

L'éthos militant de Jean-Maurice Rosier

Bertrand Daunay

▶ **To cite this version:**

Bertrand Daunay. L'éthos militant de Jean-Maurice Rosier. Enjeux : revue de formation continuée et de didactique du français , 2006, 66, p. 45-58. hal-01354220

HAL Id: hal-01354220
https://hal.science/hal-01354220

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.

L'ETHOS MILITANT DE JEAN-MAURICE ROSIER

Bertrand Daunay
Université Lille 3 – EA Théodile

INTRODUCTION

Il n'est pas douteux, pour ceux qui le connaissent, que Jean-Maurice Rosier est un militant, dans divers domaines qui ne concernent pas directement la didactique, mais aussi dans son activité de chercheur : c'est un militant de la didactique du français et de la littérature, un militant de l'enseignement du français et de la littérature.

Contrairement à ce que ces lignes suggèrent, je ne parlerai pas de la personne de Jean-Maurice Rosier, que j'ai seulement rencontré il y a quelques années, après l'avoir fréquenté depuis plus longtemps, par la lecture de ses ouvrages et de ses articles. C'est cette dernière fréquentation que je voudrais privilégier ici, en centrant mon attention sur le militant-chercheur *dans son écriture*. Pour tenter de montrer comment le militantisme de Jean-Maurice Rosier *prend forme* dans son écriture, j'aurai recours à la notion d'*ethos*.

En effet, la nature militante de certains écrits didactiques de Jean-Maurice Rosier tient notamment à une certaine posture énonciative – ou, si l'on veut, un *ton* : c'est l'équivalent que propose Barthes (1970, p. 212) au terme rhétorique ancien d'*ethos*, qu'il définit ainsi (*ibid*.) : « L'ethos est au sens propre une connotation : l'orateur énonce une information et *en même temps* il dit : je suis ceci, je ne suis pas cela ». La notion a depuis été reprise et redéfinie depuis dans le champ de l'analyse du discours – essentiellement en fait dans les travaux de Dominique Maingueneau (par exemple Maingueneau, 1984, 1991, 1999), pour cerner la « construction d'une image de soi dans le discours » (Amossy, 1999, p. 17).

Si j'emprunte ici la notion d'*ethos* pour parler de Jean-Maurice Rosier, c'est pour tenter d'objectiver le mieux possible l'énonciation à l'œuvre dans son écriture, en évitant de l'impliquer comme personne, mais en identifiant des traits caractéristiques d'une écriture qui s'intègre elle-même à un contexte qui dépasse la personne. Pour analyser l'ethos dans une stricte perspective d'analyse du discours – qui a le mieux exploité la notion – il faudrait avoir préalablement déterminé une *archive* et pouvoir par le même geste définir une *formation discursive*, au sens que Maingueneau (1991) donne à ces termes – qu'il emprunte à *L'Archéologie du savoir* de Foucault. Telle n'est pas mon ambition évidemment : je ne cherche ici qu'à décrire – partiellement et rapidement – certains écrits de Jean-Maurice Rosier, sans me placer dans une perspective stricte d'analyse de discours, mais en lui empruntant librement certains outils pour déterminer les traits de l'écriture de Jean-Maurice Rosier, quand elle donne à voir l'*ethos militant*. Il ne s'agit pas de la ramener à cet aspect, mais de montrer comment cette dimension de son écriture, qui ne lui est pas propre mais informe une partie du champ de la recherche en didactique, détermine une certaine posture de pensée et de recherche.

L'objectif ne pouvant être de travailler sur l'ensemble de l'œuvre de Jean-Maurice Rosier, j'ai fait le choix de centrer mon analyse sur un de ses derniers textes[1], qui me permet en même temps de faire ressurgir une expérience personnelle de rencontre avec lui – il s'agit en effet

1. Sans m'interdire de faire des allusions à quelques autres textes.

MANUSCRIT. Référence de la version publiée : Daunay Bertrand (2006). L'ethos militant de Jean-Maurice Rosier. *Enjeux* n° 66, *Enseignement et engagement. Hommage à Jean-Maurice Rosier*, Namur, CEDOCEF, p. 45-58.

d'un texte issu des actes d'une colloque où nous intervenions à la même tribune : « Agents plutôt que sujets ou le mime scolaire de l'interprétation », dans ROUXEL Annie & LANGLADE Gérard *dir.* (2004) *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 245-251. Je veux prendre cette proximité spatiale (que les actes rendent par le fait que l'article de Rosier et le mien se suivent) comme le signe d'une certaine proximité affective et idéologique.

UN TEXTE TESTAMENTAIRE

Mais le choix de ce texte réside aussi dans le fait qu'il est, par sa forme, en quelque sorte testamentaire : à la fois témoignage et pari sur l'avenir[2]. L'article se présente en effet comme un retour historique sur une théorie didactique, celle de « la modélisation institutionnelle de la littérature ». Les premières lignes évoquent les « premières interventions » de l'auteur dans ce cadre et cette expression ouvre une série de remarques, dans toute la première partie de l'article, où les temps du passé suffisent à montrer qu'il s'agit de retracer l'émergence de la théorie[3].

