

LE DEBAT INTERPRETATIF : UN GENRE DISCIPLINAIRE. APPORTS ET LIMITES D'UN « OUTIL » D'ANALYSE DE L'EVOLUTION D'UNE DISCIPLINE SCOLAIRE

Ana Dias-Chiaruttini

ana.dias-chiaruttini@univ-Lille3.fr

Théodile-CIREL EA 4354, *Université Lille 3*

Résumé: S'appuyant sur les éléments d'une recherche menée récemment, qui portait sur l'émergence et les pratiques effectives du débat interprétatif au sein de l'enseignement de la littérature, au cycle 3 de l'école primaire en France, cet article propose une réflexion sur les apports et les limites de la notion de genre disciplinaire, scolaire, extrascolaire, scolarisé, comme outil d'analyse, à la fois théorique et méthodologique, de l'évolution des contenus disciplinaires et des pratiques enseignantes. Il met en discussion diverses approches de cette notion proposée au sein de différentes équipes de recherche, et expose les choix qui ont été faits et les résultats ainsi construits. Ces derniers décrivent entre autres le débat interprétatif comme un genre du discours métatextuel révélant certains apprentissages discursifs et lecturaux, et permettent de saisir le renouveau de l'enseignement de la littérature à l'école primaire en France et les résistances au renouvellement.

Mots-clés: débat interprétatif, genre disciplinaire, genre du discours métatextuel, transmutation, renouveau et résistance.

Abstract: Based on the elements of a recent research, which focused on the emergence and actual practices of interpretative debate in the teaching of literature, in Cycle 3 primary in school in France, this article is a reflection on the contributions and limitations of the concept of disciplinary genre in school as analysis, both theoretical and methodological, from the evolution of disciplinary contents and teaching practices. It discusses various approaches to this proposed notion within different research teams concepts and outlines the choices that were made and the results build which describe the interpretative debate as a kind of metatextual discourse revealing some discursive learnings, allowing to understand the renewal of the teaching of literature in primary school in France and resistance to renewal.

Keywords: interpretative debate, disciplinary genre, metatextual discourse genre, transmutation, renewal and strength.

L'un des projets principaux des didactiques est d'analyser les contenus d'enseignement et d'apprentissage en tant qu'ils se réfèrent ou sont référés à une discipline scolaire (cf. Reuter 2007a). Les contenus renvoient à des savoirs, savoir-faire, compétences mais aussi à des valeurs, des pratiques, des "rapports à", des comportements ou encore des attitudes (Delcambre 2007; Daunay p.c. 2010). Ils ne sont pas stables, ils évoluent et contribuent à l'évolution des disciplines scolaires, de même que l'évolution de celles-ci agit sur eux. Ils sont "construits par des pratiques d'enseignement et d'apprentissage, par des pratiques langagières, par des modalités organisationnelles" (Reuter p.c. 2012). Pour les rendre observables (par tout un processus de découpages), les reconstruire et les analyser les didacticiens s'appuient, entre autres, sur toute une série de catégories¹. Dans le cadre de cet article je propose de réfléchir à la notion de *genre disciplinaire* en tant qu'outil didactique permettant de caractériser et catégoriser les contenus, et d'interroger leurs liens avec les disciplines scolaires, avec les modes pédagogiques mais aussi avec l'institution scolaire. Pour ce faire je m'appuie sur une recherche dont le projet était d'analyser l'émergence et la formalisation du débat interprétatif (désormais DI) dans l'histoire de la discipline Français et celle de ses pratiques (Dias-Chiaruttini 2010).

L'intérêt porté au DI tient à la place qu'il prend dans une *nouvelle* configuration de la discipline Français à l'école élémentaire. Au début des années 2000, le Français connaît des changements considérables dans le premier degré d'enseignement de l'école française. L'un des changements observés concernait l'enseignement de la littérature à l'école primaire qui s'est autonomisé pour devenir un enseignement à part entière et ne plus constituer, comme ce fut le cas depuis le fondement de la discipline Français, une composante de celle-ci au côté de la langue. Ces changements sont observables dans les espaces qui permettent de saisir la configuration de la discipline (Reuter & Lahanier-Reuter 2007):

- l'espace de la recherche en didactique de la littérature (au sein de la didactique du Français) avec l'émergence de deux modélisations du DI (Tauveron 2004; Beltrami *et al.* 2004);

- l'espace des prescriptions officielles qui instituent la littérature comme un enseignement à part entière avec un horaire précis, des corpus identifiés faisant l'objet de diverses recommandations et de modalités d'enseignement spécifiques: la lecture en réseau, le comité de lecture, le carnet de lecteur et le DI (Ministère de l'Éducation nationale 2002, 2004, 2007).

