

Cahiers



pédagogiques

changer la société pour changer l'école, changer l'école pour changer la société

Faire du français sans exclure



Exemplaire réservé : * EEDF BOUCHARIN FANNY

Actualités éducatives

« Harcèlement scolaire » :
pour une école accueillante
Disciplines : quel « consensus »
sur les didactiques ?

Faits et idées

Il faut supprimer le conseil
de discipline !
La pédagogie du FLE en Thaïlande
Entrer en classe



N° 489 - mai 2011, 65^e année - 7,70 €

Les *Cahiers* à la page

La maquette des *Cahiers pédagogiques* évolue, dans la version papier et plus encore dans les publications numériques. Une rénovation engagée pour en améliorer la lisibilité sur tous les supports, avec la détermination de toujours mieux contribuer à celle de l'école !



Bloc-notes, Philippe Watrelot 1

Actualités éducatives 2

Patrice Bride: Pour une école accueillante

Francine Best: Consensus?

Xavier Dejemeppe:

Limerlé, un endroit reculé du système s(c)olaire

DOSSIER: Faire du français sans exclure 7

Coordonné par **Nathalie Bineau** et **Agnès Berthe**

Éditorial 8

1- Le français manque-t-il à ses devoirs?

Guy Lavrilleux: Faire avec l'élitisme? 9

Anne Armand: Ce français qui exclut 11

Entretien avec Danièle Manesse:

Ne perdre personne en route 14

Luc Cédelle: Mobilisation générale? 16

Dominique Seghetchian:

Enseigner le français pour ne pas exclure 17

Régis Guyon: Le français de l'histoire-géo 20

Marc Campana:

Grammaire: à la recherche du sens perdu 21

Régis Guyon: Quelle langue pour intégrer? 24

Astrid de la Motte: Le français, un peu du chinois 25

2- La littérature, fidèle compagne

Chantal Dulibine: La saveur du français 26

Olivia Liénart: Au bonheur des élèves 29

Évelyne Barratier: Les *Métamorphoses* en actes 31

Yannick Bineau: Lire pour jouer, jouer pour lire 32

3- Tenir la main qui tient la plume

Jean-Michel Zakhartchouk: Tous pour un, un pour tous 34

Armelle Legars: Écrire pour la première fois 37

Nicole Bouin: Évaluer le processus de l'écriture 38

Anne-Marie Sanchez: Faire du français en mathématiques 39

4- (Ap)prendre la parole en classe

Élisabeth Nonnon: Les défis de l'oral 42

Nejib Ouerhani: S'en laisser conter 44

Philippe Boisseau: Parler simplement ne veut rien dire 46

Sylvie Floc'hlay: Le quart d'heure d'initiative 48

Grégory Chambat: Vers une langue d'émancipation? 49

Points de vue sur l'épreuve anticipée de français

Hélène Eveleigh: L'examineur perplexe 50

Chantal Dulibine: Des mises à jour nécessaires 50

5- Chantiers en cours

Hélène Eveleigh:

Lire un gros roman? Madame, c'est trop dur! 52

Guillaume Nibaudeau: Les compétences en scène 54

Sylvie Floc'hlay: Chacun son cinéma 56

Carte blanche

Jeanne Benameur: Celui qui n'entre pas 59

Articles à consulter sur notre site:

Sylvain Grandserre: Faire du français sans exclu... sivity!

Michèle Chabanois: J'écris. Ils écrivent en sciences

Laurence Gay-Para, Frédéric Gobert:

Se confronter au monde tel qu'il est

Lucia Mirabello: Des tablettes d'argile aux pages web

Sophonie Vital: « Pourvu qu'ils publient »

Gaëlle Brodhag: Mener l'enquête, au quotidien,
dans des textes résistants

Et chez toi, ça va? 62

Chantal Dulibine:

Quand le collège de France entre en douce au lycée 62

Judith Dessolle:

Les actualités du monde s'invitent en classe 63

Christophe Rousseau: Il y a toujours un père 64

Faits et idées 65

Nicole Bouin: Entrer en classe 65

Sudawadee Chanpiwat:

La pédagogie du FLE en Thaïlande 66

Paul Robert: Il faut supprimer le conseil de discipline! 68

Il y a 30 ans dans les Cahiers 70

La hiérarchie en débat

Couverture: Jean-Luc Boiré. Illustrations: Dum



Bloc-notes

de Philippe Watrelot



Inutile...

« En termes de rationalisation budgétaire, on ne peut que constater la faillite de l'Éducation nationale s'agissant de la formation des jeunes [...]. Mieux vaudrait rationaliser les dépenses en supprimant toutes les filières qui ne conduisent à rien – par exemple psychologie, sociologie ou encore géologie à l'université – et en réintroduisant les entreprises dans la formation plutôt que de leur demander de faire des efforts sur leurs propres deniers pour former des jeunes. »

Fernand Sire, député UMP des Pyrénées Orientales, lors d'une réunion de la Commission des affaires sociales de l'Assemblée nationale le 16 mars 2011.

Discrimination

Lu sur le blog de Véronique Soulé, journaliste à *Libération*.

À une professeure d'histoire-géo qui s'étonnait de ne pas avoir reçu le même courrier que ses collègues masculins annonçant qu'un poste se libérerait en khâgne, l'inspectrice répond « ce n'est pas un oubli de ma part, ce poste demande une énorme charge de travail très peu compatible avec le métier de mère de famille. [...] Je ne l'ai donc signalé qu'à des collègues hommes ou des collègues "femmes" sans enfant. »

On notera aussi les guillemets pour le mot « femmes » sans enfant...

Pas envie...

Le métier de prof attire-t-il encore les jeunes ? La question a été posée, indirectement, à un panel de 500 étudiants en troisième année de licence ou en master, nous apprend le site *ÉducPros.fr*.

Interrogés sur leur vision du métier, 81 % de ces étudiants déclarent en avoir une bonne opinion. Ils estiment que la profession donne le sentiment de se sentir utile (93 %), permet de concilier vie familiale et vie professionnelle (90 %), est intellectuellement enrichissante (86 %). Pour autant, ils pensent aussi que le métier est de plus en plus difficile (88 %) et de plus en plus usant (85 %). Ils attribuent les difficultés d'abord à l'indiscipline, au manque de moyens et au fait que beaucoup de parents renoncent au suivi de leurs enfants. Viennent ensuite le nombre croissant d'enfants en échec scolaire, le manque de reconnaissance du métier, les programmes scolaires trop chargés, l'hétérogénéité des classes.

Les « avantages » (vacances, horaires) sont très peu évoqués. La sécurité de l'emploi et les salaires sont, eux, marginalisés...

Blog du mois

Le Blog de L'École des lettres

Cette revue, bien connue des enseignants de français, offre maintenant un site qui propose une sélection d'actualités pédagogiques et culturelles.

www.ecoledeslettres.fr/blog

Site du mois

Educavox

Créé en janvier 2011 sur le modèle de son grand frère Agoravox, ce site se veut média citoyen, ouvert à diverses contributions, articles ou analyses sur l'éducation et l'enseignement.

www.educavox.fr

La phrase du mois

« La république que l'on aime, c'est celle qui scolarisera les enfants des rues, pas celle qui louera des charters. C'est celle qui fait de l'école une maison commune, pas celle qui juge les mères musulmanes à priori indignes d'y pénétrer. C'est celle qui apprend aux élèves que l'étranger n'est pas obligatoirement sans papiers, et que les droits préexistent à ces papiers. C'est celle qui parle d'avenir aux enfants, pas celle qui les fait vivre dans la peur du voisin et de l'avenir. »

François Jarraud, rédacteur en chef du *Café Pédagogique*, 25 mars 2011.

Front national

Généralisation du « chèque éducation » permettant de choisir son école, fin du collège unique et retour à une stricte logique de sélection, « réhabilitation » de la méthode syllabique, ode aux « fondamentaux »...

Tel est le programme du Front national pour l'éducation. Et les valeurs qui sont derrière ces quelques mesures sont bien des valeurs porteuses d'inégalités, de sélection et d'échec.

L'école de Charb



À lire sur notre site
www.cahiers-pedagogiques.com

À propos du Japon...

Les catastrophes que subit actuellement le Japon occupent nos cœurs et nos esprits. Nous exprimons notre solidarité avec le peuple japonais et nos pensées se tournent en particulier vers ces collègues et amis qui, il y a un an, ont contribué à notre dossier sur l'école au Japon.

Philosophie en cours

L'objet de cette nouvelle collection éditée par le Scérén est de tisser l'héritage contemporain de la pensée philosophique. « Philosophie en cours » se base sur les programmes scolaires et cherche à établir des liens entre textes d'auteurs et notions théoriques. Par exemple pour les premiers volumes : Leo Strauss et le problème de l'interprétation, Giambattista Vico et l'histoire ou Russell-Wittgenstein et la vérité et la logique.

www.sceren.com

« Musique baroque » pour petites oreilles

À priori, on se dit que Bach ou Pergolèse ne sont pas attrayants pour les dites petites oreilles. Mais ces compositeurs pris dans l'histoire racontée par ce guide sympathique au château de Versailles ont sans doute de quoi séduire les oreilles bien ouvertes et les petites têtes en pleine formation, curieuses de tout, même de la basse obstinée ou de la viole de gambe. On peut supposer que le ténor aura plus de mal à enthousiasmer, mais ce disque présente bien là les grands tubes baroques dans des interprétations tout à fait remarquables qui plairont également aux grandes oreilles.

Une production du label Naïve, 2011, 77 min.

www.naive.fr

Un portail pour l'enseignement de l'histoire des arts

Le ministère de la Culture et de la Communication a mis en ligne un outil qui se fixe un double objectif : donner des clés de lecture sur des œuvres de toute nature et proposer des ressources fiables et multiples. En chiffres, cela donne l'accès à 4 000 œuvres commentées par plus de 300 contributeurs. Le principe est de mettre à disposition un moteur de recherche qui renvoie sur des ressources en ligne (sites de musées, de la BnF, de l'Ina, etc.) en indiquant à chaque fois le contenu de la ressource en quelques lignes, le niveau, la période historique et le domaine artistique concernés. Chaque mois, on trouve un « focus » sur un événement artistique, un par-

Pour une école accueillante

Patrice Bride

Le ministère fait de la question du « harcèlement » un nouveau cheval de bataille : une juste cause, qui mérite mieux que des effets de manche et du calcul à court terme.

Le président du conseil scientifique des états généraux de la sécurité à l'école, Éric Debarbieux, a remis un rapport sur le « harcèlement scolaire » au ministre, lequel doit avancer des propositions lors de deux journées de travail consacrées à ce thème début mai.

L'importance de la question ne fait pas débat. On sait que ces phénomènes ont des conséquences graves sur les vies et les parcours scolaires des jeunes qui en sont victimes, cibles de moqueries, d'insultes, de brimades diverses, parfois sur de longues périodes. C'est bien ce consensus que cherche le ministère : voilà une question qu'on ne pourra rajouter à la longue liste des coups portés contre le service public ces dernières années.

Pourquoi insister sur le « harcèlement » ?

On peut tout de même s'interroger sur l'évolution du discours officiel. Il y a un an, les états généraux de la sécurité à l'école avaient embrassé de nombreuses questions, les débats avaient permis de mettre en avant des idées fortes comme l'incertitude de la « tolérance zéro », l'indispensable formation des enseignants, l'incontournable travail collectif des équipes pédagogiques pour améliorer le climat scolaire. Le ministre avait alors répondu avec les antennes de la droite sécuritaire : suppression des allocations familiales pour les parents fautifs, sécurisation des établissements, brigades d'intervention, et l'inattendu programme Clair, nouvelle remise en cause de l'éducation prioritaire.

Il choisit donc à présent de resserrer le champ de sa communication, en se plaçant dans un registre consensuel plutôt que provocateur. On ne parle plus de « portiques de sécurité », et c'est tant mieux, mais sur le terrain, le renfermement des établissements derrière des grilles et des caméras, se protégeant contre un environnement perçu comme hostile, continue. Des modules de formation ont été effectivement montés, mais en se limitant de façon souvent étroite à de la « tenue de classe », au détriment des dimensions pédagogiques et didactiques, et dans un contexte de formation initiale sinistrée.

Un mot à prendre avec des pincettes

Qu'attendre aujourd'hui de cette campagne contre le harcèlement ? Soulignons d'abord à quel point le terme est discutable. Éric Debarbieux lui-même dit préférer l'expression « microviolences répétitives », qu'il

concède moins médiatique. On peut aussi trouver le terme « microviolences » un peu maladroit pour désigner des faits qui ne relèvent en général pas du Code pénal, mais qui sont tout de même suffisamment graves pour aboutir parfois à des tentatives de suicide. On peut craindre en tout cas les sous-entendus du terme :

- qui dit harcèlement dit harceleur et harcelé, une opposition un peu simpliste entre un ou des agresseurs et une victime ;
- faire de cette question « le cœur » des violences à l'école revient à considérer qu'il s'agit avant tout d'un problème de jeunes, trop portés sur les jeux vidéos violents, sur un usage intempestif des réseaux sociaux, etc.

Si on en reste à cette approche centrée sur des individus qui posent problème, les préconisations risquent d'être bien limitées : le repérage des coupables, les sanctions appropriées, les sermons adressés aux parents, le soutien psychologique aux victimes. Des éléments qu'il faut bien sûr discuter, mettre en œuvre de façon subtile et intelligente, mais qui sont loin d'épuiser la question.

Un problème à prendre au sérieux

Indispensable en effet d'approfondir la réflexion.

• Qui sont les agresseurs ? Qui sont les victimes ? On sait bien que la limite entre les deux est poreuse, et les jeunes suivis par la justice des mineurs sont souvent à la fois l'un et l'autre, pris dans des problématiques sociales et économiques qui les dépassent. Puisqu'il s'agit de lutter contre les phénomènes de bouc émissaire, attention à ne pas faire d'une fraction de la jeunesse les responsables de tous les maux de l'école.

• Quel est le rôle de l'école, plus largement de la société, sur ces questions ? Ne la dédoublons pas trop vite. En matière de harcèlement, l'école n'est pas innocente. La répétition des mauvaises notes, des commentaires péjoratifs, des sanctions a parfois des effets délétères sur les jeunes.

Alors que faire ? Au-delà des indispensables, mais limitées mesures individuelles, c'est bien le cadre de l'école qu'il nous faut soigner, pour la rendre effectivement accueillante à tous les jeunes. Deux pistes majeures :

- la formation des personnels, enseignants, CPE, chefs d'établissements, initiale et conti-

nue, qui ne saurait se limiter à la gestion des situations de crise, mais doit relier étroitement les dimensions éducatives et didactiques du métier ;

- l'accompagnement des équipes pour l'engagement dans le travail collectif sur des questions soulevées par la vie de chaque établissement et qui demandent un traitement local, avec le concours de tous, autour de valeurs comme la coopération, l'éducabilité

de tous les élèves plutôt que la compétition et la concurrence.

Mais en matière de prévention des violences, que peut-on attendre d'un ministère qui maltraite tant le système éducatif à coups de mesures budgétaires et de suppressions de postes ?

Patrice Bride

Consensus ?

Francine Best

Depuis cinq ans, l'IUFM de Créteil organise, chaque année, une conférence de consensus qui réunit des spécialistes autour d'une question liée à un « dissensus », sur une problématique où les avis sont fortement divergents et où une méthode scientifique ne peut, à elle seule, trouver une solution. Face aux experts, un jury doit poser des questions, veiller à ce que se rapprochent les points de vue opposés, à ce que l'objectif consensuel atteint par le discours et l'argumentation puisse être transféré à l'action. Le tout devant un public intéressé par la question traitée.

La thématique qui devait être traitée, ce 9 février 2011, avait pour titre « Épistémologie, savoir et champs disciplinaires : questions d'apprentissage ».