Ces remarques en côtoient d'autres au présent, mais tendanciellement, c'est le passé qui domine dans la première partie, et le présent dans les deux dernières[4]. En témoigne ce passage de l'imparfait au présent dans ces deux phrases où le même sujet est prédiqué différemment de ce point de vue :

> – La modélisation institutionnelle de la littérature **avait** pour motivation consciente l'amélioration de l'enseignement (p. 245) ;
>
> – La modélisation institutionnelle **permet** par la pratique de générer du capital culturel chez les apprenants (p. 249)[5].

Et le dernier paragraphe commence ainsi : « Notre mécanisme/dispositif de guidage propose ainsi une théorie de la réception » (p. 251). Est ainsi affirmée l'ancrage dans un présent d'une proposition théorique présentée au départ dans son émergence historique.

Il faut d'ailleurs ici évoquer une ambiguïté énonciative dans l'usage du futur. Un exemple typique au début de l'article (p. 246 *sq.*) :

> De façon exhaustive, nous **visions** trois objectifs :
> – que les élèves lisent plus : couvertures, publicité littéraire, préface, appareil critique, ce qui nous **obligera**, compte tenu de la résistance textuelle, à construire un paratexte pour faible lecteur, à baliser les voies d'accès à l'univers du livre ;
> – […]

L'ambiguïté de la valeur de ce futur est réelle : prend-il comme référence le moment de l'énoncé (celui des « fondations » de la théorie) ou celui de l'énonciation ? Dans le premier cas, le futur (de perspective) renvoie au passé, dans le deuxième cas il renvoie à l'avenir. Il semble bien que, dans ce passage, ce soit la première interprétation qui s'impose. Mais plus loin, dans l'article, le futur prend incontestablement la deuxième valeur (p. 249) :

2. Le terme de « pari » est employé dans l'article, mais pour caractériser les situations de classe proposées (p. 247, note 8). On reviendra sur ce mot (à propos de la citation de Tiphaine Samoyault mise en exergue à l'article).
3. « Peut-être, dans nos premières interventions, avons-nous fait preuve » (p. 245) ; « nous n'étions pas sans ignorer » (*ibid.*) ; « nous n'avons pas cherché » (*ibid.*) ; « nous partions d'une évidence » (*ibid.*) ; « nous en étions persuadé » (p. 246) ; « nous voulions » (*ibid.*) ; « Cette conviction nous amenait à » (*ibid.*) ; « nous avons tenté » (*ibid.*) ; « nous visions trois objectifs » (*ibid.*) ; « nous ignorions » (p. 247).
4. Les quelques verbes au passé composé de ces deux dernières parties (par exemple « nous avons décidé » – p. 250) renvoie en fait à l'expérience présentée dans le corps de l'article, non à la théorie dans son ensemble.
5. *Cf.* « La méthodologie institutionnelle demande l'assimilation d'un nombre réduit de concepts » (p. 250).

> La modélisation institutionnelle **permet** par la pratique de générer du capital culturel chez les apprenants et de mettre en œuvre des dispositifs qui vont asseoir l'outillage lectoral et donner sens à la recherche. Ainsi, compte tenu de l'absence de connivence lettrée chez les apprenants, on **distribuera** des documents incitatifs.

On a là typiquement un futur à valeur *prescriptive*[6], mais cette valeur modale du futur n'en enlève pas sa valeur temporelle et inscrit l'article dans une perspective future, où la théorie sera génératrice d'action didactique.

Ce jeu des temps, qui permet de replacer la théorie dans une histoire tout en la donnant pour actuelle et susceptible de développements futurs, donne à ce texte valeur de testament : retour sur le passé et projection dans l'avenir.

UNE AVENTURE COLLECTIVE PERSONNELLE

Une autre ambiguïté énonciative est intéressante à observer, car elle concourt assez clairement à la construction d'une image du militant : il s'agit de l'usage du *nous*, qui m'était apparu, à la première lecture, comme un *nous* collectif, malgré l'usage régulier, dans d'autres article de Jean-Maurice Rosier, de l'énallage qui fait renvoyer le *nous* au locuteur (qu'on y voie un *nous* de modestie du scripteur ou un *nous* de majesté de l'auteur[7]). C'est le cas ici aussi, assurément[8], mais ma confusion première n'était pas sans fondement : le texte en effet renvoie à des principes théoriques élaborés collectivement, qui ont donné lieu à la publication d'un ouvrage rédigé en collaboration avec Didier Dupont et Yves Reuter, réédité récemment : *S'approprier le champ littéraire* (Rosier, Dupont & Reuter, 1988/2000) ; et la référence à cet ouvrage est d'ailleurs la seule évocation bibliographique des travaux antérieurs de Jean-Maurice Rosier (p. 249, note 15)[9].