- l'espace des pratiques qui rend compte de l'activité enseignante (choix des supports, des modalités de mise au travail des élèves, mais aussi leur rapport au métier et à la discipline scolaire, leur regard porté sur les élèves et sur leur capacité à réaliser ou pas les tâches proposées...), et des performances des élèves (réussites, ratés, difficultés, détournements de la tâche...).

¹ Reuter (2012) distingue ainsi : contenus disciplinaires, pédagogiques, scolaires; à enseigner, enseignés; appris, évalués; anciens, récents, nouveaux, à venir dans le système didactique; etc.

Le DI m'est apparu comme le dispositif le plus emblématique de l'enseignement de la littérature renouvelé², instituant un nouveau sujet lecteur scolaire et dont l'analyse pouvait rendre compte de la façon dont la discipline Français se configurait (et évoluait) dans les espaces cités *supra*. Cette étude s'est appuyée sur la notion de genre et a tenté de décrire le DI comme un "genre disciplinaire" de la métatextualité (c'est-à-dire du discours produit sur le texte lu).

Le propos de cet article s'organise en deux parties et a pour objet de clarifier la notion de genre telle qu'elle se formalise en didactique du Français et les choix qui ont été faits dans le cadre de cette recherche spécifique portant sur le DI.

1- La notion de genre au sein de la didactique du Français.

En didactique du Français³, plusieurs qualificatifs complètent le terme « genre ». À l'exception des genres textuels littéraires qui ne relèvent pas de cette réflexion, je retiens plusieurs expressions: genre scolaire, genre disciplinaire, genre pédagogique, genre extrascolaire, genre scolarisé. Voyons comment ils s'articulent, se différencient et ce qu'ils permettent en termes d'analyse de faits didactiques.

1.1- Genre scolaire vs genre disciplinaire

L'usage du qualificatif *disciplinaire* dans l'expression *genre disciplinaire* – en didactique du Français – se réfère de façon explicite à la discipline scolaire du Français. Cette affirmation peut sembler d'une grande évidence pourtant elle suscite un certain nombre de précisions. Tous les genres scolaires (se formalisant à l'école) ne sont pas disciplinaires, de plus, selon la question de recherche, tous n'ont pas intérêt à être analysés comme tel.

Cette conception repose sur la distinction proposée au sein de l'équipe Théodile (Reuter 2007b ; Delcambre 2007) qui me semble fondamentale. En effet, ces travaux ont permis de différencier des genres scolaires (les appréciations sur les bulletins trimestriels, les consignes de travail dans les cahiers de textes...) et des genres disciplinaires (dissertation en Philosophie, dissertation littéraire en Français). Cette distinction permet de prendre en compte l'ensemble des activités de la sphère scolaire auxquels les sujets didactiques (élèves et enseignants) sont confrontés. Le genre scolaire n'exclut pas des variations disciplinaires mais il construit l'analyse des discours dans une pratique sociale, qui est celle de l'institution scolaire et non dans la formalisation de contenus d'enseignement d'une discipline particulière. Il peut dire des choses des contenus disciplinaires, mais il n'est pas un élément d'analyse de la "configuration" d'une discipline scolaire (Reuter & Lahanier-Reuter 2007). Il peut porter un discours sur les contenus enseignés, à enseigner, appris, non appris... alors que les genres disciplinaires visent l'analyse de contenus

² Je dis "renouvelé" dans la mesure où la littérature en tant que production sociale a toujours contribué à la constitution de contenus d'enseignement en Français pour la lecture, l'écriture, la langue, la morale.

³ Cela n'est pas exclusif à ce champ de recherche, c'est le cadre dans lequel je situe ma réflexion.

qui se réfèrent à une discipline spécifique et qui permettent d'en reconstituer l'histoire et la configuration.

