

# PRÉSENTATION

Par Marie-Anne PAVEAU & Laurence ROSIER

*Penser/classer* : le beau titre programmatique de Georges Perec dépasse la discipline du « français » et pose des questions fondamentales sur la nécessité des classes et des catégories dans l'apprentissage. Dans ce numéro, il s'agit à la fois de faire le point sur les catégories (encore faudra-t-il s'entendre sur leurs définitions) actuellement utilisées, promues, qui fondent la discipline du français.

Sur quelles catégories le français assoit-il son identité ? Convoquée sans cesse en son dehors, la discipline a-t-elle intérêt à clarifier ses présupposés catégoriels ? Dans quel but ? Celui de resserrer son noyau disciplinaire ? Doit-on accepter ou refuser d'intégrer des pratiques sociales dont on sait qu'elles sont autant de pratiques de discours ? Quelle discipline étudie le discours en tant que tel en classe ? À côté des typologies de savoirs et des compétences, quelle pratique précisément convoque-t-on chez l'élève : la liste suivante de « compétences sauvages » donnée par Perec est-elle exhaustive : « [...] *cataloguer, classer, classifier, découper, énumérer, grouper, hiérarchiser, lister, numéroter, ordonnancer, ordonner, ranger, regrouper, répartir* ? »<sup>1</sup>.

Ce sont ces questionnements que nous avons pris à bras-le-corps dans ce numéro qui se veut une mise au point « prospective » sur les catégories du cours de français, entre catégories spécifiques et catégories communes, pour envisager aussi la « transversalité » dans la constitution des savoirs et des pratiques enseignantes. En posant également le rapport entre catégories spontanées (doit-on les mobiliser ou non ? et pourquoi ? pour les déconstruire ? au nom de quoi ?), scolaires et savantes ainsi que le rôle de la didactisation et de la transposition des savoirs.

Bref, les catégories doivent-elles être fixes ou fixées pour un meilleur enseignement ?

## Classer au nom de quoi ?

Laissant de côté les acceptions philosophiques (qu'il s'agisse d'Aristote, de Kant ou de Jankelevitch), la « catégorie » dans les dictionnaires est définie d'un point de vue linguistique comme une « classe » (*sic*) à l'intérieur de laquelle les éléments d'un vocabulaire ou d'une information sont rangés suivant un certain nombre de critères sémantiques ou grammaticaux communs. Les catégories sont sémantiques, syntaxiques ; elles sont aussi grammaticales ou discursives. Un exemple : « L'opposition de

---

1. PEREC G., 2003 [1985], *Penser/Classer*, Paris, Éditions du Seuil, p. 152.

l'animé et de l'inanimé constitue une catégorie de langue et appartient au système grammatical du français »<sup>2</sup>.

Dans les définitions, la catégorie est donc confondue avec la notion de classe. Cette confusion terminologique oblige à lister les différentes dénominations utilisées pour désigner le fait de classer dans des catégories selon des critères stricts : *classe, concept, système, notion* mais aussi *registre, espèce, genre* ou encore *pratique, objet, matière*. Le vocabulaire des classifications est abondant et les pratiques recouvertes multiples. Que dire alors de *sélection, ségrégation, discrimination* : « Peut-on penser sans classer sans opposer ? » se demandait G. Vignaux<sup>3</sup>. La question de la valeur inhérente aux diverses classifications est aussi posée, comme l'illustre le point suivant : au sens usuel, la catégorie désigne un ensemble de personnes ou de choses qui ont un certain nombre de caractères communs. Mais ces catégories ne sont pas nécessairement encyclopédiques et partagées car le discours peut créer des catégories ; ainsi, dans l'exemple suivant des frères Goncourt, la « troisième catégorie » n'est-elle pas une catégorie encyclopédique (la femme comparée à de la viande) mais un stéréotype discursif : « Mais non, c'est une beauté trop mâtinée de la beauté de la belle écaillère. Quelle plantureuse santé et quel poitrail et quel étal de viande de la troisième catégorie ! » (1895, *Journal*, p. 888).

Si tout texte peut être observable en classe de français et si tout objet est à priori transposable, s'il n'est pas question en effet de dénigrer le cinéma au profit de la littérature, de prôner la conjugaison contre la syntaxe ou pire de faire du mode subjonctif l'expression d'une valeur positive et supérieure, il n'en reste pas moins que le lien objet/classe/pratique ne se comprend que sur un axe de valeurs hiérarchisées.

## Classer en vertu de quoi ?

Le plus souvent, « catégorie » est assimilée à « concept », lequel sert à identifier et à classer – mais aussi à penser et à travailler.

Dès lors, reposons en la complétant notre question inaugurale : sur quelles catégories la discipline du français fonde-t-elle son identité ? Certes, il existe des textes officiels (en France, les nouveaux programmes de collège et de lycée depuis 1996 et 1999) qui listent des savoirs et des savoir-faire et s'appuient à la fois sur des catégories de savoir (ainsi en Belgique certains savoirs sociolinguistiques sont-ils au programme des classes terminales), des catégories descriptives et identificatoires (par exemple les registres) et fonctionnelles. Mais ils n'épuisent pas l'ensemble des faits à considérer. Par exemple, on doit distinguer des catégories explicites faisant l'objet d'un enseignement spécifique comme savoir (le théâtre, le roman), ou comme compétence (le résumé) ; des pratiques transdisciplinaires reposant sur des sous-catégorisations suivant les disciplines (l'argumentation, le point de vue) de nouvelles catégories importées de pratiques sociales de

2. MARTIN R., 1971, « La Catégorie de l'animé et de l'inanimé », *Travaux de linguistique et de littérature de Strasbourg*, p. 254.