Par ailleurs, la première référence à ce qui fait l'objet de ce livre, devenu célèbre dans le champ de la didactique de la littérature, est présenté de façon impersonnelle : « **la** modélisation institutionnelle de la littérature » (p. 245[10]). L'article défini n'est pas indifférent, car il signale la revendication de l'existence effective de cette théorie didactique, présentée comme impersonnelle. L'énallage est donc ici un moyen efficace de donner au *nous* une double valeur, d'inscrire le *je* dans une perspective collective (tout l'article en effet y invite, qui reprend, fût-ce pour les discuter, les principes et les concepts avancés dans *S'approprier le champ littéraire*) mais en même temps de donner à penser que cette aventure collective est portée et revendiquée *personnellement*.

UN ÉCRIT DE CONVICTION

C'est d'ailleurs ce qu'attestent les formes clairement exprimées de la conviction. Le début de l'article (deuxième et troisième paragraphes, p. 246) ancre ce dernier dans la logique de la conviction, comme en témoignent les mots qui relèvent de ce registre :

> L'acharnement pédagogique sur l'acte de lecture, **nous en étions persuadé**, oubliait la mise en place dans la durée de tout dispositif de sensibilisation médiation-contextualisation […] Au départ donc, **nous voulions**

6. Caractéristique de bien des articles didactiques à dimension praxéologique (cadre dans lequel le titre du premier chapitre inscrit l'article), même si, à propos de tout autre chose, Jean-Maurice Rosier rappelle que « la didactique ne peut être une science prescriptive » (p. 251).
7. Cette *modestie majestueuse* renvoie à un autre trait discursif que j'analyse plus loin.
8. Témoigne sans ambiguïté du singulier cet accord : « nous en étions persuadé » (p. 246).
9. Notons, comme témoin de la dimension collective de cette aventure, que les premiers articles que publie Jean-Maurice Rosier dans *Pratiques* sur la question sont écrits en collaboration avec Didier Dupont (*Pratiques* n° 32, décembre 1981).
10. Expression reprise p. 249. *Cf.* encore « **la** perspective institutionnelle » (p. 247).

qu'en matière de littérature une classe dans le cadre scolaire puisse dire : « voilà un problème et c'est désormais le nôtre ». **Cette conviction** nous amenait à favoriser une lente appropriation de l'espace culturel concrétisé en lieux agents et institutions.

Une telle posture est à rapprocher de celle qui se donne à lire dans le passage de *La didactique du français*[11], où Jean-Maurice Rosier (2002, p. 60-62) présente l'approche institutionnelle de la littérature et où affleurent ensemble un *nous* et une posture de conviction ; le passage commence par ces mots :

> **Nous ne croyons** pas aux objectifs de la lecture-confort, apanage des classes moyennes, ni à la lecture experte qui relève de la compétence professionnelle des agents du champ littéraire.

Or il est frappant que ce passage soit le seul de l'ouvrage où la première personne ne soit pas simplement le sujet de l'énonciation mais aussi celui de l'énoncé, dont la *croyance* est exhibée : si, dans les pages qui le précèdent (p. 51-60) ou dans quelques autres passages, on voit bien apparaître un positionnement clair par rapport à des propositions didactiques qui ne satisfont pas Jean-Maurice Rosier, ce n'est qu'à cet endroit, qui présente la théorie dont il est en quelque sorte le garant, que se donne à voir les marques les plus claires de son adhésion personnelle aux propos qu'il tient[12]. C'est à ces indices que se trahit le militant sous le chercheur.

Mais cette posture de conviction est aussi visible dans cette sorte de fidélité de Jean-Maurice Rosier à des théoriciens marxistes ou qui furent, plus ou moins lointainement, influencés par le marxisme. Références de connivence, puisque indiquées entre parenthèses, sans références précises[13]. Certes légitimées par le contenu même du propos de l'article et par leur valeur théorique, elles n'en dessinent pas moins une sorte de clin d'œil à une famille de pensée qui ne se borne pas aux questions didactiques… D'ailleurs, la première de ces références est assez troublante, puisqu'elle ne s'explique pas, comme les autres, par le contenu du propos général de l'article, mais par l'autocritique (le mot n'est pas employé, par souci sans doute de ne pas trop appuyer le clin d'œil, mais c'est bien de cela qu'il s'agit) :

> Peut-être, dans nos premières interventions, avons-nous fait preuve de ce qu'on baptisait jadis une « tendance théoriciste certaine » (Althusser)

La référence est à double détente : d'une part, c'est une reprise directe d'Althusser (on trouve l'expression dans la préface de la réédition de *Lire le Capital*, 1965/1969, p. 6)[14], mais d'autre part, Althusser employait lui-même cette expression pour introduire son autocritique : il y a ainsi là comme une identification qui s'opère.