Cette approche permet de distinguer certains genres comme spécifiques à une discipline. La dictée est un genre disciplinaire qui s'inscrit dans l'histoire de l'enseignement du Français, ce qui ne veut pas dire que les enseignants ne dictent pas dans d'autres disciplines. La pratique de la dictée en Français est singulière et se différencie de tous les autres usages de cette pratique scolaire: elle s'inscrit dans l'histoire du Français, rend compte des places variables qui historiquement lui sont confiées, des genres qu'elle a remplacés (qu'elle a pu absorber et/ou transformer, tels que la cacographie), des variations de pratiques auxquelles elle a été confrontée en fonction des apports des théories de références convoquées dans les modèles didactiques (la dictée dialoguée, la dictée négociée... cf. Angoujard 1994).

Une autre catégorie existe au sein des réflexions de Théodile: les genres pédagogiques. Ils désignent les rituels du matin à l'école maternelle, les exposés, les comptes-rendus des travaux de groupe, mais aussi le débat considéré alors en dehors d'un cadre disciplinaire.

Dans la recherche que je présente, j'ai fait le choix de décrire le DI comme un genre disciplinaire dans la mesure où le projet de cette recherche était d'analyser l'émergence et la formalisation du DI au sein de la discipline Français et de comprendre ce que cette émergence apportait en termes de changements et de continuité. Cependant le choix de l'une de ces catégories (scolaire, disciplinaire, pédagogique) n'est pas totalement exclusif de l'autre et permet de cerner et de délimiter les enjeux d'une recherche. En effet chacune permet de construire des connaissances sur le genre en proposant des points de vue convergents et non en tension. Considérer le DI comme un genre scolaire ou un genre pédagogique permet de le situer dans l'histoire de l'institution et des courants pédagogiques⁴, et d'analyser ce qu'il dit des changements de l'institution scolaire. L'étude menée a ainsi permis de s'intéresser à la notion de débat et de montrer qu'elle apparaît dans les années 1970 et accompagne une certaine démocratisation scolaire des contenus, laissant plus de place à la parole de l'élève. Le débat peut également être perçu comme une alternative aux critiques à l'encontre du cours magistral et modifie de façon non négligeable les rapports aux savoirs scolaires, qui ne sont plus transmis par la parole professorale, mais construits dans l'interaction des échanges verbaux en classe. Le genre disciplinaire, étant par nature scolaire, n'exclut pas cette analyse qu'il intègre pour s'intéresser conjointement aux variations disciplinaires de l'émergence du débat dans les disciplines scolaires.

Cette réflexion a permis d'avancer que le débat n'émerge, au sein d'une discipline, que lorsque d'un point de vue épistémologique et didactique sa formalisation est possible. Il peut alors contribuer à la promotion de nouveaux enseignements – tels que l'éducation civique ou l'éducation à la philosophie à l'école primaire – ou être le fer de lance des rénovations didactiques de certaines disciplines

⁴ Les débats scolaires sont à rapprocher des conseils d'élèves de la pédagogie Freinet et des pédagogies alternatives en général.

scolaires, telles que les Mathématiques, les Sciences et le Français. Conjointement elle permet de comprendre les résistances au sein d'autres disciplines où les formes du débat sont contraires aux conceptions épistémologiques et aux modalités didactiques de transmission et construction des savoirs scolaires de ces disciplines. Ainsi en Histoire ce qui est enseigné ne se discute pas, l'Histoire se transmet mais elle peut être reconstruite par l'analyse de documents n'amenant aucune controverse, ce qui est le propre du débat. En Philosophie, le débat traitant des points de vue divergents n'est pas perçu comme le moyen d'atteindre la vérité. Il n'est pas non plus négligeable d'observer que la tentative de démocratisation de la discipline Philosophie et notamment son enseignement dès l'école primaire convoque les formes du débat (cf. Tozzi 2003) tentant ainsi de se différencier du modèle d'enseignement de la discipline au lycée général.

