarquera au passage que ce débat peut être rapproché du conflit philosophique qui oppose la pensée néo-kantienne, représentée notamment par Luc Ferry, Alain Finkielkraut et Danièle Sallenave, et la pensée relativiste (marxiste et/ou nietzschéenne), représentée notamment par Bourdieu ou Derrida.

³ Des positions analogues se retrouvent aujourd'hui chez Meirieu 1991 et chez Perrenoud 1994.

fois comme les moyens d'émanciper les élèves de milieux moins favorisés et comme les outils permettant à chacun de s'intégrer dans la vie socioéconomique. Fait remarquable, les méthodes sont valorisées tant par un certain discours de gauche, parce qu'elle apparaissent comme un outil d'émancipation sociale, que par le discours libéral qui y voit le moyen de mettre l'école au service de l'entreprise. Toute une part de la didactique du français s'est ainsi constituée, depuis une vingtaine d'années, sur l'opposition entre ce que Veck (1994) appelle les Humanités et les méthodes et sur la valorisation des secondes au détriment des premières.

Une autre opposition qui se superpose souvent à celle-là est le clivage entre les valeurs de l'individu et celles de la collectivité : d'un côté, les plaisirs et l'épanouissement psychoaffectif des apprenants, que certains perçoivent comme complices du système de valeurs de la classe bourgeoise, de l'autre, les valeurs civiques et la formation à la citoyenneté, qui suscitent aujourd'hui un consensus croissant et qui résultent notamment de l'éveil au rapport critique au langage et à la littérature.

Deux nouvelles polarités donc et quatre nouvelles valeurs (le schéma ci-après en figure les articulations), dont nous voudrions à présent analyser la prégnance dans les discours relatifs à une activité particulière.



2. L'EXEMPLE DE LA PROFÉRATION ORALE DU TEXTE LITTÉRAIRE

Nous croyons pouvoir affirmer que, dans les discours didactiques récents, ces différentes valeurs sont toutes les quatre à l'œuvre. Pour le constater, nous nous sommes centrés sur une activité précise, la profération orale du texte littéraire (lec-

ture ou récitation), que nous avons interrogée au départ d'une vingtaine d'ouvrages, d'articles et de dossiers de revues parus depuis 1990⁴.

2.1. Valeurs culturelles

Si la lecture à voix haute préluant au commentaire et la récitation ont presque complètement disparu du discours didactique, les critiques qui leur sont encore adressées çà et là permettent de voir en creux quelles valeurs leur sont attribuées. Il apparaît d'abord que ces deux pratiques sont souvent associées à une valeur culturelle. Ainsi, leur reprocher leur formalisme, vide et aliénant, revient à placer l'oral *au service de* la graphie du texte littéraire. Le texte apparaît dès lors comme à la fois une partition et comme un monument sur lequel la pensée se calque pour ne point dériver. La forme belle est assimilée à la toile d'un sac qui contient et contraint la pensée. C'est un héritage de la fameuse métaphore d'Alain⁵ : « Le culturel et le culturel ont en commun ceci qu'il faut penser selon un sac de peau » et lire et relire le beau texte sacré dont la lettre ne peut être altérée⁶.

2.2. Valeurs techniques (ou méthodologiques)

Dans la perspective des valeurs méthodologiques, à l'inverse, l'oral sert la *production de discours* divers. Il est négociation, argumentation, démonstration, explication, et à l'extrême, parfois narration. Dans un tel cadre, la lecture à voix haute n'est plus un moment privilégié de diction. Discontinue, entrecoupée de questions, de métatextes⁷, elle accompagne le commentaire de texte. Puisqu'elle se fait quotidiennement, elle ne vaut pas l'effort d'un apprentissage spécifique. Avec cette dérive que l'abondance du commentaire ferait presque oublier qu'il y a du texte là-dessous. Ainsi, dans telle parole d'élève rapportée par Olivier Dezutter⁸, apparaît une confusion entre le schéma narratif de Propp et le conte. Puisque ce dernier ne rentre pas dans le schéma, pour cet élève, il ne peut s'agir d'un conte, quels qu'en soient les effets au moment de son oralisation.

2.3. Valeurs civiques

Sous l'impulsion de certains sociologues⁹ se constitue une troisième position qui rappelle à l'enseignant le mandat dont il a été chargé par la société. Replaçant l'oral dans la sphère publique et l'apprentissage de la citoyenneté, elle en fait un *outil* essentiel du cursus scolaire contre l'arbitraire de l'exercice du pouvoir¹⁰. S'il y a

⁴ Cf. notre bibliographie finale.