UNE « NICHE » THÉORIQUE

D'où l'emploi de mots qui sont posés comme allant de soi, alors qu'ils reposent sur une approche théorique bien spécifique, celle de l'analyse institutionnelle, certes, mais dont on sait

11. « Que sais-je » dont Jean-Maurice Rosier a assuré la réalisation, dix ans après la première édition de J.-F. Halté.
12. On peut également voir l'affleurement de l'adhésion dans la conclusion de l'ouvrage, qui reprend les principes de l'analyse institutionnelle (p. 119-122).
13. C'est le cas d'Althusser (p. 245), de Macherey, de Dubois et d'Ozouf (p. 249). Les autres références bibliographiques, complètes, sont en notes de bas de page. Il faut cependant signaler une exception à ce système, avec la référence (également entre parenthèses) à Michel Picard, dont j'ignore le rapport au marxisme – et dont je ne comprends toujours pas pourquoi Rosier le cite si souvent dans ses textes, quand son discours est, au moins, assez troublant, s'agissant de la stigmatisation des lecteurs et des lectures populaires. J'ai dénoncé ce discours à maintes reprises, mais notamment dans le colloque où Jean-Maurice Rosier et moi intervenions ensemble (Daunay, 2004).
14. Quoique avec une tendance certaine à la réification, forme de théoricisme finalement (et de sa conséquence *positiviste* possible), puisque disparaissent les guillemets qu'Althusser avait mis à « théoriciste », parlant d'une « tendance "théoriciste" certaine »…

ce qu'elle emprunte à des théories marquées politiquement. Jean-Maurice Rosier les exhibe d'ailleurs dans la liste du « nombre réduit de concepts » dont la « méthodologie institutionnelle » demande l'assimilation (p. 250, note 17) :

> Champ, large production, stratégie d'émergence, école, trajectoire, capital économique, légitimité…

Il est intéressant de comparer cette liste à elle qui se trouve au début de l'ouvrage *S'approprier le champ littéraire* (Rosier, Dupont & Reuter, 1988/2000, p. 9 *sq*.) : on se rend compte qu'il y manque un certains nombre de termes, dont l'absence est facilement justifiable :

– *agent* : mais cette absence est compensée par le rôle de ce concept dans l'ensemble de l'article (j'y reviens bientôt) ;

– *capital symbolique* et *production restreinte* : mais ces deux expressions font système respectivement avec deux expressions de la liste : *capital économique*, *large production* ;

– *habitus* : mais ce mot est employé dans le paragraphe où se trouve la note contenant la liste ;

Reste un mot manquant, comme un lapsus : *appareil idéologique d'État*, le plus fortement connoté althussérien. Pourquoi cette absence, quand on a vu l'importance symbolique accordée à Althusser ? Expliquons-le provisoirement comme le signe d'une volonté de ne pas trop marquer en surface les références qui seraient peu audibles par un auditoire supposé rétif à l'appareil conceptuel du marxisme (alors que les autres concepts ont émigré vers des horizons théoriques plus partagés)[15].

C'est que l'intention affichée de Jean-Maurice Rosier est de convaincre et de prendre sa place dans le concert théorique et pratique de la didactique. Mais une place bien précise, comme celle qu'il assigne (en l'interrogeant) à la modélisation institutionnelle dans le « système » : une « niche écologique entre études littéraires, histoire littéraire ou apprentissage de la lecture » (p. 247). Or une niche (écologique), si elle est bien en relation avec l'(éco)système, suppose en même temps une certaine spécificité, et une relative autonomie de l'espèce qui l'occupe…

De fait, ce qui frappe, dans l'article de Jean-Maurice Rosier, à côté d'une volonté de convaincre et d'occuper un espace légitime, est une réelle revendication d'autonomie. En témoignent exemplairement le titre de l'article et celui du dernier chapitre, où le terme essentiel dans une approche institutionnel, *agent*, est employé deux fois[16]. Mais il est employé, à chaque fois, *contre* un autre, « sujet » ou « sujet-lecteur », qui était précisément l'objet du colloque (*Le sujet lecteur*). Manière assez claire de s'intégrer tout en se démarquant d'un consensus en voie d'apparition (en apparence d'ailleurs plus que réellement) sur le retour de la subjectivité dans les approches (didactiques notamment) de la littérature. Plusieurs raisons expliquent cette méfiance, mais particulièrement le souvenir encore vif des raisons pour lesquelles la notion de *sujet* avait fait l'objet de tous les soupçons, marxistes entre autres. On ne peut que se rappeler les analyses que fait Althusser (1970, p. 3-38) des *appareils idéologiques d'État*[17] et de leur rôle dans « l'interpellation des "individus" en sujets » : le rejet de la notion de « sujet » est certainement une mise en garde contre la fonction idéologique d'assujettissement que remplit l'école (après l'Église) et que le recours si fréquent actuellement à la notion de *sujet* semble revivifier.