Ces catégories permettent ainsi de rendre compte de ce qui est commun au débat en tant que genre scolaire, en tant que genre disciplinaire se formalisant dans certaines disciplines, et aussi au sein de courants pédagogiques dont certains peuvent le favoriser plus que d'autres. Elles éclairent les liens à construire entre chaque champ didactique référé à une discipline scolaire mais aussi au sein de la didactique comparée qui renforce la spécificité de chacun des champs didactiques (Reuter p.c. 2013).

1.2- Genre scolaire vs genre extrascolaire

Parallèlement à ces classifications du genre, il faut prendre en compte la notion de genre extrascolaire qui renvoie à la production de genres du discours dans des sphères sociales autres que l'école. L'analyse des liens ou de l'absence de liens entre des genres scolaires et les genres extrascolaires est heuristique pour penser la formalisation du genre disciplinaire dans la sphère scolaire. Dans le cadre du DI on peut trouver dans la tradition des salons littéraires une référence parfois convoquée par les didacticiens et un modèle de la discussion littéraire. En fait ce qui est particulièrement intéressant ce sont les ruptures épistémologiques que laisse percevoir cette analyse des liens entre le genre disciplinaire dans la sphère scolaire et les genres extrascolaires. Ainsi, la discussion littéraire⁵ et une image idéalisée⁶ des salons littéraires apparaissent dans le discours de certains chercheurs s'intéressant au DI ou aux discussions littéraires en classe, tournant ainsi le dos aux apports de la critique littéraire, référence plus communément convoquée dans les modèles didactiques d'autres genres disciplinaires, notamment au secondaire⁷. On peut interpréter ce déplacement dans le choix des références théoriques, empruntées aux disciplines contributives, comme un certain refus du structuralisme, mais aussi une tentative de démocratisation du discours métatextuel ne visant plus l'actualisation d'une lecture lettrée et attendue mais au contraire un va-et-vient entre le texte et le lecteur éprouvant les possibles

⁵ Notamment médiatisée par des émissions littéraires sur le petit écran.

⁶ Puisque nous n'avons aucune recherche ni aucune trace du discours de ces discussions (cf. Duchêne 2001).

⁷ C'est-à-dire le collège et le lycée.

(et les impossibles) du texte littéraire.

Parallèlement, les références au débat comme genre social de la conversation (Vion, 1992) et particulièrement comme genre médiatisé par la télévision ne me paraissent pas être un modèle de référence aux pratiques scolaires du débat et à sa conception comme genre disciplinaire. J'émet des réserves au fait que les élèves (en particulier ceux du cycle 3⁸) aient des connaissances sur ce genre comme le supposent Schnewly et Dolz (1998)⁹ et qu'ils puissent être une référence aux pratiques scolaires des débats. Si toutefois ils en avaient, le débat télévisé ne constitue pas un "prototype" du débat à l'école et sur ce point je rejoins les chercheurs genevois qui considèrent que les enjeux de l'enseignement du débat se distinguent de ceux du débat médiatique. Pour ma part, je considère que le débat à l'école puise ses sources dans ses propres champs de référence que sont les modèles pédagogiques et didactiques et leurs présupposés théoriques qui circonscrivent les enseignements disciplinaires. Autrement dit, il faut chercher dans l'histoire de la discipline scolaire ce qui se transforme ou pas, ce qui disparaît, ce qui apparaît pour permettre au nouveau genre de se constituer, ce qui, à un moment précis de l'histoire de la discipline, permet cette émergence du DI. Sans omettre que la valorisation de celui-ci que l'on a observé au début des années 2000 en France répond aux attentes politiques et sociales de cette période.

Ainsi, le modèle didactique que propose Tauveron (2004) se présente comme une alternative à un genre de la lecture silencieuse: le questionnaire de lecture, mais l'analyse, que j'ai pu faire des pratiques du genre DI, montre comment celui-ci se transforme pour retrouver une place dans les pratiques. Parler des textes à l'école primaire n'est en rien nouveau, les animations lecture (Poslaniec 1990) sont des pratiques scolaires identifiées qui deviennent des références pour les enseignants afin de penser le nouveau genre. Même si là encore Tauveron (2004) différencie le DI des animations qui promeuvent plus l'expression de réactions, d'impressions de lecture que d'interprétations du texte. Conjointement les manipulations de textes (Béguin 1985) constituent des genres disciplinaires potentiellement disponibles pour devenir une référence à des pratiques singulières du genre DI¹⁰. L'analyse des pratiques du genre et du discours des enseignants sur leurs pratiques montrent comment ces genres disponibles dans l'histoire de la discipline – et pas nécessairement dans l'histoire des pratiques singulières de chaque enseignant – deviennent des références pour penser et mettre en pratique un genre nouveau.