Mais il fallait chercher bien loin un désaccord entre les intervenants ! Tous attachés à définir les frontières de leurs disciplines, tous faisant l'impasse sur les questions d'apprentissage, donc sur les didactiques. Seul Jean-Louis Martinand mit au jour la nécessité, pour construire une didactique de l'enseignement des technologies, d'introduire une réflexion épistémologique. Pourtant, prise une par une, chaque communication était de grande qualité, suscitant l'intérêt de l'auditeur pour une épistémologie capable d'éclairer les fondements et les méthodes des sciences et pour une histoire de ces dernières.

Les premières questions portaient sur la définition des disciplines scolaires, en évitant de recourir aux analyses historiques de André Chervel, pourtant bien plus convaincantes que les arguments présentés qui allaient tous dans le sens d'une séparation et d'une spécificité des disciplines, jamais remises en cause.

La notion de champ scientifique, si bien travaillée par Gaston Mialaret dans son dernier ouvrage¹ aurait pu nous faire franchir les fossés, si soigneusement gardés par un préjugé

tenace parcourant tous les degrés d'enseignement et « organisant » le système que nous connaissons. N'ont été évoquées ni la pluridisciplinarité, ni l'interdisciplinarité dont les pédagogues et les praticiens les plus inventifs ont montré l'intérêt pour stimuler les apprentissages et leur donner sens.

Une exception : l'histoire du titre SVT (sciences de la vie et de la terre) pour désigner l'ensemble « géologie-biologie » qui s'est trouvé scientifiquement fondé après coup, alors qu'il avait été critiqué, voire refusé au moment où il avait été imposé.

Mais, faute de synthèses, de questions pour lancer ou relancer le débat de la part du jury, aucun « dissensus » n'est apparu... donc aucun besoin de consensus ! Chaque discipline, qu'elle soit universitaire ou scolaire, reste bien gardée !

Peut-être ce colloque, bien classique, bien universitaire, cachait-il un autre consensus ? Malgré un discours d'ouverture courageux et vigoureux de la part de la représentante de la MGEN qui accueillait cette conférence, aucun des intervenants n'a critiqué les mesures politiques actuelles qui cassent la formation des maîtres dispensée par les IUFM, détruisent le souci de formation professionnelle qui les animait ainsi que leur liaison institutionnelle avec le système éducatif. La posture des « enseignants-chercheurs » présents était, m'a-t-il semblé, en accord avec une « masterisation », une « universitarisation » totale de la formation. En tout cas bien loin de la réalité des écoles, des collèges et des lycées, bien loin des besoins des enseignants en didactique(s) et en pédagogie.

Francine Best

¹ Gaston Mialaret, *Le nouvel esprit scientifique et les sciences de l'éducation*, PUF, 2010.

cours thématique ou une innovation numérique. Un outil intéressant et alternatif aux moteurs de recherche habituels pour être guidé dans ses recherches et trouver des ressources dignes d'intérêt.

Juriécole

L'Autonome de solidarité laïque lance un site d'assistance juridique dont l'originalité est de proposer des interviews vidéos de son réseau d'avocats-conseil. Celles-ci sont regroupées à travers cinq grandes thématiques : insultes et menaces, surveillance, parents d'élèves, Internet et réseaux, droits et devoirs. La vocation de ce site est d'aider à identifier et qualifier juridiquement des situations pour mieux les prévenir.

www.autonome-solidarite.fr/juriecole

Les risques, ma commune et moi

Le ministère de l'Écologie lance un concours ouvert aux jeunes de 7 à 18 ans sur la thématique des risques naturels et technologiques. Si l'actualité nous montre à quel point les catastrophes ont aujourd'hui un impact planétaire, il s'agit ici de se centrer à l'échelle de sa commune pour rédiger un reportage qui rende compte, à partir d'un travail d'enquête, d'une catastrophe ou d'un événement exceptionnel. Ce concours est ouvert aux classes et se termine le 15 mai 2011.

www.prim.net/concours

L'orientation en fin de 3^e

Le dernier numéro de la revue *Éducation magazine* propose un dossier complet, particulièrement destiné aux parents, sur les choix à effectuer pour l'entrée au lycée. La question centrale est celle des critères à retenir : plutôt du côté des envies de l'élève ou bien de celui des éventuels débouchés ?

www.educationmagazine.fr

Faire Face

Tel est l'intitulé d'une collection de six DVD inspirée des *Rencontres Enseignement et contexte culturel* organisées par Milan Presse et la Ligue de l'enseignement dans plusieurs villes de France de 2008 à 2010 pour traiter de l'éducation dans un monde en crise. Chaque documentaire de cinquante-deux minutes aborde un thème précis : l'autorité, le corps, les images, la mort, les rêves et les inégalités. Il permet de suivre des personnages « exemplaires » qui à travers des situations concrètes livrent leurs réflexions.

Coffret édité par CreaDev.

www.creadev-productions.com

Éduquer et former

Les éditions Sciences Humaines viennent de rééditer cet ouvrage, entièrement revu et augmenté, dont l'objectif est de dresser un panorama des connaissances et débats en éducation et formation. Partant du constat que l'école n'échappe pas aux bouleversements de nos sociétés globalisées, il s'agit d'offrir un bilan des nombreux travaux de recherche qui sont actuellement menés et de les mettre en perspective.

Sous la direction de Martine Fournier, 480 pages.

editions.scienceshumaines.com

Du schéma statique au schéma interactif

Développé par l'académie de Versailles sous licence GNU-GNL, le logiciel *Images Actives* permet de transformer un schéma en une animation interactive. Voici une application bien pratique pour analyser une image en mettant en évidence une partie de celle-ci ou un détail, auquel on associe un titre et un texte. Outil didactique à l'usage des enseignants, il peut tout aussi bien être utilisé par les élèves comme support de présentation. Encore en développement, des améliorations doivent encore lui être apportées, en particulier sur la fonction de détourage et les exportations. Téléchargement et exemples de réalisation en ligne.

nouveaux-usages-outils.ac-versailles.fr

Les Doctoriales de l'éducation et de la formation

Appel à contribution du Centre de recherche en éducation de Nantes (Crén) pour un colloque qui se tiendra les 25 et 26 novembre 2011.

Ce colloque fournira aux doctorants une occasion de présenter leurs travaux, de discuter et d'échanger avec leurs pairs et avec la communauté scientifique autour de leurs recherches, mais aussi avec la communauté éducative sur l'actualité de la recherche en éducation et en formation. Il s'appuie sur les axes de recherche du Crén : analyse des pratiques, analyse de l'activité, formation et professionnalisation ; école, langue/s, plurilinguisme/s ; politiques éducatives, acteurs et dispositifs ; temporalités, crises, repères en éducation et en formation ; problématiques, savoirs et didactiques.

Date limite de soumission : 31 mai 2011.

www.cren-nantes.net

Jardiner la ville

Voici une heureuse initiative de la Cité de l'architecture & du patrimoine destinée aux jeunes de 7 à 12 ans pour explorer l'avenir écologique

Limerlé, un endroit reculé du système s(c)olaire

Xavier Dejemeppe

En Belgique francophone, une école alternative a vu le jour en septembre 2008.

Son nom : Pédagogie Nomade. Nous sommes allés à sa rencontre avec quelques étudiants, futurs professeurs de collège.

Nous partons un mercredi matin pour Limerlé, petit village proche de la frontière luxembourgeoise. Après une longue route, on aperçoit une grosse ferme sur laquelle figurent en couleur les mots « Périple en la demeure ». Nous sommes enfin arrivés sur le site de l'école Pédagogie Nomade (PN).

D'emblée, une étudiante de notre groupe demande à un homme à l'allure jeune et relax de nous conduire auprès d'un professeur, qui nous fait un rapide briefing avant d'entrer : cette école, nous dit-il, compte douze professeurs, dont six temps plein pour soixante élèves qui proviennent de diverses régions de Belgique et de France. Ils sont souvent en décrochage scolaire ou en froid avec l'école et PN représente une réelle chance pour eux. Comme ils viennent d'assez loin, ils doivent louer un logement et s'organiser pour les déplacements. L'apprentissage de l'autonomie s'apprend aussi en dehors de l'école... Pédagogie Nomade n'organise que le cycle supérieur de l'enseignement secondaire avec des élèves de 16 à 20 ans. Elle dépend administrativement de l'Athénée de Vielsalm (enseignement public) et sa filiation idéologique et pédagogique avec le lycée expérimental de Saint-Nazaire et le lycée autogéré de Paris est clairement affichée : pédagogie institutionnelle, école participative, cogestion. On va bien vite se rendre compte du sens donné à ces mots dans les pratiques quotidiennes.

Assemblée générale en trois temps

Au téléphone, on nous avait bien dit de venir un mercredi, car c'est le jour de l'assemblée générale qui est une instance représentative de ce qu'est PN. Elle a lieu dans une grange rénovée qui sert de cuisine, réfectoire, salle de spectacle, lieu de réunion.

L'assemblée générale réunit tous les professeurs et les étudiants une fois toutes les deux semaines et elle règle les questions liées à l'organisation de l'école. Notre demande de visite avait d'ailleurs été discutée et acceptée au sein de cette assemblée. Elle est présidée par deux élèves et deux professeurs, qui ont en outre la responsabilité de la cogestion de l'école pendant deux semaines. Mais d'autres charges partagées existent, comme la gestion de l'intendance, du secrétariat, de l'administration. Tous les points à l'ordre du jour sont

explicités en séance plénière, puis les élèves et les professeurs se réunissent en collèges séparés pour établir leur position sur chacun des points. Dans un troisième temps, on se retrouve tous ensemble pour décider.

Exemple à l'ordre du jour lors de notre visite : instauration d'un nouveau mode de prise des présences aux cours via une micrographie électronique. Le contrôle « officiel » des présences représente un gros enjeu administratif dans le cadre de l'obligation scolaire. Or, à PN, il y a semble-t-il un problème récurrent d'absence des élèves, ce qui ne signifie pas qu'ils soient occupés à ne rien faire. C'est sans doute une certaine forme de nomadisme que d'être présent dans la démarche ou impliqué dans les projets sans être présent physiquement à des moments précis. Un élève a présenté un nouveau système de contrôle simple et convivial pour remplacer la monographie papier actuelle. Sa proposition était impressionnante de maîtrise technique et de clarté. Durant une heure trente environ, dans un tutoiement généralisé, chacun aura l'occasion de prendre la parole, en se sachant écouté et respecté. Le tout dans une ambiance sereine, mature et « cool » comme ce va-et-vient un peu surprenant pour ces pauses cigarettes à répétition.

En collège séparé, les discussions vont bon train, car il faut motiver sans trainer les décisions. Par exemple, après avoir entendu l'intervention de la secrétaire sur les absences (aspects légaux, vérification par l'administration, etc.) cette question semblait beaucoup plus complexe que les aspects techniques évoqués en séance plénière.

De retour en assemblée générale, tous les points sont repris et les décisions se prennent le plus souvent en consensus selon un principe d'égalité entre professeurs et élèves. Un système qui peut sembler lent et lourd. Mais cette concession au temps n'est-elle pas le prix à payer pour apprendre pour de vrai à participer à un mode de fonctionnement démocratique ?

Discussion avec quelques élèves

Nous avons fait le tour des différents locaux avec quelques élèves qui nous ont décrit le fonctionnement des cours, l'organisation des journées, l'esprit de la PN. La matinée est consacrée aux ateliers, par exemple les ate-

liers « son », « béton » ou « écriture ». L'après-midi est réservé aux disciplines comme les langues ou les mathématiques, mais tout se fait à géométrie variable suivant les niveaux et les intérêts des élèves. Les méthodes pédagogiques n'ont rien de traditionnel : pas de journal de classe ou cahiers de textes, coévaluation pour passer d'une année à l'autre (sauf la terminale), grilles horaires modulées en fonction des projets à mener, groupes de besoin, nécessité d'écrire une lettre de motivation pour s'inscrire, Conseils de progrès.

En arrivant dans la bibliothèque, trois élèves nous montrent les différentes productions écrites et publications de l'atelier d'écriture. Charlotte nous raconte l'histoire de cet étonnant recueil de 153 pages appelé « Nodules » qui rassemble des textes écrits, imprimés et reliés dans l'urgence en trois jours et deux nuits en septembre 2010. Ces différents témoignages d'élèves, de professeurs et sympathisants de PN constituaient une réponse à un courrier reçu par l'école et qui annonçait une limitation de l'autonomie pédagogique et institutionnelle de PN pour 2010-2011. Une rencontre imminente avec la ministre devait officialiser ce changement d'attitude qui faisait sans doute suite à des problèmes rencontrés par PN, dont une perquisition étrangement médiatisée en 2009 ou une visite d'inspection maussade. Quand les élèves nous parlent de tout cela, nous les sentons investis et conscients qu'ils contribuent à écrire l'histoire de PN.

Durer, résister, percoler

Les autorités publiques ont accepté cette expérience pilote pour quatre ans. Le collectif Périple en la demeure, à l'origine du projet PN, est constitué de parents, d'intellectuels, de chercheurs, de militants associatifs. Les soutiens ne manquent donc pas... tout comme les critiques. Cette école est et devrait rester un lieu de résistance, car il donne tout son sens à la pédagogie. Notre souhait de revenir pour une immersion de quelques semaines a été accueilli avec enthousiasme. Nous trouverions sans doute une réponse à cette question qui nous poursuit : les méthodes de PN pourraient-elles s'exporter de cet îlot et percoler dans un contexte différent (ville ou banlieue, classes très hétérogènes, milieu socioéconomique peu favorisé, etc.) ? C'est peut-être aussi la réponse à cette question que viennent chercher ces centaines de visiteurs dans cet endroit reculé du système (s)olaire pour reprendre une expression lue dans une publication de PN.

Xavier Dejemeppe

Correspondant belge du *Crap-Cahiers pédagogiques*, enseignant à la HELHa

L'espace nous manque ici pour évoquer toute la richesse du projet, mais nous renvoyons les personnes intéressées au site Internet qui regorge d'informations, d'actualités, de textes fondateurs, de vidéos et de liens www.perpleenladedemeure.be.

des villes. Cette exposition-atelier est conçue pour faire découvrir les manières d'inviter la nature et le végétal dans la ville : jardins partagés, façades végétalisées, jardins sur les toits, fermes urbaines. Des ateliers permettent de manipuler les matériaux de la nature pour imaginer une cité « idéale ».

Exposition ouverte jusqu'au 24 juillet 2011, Palais de Chaillot, Paris.

www.citechailot.fr

Jeunesse en action

L'Agence française du programme européen « Jeunesse en action » a mis en ligne son nouveau site pour valoriser les projets soutenus par le programme. À noter que les promoteurs de ces projets peuvent faire part de l'actualité de leurs actions. Ce programme a pour ambition de promouvoir la citoyenneté active des jeunes et de développer leur implication dans le développement de l'Union européenne.

www.jeunesseenaction.fr

Les aventuriers des globules

Alors qu'il est si difficile de trouver suffisamment de donneurs, l'Établissement français du sang (EFS) lance une campagne pour sensibiliser les jeunes de 10 et 11 ans au don de sang. Un site dédié et très complet, les « aventuriers des globules », est mis en ligne et propose un ensemble d'informations et d'applications ludiques. Cette campagne comprend également un kit de communication pédagogique à destination des enseignants de cycle 3.

www.lesaventuriersdesglobules.fr

Une mine pour l'éducation au développement durable

Le Réseau d'information et de documentation pour le développement durable et la solidarité internationale (Ritimo) propose sur son site portail une multitude de ressources répertoriées selon les niveaux scolaires et en lien avec les programmes scolaires. On y trouve aussi plusieurs bases de données (outils pédagogiques, bibliographie, organismes et périodiques) dont le moteur de recherche est très pratique. Un outil indispensable pour éduquer au développement durable.

www.ritimo.org

Redécouvrir Binet

La revue *Recherches et Éducatrices* créée par Alfred Binet, publiée dans son dernier numéro (mars 2011) « le journal de Madeleine Binet ». Ce manuscrit retrouvé récemment dans les archives familiales présente, au-delà de son contenu, l'originalité d'être accompagné de nombreuses

APPEL À CONTRIBUTIONS... APPEL À CONTRIBUTIONS...