15. Concernant le vocabulaire politiquement marqué, on ne peut que s'interroger sur l'énoncé suivant : « une classe *dans le cadre scolaire* » (p. 246). Qu'est-ce, en effet, qu'une classe *hors du cadre scolaire ?* La précision fait ressurgir le sens politique possible du mot *classe* et suggère que c'est peut-être une « didactique de classe » que combat Rosier pour en substituer une autre (*cf.* le sens que peut prendre du même coup le verbe « se classer », p. 249).
16. Il l'est encore deux autres fois dans le reste de l'article.
17. Retour du refoulé : si le mot est absent de la liste des concepts de l'approche institutionnelle évoquée plus haut, on voit que sa présence est sous-jacente au propos de Rosier.

FORTERESSE

Et, de fait, l'article fonctionne comme une volonté de se placer hors des cadres tracés par la tradition scolaire : la structure de son titre, « Agents **plutôt que** sujets », informe l'ensemble du texte. Voyons-en quelques réalisations, en commençant par ces deux emplois du mot *illusion*, qui dessinent bien cette lucidité revendiquée[18] contre l'approche jugée ordinaire des questions d'enseignement :

> – Il faut se garder de **l'illusion** de la transparence en ce qui concerne le repérage et la désignation des difficultés d'apprentissage (p. 245)[19] ;
>
> – D'abord nous garder de **l'illusion** romantique qui croit au développement spontané de l'évolution cognitive des élèves (p. 246).

Le « garant » construit ici (dirait Maingueneau) est celui du chercheur qui sait l'opacité du réel, qui ne se paie pas des illusions inhérentes aux entreprises humanistes… Il se conforte évidemment de la désignation d'« anti-garants », dont la figure ressort du refus des alternatives traditionnelles, qu'il s'agisse du mode de lecture supposée par l'école ou, corollairement, de la posture de lecture attendue de l'élève :

> – C'est dire si **nous refusons l'alternative** : ou approche formaliste, techniciste ou approche empiriste et subjective (p. 251, note 20)[20] ;
>
> – **sans […] obliger à** la lecture solitaire **ou** contraindre à la posture savante en la matière (p. 245)[21] ;

Ce refus des alternatives dessine bien une *niche*, mais quand sont ainsi présentés deux obstacles, qui sont censés représenter l'essentiel de la tradition scolaire en matière d'enseignement de la littérature, c'est pour poser finalement qu'il n'y a pas d'alternative aux propositions théoriques faites dans le cœur de l'article. Une telle revendication apparaît en fait de façon nette dans un livre où on ne l'attendrait pas, le « Que sais-je » sur *La Didactique du français*, mais dont on a vu plus haut que, s'agissant de l'approche institutionnelle, il faisait apparaître la posture de revendication militante ; on y lit en effet (Rosier, 2002, p. 60) :

> Sans connaissance de la composition réglée des logiques du champ littéraire (ou symbolique), il ne peut y avoir de didactique de la littérature et encore moins de rentabilité scolaire en la matière, comme quoi le problème de la lecture se situe bien en amont du rapport au texte.

Cette position du *seul contre tous* oblige à une opposition frontale face à la didactique en général[22], quand il s'agit de déterminer le savoir scolaire :

> – mais **contrairement à l'habituel processus de transposition didactique**, nous n'avons pas cherché à mettre à distance le sens commun, l'environnement local, les réalités de la classe (p. 245) ;
>
> – Le savoir enseignable **n'est pas à ramener** aux seules pratiques culturelles dominantes (p. 245, note 3).

Il en est de même s'agissant du rapport à la lecture, défini en opposition avec ce qui est posé comme la norme scolaire dominante :

---

18. D'où la dimension injonctive des deux citations ci-dessous.
19. Notons que cette illusion fut celle de l'auteur, qu'il rappelle dans son « autocritique » initiale, parlant d'« auto-illusion ».
20. Sur l'un des termes de l'alternative : « l'analyse institutionnelle **conteste** le système de lecture formaliste et techniciste » (p. 250).
21. Dans le « Que sais-je », on lit ce même refus de l'alternative (p. 60) : « Nous ne croyons pas aux objectifs de la lecture-confort, apanage des classes moyennes, ni à la lecture-experte qui relève de la compétence professionnelle des agents du champ littéraire. » Sur l'un des termes de l'alternative, *cf*. la volonté affirmée dans l'article de ne pas « convoqu[er] […] un ethos de spécialiste » (Rosier, 2004, p. 247).
22. Quand bien même « on n'entre pas ici dans la polémique », comme le dit Jean-Maurice Rosier à propos de tout autre chose – l'évocation d'une ancienne polémique sur la question de la légitimité de la notion d'institution (parallèlement à *champ*) dans le domaine littéraire (p. 245, note 1)…

– Nous avons décidé de travailler la compétence encyclopédique et de **ne pas privilégier le « tête-à-texte »** (p. 250) ;

– dans la perspective institutionnelle, **il ne s'agit pas** de modifier les goûts et les désirs **mais** d'augmenter les petits savoirs qui structurent l'horizon d'attente et ces connaissances sont culturelles **et pas de l'ordre du psycho-affectif** (p. 247)[23] ;

– **éviter** les attitudes du type « faire semblant » (p. 248).