L'analyse d'un genre disciplinaire ne peut faire l'économie des autres genres existants, émergents dans la discipline scolaire, dans le système scolaire et dans la sphère extrascolaire. La façon dont le genre se constitue au sein de ces espaces est très variable selon chaque genre disciplinaire (ou scolaire) et chacun des espaces y contribue de façon différente et à des degrés tout aussi contrastés, mais ils sont

⁸ Ce qui renvoie aux trois dernières années de l'école primaire, soit des élèves entre 8 et 11 ans.

⁹ Ces chercheurs de l'université de Genève appartiennent à l'équipe de recherche GRAFE qui a beaucoup travaillé sur l'enseignement et l'apprentissage de l'oral et les objets d'enseignement se référant à la discipline scolaire Française.

¹⁰ C'est en effet ce que j'observe : un enseignant intègre le texte puzzle dans sa pratique du DI alors qu'il déclare ne pas pratiquer cette manipulation de texte auparavant et indépendamment du DI.

tous les trois importants à interroger.

Les catégories que les didacticiens construisent et/ou choisissent pour analyser leur objet de recherche en tant que genre est décisif des résultats construits. Si les choix sont nécessaires, il est aussi important de considérer ces catégories comme pouvant s'articuler entre elles, selon les objets de recherche et de délimiter celles qui ne peuvent convenir en fonction cette fois de la question de recherche.

1.3- Genre scolaire vs genre scolarisé

Parallèlement à ces catégories du genre, Schneuwly et Dolz (1997; 1998) ne différencient pas les *genres scolaires* des *genres disciplinaires*, considérant que les genres scolaires se réfèrent à des contenus disciplinaires, par contre ils distinguent *genre scolaire* et *genre scolarisé*. La notion de *genre scolarisé* renvoyant à des pratiques sociales ou à des activités sociales existantes hors de la sphère scolaire, n'est pas très éloignée de celle de *genre extrascolaire* mais s'en distingue en même temps. Dans la mesure où la scolarisation d'un genre social rend le genre scolaire tributaire du précédent, or j'ai bien précisé précédemment qu'il ne me semble pas que le débat scolaire soit une scolarisation du débat en tant que genre conversationnel particulièrement médiatisé¹¹. Les débatteurs dans la sphère extrascolaire ne se convainquent pas, ils convainquent un public et manipulent leur auditoire par des excès rhétoriques plus que par la construction d'arguments mis en discussion.

Cependant l'apport essentiel de cette approche des genres discursifs de l'école est qu'elle permet d'analyser les liens entre des genres de l'école visant des enseignements et des apprentissages scolaires qui se formalisent différemment dans la sphère scolaire, qui cohabitent, se superposent et "font de la scolarisation une sorte d'alchimie passant par la sédimentation" (Schneuwly 2007). Schneuwly et Dolz montrent que les finalités du débat au sein de l'École ne visent pas réellement un apprentissage et des pratiques du débat dans les sphères extrascolaires mais des contenus scolaires que le genre débat permet de construire, les élèves ayant à apprendre le fonctionnement de ce genre scolaire pour développer les compétences discursives visées.

Pour eux les genres ont ainsi une double fonction didactique. Ils évoquent un "dédoublément qui s'opère, où le genre n'est plus seulement outil de la communication, mais en même temps objet de l'enseignement / apprentissage" (Schneuwly & Dolz 1997 : 30). Ce qui permet à ces auteurs de concevoir des genres formels de l'oral dans une perspective d'ingénierie didactique et de proposer des formes prototypes de l'enseignement de genres de l'oral et notamment du débat. Ceci leur permet d'identifier très concrètement les "objets d'enseignement" visés par des genres à enseigner. Le débat scolaire vise de façon très précise la construction "des connaissances, d'exploration de champs d'opinions controversées, de développement de nouvelles idées et de nouveaux arguments, de construction de significations nouvelles, d'appréhension des autres et de

¹¹ C'est-à-dire que je ne considère pas que le débat scolaire (dont le DI) soit une transposition didactique du débat médiatique.

transformation d'attitudes, de valeurs et de normes" (*ibidem* : 30).