L'erreur pour apprendre

De la simple bétise à l'incompréhension manifeste qui se répète et qui persiste, l'erreur questionne et interpelle. Qui n'a pas connu le découragement en corrigeant des copies étalant tant les failles des élèves que celles de l'enseignement, voire de l'enseignant ? On sait bien qu'il est nécessaire de prendre en compte les erreurs des élèves pour les faire progresser. Mais comment faire ? Comment faites-vous ?

Parler d'erreur comporte une forte dimension normative, et il faut sans doute dépasser l'opposition stérile entre erreur et vérité. Mais il est simpliste de croire que l'on passe d'un coup d'une représentation fautive d'une notion à une représentation vraie. L'erreur est-elle une partie intégrante de l'apprentissage, ou un obstacle à surmonter ? Pour vous, à quelles conditions l'erreur devient-elle féconde ?

L'erreur est porteuse de jugement comme l'illustre l'expression de « faute d'orthographe ». Elle révèle des culpabilités, à la fois pour l'enseignant et pour l'élève. La question du « droit à... » montre que l'erreur concerne la place de l'élève et de l'enseignant

dans la classe. Comment la prise en compte de l'erreur a-t-elle des répercussions sur le climat de vos classes, sur la relation de confiance nécessaire à tout apprentissage ? Au-delà de la diabolisation et de l'angélisme, comment aidez-vous l'élève à identifier l'erreur, à l'analyser, à y remédier ? Quel principe adopter : droit à l'erreur ou droit à l'essai ?

Nous sommes disponibles pour tout échange sur vos pratiques, en vue d'une contribution : faire travailler à partir de textes erronés, au risque de renforcer l'erreur ? Mettre en place une évaluation insistante sur les réussites, au risque de masquer les erreurs à travailler ? D'autres pistes ?

En suivant Jacques Fiard et Emmanuelle Auriac (2005) : « L'erreur est humaine ! Évidence... Mais le traitement de l'erreur peut-il gagner à être plus humain ? »

Pour tout contact, d'ici juin 2011

stephanie.devanssay@cahiers-pedagogiques.com

anthony.lozach@cahiers-pedagogiques.com

iconographies illustrant la vie du célèbre psychologue. Ce récit permet de revisiter les conceptions sur Binet.

rechercheseducations.revues.org

L'accompagnement : pratique d'humanisation pour aujourd'hui

Rencontres organisées par l'Association pour la recherche et la formation en pédagogie (ARFOP) à Lyon du 11 au 13 juin 2011

Cette manifestation s'adresse à tous les praticiens de l'accompagnement pour qu'ils échangent sur leurs pratiques. Elle se donne pour objectif de s'enrichir d'outils ou de procédures variés et de réfléchir aussi bien aux enjeux humains qu'aux dérives. Il s'agit de préciser la spécificité de la pratique d'accompagnement et de rechercher, dans tous les champs sociaux, les « invariants » qui permettent de parler d'accompagnement.

Renseignements : 04 77 41 78 07 – arfop@arfop.fr – www.arfop.fr

Qu'avons-nous appris avec Wikipédia ?

Dans le cadre du séminaire des laboratoires InVisu (INHA et CNRS) et Sens Public « Nouvelles formes d'éditorialisation », la prochaine session présentée par Bastien Guerry portera sur la célèbre encyclopédie en ligne à laquelle ont largement recours les élèves, mais aussi les enseignants. Les questions abordées porteront sur les enjeux pédagogiques, la disponibilité immédiate et la surabondance des contenus, alors que l'on entre dans une phase de passage du Web 2.0 au Web sémantique.

La séance a lieu à l'INHA le 5 mai 2011.

Contact : anne-laure.brisac@inha.fr – invisu.inha.fr

La famille et la « crise » d'adolescence

Le Forum de recherche sociologique organisé par l'université de Genève propose un cycle de conférences sur le thème « transitions de vie et crises familiales ». Il s'agit de faire le point, avec l'aide de spécialistes, sur les enjeux qu'impliquent les transitions de vie à la famille, ainsi que sur les réponses amenées aujourd'hui par les individus confrontés à ces transitions. Prochain rendez-vous avec François de Singly, sociologue, pour évoquer cette fameuse « crise » d'adolescence.

Mercredi 18 mai de 18h30 à 20h, Uni-Mail à Genève.

www.unige.ch



Rencontres 2011

Enseigner, apprendre, se former

Une semaine d'échanges pour tous les acteurs de l'école, du mercredi 17 au mardi 23 août 2011 à Saint-Affrique (Aveyron).

Se rencontrer pour échanger, débattre, mettre en commun des idées, des outils, des expériences...

Les Rencontres du Crap sont ouvertes à tous, débutants ou plus expérimentés, enseignants de la maternelle à l'université, CPE, chefs d'établissement, formateurs, éducateurs.

C'est en partageant nos pratiques et nos regards qu'on peut évoluer dans nos métiers, faire avancer l'école... et tout simplement faire le plein de bonne humeur et d'énergie avant la rentrée !

Les Rencontres s'articulent autour d'ateliers préparés par des animateurs du Crap :

♦ des ateliers thèmes :

• Coopérer en classe et dans l'établissement

Comment développer la coopération pour permettre aux élèves de construire leur autonomie, leur liberté, leur sens de la responsabilité et leur confiance en eux-mêmes, sans concurrence, dans un esprit de solidarité ? Et si les enseignants aussi coopéraient ?

• Web 2.0 et réseaux sociaux à l'école

Comment les enseignants intègrent-ils l'Internet participatif dans leurs pratiques professionnelles, dans et hors la classe ? Que peuvent apporter les outils du Web 2.0 dans les démarches pédagogiques et dans les apprentissages ? Comment éduquer aux médias sociaux ?

• La personnalisation des apprentissages et le collectif : ça ne s'oppose pas !

On oppose la personnalisation au collectif, l'école de chacun à l'école pour tous. Comment dépasser ces antinomies apparentes, pour un véritable accompagnement et une prise en compte d'élèves différents ? Comment, à la fois, laisser place à la voix de l'individu et faire appel au groupe ?

• Former, se former ?

Pour tous, jeunes ou moins jeunes, stagiaires ou tuteurs, des outils pour analyser ses pratiques, les mettre en perspective pour faire évoluer la gestion de sa classe, son évaluation, etc. Parce qu'enseigner est un métier qui s'apprend, collectivement, constamment...

• Travailler en équipe pour le socle commun et après

Le socle commun de la maternelle au collège comme l'introduction des compétences au lycée nécessitent un véritable travail collectif des équipes pédagogiques, pour l'évaluation comme pour les activités d'apprentissage en amont. Comment faire ? Pour quelles finalités ? Avec quelle efficacité ?

♦ des ateliers activités :

• Découvrir son clown

Partir à la découverte de son propre clown et non pas « faire le clown », c'est convoquer son enfant intérieur. C'est faire vivre et donner à voir aux autres : ses émotions, ses spontanéités, sa créativité, à travers les improvisations proposées. La condition première d'inscription : s'autoriser à prendre du plaisir.

• Rando philo : quelle éthique pour notre métier ?

Marcher, comme dans une rando ; réfléchir, comme dans un atelier philo. Un thème : être prof, quelle philosophie, quelle éthique ?

• Entre nature et culture

À la découverte du pays saint-affricain : fabrication du Roquefort, statues-menhirs, rocher de Caylus, ponts sur la Sorgues, sentiers botaniques ou de découverte.

• Masques et danses africaines

Danser et faire danser des masques, que vous aurez vous-même créés et réalisés, sur des rythmes africains endiablés.

• Avant la 3D existait un 7^e art...

Le cinéma n'a jamais eu bonne presse dans le milieu enseignant où il est parfois utilisé, mais peu travaillé. Où en sommes-nous de la connaissance des œuvres majeures du 7^e art ? De ses formes les plus marquantes d'hier et d'aujourd'hui ? Avec diverses références de films et de courts extraits, enfin un atelier pour rester le cul sur sa chaise et rêver des salles obscures en plein mois d'août...

• Sur la piste des trésors !

Cistes et Randonnées A Pieds (Petites) ? votre Cerveau pour Résoudre d'Amusants Problèmes ! Crypto + Rébus + Anagrammes + Patrimoine = des Coins de la Région A Parcourir. Vous ne comprenez rien à ce texte, mais il vous intrigue ? Cet atelier est fait pour vous.

Renseignements et inscription :

www.cahiers-pedagogiques.com - crap@cahiers-pedagogiques.com

Crap – Cahiers pédagogiques, 10 rue Chevreul, 75011 Paris. 01 43 48 22 30

Dossier

Faire du français sans exclure

Coordonné par Nathalie Bineau et Agnès Berthe

Sans langue, tout n'est que chaos, confusion et peurs infondées. À cette époque, la plupart des enfants autour de moi bégayaient, parlaient trop fort ou avalaient les mots. Sans langue, le caractère nu est dévoilé. La voix des plus expansifs d'entre nous était plus forte, et celles des plus renfermés était avalée dans leur mutisme. Sans langue maternelle, l'homme est infirme.

Aharon Appelfeld, *Histoire d'une vie*, éditions de l'Olivier, 2004.



Faire du français : mission possible

Agnès Berthe, Nathalie Bineau

Ce dossier prend acte de la difficulté d'enseigner une discipline écartelée entre, d'une part, le souci de la transmission de savoirs culturels difficiles (les œuvres littéraires et artistiques du patrimoine français, européen et mondial, rien de moins !) ainsi que l'étude rigoureuse de la langue qui enrichit le rapport au monde, aux autres, à soi, et, d'autre part, la rencontre nécessaire avec les élèves tels qu'ils sont, dans leur culture (d'origine, de milieu, d'âge) et leur langage, à l'intérieur d'une école qui a ses propres traditions plus ou moins figées.

Bien des élèves, par leur attitude d'ennui, de désintérêt, voire de rejet, manifestent leur sentiment d'être exclus d'un certain usage de la langue, de l'écrit, du livre. Loin de « renoncer aux exigences », il s'agit donc de s'interroger en toute lucidité, sans fausse culpabilité, sur ce qui, dans les pratiques d'enseignement du français, fait obstacle – l'enseignant qui « fait du français » se positionnant moins comme un « sauveur des lettres » que comme un modeste contributeur parmi d'autres à l'éducation de la jeunesse. En effet, si l'expression du découragement prend souvent des formes globalisantes, c'est dans l'appréciation éclairée de ce qui se passe dans la classe que nous pourrions avoir prise sur les apprentissages, renouveler nos pratiques avec pertinence.

La première partie propose quelques éléments de diagnostic sur ce qui exclut, puis des pistes pour ne pas exclure, souci qui se décline de différentes manières selon la sensibilité des enseignants : démocratiser les pratiques et éviter l'élitisme, en particulier la connivence culturelle ; différencier les apprentissages, avec une attention particulière pour les élèves « à besoins spécifiques » ; donner du sens aux activités en tenant compte de la culture initiale de chacun.

La deuxième partie illustre la conviction que difficulté n'est pas impuissance, et c'est peut-être dans le désir profondément enraciné de transmettre quelque chose de l'émerveillement et de la richesse des œuvres littéraires que se manifeste le plus ouvertement la créativité, mêlée d'optimisme, de ténacité et de réalisme, de l'enseignant de français. L'injonction de faire lire des livres à tous les élèves qui aboutit si souvent au dégoût de la lecture, s'allège un instant, pour laisser la place à un partage de plaisir.

Parce qu'enseigner réclame aussi des savoir-faire, la troisième partie s'intéresse au versant technique des activités d'écriture, où la complexité des compétences mises en jeu atteint son comble : mise au travail des élèves, en particulier en groupes, évaluation qui motive, amélioration des productions. C'est aussi le délicat moment où les élèves demandent le plus d'individualisation et un accompagnement bien dosé, sous peine de découragement, d'abandon, de blocage.

Nous nous sommes intéressés ensuite à l'apprentissage de l'oral, parce qu'il nous semble être au cœur des pratiques démocratisantes du français comme des tensions du métier. L'exercice de la parole est indispensable pour que chacun s'intègre au groupe classe, prenne sa place, quelles que soient ses difficultés.

Les textes de la dernière partie présentent des apprentissages au long cours, ambitieux, qui intègrent de nombreuses facettes de l'enseignement du français, et font appel à divers champs culturels comme le cinéma ou le théâtre.

Quelques angles morts cependant : un seul article, d'une professeure de mathématiques, s'appuie sur le socle commun, ce qui montre sans doute la difficulté persistante à ce que « la maîtrise de la langue française » soit effectivement l'affaire de tous. Peu de contributions prennent à bras le corps l'enseignement systématique de la grammaire, du lexique, de l'orthographe. Peut-être la mise en œuvre des nouveaux programmes sera-t-elle l'occasion de reprendre ces questions... Enfin, pourra-t-on éviter de remettre en cause d'autres barrières comme le cadre de l'heure de cours, des disciplines, du primat du papier et du stylo ?

Analyses et témoignages de ce dossier montrent comment, à partir des obstacles précis observés dans la classe, s'élaborent des pratiques forcément singulières, forcément stimulantes. Que chacun en fasse son miel !

Agnès Berthe

Professeure de français en collège à Thorigny (Seine-et-Marne)

Nathalie Bineau

Professeure de français en lycée à Parthenay (Deux-Sèvres)

1- Le français manque-t-il à ses devoirs ?

Faire avec l'élitisme ?

Guy Lavrilleux

Comment organiser le travail dans la classe pour que le cours de français implique tous les élèves ? Quelques principes d'action : les connaître, leur faire mieux connaître leur rapport à la langue, à l'école, aux apprentissages, à la société.

Si, pour reprendre un titre de Paul Nizan, les enseignants ont toujours été en France, de fait, les « chiens de garde » des dominants, dans la mesure où, même involontairement, ils assurent la cooptation sociale des élites, les enseignants de français en sont probablement, de par leur formation universitaire initiale et de par l'importance excessive accordée à leur matière, les agents les plus directs. L'enseignant de français peut cependant, modestement, œuvrer à l'émancipation des élèves les plus démunis socialement, en apprenant à situer sa fonction dans l'aide à l'apprentissage du plus grand nombre.

Se situer socialement

À la question inaugurale, chaque année reposée, « Ça sert à quoi de faire du français ? », la réponse statistiquement première de mes élèves, en 3^e comme en 6^e, est, année après année : « À ne pas faire de fautes d'orthographe. » Cela suffit à caractériser le fossé entre les représentations qui sépare élèves et enseignants de lettres. Si on va à l'école pour apprendre à « bien parler » et à « ne pas faire de fautes », c'est qu'ailleurs les manières de s'exprimer ne sont pas légitimes.

Certes, il n'est pas facile pour qui a été abreuvé au petit lait des « humanités » – et quelle que soit sa propre origine sociale – de saisir la distance qui le sépare de la plupart de celles et ceux pour qui il doit travailler. La formation universitaire littéraire ne dit toujours rien de cela et n'envisage son ouvrage qu'avec et pour les héritiers. C'est dire que « faire du français sans exclure » va supposer une disposition construite à mieux connaître ses interlocuteurs élè-

L'enseignant de français peut cependant, modestement, œuvrer à l'émancipation des élèves les plus démunis socialement, en apprenant à situer sa fonction dans l'aide à l'apprentissage du plus grand nombre.

ves, sauf à s'exclure soi-même de toute relation véritablement constructrice. La tâche n'est pas aisée dans le système élitiste français qui vise en premier lieu à se reproduire au mieux, persuadé de son excellence fondatrice, encouragée par l'intelligentsia régnante.

Établir un contact authentique, humainement égalitaire, c'est d'abord, selon moi, fournir aux élèves les mêmes renseignements personnels immédiats

que ceux que je peux leur demander en début d'année lorsqu'ils sont amenés à se présenter l'un l'autre suite à un entretien réciproque.

Connaître ses élèves autant que sa matière

Gouts et dégouts y sont notamment sollicités pour être formalisés, plus tard, dans un dossier personnel. Les échanges de numéros de téléphone, d'adresses de messagerie ou de blogs personnels sont autant d'occasions de marquer que les relations ne seront pas qu'exclusivement scolaires.