Si l'on s'arrête un instant sur le contenu, on voit là certainement le nœud de l'opposition que dessine Rosier entre les *savoirs* (institutionnels) à construire et le contenu privilégié de l'enseignement de la lecture littéraire, l'inculcation d'une *attitude* de lecture, mime (le mot est dans le titre de l'article) de la lecture professionnelle[24]. De façon générale, Jean-Maurice Rosier oppose les savoirs qui outillent l'apprenant à l'insistance sur l'acte même de lecture[25], opposition qui se trouve réalisée ici par la variation des adjectifs *lectoral vs lectural*[26] : si l'on vise « l'outillage **lectoral** », c'est au nom de ce principe : « méfions-nous du volontarisme **lectural** »[27].

C'est à ce titre sans doute que prend son sens la citation de Tiphaine Samoyault, mise en exergue :

> Ces coups de dés jamais n'aboliront le lecteur qui, au rythme de son lancer, composera une histoire variable comme le temps changeant.

Samoyault écrivait « ces coups de pavés »[28]. Je ne chercherai pas à interpréter cette occultation du pavé de 1968 par Jean-Maurice Rosier… Mais je retiendrai que les coups de dés[29] sont ici autant de *paris* didactiques (p. 247, note 8) qui ne concernent que la dimension scolaire et l'outillage du lecteur qu'elles permettent, sans pour autant prétendre enlever au lecteur sa part qui ne nous concerne pas…

MARGES

Cette attention au lecteur plus qu'à l'acte de lecture contribue à l'ethos militant. L'élève n'est pas un concept mais une réalité, dont le scripteur se montre proche de plusieurs manières. Le plus simple est la triple utilisation du possessif, à quelques lignes d'intervalles (p. 247) : « nos sujets-lecteurs » ; « nos lecteurs faibles » ; « nos lecteurs scolaires ». Mais comme le signale la deuxième occurrence, le militant affiche sa proximité avec les « lecteurs faibles », autrement dit, comme il est dit dès le début, « ceux qui ne lisent pas » (p. 245).

Cette insistance sur les marges se retrouve dans le choix d'ancrer la démarche présentée dans « l'environnement local » (p. 245). Et cela fait système avec le choix de travailler sur la

23. *Cf.* : « Notre expertise ne nous amène pas à prendre en compte les variations intra-individuelles, celles-ci ne nous semblent pas pertinentes pour construire une stratégie d'appropriation scolaire laquelle se fonde sur l'analyse des comportements culturels collectifs. » (p. 248)
24. « Éviter **les attitudes** du type "faire semblant" » (p. 248) ; « L'expert possède un savoir organisé, mis en structure et fortement hiérarchisé dont **l'attitude** de lecture ne peut être dévolue à l'apprenti-lecteur dans le contrat didactique » ; « Ce rapport mimé, où la prise de distance dans **l'attitude** est manifeste, relève incontestablement de l'arbitraire scolaire » (*ibid.*)
25. Qui peut se réduire à un « tête-à-texte » (p. 250 ; Rosier emprunte là l'expression à Kuentz (1974), sans le préciser, tant l'expression, ancienne, fait partie désormais du vocabulaire partagé par les tenants d'une autre approche de la littérature en classe).
26. Dont je ne jurerais pas qu'elle est volontaire – mais qui en tout cas fait sens ici.
27. *Cf.* « L'acharnement pédagogique sur l'acte de lecture », qui ouvre l'article (p. 246).
28. Samoyault (2000, p. 13). La citation (reprise en quatrième de couverture) suit effectivement la référence au lancer de dés qui peut engager la lecture (comme il a pu engager l'écriture) des chapitres qui suivent.
29. Dé de *didactique* ?…

littérature belge, qui fonctionne ici, outre les raisons de fond invoquées, comme un positionnement marginal, à la mesure de la dimension posée comme *périphérique* de la littérature belge[30] ou à la mesure de l'*incertitude* culturelle posée comme caractéristique de la Belgique[31]. Cette position *belge* de Jean-Maurice Rosier fonctionne comme une revendication de marginalité, de positionnement périphérique : il l'exprime ailleurs, dans un article sur l'écriture d'invention, intitulé « Un regard périphérique sur le concept d'écriture d'invention », où Jean-Maurice Rosier (2003, p. 178) pose son intervention comme « bancale » du fait de son origine[32].