⁵ Alain, *Propos de littérature*, Paris, Hartmann, 1934, p. 62.

⁶ Voir à ce propos les critiques virulentes de Michel Schmitt (1994, 154) à l'égard de la lecture à haute voix et de son exercice rituel réalisé par le professeur ou par l'élève.

⁷ Weiss (Wirthner, Martin, Perrenoud 1991), puis Yerlès (Dufays, Gemenne, Ledur 1996), ont analysé cette lecture fragmentée.

⁸ Olivier Dezutter, « Redécouvrir le conte par les oreilles et par la bouche » — *Enjeux*, 39/40, décembre 1996 — mars 1997, p. 161.

⁹ Pierre Bourdieu dans un article déjà ancien, « Ce que parler veut dire », dans *Le français aujourd'hui* 41, mars 1978, pp. 5-20, énonçait à gros trait une position bien connue aujourd'hui et soutenue par Perrenoud et Bain (Wirthner, Martin, Perrenoud, 1991)

¹⁰ Philippe Perrenoud, *Bouche cousue ou langue bien pendue ? L'école entre deux pédagogies de l'oral* (Wirthner, Martin, Perrenoud, 1991, 16).

du littéraire à dire et à lire, c'est dans la négociation et la circulation des savoirs, au même titre que le débat contradictoire. Centrée sur le citoyen et l'émergence de sa conscience civique, la maîtrise de la langue passe par l'entraînement qui doit maintenir l'individu à distance. Selon les mots de Perrenoud¹¹, il ne sert à rien de former des individus qui savent, mais qui sont muets devant les conflits sociaux. C'est supposer que ces acteurs sociaux sont toujours en état de recevoir une instruction. Or, si l'on en croit les très beaux moments de classe décrits par Séverine Suffys¹², c'est le *texte lu* qui, *se faisant entendre*, met en mouvement les intelligences. Traduisons : c'est une lecture à voix haute qui assure la transition entre deux formes d'apprentissage, entre ce qui s'apprend dans la vie, dans la maison ou dans la rue et ce qui s'apprend sur les bancs de l'école.

2.4. Valeurs psychoaffectives

La célébration de la lecture *performantielle* du texte littéraire, quant à elle, essentiellement sensorielle, considère la lecture physique comme le point nodal où s'enracine le « littéraire » (cf. Pennac 1992). L'oral se mesure à l'aune de la capacité à formuler une émotion reçue (celle du texte lu) ou à provoquer une émotion sur un auditoire (celle du texte à lire). Lié à sa réception, le texte littéraire est d'abord une forme-force qui se joue dans une performance éprouvée à fleur de peau. Mais, pour certains, cette lecture plaisir dont l'essentiel est de faire émerger un poids par la voix du maître, a ses dérives. Par exemple, Bourdieu et Perrenoud évoquent les effets pervers d'une liturgie qui réduit le commentaire aux exclamatives du type « Ah ! Messieurs, mesdemoiselles, que c'est beau ! ».

On le voit, l'oral constitue un objet protéiforme qui se prête aux valeurs les plus diverses, aux pratiques les plus opposées, aux critiques les plus pertinentes. On s'étonnera d'ailleurs que la lecture à voix haute, qui précède le commentaire de texte dans l'épreuve orale au baccalauréat, soit l'objet de descriptions si légères dans les textes officiels, qu'elle soit encore limitée à « une mise en valeur du texte »¹³, qu'on la confine à une activité correctionnelle de comptage des erreurs de liaison ou de diction.

3. PLAIDOYER POUR UN TRESSAGE

3.1. Penser le cours de français comme un carrefour de valeurs complémentaires

L'exemple qui précède tend à montrer que les valeurs liées aux savoirs, aux méthodes, aux plaisirs et au civisme sont pensées séparément, voire de manière antagoniste. D'autre part, l'homogénéité n'apparaît guère entre les objets, les valeurs

¹¹ *Id.*, p. 28.

¹² Séverine Suffys, *Le partage des mots : parler en terrain connu et défricher des terrains d'entente*, dans *Recherches* 22, 1995, pp. 59-83.