Au collège, l'enseignement de français bénéficie de l'horaire le plus important

en durée. La responsabilité de l'enseignant est donc d'autant plus grande pour établir une relation suivie dans les apprentissages : au-delà des séances purement didactiques, il lui est plus facilement loisible qu'au collègue de musique, par exemple, de travailler sur la relation pédagogique, en instituant des moments d'échanges. Pour ma part, il m'est vite apparu essentiel que ceux-ci soient le moins spontanés

que possible¹ et que la prise de parole soit seulement l'oralisation d'éléments d'abord couchés sur le papier, individuellement ou en groupe, même lors de la pratique de Conseils, en heure de vie de classe.

Mais d'abord, avant toute entrée en matière, en début d'année comme au seuil d'une nouvelle séquence, il m'apparaît indispensable de prendre le temps d'un questionnement sur le pourquoi (et le « pour quoi ») de ce qui va se faire. Par exemple, si nous avons à travailler sur l'orthographe, ça ne sera pas parce que s'y incarne le génie ou l'histoire de la langue, mais parce que, dans la lutte à mener face au pouvoir dominant, il s'agit d'être en mesure de se battre à armes égales, et pas seulement au moment de la rédaction d'une lettre de motivation pour un emploi!

De fait, il me semble nécessaire de multiplier les occasions pour les élèves de se situer, pas seulement en termes de compétences ou de connaissances scolaires, mais surtout dans leur métier d'élève, leurs réalités sociales (ethnique, religieuse, de classe, etc.) pour saisir où ils en sont dans le grand tableau des inégalités. À qui n'est pas capable de lister, spontanément, en début de 3^e, plus d'une dizaine d'écrivains français classiques, je propose par exemple une « liste des œuvres et écrivains dont il faudrait avoir entendu parler à l'entrée en 2^{de} » comme fond d'écran mental dans lequel ils auront, au second trimestre, à choisir une œuvre pour réaliser un dossier littéraire personnel.

Je ne suis nullement convaincu, en revanche, qu'il faille apprécier la lecture romanesque pour acquérir un pouvoir sur le monde ou connaître un plus d'humanité². Ma fonction de professeur de français m'oblige certes à un rôle de « passeur culturel » comme le décrit fort bien Jean-Michel Zakhartchouk, et j'interprète donc à ma façon, en choisissant à côté de quelques « œuvres au programme », quelques films (*Planet of the apes* de Franklin Schaffner et *Samia* de Philippe Faucon, cette année) ou quelques chansons du hitparade (*Désolé* de Sexion d'Assaut, en juin dernier) auxquels j'accorde, momentanément, autant d'importance qu'aux œuvres classiques aujourd'hui révérees, et surtout, en prêtant aux élèves ces « mauvais livres » qu'ils apprécient tant.

Dans une société où règne la loi du plus fort, dans un univers social où s'impose celui qui parle le plus fort, l'école semble avoir des rites bien étranges pour

une majorité d'élèves. Il y a une rupture temporelle entre l'ici et maintenant de la scolarité obligatoire et l'imaginaire d'un futur de réussite (football, médecine, chanson, etc.).

Essayer des pratiques scolairement et socialement utiles

Plutôt que de proposer des séquences fermées se suivant comme autant de chapitres dans un manuel, j'ai choisi de proposer des travaux qui permettent, à échéances régulières, de se situer dans le temps. Ils me semblent aider à construire un élève qui réfléchit. Cela passe, par exemple, par un cahier spécifique où l'élève est amené à écrire, presque chaque heure de cours, un paragraphe personnel : la description (explicite) ou le message (implicite) d'une publicité vidéo projetée, l'opinion sur un échange dans le groupe

Autant de textes (non notés) qui autorisent, parce que personnels, à se singulariser, à se différencier, loin des résumés à copier par tous qui font trop souvent les leçons à apprendre par cœur.

classe sur un fait d'actualité, sur un texte étudié, sur une chanson entendue, sur un film vu, sur une citation d'auteur ou une maxime. Autant de textes (non notés) qui autorisent, parce que personnels, à se singulariser, à se différencier, loin des résumés à copier par tous qui font trop souvent les leçons à apprendre par cœur.

À cela s'ajoute, une fois par quinzaine, un temps de retour sur la période écoulée où chacun doit brièvement répondre aux consignes suivantes : « Ce que j'ai fait durant cette période en français ; ce que j'ai appris durant cette période en français ; ce que je n'ai pas compris en français ; ce que j'ai découvert/appris hors du collège ». Les réponses, souvent maladroites, mais rapidement authentiques, me permettent souvent de mieux cibler les séquences à venir³.

Pour le reste, j'organise le plus souvent possible, après une réflexion individuelle, un travail de groupes (par trois ou quatre, choisis généralement par tirage au sort) afin d'une part, d'inciter à la coopération et, d'autre part, de permettre l'intervention orale, ensuite, d'un rapporteur. L'une des nécessités dans la construction d'un climat démocratique consiste selon moi dans l'habitude à prendre – difficile au moment de l'adolescence – de se décentrer, de

parler au nom des autres ou... de la connaissance. De ce point de vue, je préfère des débats où les intervenants, après préparation en groupe, interviennent pour énoncer les arguments qui sont contraires à leur propre avis initial. Comme toujours, la notation prendra en compte les éléments formels.

C'est que, qu'on le veuille ou non, la réussite dans le système scolaire français dépend d'abord de cette capacité à savoir maîtriser ses affects et à prendre un recul réfléchi.

Faire partie d'une équipe éducative

À mon sens, la fonction de l'enseignant n'est que pour partie liée à sa présence dans la classe. Ses activités dans l'établissement, mais également sa formation continue personnelle, ses engagements dans la Cité, ont une importance primordiale. Sur la scène

de la classe, il ne fait qu'incarner tout entier ce qu'il est par ailleurs, pas seulement un prof.

Travaillant depuis longtemps, dans un établissement où le travail collectif (les projets, les engagements, mais aussi la solidarité immédiate face aux situations difficiles) est constant, depuis les modalités spécifiques d'accueil de tous les parents jusqu'aux occasions réussies de travaux en commun, je crois vraiment que c'est ce type d'ambiance seul qui construit un confort suffisant pour continuer de croire qu'un enseignement démocratique est encore possible dans un collège français.

Guy Lavrilleux

Professeur de français au collège Georges de La Tour (Nantes)

1 J'ai fait mienne la formule, toujours affichée, de Reuben Feuerstein : « Une minute, on réfléchit. »

2 D'après l'Insee, 42 % des Français déclarent ne jamais lire aucun livre. En sont-ils, vraiment, nécessairement, moins cultivés pour autant ?

3 C'est un travail en formation continue sur le gouffre constaté entre ce que la plupart des élèves disent avoir « fait » durant une heure de cours et ce qu'ils citent comme devoir être « appris » qui m'a alerté voici quelques années. Hélas, seuls les bons élèves « apprennent » vraiment en cours, même si tous sont attentifs.

Ce français qui exclut

Anne Armand

Consultez la version
intégrale de cet article
sur notre site >>

Et si l'enseignement du français, qui se fonde sur la littérature, excluait certains élèves ? Comment les activités de la classe de français mettent-elles sur la touche certains élèves ? Pourquoi résonnent-elles ou non avec le rapport à l'écrit et à l'oral dans le milieu familial, social ?

La littérature est une médiation du monde. Le texte donné à lire dit quelque chose de ce monde. Tous les inspecteurs ont à raconter des anecdotes comme celle-ci : le conte *Les Fées* est un merveilleux texte pour identifier le schéma narratif, et le cours observé fonctionne très bien, jusqu'au moment où, à la question du professeur (par exemple « où commence la deuxième péripétie ? »), l'élève interrogé, qui a levé le doigt et qui a donc quelque chose à dire, répond : « Oui, mais ce n'est pas juste ! » Et le cours s'arrête, parce que les élèves ont envie de commenter ce que dit le texte (« Cette fille condamnée à errer dans la forêt n'est-elle pas victime de l'éducation que sa mère lui a donnée ? Elle n'y est pour rien. »).

La lecture qui exclut

Les cours en 6^e sont souvent l'occasion de ces prises de parole inattendues dans le déroulement de la séance. Dans les classes suivantes, on cesse de les entendre : soit les élèves discutent entre eux du texte, soit ils ont cessé de croire que les textes lus pouvaient leur dire quelque chose. On ne lit pas à n'importe quel âge, à n'importe quel moment de l'apprentissage de la lecture littéraire, telle ou telle œuvre, qui correspond pourtant à la période historique étudiée à ce moment-là de la formation d'un élève.

Antigone, Iphigénie, ce ne sont pas des questions de didascalies ni d'énonciation. Ce sont de grandes histoires, qui permettent d'interroger les rapports humains, les sentiments, le passé et donc le présent, les autres et donc soi. On rêve parfois que l'usage des termes de poétique soit interdit au collège. Il ne s'agit pas de prôner une lecture impressionniste, reposant sur la pure adhésion sentimentale, sur la connivence sociale et culturelle, construite autour d'une admiration esthétique de commande. L'apparition de la lecture méthodique a montré combien le recours à des notions de stylistique, de lexique, de syntaxe, de

versification, aide un élève à expliquer ce qu'il ressent devant un texte, à fonder son interprétation, à accepter celle d'un autre lecteur, à comprendre pourquoi un texte a plu, a marqué les générations précédentes. Mais les outils sont toujours seconds par rapport à la finalité de la lecture, qui est une confrontation aux autres, au monde, à soi. Et cet ordre est souvent perdu.

On peut effectivement parler d'une dérive techniciste dans l'enseignement de la lecture des textes littéraires. Une série de questions, parfois très longue, vient transformer le texte à lire en un lieu d'activités (rechercher, souligner, encadrer, relever, recopier, résumer, etc.), qui souvent satisfont momentanément les enseignants et les élèves : ils sont actifs, ils sont calmes parce qu'ils sont occupés, le professeur lui-même

Antigone, Iphigénie, ce ne sont pas des questions de didascalies ni d'énonciation. Ce sont de grandes histoires, qui permettent d'interroger les rapports humains, les sentiments, le passé et donc le présent, les autres et donc soi.

est actif, il passe dans les rangs, il aide celui qui en a besoin, il prend en notes au tableau le résultat des activités des élèves... et le sens même de la lecture est perdu. La satisfaction momentanée conduit à des constats douloureux par la suite : les élèves pour la plupart n'aiment pas lire, et pour ceux qui aiment lire, ils ne font pas de lien entre les activités scolaires de lecture et leurs loisirs de lecteurs.

Les élèves qui ne sont pas en connivence culturelle avec l'école ne comprennent absolument pas à quoi peut bien servir, à quoi peut bien former, l'activité de lecture du cours de français.

L'écriture qui exclut

« Écrire », pour un élève sortant de l'école primaire, n'a pas le même sens que pour l'enseignant de collège qui

consulte la rubrique « écriture » du programme de 6^e. Un certain nombre d'élèves entrent en 6^e non pas en ne sachant pas écrire, mais en ne maîtrisant pas suffisamment cette écriture pour que toute leur attention se concentre sur ce qu'il faut écrire. Quand la graphie n'est pas encore totalement automatisée, il est naturel que l'écriture fatigue, et que l'attention cesse, au cours d'un exercice, de se porter sur un travail d'invention, sur des réflexions d'orthographe, de choix de lexique, d'organisation de la pensée écrite.

Mais toutes les observations témoignent de la place prépondérante accordée aux travaux de lecture pendant les années de collège. Les séquences sont organisées autour d'une lecture (groupement de textes ou œuvres complètes), les cours sont construits autour des activités de lecture, de recherches orales, l'écriture n'intervenant que pour garder une trace, souvent courte, de ce travail. Un élève note plus souvent une phrase isolée (une réponse à la question

posée, le résumé d'une réflexion) qu'un propos enchaîné, faisant intervenir plusieurs phrases reliées par un circuit logique. La phrase notée apparaît comme la seule formulation qui puisse être proposée. L'élève, lors de la trace écrite, a très rarement l'occasion d'expérimenter à l'écrit plusieurs façons de s'exprimer ; il note rarement une expression personnelle (on note au tableau et on recopie sur le classeur personnel une formulation qu'on a, au mieux, discutée de façon orale, mais on ne s'exprime pas seul à l'écrit). On comprend donc l'effort énorme qui est attendu le jour où vient l'exercice écrit : la préparation de la rédaction a été faite à l'oral, à l'occasion d'une lecture, voire d'une sortie, d'un spectacle ; on va travailler spécifiquement ce jour-là un registre de vocabulaire, on va peut-être avoir sous les

yeux la trace écrite d'un cours de grammaire sur un fait de langue, mais on ne trouve rien de comparable, dans le parcours d'un élève, entre les très nombreuses occasions d'activités autour de la lecture et la ponctualité des activités d'écriture. D'un seul coup, il faut écrire, inventer un nouveau récit sur le modèle de celui qu'on a lu, imaginer une suite, une autre fin, un autre point de vue dans le récit qu'on a lu, et trouver sans entraînement la façon d'exprimer à l'écrit ce que la consigne demande. Les travaux de chercheurs ont démonté la complexité des tâches qui entrent en jeu dans la rédaction ; si l'on ajoute la difficulté d'une graphie pas encore tout à fait maîtrisée, l'exercice devient d'une difficulté considérable.

Le rapport à l'écrit, quand on est d'une famille « sans papier », est encore plus complexe. L'écrit, c'est l'ordonnance, la facture, le papier d'identité qu'on espère, le courrier que l'on craint. Les enseignants pensent à éviter les lectures qui pourraient heurter tels ou tels élèves, mais l'écriture peut heurter de la même façon, culturellement, familialement un élève.

L'enfant de milieu favorisé est celui auquel on raconte une histoire, on explique le monde.

C'est aussi celui qui est un jour puni d'avoir écrit sur le mur de sa chambre et auquel on offre un petit tableau d'écopier ou auquel on rapporte des photo-

copies inutiles dont il pourra utiliser le verso pour jouer avec des crayons. L'enfant qu'on installe devant la télévision pour qu'il reste tranquille, ou qu'on envoie jouer dehors parce qu'il n'y a pas vraiment de place pour lui ne construit pas de rapport ludique à l'écriture. L'écriture reste la chose de l'école, et, au fur et à mesure de la scolarité, devient le domaine témoin de l'échec scolaire dans un univers où toutes les validations se font à l'écrit.

La pire des erreurs est de priver d'écriture les élèves en difficulté. C'est une bonne intention au départ qui fait choisir des textes à trous pour consigner une trace écrite à la fin d'un cours plutôt qu'une écriture personnelle, parce que les élèves sont fatigués et qu'ils

l'écrit d'une réflexion, à noter par écrit la réponse à une question. L'écriture demeure le lieu des évaluations, l'écriture demeure la mise en forme d'un exercice antérieur (je réfléchis, je trouve la réponse, je l'écris), et toute la réflexion didactique sur l'écriture comme *processus* et non comme *produit* a du mal à orienter les modalités d'enseignement, sauf en lycée professionnel¹.

L'oral qui exclut

Faire parler à l'école représente un véritable paradoxe : plus les élèves sont en difficulté, plus ils sont bruyants, et plus on leur demande de se taire. Apprendre à parler et se taire, voilà qui n'est pas simple ! Il n'y a pourtant pas d'autre solution que d'engager les élèves de collège

Le rapport à l'écrit, quand on est d'une famille « sans papier », est encore plus complexe. L'écrit, c'est l'ordonnance, la facture, le papier d'identité qu'on espère, le courrier que l'on craint.

n'auront pas le temps de tout écrire. C'est une bonne intention, ou une lassitude qui se comprend, qui fait renoncer à demander de faire des devoirs à la maison. Mais si on n'écrit pas tous les jours en classe, et qu'on n'écrit pas à la maison, quand apprend-on à écrire ?