Cette position marginale est cependant précisément un moyen efficace de faire évoluer la théorie, comme le dit Rosier, dans ce même article, après s'être positionné en mode mineur (*ibid*.) :

> Nous croyons qu'il existe des situations de connaissances privilégiées, dominées et marginales (pensons à la sociologie des littératures minoritaires) qui proposent des ambiguïtés objectives qui peuvent se révéler fécondes.

L'intérêt pour la « lecture oblique des apprenants » (p. 250)[33], pour les faibles lecteurs, pour la littérature périphérique, pour le local, contribue à donner une image de *proximité* avec les *dominés* : proximité réelle et non feinte, étant entendu qu'il s'agit évidemment de « conjurer deux figures opposées – celles du misérabilisme et du populisme – » (p. 246), deux figures qui sont celles de l'anti-garant : misérabilisme et populisme sont précisément le signe de l'éloignement[34].

Mais cette proximité, dessinée en mode mineur, est en même temps, comme dans la citation ci-dessus, un moyen de revendiquer sa place et sa légitimité théorique dans le champ de la didactique.

La même observation peut se faire à propos de la minoration des objectifs visées par la démarche : l'auteur ne cesse de préciser que sa démarche vise « l'acquisition de **petits** savoirs » (p. 246) ; veut « augmenter les **petits** savoirs » (p. 247), qu'elle « **rest[e]** dans les **limites** de la recherche **raisonnable** pour des élèves » (p. 249), qu'elle veut « **s'en tenir** à l'hypothèse la plus **basse** » (p. 250)[35]. Mais c'est pour conclure qu'une telle « limitation » est « significative et reconnue, préférable pour nous à la confusion et à l'incertitude » (p. 250)[36].

Il faut ici évoquer encore un aspect intéressant de l'article, concernant son mode d'écriture : l'indécision entre un propos théorique général et un propos spécifique ; en effet, Rosier propose un discours qui a tout du général mais le spécifie comme s'il présentait une démarche particulière (autour de *Meurtres pour mémoire* de D. Daeninckx[37]), minorant pour les rehausser ses propres propositions.

On a là plusieurs traits assez parlants de cette *modestie majestueuse* du militant… Car c'est ce qui ressort finalement de cette tentative de cerner l'ethos militant de Jean-Maurice Rosier :

30. « Le concept d'institution se révèle particulièrement fécond quand on l'applique aux littératures vivant à la périphérie d'un domaine solidement constitué, à savoir : la France, nation littéraire » (p. 246). Rosier prend là à son compte une idée de Klinkenberg, qu'il citait dans son « Que sais-je » (Rosier, 2002, p. 61).
31. « Pays à l'identité culturelle incertaine où les écrivains n'ont pas réussi à s'imposer dans l'enseignement et où l'école n'a pas pour vocation d'assurer la transmission de l'héritage patrimonial. » (p. 247)
32. Puisque le concept d'écriture d'invention ne concerne pas le champ scolaire de la Belgique.
33. Référence implicite à Hoggart, mais explicitée dans Rosier (2002, p. 62).
34. Comme le fait de « condamner [la] désaffection » de la lecture par les élèves (p. 245) ou « la lamentation » qu'elle suscite (p. 246)…
35. Comme d'ailleurs elle veut évacuer ce qui est de « l'ordre de l'intime et du plaisir/déplaisir, de la soumission ou de la révolte […], bref d'un hors champ scolaire sur lequel nous n'avons pas prise » (p. 251).
36. *Cf*., au début de l'article, cette injonction : « ne pas se donner comme projet d'éliminer toutes les difficultés mais faire des **choix** raisonnés qui permettent de **cerner** ce qu'on va traiter » (p. 246).
37. Objet d'un travail présenté dans COLLÈS L., DEZUTTER O., DUFAYS J.-L., LITS M., RONVEAUX C. & SOHIER F. *dir*. (1997).

l'image d'un infatigable pourfendeur des idées reçues, au nom de principes qui l'amènent à la fois à se revendiquer le parent *pauvre* de la didactique, mais en valorisant cette *pauvreté*, par le moyen de la revendication de sa proximité avec tous les *pauvres* – de la culture entre autres, avec lesquels l'auteur veut montrer sa proximité physique comme intellectuelle.