Selon les approches proposées par les chercheurs, le genre disciplinaire, scolaire ou scolarisé, est un outil didactique soit pour décrire les fonctionnements et configurations de la discipline, soit pour modéliser l'enseignement de contenus disciplinaires.

La notion de genre en didactique du Français assume ainsi des visées différentes qui ne s'opposent pas mais se distinguent fortement et permettent de construire l'objet de recherche de façon très différente.

2- Un genre disciplinaire du discours métatextuel

Nous l'avons vu la notion de genre en didactique du Français s'articule à la notion de genre du discours et s'appuie sur les travaux présentés par Bakhtine (1984) ou dans certains cadres théoriques (Schneuwly & Dolz 1998) en référence aux travaux de Vygotski (1985). Dans la réflexion menée trois éléments des travaux de Bakhtine (1984) ont été retenus dans la construction de la notion de genre disciplinaire relevant de la métatextualité.

2.1- Genre du discours historiquement et socio-culturellement construit

Les disciplines scolaires en tant que construction sociale organisent les contenus, les modalités, les outils... (Reuter 2007a) et s'appuient sur des genres du discours qui la caractérisent¹². Ce qui permet de décrire le genre du discours des débats qui se formalisent au sein des disciplines et identifier ce qui peut être commun à tous (reformulation, justification, argumentation) et ce qui est spécifique à chacun. Ainsi en croisant certaines caractéristiques observées lors des séances de DI à deux séances de Français issues de deux travaux antérieurs (Marchand 1971; Mauffray 1995) j'ai pu montrer une certaine évolution du schéma de communication en classe de Français, et aussi certaines caractéristiques du discours métatextuel élaboré en situation de DI. Globalement le taux de parole des élèves a nettement augmenté. Leur participation est plus spontanée, ils prennent plus librement la parole, introduisent des idées singulières et ne terminent plus exclusivement les débuts de phrases de l'enseignant par des réponse-mots (ce qui était le cas de façon systématique en 1971). Par contre, l'étude du discours des enseignants montre des énoncés récurrents à travers ces trois recherches: la correction formelle des réponses d'élèves, la reformulation de leur réponse et des "activités de second plan" selon l'expression de Mauffray (1995) qui s'imposent au gré des échanges avec les élèves. Néanmoins d'autres caractéristiques discursives apparaissent dans mon corpus et je les considère comme spécifiques au DI: la formulation d'hypothèses, diverses formes du discours paraphrastique qui s'enchevêtrent dans des formes du discours argumentatif. Conjointement ce discours s'élabore à partir de la confrontation des réponses des élèves sans que nécessairement soient

¹² Pour Bakhtine (1984) les genres discursifs varient et se constituent historiquement et socio-culturellement, ils varient selon les sphères sociales.

corrigés ou interrogés des dysfonctionnements interprétatifs qui conduisent parfois à des erreurs d'interprétation, que les enseignants déclarent identifier mais ne pas corriger parce que selon eux le DI se caractérise par cette liberté d'interprétation et de singularisation de la compréhension (Dias-Chiaruttini 2008).

2.2- Le processus de transmutation des genres

Les genres du discours ne sont pas figés, ils évoluent en fonction de chaque situation qui les réactualise, ils varient aussi en fonction des genres existants. Les genres du discours se rapprochent, fusionnent, se transforment, créent de nouveaux genres du discours. Au sein d'une discipline scolaire ces changements s'opèrent en particulier quand de nouveaux enseignements apparaissent ou quand des enseignants apportent des changements à leurs pratiques quotidiennes. Les genres évoluent, Bakhtine (1984) dirait qu'ils transmutent. Cependant dans la sphère scolaire la transmutation des genres ne relève pas du processus de secondarisation que présente le linguiste. Les genres disciplinaires de la métatextualité – dont le DI – se formalisent au croisement des apports théoriques qui ont contribué à l'étude des genres métatextuels savants et surtout des genres scolaires déjà existants dans la discipline (*cf. supra*, le recyclage des questionnaires de lecture) ou par rapport à d'autres existants dans d'autres disciplines (débat à visée philosophique).