Or, en classe, on apprend trop rarement à écrire. On apprend à rendre compte à

à s'exprimer, et on s'exprime d'abord dans le groupe, encouragé ou protégé par la phrase de l'autre dans laquelle on intervient, avant de savoir prendre la parole seul pour énoncer une phrase complète. Les réseaux « Ambition réussite » (RAR) permettent de mettre en place des groupes restreints d'élèves, réunis autour d'une tâche commune,

Un enseignement de français spécifique dans les collèges difficiles ?

Il me semble que la réponse est non. Il faut un enseignement qui ait un sens pour l'élève qui n'en a pas une compréhension transmise par connivence culturelle avec l'école. Quelques propositions très simples pour cela, sans aucune innovation pédagogique.

Dans le domaine de la lecture, faire lire de « bons » livres, certes, mais aussi mettre en œuvre des activités de lecture de qualité. Le terme « qualité » porte sur « activités » et non « livres » : faire lire des livres qui méritent l'effort de la lecture, qui « résistent », et pour reprendre les programmes de la voie professionnelle, qui aident le lecteur « à se construire », qui rendent évident que la littérature est une médiation du monde.

Clarifier ce que l'on fait dans les séances à dominante lecture. Quand on choisit un texte qui dit quelque chose, s'intéresser à ce qu'il dit. Le texte n'est pas un prétexte à apprentissage.

Quand on doit fixer un apprentissage, le dire explicitement, oser dire que le texte qu'on va lire n'a pas grand intérêt mais qu'il est pratique pour mémoriser et vérifier une notion. Et faire que l'élève ne confonde plus ce cours d'entraînement, de vérification, et le cours où on lit vraiment.

Dans le domaine de l'écriture, faire écrire aux élèves dans tous les cours des productions de tout type, puisque toutes les évaluations du système scolaire se font à l'écrit. Valoriser l'écriture de travail et cesser d'associer écriture et devoir d'évaluation en fin de séquence, symboli-

quement inquiétante pour l'élève. Donner à l'écriture une importance égale à la lecture et en faire un objet d'apprentissage et non un simple outil de restitution.

Dans le domaine de la langue, ne pas hésiter devant l'exercice qui crée un entraînement ; la mémoire n'est un concept ni de droite ou de gauche, ni rétrograde ni moderniste, c'est un des éléments indispensables de la construction de la machine intellectuelle : son disque dur.

Anticiper le travail sur la langue avant la lecture, avant l'écriture, pour qu'au moment de la lecture, on soit à ce qu'on fait, et non à chercher des mots dans le dictionnaire, pour qu'au moment de l'écriture, on soit à ce qu'on fait, et non dans une recherche lexicale, un tableau des adverbes de temps, des règles d'accord en genre et en nombre.

Donner sa place à l'oral de travail, et non à l'oralisation de la réponse. Discuter du texte qu'on lit, du texte qu'on écrit, de l'exercice qu'on fait, pour construire dans cette simple « conversation » les opérations intellectuelles de l'école, présenter, expliquer, raconter, rappeler, démontrer, résumer, argumenter.

Rien de particulier, donc, dans ces propositions, si ce n'est le positionnement de l'enseignant qui accepte de penser sa discipline comme possiblement élitiste, au sens qu'on n'y entre pas, pour beaucoup d'élèves de milieu défavorisé, sans crainte, sans incompréhension. Il faut leur ménager le passage, et pour cela s'interroger sur son métier.

dans lesquels ils peuvent apprendre à s'exprimer pendant la réalisation de leur travail : la parole cesse d'être l'énoncé d'un résultat, d'une réponse, mais l'expression d'une réflexion, qui cherche, interroge, reprend, essaie, complète. On progresse dans les prises de parole par le fait de s'exprimer de plus en plus souvent, de plus en plus longuement, de plus en plus seul, sur des sujets de plus en plus abstraits. La progression ne vient pas de la seule forme des productions orales (phrase, récitation, exposé, interview, débat), mais d'une pratique individuelle de la parole.

Pour que cette parole soit entraînée, il faut en finir avec deux impasses : celle de confondre expression orale et oralisation plus ou moins collective de « la » réponse à la question du professeur, réponse qui peut se réduire à un mot ; celle de laisser perdurer dans les représentations des élèves l'idée qu'une réponse sort toute casquée du front de Jupiter, dans une forme aboutie, et qu'on ne s'exprime que quand on est certain de la forme dans laquelle se traduit l'idée que l'on a.

L'oral s'apprend. À propos du débat argumenté, par exemple, on pense à consacrer du temps à la recherche des idées, on recommande de parler fort et on fait comprendre l'importance de la gestuelle, mais qu'en est-il des outils linguistiques du débat ? Comment se fait la citation du propos de l'autre, la modalisation, l'inscription du « je » et l'inscription du destinataire dans le discours ? On fait travailler les reprises anaphoriques dans le récit, là où elles concernent des noms, alors que dans l'argumentation, elles portent sur le discours lui-même (« ce que tu viens de dire, ton idée, ta proposition, ton avis... »), et ouvrent sur des questions de reformulation et de lexique. Les moyens linguistiques de l'argumentation sont bien davantage observés dans les textes que l'on explique que mis en œuvre dans des productions personnelles.

Enseigner le français, c'est apprendre à *penser* le monde et soi-même à travers la mise en mots des autres et de soi-même, à travers la lecture de la littérature patrimoniale et de la littérature de jeunesse.

C'est apprendre à *raisonner* avec un langage spécifique, comme on apprend dans d'autres disciplines à raisonner avec d'autres langages, sur des questions de vraie réflexion.

C'est apprendre à *exprimer* la pensée et le raisonnement à l'écrit et à l'oral, ce

qui induit l'apprentissage et la mémorisation du lexique et du code linguistique nécessaire à la réussite scolaire.

Cette définition, si on l'accepte, n'entraîne a priori l'exclusion d'aucun public, à condition d'accepter aussi d'interroger l'adéquation entre un enseignement de qualité, exigeant dans ses finalités, et les moyens pédagogiques et les choix didactiques respectueux de la variété des élèves.

Anne Armand

Inspectrice générale de lettres,
auteure de rapports sur l'éducation
prioritaire et responsable des programmes
de français en voie professionnelle

1 L'écriture longue, instaurée en classe de CAP à la fois comme modalité de travail et épreuve de certification, témoigne depuis le programme de 2005, que des élèves en difficulté en français peuvent renouer avec l'écriture, y prendre plaisir et obtenir des résultats.

Un objet d'étonnement

Essayer de « faire du français sans exclure », cela passe pour moi par la « mise en énigme » du savoir. Un savoir ou des compétences dont nous sommes persuadés qu'ils sont très, très, très importants à acquérir, mais voilà, cette conviction est loin d'être partagée par tous les élèves. Ils ne vont pas forcément refuser de s'y mettre, d'ailleurs. Mais cela ne changera pas grand-chose à leur façon de voir l'écrit, la lecture ou la langue. Alors j'essaie, en début de travail ou à un autre moment, de faire craquer l'évidence : « *Au fait, pourquoi ponctuer un texte ? Ça vient d'où, la ponctuation ? Quel effet ça nous fait, à nous lecteurs, un texte non ponctué ? Est-ce vraiment impossible à lire ?* » Évidemment, si on pose la question, c'est pour la prendre au sérieux, côté enseignant : lancer une petite recherche, apporter quelques documents à projeter, ne pas chercher des réponses définitives tout de suite, noter les hypothèses, les confronter, voir ce qu'on en fait... La plupart relèvent le défi avec plaisir, et ceux qui tentent de contourner la réflexion sur le mode du « je sais tout » sont invités à justifier leur honorable réponse avec du solide.

De même pour une lecture. Abordant *Le Bourgeois Gentilhomme* avec une 4^e difficile, je les préviens : « *On dit toujours que M. Jourdain est ridicule et que Mme Jourdain incarne le bon sens et la sagesse. Je vous demande de voir si vous êtes d'accord, de prendre position au fil des scènes, et à la fin de composer votre "jugement de M. Jourdain", en le défendant ou en l'accusant avec le maximum d'arguments.* » La séquence

se termine par ce travail d'écriture et par la lecture des discours contradictoires, suivis de l'ultime question : le texte de Molière nous donne-t-il les moyens de trancher ? Ruse pour remettre le nez dans la pièce, évidemment.

Le corolaire, c'est de ne pas refuser les questions des élèves, leurs étonnements à eux, qui nous prennent au dépourvu. Malentendus, naïvetés, incompréhensions : s'ils s'expriment, c'est une chance à saisir pour réduire la distance. Je me rappelle cet élève qui se fâchait en rapportant *Malataverne* de Bernard Clavel sans avoir pu dépasser la première page :

- On ne peut pas lire un roman comme ça !

- Pourquoi ?

- La première ligne, là : *À la limite du Bois Noir, Christophe s'arrêta*. C'est pas un roman, ça ! Comment voulez-vous qu'on lise ça ?

J'ai mis du temps à comprendre qu'il attendait d'un début de roman qu'on lui présente les personnages, les lieux, l'action. Et que cette plongée directe dans les événements, qui demande au lecteur d'attendre que le puzzle des données prenne sens, heurtait sa conception de la lecture. Combien de malentendus ainsi cachés dans les échecs de nos élèves ? Les moments de questionnement ouvert peuvent au moins en réduire le nombre.

Florence Castincaud

Professeure en collège

Ne perdre personne en route

Entretien avec Danièle Manesse

Contrôler la conduite de la classe : ni trop vite, ni trop lentement, ni trop ni trop peu, varier les approches sans anathème.

— *Tous ceux qui enseignent le français depuis le cours préparatoire se posent la question des priorités, voire des urgences. Que faut-il absolument transmettre pour ne pas exclure des élèves et quels principes devraient guider cet enseignement ?*

— Ma conviction est que ce qui est premier dans les difficultés de ces enseignements, c'est le malaise des maîtres, surtout les jeunes, à en concevoir le sens. La première chose, à mon avis, serait d'apaiser leur rapport à la grammaire et à l'orthographe : la formation qu'ils reçoivent pour les enseigner est insignifiante – savoir l'orthographe ou la grammaire, ce n'est pas savoir la transmettre. On devrait s'entendre sur les objectifs de ces enseignements : ils contribuent à la maîtrise de la langue écrite utile, ainsi qu'il est dit dans les termes mesurés du socle commun. Si les maîtres « traditionnels » passaient tant de temps sur les exceptions aux règles et autres futilités, c'est bien parce que les objectifs de l'enseignement de la langue écrite n'étaient pas clairs, ou tout au moins, pas ceux d'aujourd'hui.

Il me semble que les maîtres sont opprimés par une espèce d'idéologie diffuse et paralysante quand il s'agit d'enseigner les formes légitimes de la langue : la norme a mauvaise presse. Ce sont des choses d'ordre différent que la connaissance de l'histoire de la construction de la norme écrite du français (avec ses arbitraires, ses contraintes, la survalorisation d'une forme unique parmi les possibles) et son enseignement : la première ne doit pas conduire au renoncement de sa transmission, sauf à accepter de la déléguer à des officines privées et payantes pour pallier la défaillance de l'école dans un domaine qui est une de ses missions historiques (et ce n'est pas parce qu'elle est historique qu'elle est ringarde). Clarifier ce point-là, c'est de la compétence des formateurs de maîtres.

Pour rentabiliser le temps au mieux, c'est-à-dire savoir hiérarchiser ce qu'il faut enseigner, je pense nécessaire, pour les enseignants de français des peti-

tes classes, d'envisager leur tâche dans un cycle plus large que celui immédiat de leur niveau d'enseignement, de se convaincre ainsi de leur importance et de leur responsabilité dans le long processus de l'école obligatoire ! Comment ? Par exemple en prenant la mesure de ce que révèlent les évaluations des élèves en cours et en fin d'école obligatoire : si des acquisitions telles que les règles d'accord et de conjugaison, qui sont à la charge de l'école, font difficulté de manière résistante pour les élèves et sont de moins en moins acquises à l'issue de la scolarité obligatoire, ainsi que le scandent maintes recherches, maintes évaluations¹, alors c'est là-dessus qu'il faut mettre le paquet. Ça veut dire aussi très tôt stabiliser la connaissance des mots utiles – par exemple les soixante-dix mots et formes qui font la

Si des acquisitions telles que les règles d'accord et de conjugaison, qui sont à la charge de l'école, font difficulté de manière résistante pour les élèves et sont de moins en moins acquises à l'issue de la scolarité obligatoire, alors c'est là-dessus qu'il faut mettre le paquet.

moitié de tout texte par exemple – sans relâche, bref travailler sur la fréquence des mots du lexique.

Ça ne veut pas dire enseigner toute l'orthographe ni toute la grammaire, mais prendre le temps de labourer ce minimum auquel tous ont droit : celui de savoir réfléchir sur la langue, parce qu'on en a sans cesse besoin pour écrire, mais aussi celui de pouvoir mobiliser une connaissance ou une règle disponible parce qu'intégrée ; enfin, surtout, celui de savoir utiliser une grammaire et un dictionnaire. On en est loin, et c'est ce qui frappe chez les étudiants qui ont des difficultés en orthographe (dans mon expérience, ils sont peu nombreux, mais il s'agit d'étudiants en lettres) : ils errent dans leurs incertitudes, sur les formes verbales en particulier, sans confiance en eux pour trouver le chemin qui leur permettrait de se tirer seuls de ce pétrin.

— *L'apprentissage d'une orthographe aussi complexe que celle du français ne peut que s'inscrire dans la durée. Sait-on bien le faire ? Comment dans ce domaine « prendre son temps » mais aussi ne pas perdre la course contre le temps de la scolarité obligatoire ?*

— Dans tous les domaines, il y a des méthodes d'enseignement qui sont mangeuses de temps, et d'autres qui l'économisent : ainsi, en matière d'orthographe et de grammaire, l'approche par les commentaires métagraphiques est mangeuse de temps scolaire, précieuse pour développer des réflexes métalinguistiques, mais elle implique inégalement les élèves ; en revanche, l'apprentissage « par cœur » imposé et contrôlé – je pèse mes mots ! – est gagnant de temps parce qu'il est un recours pour stabiliser et automatiser des connaissances. Moi, je pense que la variété des approches donne vie et épaisseur à un savoir, et rassemble le mieux les élèves dans leurs

différences, en faisant alterner des procédures qui conviennent mieux à certains qu'à d'autres, d'autant que dans toutes les classes, même favorisées, les compétences des élèves sont hétérogènes. À ce propos : le discrédit sur l'entraînement par la mémoire me semble relever du conformisme dans notre profession, d'une obscure injonction issue des sphères académiques, qui trop souvent confondent la pratique du linguiste – décrire – et celle de l'école – transmettre. Certes, la répétition, l'exercice à la chaîne, l'apprentissage « par cœur » ne suffisent pas à stabiliser et donner sens à des connaissances ; mais leur dévalorisation sans appel me semble manquer de bon sens (au sens fort !). Pour travailler et jouer une pièce de théâtre, un instrument de musique, pour apprendre des chants ou les trois formes verbales de la centaine de verbes anglais

irréguliers, on fait appel à la mémorisation, et personne ne songe à y redire ; pourquoi, diable, serait-il indigne de faire de même avec des formes (celles de la conjugaison par exemple) et des règles fixées par une norme de l'écrit en effet complexe, mais qui, jusqu'à nouvel ordre est l'ordre de la langue commune ? À part cela, j'ai l'impression de répéter des choses trop connues en disant que la vigilance orthographique est de la responsabilité de tous, dans toutes les disciplines, et que bien des professeurs de collège pourraient avoir une attitude moins aristocratique à l'égard de cette tâche...