CONCLUSION

Je n'ai pas discuté ici les *thèses* de Jean-Maurice Rosier, qui sont et seront encore à discuter : je me plaçais ici dans la perspective d'une analyse des formes de son discours, pour donner à voir la construction de la figure du militant. À une époque où la didactique du français veut trouver sa légitimité dans les formes de la légitimation universitaire[38], il est bon de rappeler qu'il est d'autres formes de légitimation dans le corps social : Jean-Maurice Rosier rappelle avec insistance que celle de l'action militante en est une. On voit là l'expression d'une fidélité à une époque où la didactique du français se donnait, dans certains lieux prestigieux de son émergence (pensons à *Pratiques*, revue à laquelle a plusieurs fois collaboré Rosier), comme participant à une entreprise sociale dépassant le cadre strict de l'école et de la discipline scolaire « français ». Mais on voit là aussi une leçon contre l'illusion scientiste de la légitimation de la didactique par la seule production de connaissances : dans un temps où les attaques se font nombreuses contre des principes didactiques concernant la lecture (qu'il s'agisse de son apprentissage initial ou continué), principes pourtant largement étayés par nombre de recherches scientifiques, il est bon de se rappeler que les didacticiens ont tout intérêt à être – ou à continuer d'être – militants autant que chercheurs : le positionnement scientifique ne suffira pas à combattre les idéologies réactionnaires qui occupent actuellement l'espace public du discours sur l'école ; il faudra d'autres armes, dont celles que Jean-Maurice Rosier s'est fait, plus que d'autres sans doute, le sourcilleux gardien.

RÉFÉRENCES

ALTHUSSER Louis (1965/1969) *Lire le Capital*, Paris, Maspero.

ALTHUSSER Louis (1970) « Idéologie et appareils idéologiques d'État », Paris, *La Pensée* n° 151, mai-juin 1970, p. 3-38.

AMOSSY Ruth & MAINGUENEAU Dominique *et al*. (2004) *L'analyse du discours dans les études littéraires*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.

AMOSSY Ruth *dir.* (1999) *Images de soir dans le discours. La construction de l'*ethos, Lauzanne-paris, Delachaux et Niestlé, 216 pages.

BARTHES Roland (1970) « L'Ancienne rhétorique », dans *Communications* n° 16, Paris, Seuil, p. 172-229.

BEILLEROT Jacky *dir.* (1999) *Les périodiques et l'éducation. Éléments pour un état des lieux de la diffusion de la recherche*, Rapport pour le ministère de l'Éducation Nationale, de la recherche et de la technologie (Direction de la recherche, Comité national de coordination de la recherche en éducation), Paris, INRP.

38. Sans toujours beaucoup de succès, comme d'ailleurs tous les champs de la recherche en éducation : qu'on se réfère par exemple, aux conclusions du rapport dirigé par BEILLEROT (1999, p. 68 *sq*.), qui montrent que face aux critères académiques de hiérarchisation des revues, celles qui concernent l'éducation sont assez loin du compte.

COLLÈS L., DEZUTTER O., DUFAYS J.-L., LITS M., RONVEAUX C. & SOHIER F. *dir.*, *Passions de lecture pour Pierre Yerlès*, Bruxelles, Didier-Hatier.

COLLÈS L., DEZUTTER O., DUFAYS J.-L., LITS M., RONVEAUX C. & SOHIER F. *dir.* (1997) *Passions de lecture pour Pierre Yerlès*, Bruxelles, Didier-Hatier.

DAUNAY Bertrand (2004) « L'infini processus de disqualification du lecteur ou contre une didactique bathmologique », dans ROUXEL Annie & LANGLADE Gérard *dir.* (2004), p. 233-243.

HALTÉ Jean-François (1992) *La didactique du français*, Paris, PUF, collection « Que sais-je ? »

HOGGART Richard (1970) *La Culture du pauvre. Étude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre*, Paris, Minuit.

KUENTZ Pierre (1974) « Le tête à texte », *Esprit* n° 12, *Lecture I. Espace du texte*, Paris, p. 946-962.

MAINGUENEAU Dominique (1984) *Genèses du discours*, Bruxelles, Mardaga.

MAINGUENEAU Dominique (1991) *L'Analyse du discours. Introduction aux lectures de l'archive*, Paris, Hachette.

MAINGUENEAU Dominique (1999) « Ethos, scénographie, incorporation », dans AMOSSY *dir.* (1999), p. 75-100.

ROSIER Jean-Maurice (2002) *La didactique du français*, Paris, PUF, collection « Que sais-je ? »

ROSIER Jean-Maurice (2003) « Un regard périphérique sur le concept d'écriture d'invention et sur sa scolarisation hasardeuse et problématique », *Enjeux* n° 57, *Littérature et écriture d'invention*, Namur, CEDCEF, p. 178-182.

ROSIER Jean-Maurice (2004) « Agents plutôt que sujets ou le mime scolaire de l'interprétation », dans ROUXEL Annie & LANGLADE Gérard *dir.* (2004), p. 245-251.

ROSIER Jean-Maurice, DUPONT Didier & REUTER Yves (1988/2000) *S'approprier le champ littéraire. Propositions pour travailler l'institution littéraire en classe de français*, Bruxelles, De Boeck-Duculot.

ROUXEL Annie & LANGLADE Gérard *dir.* (2004) *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

SAMOYAULT Tiphaine (2000) *Météorologie du rêve*, Paris, Seuil.