Le processus de transmutation se distingue de la sédimentation (au sens de Schneuwly & Dolz 1997). Ce dernier décrit l'objet d'enseignement que le genre scolaire ou scolarisé rend enseignable, alors que la transmutation, telle qu'elle est ici reconstruite, décrit l'évolution de ce qui se transforme et émerge dans la formalisation du renouveau des contenus d'enseignement et des pratiques enseignantes.

C'est ce principe de la transmutation des genres qui m'amène à considérer tous les genres de la métatextualité au même niveau au sein d'une discipline et au cœur des disciplines scolaires et de ne pas reprendre les classifications de sous-genre (Daunay 2004), et d'hyper-genre (Bishop 2004). Tout aussi heuristique que soit cette hiérarchisation des genres, elle ne permet pas d'éclairer le processus de transmutation qui agit au sein de la discipline et au-delà, dans la sphère scolaire. Je ne considère pas qu'un hyper-genre de la métatextualité regroupe des sous-genres, mais qu'il existe des genres de la métatextualité qui peuvent caractériser ce qui s'enseigne dans une situation spécifique où les élèves sont amenés à parler du texte littéraire, à parler à partir du texte littéraire dans le premier degré, dans le second degré, au sein d'une discipline scolaire. Sachant que d'un genre à l'autre les frontières sont en partie poreuses, d'une discipline à l'autre aussi, et d'un degré d'enseignement à l'autre probablement aussi, même si cela demanderait à être finement analysé.

2.3- Genre du discours et styles d'enseignement du DI

L'analyse des pratiques du genre DI est centrale dans cette réflexion. Elle permet d'identifier les transformations que le genre subit, de comprendre l'évolution de la discipline telle qu'elle s'enseigne et d'analyser les performances des élèves. Elle contribue à situer les résistances au changement et les changements effectifs mais aussi à identifier ce qui dans les pratiques du DI est commun, stable et régulier, et la singularité de chaque pratique, soit l'espace de création et d'invention où le genre s'actualise. Cette singularité peut être analysée à travers la notion de style (Bakhtine 1984).

L'analyse des styles s'est appuyée sur trois éléments constitutifs du genre DI: les postures énonciatives; la gestion des échanges; la structuration du métatexte. Les styles ne sont pas des profils d'enseignant et ne peuvent constituer une typologie, ils sont un indicateur de la variable singulière de chaque pratique et éclairent les performances des élèves: ce qui est attendu et non-attendu, ce qui est autorisé et écarté.

Le genre disciplinaire s'actualise à travers chaque style d'enseignant. Celui-ci s'inscrit dans l'histoire des pratiques individuelles de chacun, se nourrit des rapports aux savoirs disciplinaires, au métier, aux élèves. Le style n'est pas prescriptible, mais il est une donnée pertinente pour analyser les pratiques, comprendre comment elles évoluent et résistent au changement. En cela une réflexion sur la formation des enseignants ne peut l'écarter (Dias-Chiaruttini 2011).

Pour ne pas conclure mais ouvrir la discussion sur la notion de genre disciplinaire au sein de la didactique du Français en dialogue avec les autres didactiques, je dirais que le choix de nos outils théoriques et méthodologiques, le retour sur ces choix, sur leurs apports et leurs limites, sur leur évolution est indispensable pour que le champ de la recherche en didactiques et celui de la recherche en didactique du Français ne se réduisent pas à une réflexion didactique portée par d'autres disciplines.

Recebido em dezembro de 2013 ; aceite em fevereiro de 2014.

Bibliographie

- Angoujard, A. 1994. *Savoir orthographier à l'école primaire*. Paris: Hachette.
Bakhtine, M. 1984. *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard (version originale publiée en 1979).
Béguin, A. 1982. *Lire-écrire. Pratique nouvelle de la lecture au collège*. Paris: l'École.