¹³ Geneviève Mathis (1997, 64) regrette que l'exercice soit de plus en plus abandonné à l'épreuve orale du baccalauréat, abandon qui résulte sans doute davantage du manque d'outil pour l'enseignant que du caractère catastrophique des performances des récipiendaires.

et les méthodes de l'enseignement de la littérature. Au lieu d'avoir deux « blocs » face à face (d'un côté universalisme + corpus fermé + transmission, de l'autre relativisme + corpus ouvert + activités), on trouve d'une part, des auteurs qui combinent des valeurs, des corpus et des méthodes hétérogènes en tenant par exemple un discours universaliste à propos d'un corpus ouvert, ou l'inverse ; et d'autre part, des auteurs qui mêlent les contraires, par exemple en valorisant à la fois le patrimoine et l'ouverture à d'autres corpus, ou bien la transmission et l'activité de l'élève.

Ce mélange fait problème quand il n'est pas problématisé comme tel. Il produit chez de nombreux enseignants un sentiment de confusion, qui engendre mauvaise conscience et malaise¹⁴.

L'option que nous voudrions défendre pour notre part est celle d'une dialectique consciente de ses choix. Nous avons la conviction que la combinaison des valeurs est l'option la plus féconde dès l'instant où elle est assumée comme telle et perçue non pas sur le mode de la contradiction ou de la confusion, mais sur le mode de ce que Lévi-Strauss appelle le bricolage, et ce que Pierre Yerlès (1991) appelle le tressage et le dosage¹⁵.

3.2. Exemples de modèles qui dialectisent le rapport aux valeurs

Cette logique du tressage/dosage est du reste aujourd'hui explicitement assumée par un certain nombre de discours sur l'enseignement, à commencer, en Belgique francophone, par le discours des Assises de l'enseignement (1995, 8-9), qui a été partiellement repris ensuite dans un décret politique définissant les « missions de l'école » (1997). Ce discours assigne à l'enseignement trois valeurs complémentaires, qui apparaissent comme le fruit d'un « compromis à la belge » entre les trois grandes tendances politiques du pays :

1. *L'épanouissement personnel* : il s'agit de « promouvoir le développement de la personne de chaque élève ». Ce sont là des valeurs individuelles, psychoaffectives, chères au discours démocrate-chrétien (philosophie personnaliste centrée sur l'individu) mais aussi à une partie du discours socialiste (non directivité) et du discours libéral (hédonisme).

2. *L'intégration active dans la société économique* : « En amenant les jeunes à construire leur savoir, les conduire à prendre une place active dans la vie économique ». On trouve là des valeurs chères surtout au discours libéral qui rêve de mettre l'école au service de l'entreprise.

3. *La citoyenneté responsable* : il s'agit d'« Amener les jeunes à être des citoyens responsables dans une société libre ». Il s'agit cette fois des valeurs de la citoyenneté et de la solidarité, surtout dominantes dans le discours socialiste.

¹⁴ Cf. certains témoignages cités dans Dieu, Druart et Renart, 1996, passim.

¹⁵ « Tressage et dosage sont deux figures connexes du bricolage. Par le tressage, on veut signifier en particulier une opération d'assemblage et d'entrelacement, aux effets spécifiques de figure en réseau, et aux effets secondaires de consolidation des éléments entrelacés. [...] Par dosage, on veut signifier [...] une opération, voisine, de prise en compte des mesures et proportions de composantes entrant en jeu dans l'opération didactique » (Yerlès 1991, 112). Une approche similaire se retrouve dans les propositions de Rouxel 1996.

Hasard ou signe des temps, un partage comparable a été proposé la même année 95 dans le récent Manifeste du CRAP (*Cahiers pédagogiques*) :

1. *L'accès au patrimoine culturel* (cet objectif « remplace » l'épanouissement personnel : signe de l'attachement plus grand des Français à l'idéal patrimonial ?).

2. *L'accès à la citoyenneté* (cf. le point 3 dans les discours des Assises).

3. *La réponse aux besoins de la société* (cf. le point 2).

Les atouts de ces nouveaux modèles sont importants. Ils présentent les systèmes de valeurs non plus comme des blocs inconciliables mais comme des ensembles complémentaires ; ils permettent en outre un certain consensus entre les acteurs. Leur seule limite tient au fait qu'ils sont tellement généraux qu'ils risquent de cautionner un certain immobilisme. Ils ne deviendront des outils conceptuels féconds que si l'on s'en sert pour articuler des séquences didactiques concrètes.