— *Pour ne pas exclure, on peut avoir le réflexe de ralentir le rythme pour s'adapter à celui des élèves. Que penser alors de la remarque de l'inspectrice générale Anne Armand sur les ambiguïtés du principe de « suivre les rythmes d'apprentissage » qui conduit parfois à une lenteur excessive en éducation prioritaire ? Va-t-on trop vite ou trop lentement ?*

Sans pouvoir le confirmer par mon expérience, je fais confiance à ce propos, parce que Anne Armand est pleine de lucidité et de profondeur dans ses analyses et ses propositions. Il me semble sur ce point qu'elle met en question le rythme de la parole magistrale, quand il s'agit d'élèves en difficulté : on parle lentement pour les élèves faibles comme on le fait avec les sourds ou les étrangers ; elle a certainement pointé quelque chose d'attesté, qui relève de l'adaptation spontanée, non réfléchie des maîtres, de l'adaptation « bienveillante ». Cependant, la question du rythme, plus généralement, est compliquée. Je travaille avec des formateurs de français d'écoles de la deuxième chance et j'ai fait des entretiens avec des « stagiaires faibles lecteurs », entre 18 et 25 ans, qui nous renvoient une image en aval de ce à quoi ils attribuent leur échec scolaire précoce (quasi tous ont redoublé le CP) : ils mettent en cause la trop grande rapidité des enseignements au début de l'école lors de l'apprentissage de la lecture, et ce qu'ils ont senti comme un abandon progressif des maîtres en raison de leur lenteur. Il ne s'agit pas alors de la rapidité du débit du discours magistral, mais de cette espèce d'urgence, rendue plus oppressante encore sous la double pression de certains parents et du nombre d'élèves dans la classe, à avancer coûte que coûte dans le programme.

Pour ce qui relève de la grammaire et de l'orthographe, je vois, quant à moi, deux problèmes liés à cette urgence. Le premier relève aussi de la pédagogie de la bienveillance : en premier lieu, on ne prend pas le temps de faire écrire les élèves dans le temps scolaire, au motif qu'ils sont en difficulté avec l'écrit. L'école trace ainsi les contours, sans recours après la classe de 3^e, d'un cercle vicieux dont ils ne peuvent s'extraire, faute de relai dans la famille.

L'autre aspect conduit au même résultat. Comme je le disais plus haut, et comme l'ont montré de nombreux chercheurs (Élisabeth Bautier, Marie-Claude Elalouf ou Bernadette Wynants par exemple), le malaise et l'insécurité des maîtres sur le sens et les formes à donner à l'enseignement de la norme graphique ainsi que le discrédit des procédures traditionnelles sont

tels, qu'on la travaille peu, ou qu'on ne dépasse pas l'approche réflexive. On passe trop peu de temps sur la règle, sur l'appropriation de son énoncé, sur sa mise en œuvre répétée dans des énoncés simples et le contrôle méthodique et répété qui atteste son appropriation à long terme.

Danièle Manesse

Université Paris 3-Sorbonne nouvelle,
UFR LLD et Diltec

Propos recueillis
par Jean-Michel Zakhartchouk

1 Ainsi les recherches multiples d'Élisabeth Bautier et d'Escol, sur les LEP et ailleurs, les évaluations nationales récentes de 6^e, les évaluations du ministère, les recherches que j'ai menées avec Danièle Cogis, ou encore les évaluations Pisa.



Mobilisation générale ?

Luc Cédelle

Le point de vue d'un observateur sur l'enseignement du français, ou plutôt sur ce qui serait nécessaire, en termes de moyens et de méthodes, pour les apprentissages des élèves dans la maîtrise de la langue.

Que fait notre système scolaire avec l'apprentissage de la langue française ? Et que fait-il pour faire apprendre « sans exclure » ? Pour l'observateur de l'Éducation nationale que je suis, la réponse est difficile : les polémiques, qu'elles portent sur les programmes ou les méthodes, sont violentes, touffues et pour tout dire décourageantes. De l'enseignement du français, le journaliste « éducation » ne peut saisir que des bribes, éclairantes dans le contexte précis de tel cours, de tel professeur, dans telle classe. L'ensemble – le sujet « enseignement du français » au plan national – reste en grande partie insaisissable et opaque, même si, comme dans d'autres domaines, j'ai bien sûr des indignations et des inclinations.

Le poids des déterminismes

Premier point, qui a tendance à « écraser » tous les autres aspects de la question : sans adhérer au catastrophisme militant et à ses généralisations abusives, le « niveau » en français a de quoi violemment attrister, surtout dans ces collèges, pas forcément à la dérive, où se concentrent les difficultés de toutes sortes et où le décalage prend souvent des proportions spectaculaires. Ce qui pose d'emblée et de manière aigüe la question de l'exclusion. Chacun le sait, le niveau en français, sauf celui de certains élèves qui sont autant d'exceptions statistiques, est très fortement déterminé par les caractéristiques sociales et culturelles des familles. Loin de justifier l'excuse déterministe, cet état de fait place l'école face à la nécessité d'agir pour, sinon compenser, du moins diminuer le plus possible ces inégalités de départ. Et là, apparaît, à mon sens, le premier gros « bug » dans le système : l'enseignement du français est surdéterminé par des conditions antérieures et extérieures à lui-même, ce qui rend très aléatoire une appréciation de son efficience.

Toutes sensibilités ou tous styles d'enseignement confondus, les professionnels le disent : ces inégalités, entre celui

qui est plongé dans un « bain » de langue, écrite et orale, et celui qui ne l'est pas, sont déjà criantes dès la maternelle. J'adhère donc totalement aux discours officiels qui préconisent de « mettre le paquet » dès les premières années de la scolarité afin que l'échec ne puisse s'enraciner. Et j'écume (intérieurement) de rage à constater, année après année, que ces discours sont creux et, dans le meilleur des cas, ne servent qu'à habiller l'inaction.

Quelle ambition ?

La mise en place d'une politique ambitieuse dans le primaire est un sujet qui demanderait de longs développements. Je peux seulement avancer ici qu'une telle politique ne permettrait pas de pousser plus loin la réduction des postes, qu'elle ne serait probablement pas bloquée par les syndicats, même si ces

lège ? En un mot : les professeurs, indépendamment de leur bonne volonté, y sont affectés à une tâche impossible. Ce que le système propose, quantitativement et qualitativement, n'est pas à la hauteur des difficultés des élèves, du moins des difficultés de ceux qui sont « en difficulté » – les autres s'en tirent toujours même s'ils s'ennuient parfois. Commençons par le quantitatif. J'ai beau être journaliste, donc observateur extérieur, ce qui se passe me fend le cœur à chaque fois que j'en suis brièvement témoin. Combien de fois, voyant une copie ou une simple « production écrite » à la limite du lisible, n'ai-je pas eu l'envie de m'asseoir au côté de l'élève afin d'apporter « l'aide personnalisée » que le professeur n'était pas en mesure de dispenser ! Suivre le cheminement de l'erreur, comprendre par exemple pourquoi une règle correctement appliquée à la troisième ligne est soudain bafouée à la cinquième, et vice-versa.

Élan jusqu'à présent toujours interrompu, car une « personne extérieure »

Sans adhérer au catastrophisme, le « niveau » en français a de quoi violemment attrister, surtout dans ces collèges où le décalage prend souvent des proportions spectaculaires.

derniers auraient des points de désaccord et qu'elle passerait évidemment par une intense mobilisation intellectuelle des personnels. J'insiste sur l'adjectif « intellectuel » qui engage leur professionnalité. C'est un chemin qui n'a pas été pris ces dernières années, la priorité politique ayant consisté à mettre ostensiblement les fonctionnaires au pas plutôt que faire appel à leur esprit de mission.

Supposons néanmoins, dans un scénario de politique-fiction, ce chemin parcouru : une condition nécessaire, mais pas suffisante serait ainsi remplie. Il serait illusoire de penser que seule une mobilisation du primaire permettrait de gagner la partie en matière de maîtrise de la langue. Si l'effort ne se poursuivait pas aux stades ultérieurs du parcours scolaire, donc d'abord au collège, les inégalités de culture reprendraient bien vite le terrain provisoirement cédé. Et que se passe-t-il, aujourd'hui, au col-

n'a pas de légitimité à intervenir et peut, par ignorance, aller tout droit vers la bêtise à ne pas faire. Et une personne « intérieure » est forcément un professionnel, dont le temps passé auprès de l'élève est comptabilisé dans ces « équivalents temps plein » que le ministère cherche à économiser. Cette remarque ne relève pas de la démagogie facile sur le thème de l'école « désossée » mais du sobre constat que l'action – si action il doit y avoir – a un coût et qu'elle ne saurait exister si ce coût n'est pas clairement assumé. Aujourd'hui, l'aide personnalisée, toutes disciplines et tous sujets confondus, est, paraît-il (dans l'ensemble, les journalistes n'ont pas encore eu l'occasion de le vérifier), mise en place dans le cadre de la réforme du lycée. Elle n'est pas à l'ordre du jour au collège où, à part un possible rétrécissement du territoire de l'éducation prioritaire, rien de spécial n'est à l'ordre du jour si ce n'est continuer comme si de

rien n'était. Continuer comme s'il n'y avait pas de problème particulier en ce qui concerne la maîtrise de la langue. Continuer avec un horaire hebdomadaire de quatre heures à quatre heures trente, dramatiquement insuffisant pour combler les manques.

Sous l'écume des polémiques

Le qualitatif est plus délicat à cerner. Et, à ce sujet, l'observateur est un peu pris au piège : comment évoquer des pistes de solution sans se jeter la tête la première dans une foire d'empoigne polémique où il sera toujours dépourvu de la légitimité du terrain et miné par le doute ?

L'observateur a suffisamment observé pour connaître tous les sujets qui fâchent, de l'observation réfléchie de la langue (ORL) au primaire, en principe supprimée par la réforme Darcos des programmes, en passant par la « grammaire de texte » au collège et l'approche de la littérature par genres et par registres au lycée en application des « programmes Viala ». La liste n'est pas exhaustive : on s'écharpe facilement, dans l'enseignement du français et des lettres. Ayant suivi toutes ces polémiques, ayant lu beaucoup de diatribes et une bonne dose de répliques, j'ai forcément quelques avis. Mais je dois aussi rester circonspect, car j'ai remarqué que les clivages entre « modernistes » et « conservateurs » sont parfois brouillés. Il arrive ainsi que l'on trouve chez les supposés « réacs » des libertaires qui s'ignorent. Et dans les deux camps des défenseurs de l'approche sensible des œuvres – celle qui a ma préférence, mais c'est une préférence de non-enseignant ! – voisinent avec des formalistes fervents.

C'est pourquoi je me bornerai ici à une seule affirmation générale, toutefois suffisante pour me condamner aux yeux des contempteurs du « pédagogisme » : il est plus important de savoir ce que les élèves apprennent réellement que de savoir ce que les enseignants enseignent. Dans cet ordre d'idées, beaucoup de points litigieux qui sont de l'ordre du qualitatif ne m'indiffèrent pas, mais me paraissent absolument de second plan. Quel intérêt d'ergoter sur tel ou tel point du programme de 5^e ou de 4^e si le professeur est confronté à « des élèves qui butent sur chaque mot » ?

Pour une bataille du français

De même, si, à titre personnel, je suis plus sensible aux arguments en faveur de l'étude du Cid que de la littérature

de jeunesse (qui comporte néanmoins quelques chefs d'œuvre), cela reste à mon sens au professeur de juger et de choisir. Et – de grâce, laissez-moi ma part de naïveté – je suis absolument convaincu que tous les styles de profs, de l'explorateur pédagogique au traditionaliste inflexible sont aujourd'hui mobilisables dans une « bataille du français » que j'appelle de mes vœux.

Je déteste l'Éducation nationale quand elle fait semblant d'enseigner en sachant que les conditions n'en sont pas réunies. À quoi sert-il de relever, comme le font tous les discours officiels, que le français n'est pas seulement une « matière » scolaire mais la porte d'accès à toutes les disciplines, y compris les mathématiques et les sciences, si c'est pour ne jamais en tirer les conséquences ? Il y a 36 000 manières d'apprendre à bien écrire et à bien parler, mais elles passent toutes par la pratique répé-

tée, par l'entraînement régulier et quotidien. Le temps scolaire consacré à la maîtrise de la langue, écrite et orale, doit augmenter. En prenant éventuellement sur les autres disciplines ? Oui, même si cela paraît extraordinairement difficile à négocier. Et en impliquant les autres disciplines dans cet engagement à travailler la maîtrise de la langue ? Oui, aussi. Et en croisant les enseignements, le professeur de français travaillant de concert avec d'autres collègues, comme dans les « projets interdisciplinaires » que j'ai pu observer au collège expérimental Clithène ? Oui, également. Même si cela, en soi, ne remplace pas une vaste mobilisation d'ensemble. Bref, une bataille.

Luc Cédelle

Journaliste au Monde

Enseigner le français pour ne pas exclure

Dominique Seghetchian

Comment gérer la tension entre l'enseignement de la langue et celui de la littérature ? Quels contenus et limites de l'enseignement du français, pour qu'il soit utile à tous les élèves ?

Surtout, pas de retour à un passé mythique : lorsque j'ai débuté, en collège, non seulement il n'y avait pas de lien entre lecture et étude de la langue, mais il n'y avait guère de liens non plus entre enseignement de l'orthographe (centré sur la dictée) et grammaire, ni entre pratiques d'écriture et de lecture, ni même entre l'heure de lecture expliquée (d'extraits) et celle de lecture suivie (d'une œuvre). De ce point de vue l'organisation de l'enseignement en séquences a représenté un incontestable progrès dans la recherche de cohérence.

Toutefois, il me semble que l'on peut affirmer que cette mise en place s'est faite selon un modèle élitiste défavora-

ble aux élèves le plus en difficultés. Le fonctionnement des manuels scolaires dits « uniques », c'est-à-dire censés correspondre à l'ensemble des champs disciplinaires du français, le montre bien. Les séquences y sont toutes organisées, sur le modèle du lycée, selon des problématiques littéraires. L'objectif en est la construction de connaissances sur des objets littéraires (le roman d'aventures, le conte merveilleux, etc.) à travers une étude de textes menée, selon le modèle de la lecture analytique, autour de deux ou trois axes.

Bien sûr, chaque séance propose aussi, la plupart du temps, une ou deux activités d'écriture et le renvoi à l'étude de « points de langue » placés dans une

seconde partie. Toutefois le travail proposé pendant la séance prépare rarement cet écrit, et l'étude grammaticale ne sert en général pas plus l'étude du texte que le texte ne nourrit l'apprentissage de la langue. Dans la plupart des cas, le texte devient prétexte à une étude de la langue pensée par le professeur comme un pensum d'autant plus nécessaire qu'il a affaire à des élèves issus des « classes populaires », perçus comme caractérisés par des manques.

D'abord des apprentissages linguistiques

Force est donc de constater que les apprentissages linguistiques, au collège, ne sont plus référés qu'aux seuls usages littéraires. Cela conduit en particulier :

- à la répétition de points qui les caractérisent, les valeurs des temps par exemple,
- à négliger le travail systématique sur les structures de la phrase, la construction des verbes,
- à un enseignement linguistique dépourvu de cohérence, des séances « classées » dans diverses séquences (et clairement, pour mes élèves, ce sont des « affaires classées »),
- parfois à la mise en place de formes de « soutien » qui mettent l'accent sur des « bases » (un travail systématique des conjugaisons, de l'analyse grammaticale : natures, fonctions...), séances destinées à pallier l'absence de maîtrise constatée.

Ces pratiques, pleines de bonnes intentions (apporter la culture à tous les élèves, répondre aux difficultés constatées et interprétées comme autant de lacunes) ont, hélas, l'inconvénient de ne pas donner sens à l'étude de la langue et aux apprentissages linguistiques.

Enseigner le français pour lutter contre l'exclusion, c'est considérer que les élèves sont à l'école d'abord pour acquérir une maîtrise de la langue qui leur permettra, et ce tout au long de leur vie, de développer leur connaissance du monde et d'agir sur leur destin personnel et collectif. En ce sens le cours de français a pour mission de les doter des outils nécessaires pour comprendre, pour parler (en public), pour écrire (socialement). C'est pour cette raison qu'il me semble que les apprentissages linguistiques devraient constituer la colonne vertébrale du cours de français.