- Beltrami, D., Quet, F., Rémond, M., Ruffier, J. 2004. *Lectures pour le cycle 3, enseigner la compréhension par le débat interprétatif*, Paris: Hatier.
- Bishop, M.-F. 2004. *Les écritures de soi à l'école primaire de 1850 à 2004*, Thèse de doctorat soutenue à l'université de Lille 3 sous la direction d'Y. Reuter.
- Daunay, B. 2004. Le commentaire : exercice, genre, activité ? Les Cahiers Théodile. 5: 49-61.
- Daunay, B. 2010. Contenus et disciplines. Communication inaugurale du programme de recherche au séminaire de Théodile du 1^{er} octobre 2010.
- Delcambre, I. 2007. Les genres scolaires comme corpus, construction d'une problématique. Diptyque. 10: 27-39.
- Dias-Chiaruttini, A. 2008. Dysfonctionnements et évaluations dans des débats interprétatifs: la place particulière de l'erreur interprétative. Les Cahiers Théodile. 9: 111-137.
- Dias-Chiaruttini, A. 2010. *Le débat interprétatif dans l'enseignement de la lecture et de la littérature à l'école*. Thèse de doctorat, soutenue à l'Université de Lille 3 sous la direction de B. Daunay et Y. Reuter. (À paraître).
- Dias-Chiaruttini, A. 2011. Former les enseignants au débat interprétatif: places et enjeux des styles enseignants. Repères. 44: 117-134.
- Duchêne, R. 2001. De la chambre au salon: réalités et représentations. In: R. Marchal *Vie des salons et activités littéraires, de Marguerite de Valois à Mme de Staël*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy, 21-28.
- Marchand, F. 1971. *Le français tel qu'on l'enseigne*. Paris: Librairie Larousse.
- Mauffray, A. 1995. Le dialogue maître-élève, vingt-cinq ans après Le Français tel qu'on l'enseigne. Études de Linguistique Appliquée. 99: 25-55.
- Ministère de l'Éducation nationale. 2002. *Littérature, cycle des approfondissements (cycle 3) documents d'application des programmes*. Paris: CNDP.
- Ministère de l'Éducation nationale. 2004. *Littérature 2, cycle des approfondissements (cycle 3), documents d'application des programmes*. Paris: CNDP.
- Ministère de l'Éducation nationale 2007. *Littérature 3, cycle des approfondissements (cycle 3), documents d'application des programmes*. Paris: CNDP.
- Poslaniec, C. 1990. *Le goût de lire*. Paris: Le Sorbier.
- Reuter, Y. (Eds.). 2007a. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles: De Boeck (deuxième réédition en 2010 et troisième réédition en 2013).
- Reuter, Y. 2007b. Statut et usages de la notion de genre en didactique (s). Le français aujourd'hui. 159: 11-18.
- Reuter, Y. 2012. Les contenus d'enseignement et d'apprentissages. Réflexions sur les spécificités de l'approche de Théodile. Communication au séminaire Théodile du 5 octobre 2012.
- Reuter, Y. 2013. Didactiques et disciplines: les raisons d'un pluriel et les recherches en cours, Communication à la journée ARCD, *Didactique et/ou Didactiques? D'une question polémique à la construction d'un espace de problématisation*, le 10 juin 2013.
- Reuter, Y., Lahanier-Reuter, D. 2007. L'analyse de la discipline: quelques problèmes

- pour la recherche en didactique. In: E. Falardeau; C. Fisher; C. Simard C. N. Sorin (Eds.). *La didactique du français. Les voies actuelles de la Recherche*. Laval: Presses Universitaires de Laval, 27-42.
- Schneuwly, B., Dolz J. 1997. Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères*. **15**: 27-41.
- Schneuwly, B., Dolz J. 1998. *Pour un enseignement de l'oral, initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF.
- Tauveron, C. 2004. La lecture comme jeu, à l'école aussi. In: Tauveron C. (Eds.) *La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements*. Versailles: CRDP de Versailles, 32-40.
- Tozzi, M. 2003. *Les activités philosophiques en classe, l'émergence d'un genre?* Rennes: CRDP de Bretagne.
- Vion, R. 1992. *La communication verbale, Analyse des interactions*. Paris: Hachette.
- Vygotski, L. S. 1985. *Pensée et langage*. Paris: Éditions Sociales.