3.3. *L'exemple de la lecture à voix haute et de la récitation*

Pour illustrer la mise en œuvre de ce tressage, nous voudrions revenir sur les activités de lecture à voix haute et de récitation, dont nous avons vu plus haut qu'elles étaient souvent évoquées mais peu décrites et problématisées. Nous justifierons l'importance de cette double pratique par les contraintes qu'elle pose au grain de la voix et à l'engagement du lecteur. Il faut entendre « engagement » au sens corporel : travail sur le rythme, sur la respiration et le souffle, sur le sens et les mouvements de pensée des découpes syllabiques. Mais aussi « engagement spéculaire » puisqu'il s'agit de froter son corps sonore au texte et de l'exposer devant l'autre.

Nous évoquerons ici l'exemple d'une activité que nous avons suscitée dans une de nos classes et qui nous a permis d'allier tout à la fois la lecture à voix haute, la récitation et l'improvisation¹⁶. Il est né d'un pari qui met aux prises deux garçons en décrochage scolaire avec un texte du patrimoine. C'est un produit léger construit par une petite équipe d'élèves sur des consignes simples. Le projet est né d'une gageure et n'a pas d'autres objets que le plaisir de provoquer l'alexandrin français, de l'articuler dans un rythme pour lequel il n'a pas été conçu, un peu dans l'idée de ces maîtres indiens désarticulant les textes sacrés pour mieux en goûter la lettre. Le document met en image des extraits du *Cid* de Corneille et de la *Bérénice* de Racine : deux rapeurs cadencent le monologue de Don Gomès, quelques vers de la rencontre du père et du fils, puis une réplique de Titus (*Bérénice*, A IV, sc. 5). Une caméra mobile suit les deux récitants sur les marches du Palais du Cinquantenaire à Bruxelles. Sans conteste, du sens jaillit de cette mise en bouche. Plus encore, des mots viennent à la bouche de ces jeunes gens. Avec des accentuations nouvelles, des rythmes font résonner la douleur et la colère d'un vieillard humilié et l'exaspération d'un empereur partagé.

¹⁶ La performance dont il est ici question a fait l'objet d'un enregistrement réalisé en 1995 par Cédric Juliens (et par Fabien Musty derrière la caméra) avec quelques étudiants, Tha Sumo, Feel 1, Anne Hook. Le document est accessible au Département d'études romanes de l'UCL au Collège Mercier, place Cardinal Mercier, 1348 Louvain-la-Neuve (Belgique).

Il ne faudrait pas voir ce document comme le produit d'une nouvelle méthode de récitation ou de lecture à voix haute. Mais l'énergie de ces deux élèves-rapteurs et la pertinence de leur engagement méritent qu'on s'interroge sur l'idée d'une poésie comme forme d'exploration de la culture et de ses limites, d'un énoncé poétique en quête d'énonciation. Le document nous semble illustrer le tressage des valeurs à plusieurs titres :

- Il est léger et formel et à ce titre reste dans l'ordre de l'apprenable. La lecture à voix haute et le travail de respiration est une technique qui approche d'assez près les mouvements de pensée du texte sans enfermer l'interprétation.

- Il est « culturel » au sens où le texte de Corneille a induit un dialogue entre le rythme « phonétique » du rap et la pensée d'un texte littéraire.

- Il est psychoaffectif dans la violence monorythmée de l'adolescent maintenue à la distance subtile de la performance et du spéculaire¹⁷.

N'a-t-on pas ici la preuve, s'il en fallait une, que plusieurs valeurs hétérogènes peuvent être gagnantes ensemble ?

4. L'INÉLUCTABLE DIALECTIQUE

On l'aura compris, notre propos est de dépasser les discours monolithiques qui visent à instaurer une cohérence parfaite entre savoirs, valeurs et pratiques : pour nous, la métavaleur du cours de français réside bien plutôt dans le tressage et le dosage de valeurs complémentaires. Autrement dit, nous plaçons pour que la didactique se fasse davantage *dialectique* et *postmoderne*, qu'elle renonce à la prétention de dire le vrai absolu pour consentir modestement au compromis entre les tendances contradictoires qui animent son champ et ses acteurs¹⁸.

En guise de conclusion, on remarquera que combiner des valeurs complémentaires est sans doute la meilleure manière d'inciter les élèves à se construire eux-mêmes un système de valeur subtil et diversifié. Le tressage des valeurs *en actes* par le professeur dans la relation pédagogique agit en effet sur les élèves comme un modèle incitatif : il est indissociable d'une conception constructiviste de l'éducation aux valeurs — et c'est peut-être au cours de français que cette complémentarité trouve le mieux à s'exercer et à se diffuser.