L'expression « français de scolarisation », née de la didactique du français langue non maternelle, est souvent

chargée de connotations négatives. Pour les uns, ce serait une langue artificielle, coupée de la fonction sociale de communication, illustrant le fait que l'école est ghetto ou sanctuaire. Pour les autres, son institution comme cible d'enseignement et d'apprentissage constituerait un renoncement à l'idéal littéraire fondateur de la professionnalité du professeur de français.

Le français de scolarisation : des usages disciplinaires de la langue

En fait, ce que la réflexion sur l'enseignement du français comme langue étrangère ou langue seconde a mis en évidence, c'est qu'il existe au moins trois finalités pour un enseignement linguistique¹.

- On vise à maîtriser une langue pour communiquer (ou de façon plus restrictive pour agir ensemble), l'accent

Ces pratiques, pleines de bonnes intentions (apporter la culture à tous les élèves, répondre aux difficultés constatées) ont, hélas, l'inconvénient de ne pas donner sens à l'étude de la langue et aux apprentissages linguistiques.

est alors mis sur la dimension sociale et conversationnelle de la langue, sur des interactions entre locuteurs identifiés, sur des finalités pratiques ou affectives.

- On vise la transmission d'une mémoire culturelle, la finalité est alors essentiellement la constitution d'une communauté à travers le partage de références et ce que cela induit comme représentations du monde et des relations humaines.

- On vise la construction de savoirs sur le monde, la conceptualisation.

Ces deux derniers objectifs ont une finalité intellectuelle et cognitive, ils mettent en jeu des usages beaucoup plus formels de la langue.

Enseigner le français comme langue de scolarisation, c'est donc d'abord permettre aux élèves de communiquer hors de leur cercle familial, c'est aussi leur donner accès à un patrimoine littéraire fondateur d'une communauté culturelle. En ce sens, en dépit de modifications de forme et de contenu, l'école et le collège sont les héritiers de l'école de la III^e République.

Toutefois, si l'enseignement du français s'en tient à cela, il passera à côté de ce qui est aujourd'hui devenu la part la plus importante de sa mission : accom-

pagner les élèves pour leur donner une maîtrise de la langue qui leur permette de passer d'une discipline à l'autre, pour construire des savoirs dans toutes, et pour devenir assez autonomes pour continuer à évoluer, même après leur sortie de l'école. Le temps n'est plus où l'on pouvait se satisfaire pour la vie des savoirs attestés par un quelconque diplôme comme d'un viatique pour la vie.

Enseigner le français pour lutter contre l'exclusion, c'est donc familiariser les élèves à la complexité des textes. Celle des textes littéraires bien sûr, mais peut-être plus encore celle des textes didactiques. Comment lire, par exemple, un article de *Science et vie junior*? Le statut d'une lettre écrite par Pasteur est-il le même dans un manuel de SVT, dans un manuel d'histoire, dans un manuel de français? À quoi servent les interroga-

tions dans les manuels? Assurément pas aux mêmes usages que dans la vie quotidienne, ni que dans un article de presse, ni que dans un dialogue littéraire.

Enseigner le français pour lutter contre l'exclusion, c'est permettre aux élèves d'apprendre à utiliser des usuels : combien savent véritablement tirer partie d'un ouvrage consacré aux conjugaisons? Combien savent chercher dans le dictionnaire un mot entendu et non lu? Faites l'expérience de leur demander de chercher *sicaire*, *rastaquouère*, *recension*. Permettez-leur d'apprendre à les trouver ou cessez de les renvoyer à cet outil. Combien savent expliquer des entrées comme *équilateral*, *ale*, *aux* ou *courir* (*le guilledou*), à quelle entrée chercher les mots soulignés dans une phrase comme *Nous racontions nos émotions*?

Enseigner le français pour lutter contre l'exclusion, c'est familiariser les élèves avec la polysémie. Dans la même journée, ils pourront rencontrer la parallèle Δ' à la droite Δ , le 42^e parallèle de latitude nord, s'entraîner aux parallèles en EPS et devoir, en français, dresser un parallèle (un seul, c'est paradoxal!) entre deux usages d'un même mot. Il ne suffit pas de leur faire apprendre des listes, mais bel et bien de les sensibiliser aux variations dans l'emploi (schéma

de la phrase, genre, nombre) et aux constantes qui justifient le recours à un mot unique.

Enseigner le français pour lutter contre l'exclusion, c'est prendre en charge les difficultés linguistiques de la langue des disciplines dites non linguistiques (disciplines scientifiques ou sciences humaines). On a alors des gisements inépuisables de textes où les expansions du nom, les appositions, les déterminants jouent des rôles essentiels. On a une mine pour travailler sur les formes de phrases : le discours didactique multiplie en effet les constructions passives, les tournures impersonnelles, les phrases emphatiques.

Des apprentissages culturels

Est-ce à dire que le professeur de français devient l'homme ou la femme à tout faire des autres disciplines ? Non, car s'il s'intéresse à la langue des autres disciplines c'est, de la même façon qu'il s'intéresse au latin, au grec ou aux autres langues vivantes, parce que cela sert la construction de la maîtrise de la langue dont il est le principal artisan.

L'étude de la littérature ne doit pas rajouter une couche de la poussière grasseuse de l'admiration à celles déposées par les générations précédentes. La culture n'est pas un musée que l'on visite dans un silence ennuyé ou extatique.

Est-ce à dire que nos collègues des autres disciplines peuvent se substituer à nous ? Non, car il leur manque nos connaissances techniques, y compris pour formuler en termes clairs les besoins des élèves dans leur discipline. Par contre, ils peuvent attester de l'impact du travail accompli en cours de français, et cela ne peut qu'accroître la légitimité, aux yeux des élèves, de notre enseignement. De plus, des projets communs, des formes de co-évaluation de travaux oraux ou écrits peuvent rendre encore plus visible et lisible par les élèves la façon dont la maîtrise de la langue est une compétence fondamentale. Ainsi l'élève, grâce à l'école, se constitue une culture au sens d'un ensemble cohérent et non fini de connaissances du monde et d'un ensemble d'outils pour continuer à faire vivre et à développer ces connaissances.

Plus encore. L'enseignement littéraire est revivifié par ce contact avec les autres disciplines. Par exemple, étudier des phénomènes linguistiques en allant

chercher le corpus là où il existe réellement, au lieu d'extrapoler à partir d'occurrences isolées dans un texte évite de ravalier ce dernier au rang de simple matériau linguistique. Par contre, lorsqu'un fait de langue comme la tournure passive, la forme impersonnelle, le présent de vérité générale a été réellement étudié et que l'on revient à des textes littéraires en s'interrogeant sur les spécificités de l'usage littéraire de ce fait de langue, c'est la littérature même que l'on institue.

Ce faisant, on acquiert soi-même une culture générale qui nous permet de travailler la façon dont le registre fantastique, par exemple, joue de l'approche « scientifique » (*Le Horla*) ou la façon dont le roman permet un voyage dans le temps ou l'espace que ne (s') autorisent pas l'histoire ou la géographie. Cela peut du reste expliquer que beaucoup d'auteurs de romans historiques soient des historiens ayant ressenti le besoin d'un lien plus intime avec les univers qu'ils explorent.

L'enseignement du français, toutefois, doit conserver sa dimension litté-

raire. Connaître le monde, c'est aussi s'interroger sur la variété des rapports, rationnels ou non, symboliques que les humains entretiennent avec lui. Il est utile, pour de jeunes gens de 2011 de découvrir la capacité de Marco Polo à passer sous silence les périls de ses voyages et de ses missions, sa capacité à s'émerveiller lorsqu'il découvre des modes de vie si différents des siens, sa capacité à « positiver » jusqu'à considérer son emprisonnement comme une pause salutaire lui permettant de coucher enfin par écrit le récit de ses voyages. Cette capacité à s'émerveiller de l'altérité et à positiver sa vie n'est-elle pas un des fondements de l'humanisme avec lequel on gagnerait à renouer ? Il est certes intéressant de voir comment Jean de Léry recourt à comparaisons et métaphores pour permettre à ses contemporains d'imaginer ce qu'ils ne peuvent voir, sentir ni toucher : un ananas, un tatou, etc. Il est encore plus enrichissant de voir comment Érik Orsenna, en 2010 dans *La route des Indes*, joue

des mêmes procédés pour imaginer de la façon la plus fantaisiste le débarquement d'un rhinocéros à Lisbonne. Demander aux élèves de produire à leur tour un texte présentant à des gens qui sont censés les ignorer, des objets qui leur sont familiers, c'est leur demander de prendre en compte les besoins d'autrui, c'est en somme exercer leur citoyenneté. L'étude de la littérature ne doit pas rajouter une couche de la poussière grasseuse de l'admiration à celles déposées par les générations précédentes. La culture n'est pas un musée que l'on visite dans un silence ennuyé ou extatique.

Toujours des séquences, mais équilibrées autrement

Enseigner le français pour lutter contre l'exclusion, c'est donc encore plus d'ambition pour cette discipline qui doit en finir avec l'héritage de l'école et du lycée d'avant-hier. L'enseignement doit s'appuyer en priorité sur ce que la société, les élèves et leurs familles perçoivent comme prioritaire : la maîtrise de la langue dans tous ses usages. C'est en installant une confiance linguistique que l'on créera les conditions d'une curiosité littéraire, que l'on rendra possible le plaisir de lire et d'écrire, que l'on formera des citoyens dotés d'un esprit critique, sensibles à l'universalité et ouverts à l'altérité.

Cela passe par l'intérêt pour le français des autres disciplines et, chaque fois que possible, le travail avec les collègues. Cela nécessite un intense travail créatif : l'esprit de clocher disciplinaire fait que nous avons à ce jour bien peu de matériau disponible ! De même concevoir un enseignement de la littérature articulé à l'enseignement linguistique est un chantier à peine ouvert. À nous d'être créatifs et critiques, d'échanger, d'articuler nos pratiques aux recherches en cours.

Dominique Seghetchian

Professeure de français, collège La Rabière,
Joué-lès-Tours (Indre-et-Loire)

1 J'emprunte beaucoup, pour cette réflexion, à une formation animée par Gérard Vigner, auteur de *Enseigner le français comme langue seconde*, CLE International, 2001 ; j'ai découvert par ailleurs la notion de « français de scolarisation » à travers l'ouvrage de Michèle Verdelhan-Bourgade, *Le français de scolarisation, pour une didactique réaliste*, PUF 2002.

Le français de l'histoire-géo

Régis Guyon

**Quelles sont les difficultés linguistiques en histoire-géographie ?
Quelle méthodologie et quelles pratiques permettraient
aux enseignants d'en prendre conscience et d'y remédier ?**

On pense parfois que l'histoire-géographie est une discipline facile pour les élèves moins à l'aise avec l'écrit, parce que le récit y a une place importante, ou parce qu'il suffirait d'apprendre « par cœur ». Or, il n'en est rien. Six points me paraissent incontournables si on veut prendre conscience de l'importance de la langue dans l'enseignement de cette discipline.

- Du point de vue de la langue, lorsqu'on lit les manuels ou encore les traces écrites dans les cahiers d'élèves, on ne peut que remarquer l'abondance de l'information (noms, lieux, dates). Dans une seule phrase, forcément complexe, on peut trouver quatre, voire cinq éléments différents, comme un concentré de connaissances, comme s'il fallait énoncer le maximum d'informations avec un minimum de mots. C'est pour cela qu'il peut être recommandé d'écrire moins dans les cahiers, de mettre en valeur ce qui est important à apprendre et à savoir (très souvent les noms, les dates, les lieux). Il peut être tout aussi pertinent de permettre aux élèves d'écrire la leçon, dans le cadre d'une dictée à l'adulte par exemple¹.

- Cette abondance se retrouve dans la grande variété des documents proposés (textes de nature différente, cartes, tableaux, graphiques, photographies, reproductions iconographiques, etc.). Là encore, la profusion de documents, malgré un travail souvent important dans le paratexte (couleur, numéros des documents, renvois codifiés, etc.) ne donne pas un accès facile à la lecture et aux informations. En classe, on peut très bien commencer par le document IV, puis mettre en relation les documents I et III et ainsi progresser dans le chapitre, et enfin lire un document collé dans le cahier. C'est normal et c'est classique, mais ce n'est pas toujours évident de s'y retrouver pour un élève qui y voit plus un foisonnement ininterrompu plutôt qu'un fil logique et construit.

- On remarque également parmi les termes propres à la discipline une sur-

représentation du procédé de substantivation (échouer/échec, grand/grandeur, etc.). Pour exprimer un phénomène, on cherche toujours le nom, évacuant assez facilement les verbes ou les adjectifs pouvant exprimer la même idée, mais qui nécessitent bien souvent des phrases complètes : « la mondialisation de l'économie » au lieu de « l'économie devient mondiale » ou « prend une dimension mondiale – ou globale »... On retrouve cette habitude dans les titres, voire dans les consignes. Est-ce encore une question de place ? Certains manuels font aujourd'hui l'effort de placer des phrases conjuguées dans les titres, de mettre des questions pour problématiser une leçon. Un simple détail ? Certainement pas lorsqu'il s'agit d'explicitier.

- Ce qui peut rendre également les contenus difficiles à saisir tient à la syntaxe : « le mur de Berlin a été détruit en 1989 », « l'Amérique a été découverte par Christophe Colomb ». L'utilisation de la voix passive a pour effet d'évacuer le sujet de l'action, voire de l'effacer. On ne sait pas qui a détruit le mur de Berlin ; et de toute façon on ne peut pas dire qui avec précision. En ce sens, la voix passive autorise le questionnement et les hypothèses, mais rend du même coup le contenu plus obscur. Lorsqu'il s'agit des périodes plus récentes de l'histoire (seconde moitié du ^{xx}e siècle), la voix active s'impose davantage, et proposant du coup une entrée dans le contenu plus descriptif et accessible.

- La voix passive le suggère à sa manière, mais une des difficultés tient aussi à l'importance de l'abstraction. L'histoire n'est certainement pas qu'un récit et la géographie n'est certainement pas qu'une découverte du monde : c'est aussi la description et la compréhension de phénomènes, la capacité à analyser des dynamiques historiques et spatiales, d'avoir une vision claire du monde tel qu'il va aujourd'hui. Et bien souvent l'enseignement passe par des objets, figurant, représentant ce dont on parle.

Un planisphère ou une carte, un schéma ou un graphique « *n'ambitionne[nt] pas de donner à voir le tout de la chose et il n'a de sens qu'à en relever ce qui précisément ne se voit pas nécessairement à l'œil nu*² ». Nous sommes bien dans le champ de la représentation, de l'illusion de l'objet représenté qui « *permet de signaler ou d'identifier une réalité déjà connue* ».

- Le dernier point est sans doute le plus important, car il touche tant au contenu de l'enseignement proposé (la transmission d'un savoir) qu'à la demande qui est faite aux élèves en terme de compréhension et de production. Nous avons à faire à un problème lié à l'implicite dans l'accès aux connaissances. Lorsqu'on lit un document du Moyen Âge, il doit être évident pour tous qu'il n'est pas de même nature que la trace écrite de l'enseignant ou que le chapeau des auteurs du manuel. De la même manière, lorsqu'on pose une question aux élèves, il est bien évident que la réponse n'est écrite nulle part : elle doit être le fruit d'une lecture attentive d'un ou de plusieurs documents, qui peuvent en plus être de nature différente (un graphique et un texte par exemple). En ce sens la réponse attendue est bien implicitement contenue dans le ou les documents proposés, mais elle n'est accessible qu'à celles et ceux qui savent interpréter, déduire, dépasser l'explicite pour entrer dans l'implicite d'un document.

Régis Guyon

Professeur d'histoire-géographie,
Casnav de Reims

¹ Claude Gapaillard, *La maîtrise de la langue pour l'enseignement de l'histoire au collège*, Caen, CRDP de Basse-Normandie, 2008.

² Jean-Pierre Terrail, *De l'oralité*, Paris, La Dispute, 2009.

³ Pour développer ces aspects, on peut renvoyer à François Durpaire, *Enseignement de l'histoire et diversité culturelle. « Nos ancêtres ne sont pas Gaulois »*, Paris, Hachette-CNRP, Collection « Ressources Formation », 2002.