3. VIGNAUX G., 1999, *Le Démon du classement*, Paris, Le Seuil, p. 12.

référence lors de « rénovations » pédagogiques (les écrits intimes, la confiance, l'écriture d'invention) ; et la liste n'est pas close...

Dans les textes qui constituent le présent numéro, ces différents aspects seront tour à tour étudiés. Par ricochet, d'autres perspectives interrogantes seront aussi amorcées : celles des savoirs mis en pratique au sein de la formation (au moment où l'on parle de « savoirs descendants » de l'université vers les formations des maîtres par exemple), celles de la pertinence des migrations de catégories (par exemple ce qu'on nomme la « primarisation du collègue » ou l'étalement des apprentissages fondamentaux), ou encore celles de la didactisation des catégories savantes.

Le numéro s'ouvre par une réflexion épistémologique, s'installant en aval et dans le cadre d'une réflexion sur les catégories du français comme objet d'une didactique spécifique : pourquoi la « dévolution », concept issu de la didactique des mathématiques, n'a-t-elle pas été utilisée au sein de la didactique du français ? Pourtant cet acte, par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage adidactique, pose la question de la délimitation territoriale des concepts liés à la didactisation d'un savoir.

Toujours dans le cadrage générique et définitoire de la catégorie, les trois textes qui suivent présentent chacun une articulation particulière entre discours officiel, pratiques sociales et expériences pédagogiques pour cerner l'identité catégorielle du français : pourquoi ne pas articuler une catégorie fonctionnelle comme le discours rapporté aux pratiques sociales qu'elle convoque et aux valeurs que de fait elles véhiculent (L. Rosier) ? L'étiquette « français à l'université » permet-elle de délimiter un champ de savoirs spécifiques et des catégories inhérentes, au-delà de l'apprentissage d'une maîtrise « transversale » des outils universitaires ou professionnels (A. Mognetti) ? N'est-ce pas l'acte même de catégoriser des objets de pensée qui fonde l'activité scolaire au cours de français, comme se le demande B. Étienne qui présente une expérience menée en classe à partir de la « posture » adoptée par l'élève vis-à-vis de l'objet texte ?

De fait, certains objets ou classifications bénéficient d'un apprentissage intense, sans être rigoureusement définis, peut-être parce qu'ils convoquent les questions délicates de l'inscription de la subjectivité dans le dire (l'énonciation), ou celles de l'expression de l'émotion comme « réponse » à un excès de formalisation rhétorique. Ainsi, le *point de vue* cerné très précisément par A. Rabatel est-il une catégorie complexe et véritablement transversale, qui regroupe une série de savoirs et de *praxis* (maîtrise des textes littéraires, de l'argumentation, de l'explication...) indispensable dans l'apprentissage des mécanismes de lecture/écriture. La catégorie du registre, qui concentre sans doute le plus facilement les affects des lecteurs (qu'ils soient élèves ou enseignants, d'ailleurs), permet quant à elle d'aborder la question des frontières définitoires avec les genres (par ailleurs abordés comme catégories spontanées par B. Étienne et M.-A. Paveau dans ce même numéro). Elle autorise également la problématisation des frontières entre registres et genres de discours (dans le cas du comique par exemple), et pose la question des genres mixtes et de leurs liens avec les mouvements culturels et littéraires.

Et si on terminait par le commencement ? Celui des cadres pré-établis, des catégories spontanées, des discours « méta » des locuteurs et de leurs mécanismes d'acquisition ? En miroir des discours et pratiques officiels, cela permettrait peut-être d'ouvrir vers de nouveaux horizons de réflexion pensant et repensant une identité du « français » à travers les catégories convoquées, qu'elles soient abordées comme cadre de pensée, matière d'enseignement ou encore pratique discursive et sociale. Lorsque s'effectuent les premiers apprentissages de l'écriture, la catégorie est aussi un « acte mental » et certaines pratiques vont dès lors permettre d'acquérir des compétences spécifiques, et plus particulièrement des procédures orthographiques (l'exemple choisi par J. David est le nombre) : l'abstraction nécessaire liée à l'idée du pluriel exige une succession de catégorisations plus ou moins installées, à partir de l'explication métagraphique des fautes morphologiques. Catégorisations que M.-A. Paveau, qui clôt le numéro, aborde en posant « une question simple », intuitive, mais aux enjeux ô combien décisifs et complexes : les catégories spontanées des élèves peuvent-elles être mobilisées dans l'enseignement de la langue ou doivent-elles au contraire être déconstruites pour laisser la place à des catégories savantes ? Du passé faisons table rase ou cultivons la mémoire ? La linguistique populaire, longtemps dédaignée dans le champ français (beaucoup moins dans le monde anglosaxon et germanique), interroge notre enseignement de la langue et débouche sur la question des genres de discours, à partir des réflexions métalinguistiques : comment et pourquoi utiliser les catégorisations spontanées ? Cette question ouvre un nouveau champ d'investigation didactique.

Si ce numéro contribue à éclaircir et rendre explicites nos catégories de travail en classe de français, des plus spontanées aux plus savantes, des plus professorales aux plus transmissibles, alors les classements poétiques et pratiques de G. Perec nous auront mises sur la bonne voie.

**Marie-Anne PAVEAU & Laurence ROSIER**