Jean-Louis DUFAYS
Christophe RONVEAUX
UCL-CEDILL, Louvain-la-Neuve

¹⁷ Il faudrait s'étendre davantage sur les « incidents critiques » comme le trou de mémoire comblé par un alexandrin improvisé, sur le souffle vital et son authenticité quand il se dynamise dans la contrainte du mètre, sur le rapport entre l'énergie et la lecture corporelle.

¹⁸ Ce souci du compromis dynamique, de la mise en communication des contraires nous paraît relever à l'évidence de l'« éthique communicationnelle » dont Habermas s'est fait l'apôtre.

Abstract : The article gives a brief critical synthesis of the values apparent from different types of discourse dealing with French courses. The first part overall displays three recurring paradigms : elitism vs democracy, idealism vs relativism and cultural/technical/civil/psycho-affective values. In the second part, the article studies the precise correlation established between the four values of the third paradigm and the specific case of the oral reading of a literary text. For that activity, as the opposed values are not often in relation to each other, the article defends their dialectical integration. Finally it shows how certain exercises of oral reading allows to build this rich mixture.

Bibliographie

- Assises de l'enseignement (1995) *Agora. Le journal des assises*, n° 1. Bruxelles, Conseil de l'Éducation et de la Formation.
- Charmeux E. (1996) *Apprendre la parole. L'oral aussi, ça s'apprend*. Paris, Société d'Édition et de diffusion pour la recherche et l'action pédagogique (L'École en question).
- CRAP (1994) *Demain l'école. Manifeste – Les cahiers pédagogiques*.
- Deldime R. (éd.) (1991) *Théâtre et formation des enseignants. Actes et prolongements coordonnés par le Centre de sociologie du théâtre de l'ULB*. Bruxelles, Éditions Lansman (Théâtre évènement).
- Dieu A.-M., Druart G., Renard E. (1995) *L'enseignement du français : quelle histoire !* Bruxelles-Lier, Éditions Van In.
- Dufays J.-L., Gemenne L., Ledur D. (1996) *Pour une lecture littéraire 1. Approches théorique et historique, propositions pour la classe de français*. Bruxelles, De Boeck.
- Dufays J.-L., Gemenne L., Ledur D. (éds) (1996) *Pour une lecture littéraire 2. Bilan et confrontations. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve (3-5 mai 1995)*. Bruxelles, De Boeck.
- Enjeux* (1993) 29 *Enseignement du français : valeurs ajoutées. Démocratie, justice, droit de l'homme...*
- Enjeux* (1995) 35 *Le théâtre. Le texte, la représentation*.
- Enjeux* (1996-1997) 39-40 *Vers une didactique de l'oral ?*
- Forquin J.-Cl. (1989) *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles, De Boeck.
- Le français aujourd'hui* (1996) 113 *Interactions : dialoguer, communiquer*.
- François Fr. (1993) *Pratiques de l'oral. Dialogue, jeu et variations des figures du sens*. Paris, Nathan.
- Halté J.-F. (1992) *La didactique du français*. Paris, PUF.
- Lidil* n° 12, septembre 1995.
- Manesse D. et Grellet I. (1994) *La littérature du Collège*. Paris, Nathan et INRP.
- Mathis G. (1997) *Professeur de français. Les clés d'un savoir-faire*. Paris, Nathan.
- Meirieu Ph. (1991) *Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie*. Paris, ESF.
- Mitterand H. (1992) « Les obsédés de l'objectif » — *Le Débat* 71 (164-172).

LES VALEURS DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

- Pennac D. (1992) *Comme un roman*. Paris, Gallimard.
- Perrenoud Ph. (1994) *La didactique entre théorie et pratique*. Paris, L'Harmattan.
- Recherches* (1994) 20 *L'enseignement et la cohérence*.
- Recherches* (1995) 22 *Parler*.
- Reuter Y. (1996) *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris, ESF.
- Rouxel A. (1996) *Enseigner la lecture littéraire*. Presses universitaires de Rennes (Didact Français).
- Sallenave D. (1995) *Lettres mortes. De l'enseignement des lettres en général et de la culture générale en particulier*. Paris, Michalon.
- Veck B. (1994) *La culture littéraire au lycée : des humanités aux méthodes ?* Paris, INRP.
- Wirthner M., Martin D., Perrenoud Ph. (1991) *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*. Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé (Techniques et méthodes pédagogiques).
- Yerlès P. (1991) « Opérateurs d'un "art de faire" didactique » — in : Jonnaert Ph. (éd.) *Les didactiques. Actes du colloque de Braine-le-Comte* (108-115). Bruxelles, Plantyn.