Grammaire : à la recherche du sens perdu

Marc Campana

Quelques principes et propositions d'activités pour susciter l'intérêt des élèves à l'aride enseignement de la grammaire.

Pour de nombreux professeurs des écoles et professeurs de français du secondaire, préparer une leçon de grammaire constitue un réel défi ; non seulement parce qu'ils anticipent le peu d'intérêt qu'y portent généralement les élèves, mais aussi parce qu'ils ne trouvent pas toujours eux-mêmes à l'enseignement de certaines notions grammaticales de justifications didactiques convaincantes, ni suffisamment de motivations pratiques, même si le récent recentrage des programmes sur la grammaire de phrase peut donner l'impression de simplifier leur tâche. En effet, quelle réponse satisfaisante apporter à l'incessante question : « À quoi ça sert, Madame, Monsieur ? »

À quoi bon ?

Il est vrai que, pour les élèves, les notions grammaticales enseignées paraissent être leur propre fin, ne « servir » à rien, ni pour lire, ni pour écrire ; ou bien les fruits n'en seront peut-être récoltés que beaucoup plus tard, et seulement par ceux qui seront conduits par leurs études ou leur profession à les consommer. D'ailleurs, certains enseignants ne sont pas loin de partager ce point de vue, mais en repoussent le plus souvent la claire conscience en prétextant légitimement les injonctions programmatiques.

Quelles bonnes raisons invoquer donc, pour conduire les élèves à s'engager dans l'apprentissage de notions, de règles et de termes – passablement abscons et variables selon les manuels et les enseignants – en apparence aussi peu « rentables » ? Reconnaissons toutefois que la question est maintes fois posée dans des termes pratiquement identiques à propos de presque toutes les matières scolaires.

Il importe avant tout de privilégier les approches susceptibles de ne pas décourager les élèves les plus en difficulté, ceux aussi que les apprentissages

abstraits rebutent, qui sont les plus prompts à leur dénier toute utilité, voire tout sens. Car, s'il peut sembler utopique d'intéresser pareillement toute une classe aux valeurs du subjonctif, à l'attribut du complément d'objet ou à la morphosyntaxe des pronoms personnels, on peut raisonnablement parier sur la propension de l'esprit à s'engager plus volontiers dans une tâche dès lors qu'il en identifie clairement les enjeux et que la difficulté à affronter lui semble surmontable.

Une grammaire attrayante et efficace ?

L'acquisition de savoirs grammaticaux peut difficilement se satisfaire de la seule mémorisation de règles et définitions, même soutenue par les habituels et nécessaires exercices d'application. Car, même dans les cas où les élèves disent avoir compris la leçon et ont

présenté comme un problème à toutes les chances de rendre l'apprentissage plus attrayant et plus efficace.

Des détours pour gagner du temps

À titre d'exemples, les encadrés présentent quelques pistes de travail qui ont toutes fait peu ou prou l'objet de mises en œuvre en classe. Il va sans dire que procéder ainsi instaure un détour qui empiète ipso facto sur le temps précieux nécessaire à des apprentissages plus ciblés. Mais nous avons fréquemment constaté que ce sont de tels détours qui confèrent du sens à l'étude de la langue et contribuent à en légitimer l'apprentissage. Si les élèves comprennent mieux pourquoi il est utile d'apprendre la grammaire, on n'a certes pas l'assurance que tous se lanceront volontiers dans cet apprentissage, mais il ne fait pas de doute qu'en demeurant confi-

L'acquisition de savoirs grammaticaux peut difficilement se satisfaire de la seule mémorisation de règles et définitions, même soutenue par les habituels et nécessaires exercices d'application.

réussi les exercices, les enseignants font souvent le cruel constat que les savoirs s'érodent, se transforment ou s'évanouissent tout bonnement.

D'autre part, la question que se posent souvent les enseignants est de savoir comment planifier l'enseignement de la grammaire à un niveau scolaire donné : quelles notions regrouper, suivant quelle progression et selon quelle logique (didactique, pédagogique, cognitive) ?

Par souci d'intéresser les élèves récusant toute utilité à la grammaire, il peut être profitable de sélectionner les notions grammaticales utiles à l'orthographe, à la compréhension des textes, à l'enrichissement du lexique. D'un autre côté, la recherche de démarches favorisant une exploration active de la part des élèves à propos d'un fait de langue

nés dans l'ignorance des enjeux liés à cette matière scolaire, ils continueront probablement à la subir sans y trouver d'intérêt.

Marc Campana

Professeur à l'IUFM-université de Picardie-Jules Vernes

André Breton et la ponctuation

Tout le monde possède des connaissances sur le fonctionnement de la langue (savoirs épilinguistiques) sans avoir nécessairement la maîtrise des règles ou du vocabulaire qui permettent de le décrire ou de l'expliquer (savoirs métalinguistiques). Mais on ne pense pas assez à tirer parti des connaissances implicites des élèves pour les amener au langage grammatical. Ainsi, à partir d'un banal exercice de ponctuation, on peut introduire l'idée que la génération du sens d'un texte est étroitement liée à l'appréhension des relations morphosyntaxiques qu'entretiennent les mots avec leur environnement. Nous avons plusieurs fois, à des niveaux différents, proposé à des élèves et à des étudiants de ponctuer des textes rendus opaques par l'absence de ponctuation, en leur demandant de formuler une justification grammaticale pour tout signe de ponctuation suggéré.

Voici, pour la fin du collège ou le début du lycée, le début d'un poème d'André Breton¹ originellement non ponctué par le poète :

*On n'a pas oublié
La singulière tentative d'enlèvement
Tiens une étoile pourtant il fait encore grand jour
De cette jeune fille de quatorze ans
Quatre de plus que de doigts
Qui regagnait en ascenseur
Je vois ses seins comme si elle était nue
On dirait des mouchoirs séchant sur un rosier
L'appartement de ses parents
Le père un piquet solidement enfoncé dans l'ombre la mère jolie pyramide d'abat-jour
Appartement situé au quatrième étage d'un immeuble de la rue Saint-Martin
Non loin de la Porte gardée par deux salamandres géantes
Sous laquelle je me tiens moi-même plusieurs heures par jour
Que je sois à Paris ou non*

*La belle Euphorbe appelons la jeune fille Euphorbe
S'inquiète de l'arrêt de l'ascenseur entre le deuxième et le troisième étage*

La tentation est grande de recourir à des arguments d'ordre sémantique (« si je mets – ou ne mets pas – tel signe de ponctuation, ça n'a pas de sens ») plutôt que grammatical. Mais passé ce premier mouvement, les élèves parviennent à expliciter leurs intuitions de sens en cherchant, dans leur mémoire ou dans leur manuel, des justifications grammaticales – sans renoncer bien entendu à tout recours au sémantisme des mots. Ainsi, quand ils ont admis, par exemple, que le troisième vers peut constituer à lui seul une phrase, il leur faut expliquer que le début du vers suivant (« De cette jeune fille ») ne pourrait être le début d'une nouvelle phrase que si le groupe nominal était un complément antéposé (« de cette jeune fille, je n'ai aucun souvenir » ou bien « de cette jeune fille je ne me souviens pas », par exemple). Si tel n'est pas le cas, il convient de se demander si la préposition « de » ne relie pas le groupe nominal à un mot qui précède. En admettant que le vers précédent constitue une phrase syntaxiquement complète, il faut se reporter au deuxième vers et vérifier si sens et syntaxe autorisent cette dépendance ; ce qui a pour conséquence de remplacer les points après « d'enlèvement » et « grand jour » par des tirets et de se demander si le troisième vers est un commentaire du narrateur et si l'apparition de l'étoile en question appartient au temps de l'énonciation ou au temps des faits énoncés...

Ainsi, au gré des élucidations avancées, le professeur peut conduire ses élèves à cette idée que sens et règles grammaticales (voire orthographiques) font corps, même si c'est « l'impression » de sens ou de non-sens qui vient spontanément à la conscience. De là, il découle qu'une maîtrise insuffisante de la grammaire peut conduire à des difficultés dans la génération (en production) ou l'attribution (en réception) de sens. Certes, il est utile de le dire, mais peut-être davantage encore de le faire expérimenter.

Marc Campana

¹ *Sans connaissance*, Clair de terre, Gallimard, 1966.

Les mots qui font comprendre

Donner du sens à l'étude de la langue, ce peut être autoriser les élèves à trouver une justification à l'enseignement de la grammaire (ou de l'orthographe). Considérons un autre exemple, dans lequel lexique et grammaire sont intimement liés.

Le professeur demande à la classe (en groupes, de préférence) de créer des phrases avec le verbe « penser » en variant le plus possible les suites de ce verbe. Il s'agit de parvenir à un corpus (après élagage des réponses) comparable à celui-ci :

- Jean pense vite/bien/mal/tout haut...
- Je me demande si les animaux pensent.
- Pense à ce que je t'ai dit. Il n'a pas pensé à faire ses devoirs. Je pense à mes amis. Je pense à quitter mon travail.
- Je pense venir vous voir bientôt.
- Dans *Vingt-mille lieues sous les mers*, Jules Verne a pensé la vie à bord d'un sous-marin.
- Nous pensons qu'il n'y a pas lieu de s'inquiéter.
- Je pense du bien de lui.

Pour chaque phrase trouvée, les élèves cherchent un synonyme susceptible de se substituer au verbe « penser ». Lors de la mise en commun, le professeur peut faire observer que la plupart des synonymes trouvés ne

sont pas substituables entre eux, c'est-à-dire qu'ils ne sont pas synonymes les uns des autres.

Qu'est-ce qui a permis d'identifier le sens du verbe « penser », dans chaque phrase ?

Est-ce le sens des compléments qui l'accompagnent (faire des essais de substitution sans modifier les structures syntaxiques : l'effet est faible voire nul) ?

Est-ce la construction de ces compléments (les comparer : fonctions, natures) ? Il n'est possible de répondre clairement à cette question qu'en convoquant des notions grammaticales (verbe intransitif, complément adverbial, complément d'objet direct, subordonnée conjonctive, etc.). L'on ne peut comprendre ou utiliser à bon escient le verbe « penser » que si l'on connaît ses constructions syntaxiques ainsi que les variations de sens de ce verbe qu'elles entraînent.

La grammaire nous fournit les mots qui désignent ces phénomènes auxquels elle nous permet également de présenter des explications ; tout comme les mots qui désignent les différents types de corps célestes et les lois qui les gouvernent nous permettent de trouver une explication à l'apparition du soleil le matin et à sa disparition le soir.

MC

Construire ensemble le programme des apprentissages

Une démarche qui privilégie la sensibilisation des élèves à leurs propres besoins d'apprendre des notions nouvelles ou de consolider des savoirs lacunaires, dans la perspective d'élaborer avec leur concours la programmation d'une combinaison d'apprentissages.

Le professeur dicte quelques phrases à la classe :

- La mère ouvre la porte, les enfants la *ferment*.
- On les *aime* tous.
- Ils nous *donneront* de leurs nouvelles.
- Je vous *recevrai* demain.

Après confrontation des graphies proposées par les élèves (pour les verbes en gras), il s'agira d'explicitier les sources de désaccords : indifférenciation phonique des finales verbales (*ferment*/*ferme*, *aime*/*aiment*, *donneront*/*donnerons*, *recevrai*/*recevrez*) ; confusion article/pronom personnel (*la*, *les*) ; incidence du nombre ou de la personne des pronoms personnels compléments sur l'accord verbal ; connaissance ou non de la règle d'accord sujet-verbe ; mise en œuvre ou non de la procédure d'accord.

Le professeur tâche ensuite de lister, avec la classe, les savoirs dont on aurait besoin pour éviter à coup sûr les erreurs commises : règle d'accord sujet-verbe ; procédure de recherche du sujet ; natures possibles du sujet d'un verbe ; moyens de distinguer articles et pronoms personnels ; morphologie des pronoms personnels ; terminaisons verbales ; etc.

La liste ainsi établie va constituer le programme des apprentissages pour les semaines à venir. En s'appuyant

expressément à la fois sur les besoins de tous les élèves, identifiés par eux-mêmes, et sur le programme officiel, le professeur peut décider avec la classe de la programmation des prochaines leçons de grammaire et d'orthographe.

MC



Des erreurs coupables ?

J'enseigne les mathématiques. Fidèle à ma réputation de cartésienne, j'étais brillante en grammaire, mais me croyais incapable d'écriture créative, jusqu'au jour où, grâce aux Rencontres d'été du Crap, j'ai découvert les ateliers d'écriture. Suite à cette expérience, j'ai participé à la création d'un atelier d'écriture dans mon lycée polyvalent. Il fonctionne depuis une dizaine d'années, et mes co-animateurs varient au fil des disponibilités et des mutations des uns et des autres. Lorsque je présente l'atelier aux classes en début d'année, j'insiste sur le fait qu'il n'est pas réservé aux élèves bons en français.

Il y a trois ans, ma co-animatrice, professeure de lettres-histoire, m'a appelée lors de mon jour de repos pour me dire qu'elle s'était occupée de rédiger le texte de présentation de l'atelier (on en change tous les ans), et qu'elle l'avait affiché à plusieurs endroits du lycée.

Il se trouve que dans la précipitation, elle avait fait deux erreurs dans le texte. Le lendemain, en arrivant au lycée, j'ai trouvé toutes les affiches corrigées en rouge d'un trait rageur... y compris celle affichée en salle des profs, ce qui laissait peu de doutes sur le statut du correcteur !

Ma collègue s'est sentie humiliée, elle voulait laisser tomber l'animation de l'atelier. Elle a finalement accepté de continuer, après s'être sentie soutenue par une « lettre ouverte » que j'ai écrite et postée en salle des profs :

Lettre ouverte

Nous avons été très touchées de découvrir, à la rentrée des vacances de la Toussaint, notre affiche d'atelier d'écriture corrigée en rouge dans tout le lycée, y compris (mais c'est moins grave) en salle des professeurs.

Certes, il n'aurait pas dû y avoir d'erreur... mais qui n'en fait pas occasionnellement ? Nous avons eu le tort de ne pas nous relire. Pourquoi ne pas nous avoir plutôt signalé les erreurs ? Ou ne pas les avoir corrigées discrètement ?

La façon de faire revient à nous jeter en pâture, à chercher à nous humilier devant les élèves. Dans quel but ? Bien faire comprendre que les animatrices de cet atelier sont notoirement incompétentes en français, puisque l'une est prof de maths, et l'autre « simple » PLP lettres-histoire ?

De plus, cette correction véhicule l'idée que, si l'on fait des fautes d'orthographe, on ne peut écrire de beaux textes, ce qui est idiot, bien sûr.

Nous ne comprenons pas.

Nous n'avons jamais su qui s'était permis ces ratures, mais nous avons été réconfortées par les témoignages de sympathie de collègues outrés par le procédé.

Monica Levy

Quelle langue pour intégrer ?

Régis Guyon

Le cas des élèves non francophones est significatif de la difficulté de l'école à ne pas transformer une différence dans le rapport à la langue en un facteur d'exclusion.

Lorsqu'un enfant « venu d'ailleurs » fait ses premiers pas dans l'école en France, il est immédiatement pris dans un ensemble d'impératifs : il doit être dans l'instant un élève, comme les autres. Sans trop exagérer, on pourrait dire qu'au premier abord les enseignants ne voient ces enfants que comme des élèves sourds à ce qu'ils leur disent, mutiques face aux questions qu'on leur pose ou consignes qu'on leur donne, bref relevant d'une situation de... malentendu potentiel. Et les mêmes relèvent tous les difficultés qui sont les leurs, celle de « ne pas savoir qu'en faire », celle de ne pas pouvoir entrer en communication avec eux. Cette difficulté est celle que pose l'altérité qui surgit subitement dans la classe, et que les enseignants ressentent comme une remise en cause, tout du moins un élément inquiétant et déstabilisant.

Un passé à prendre en compte

Or, force est de constater qu'on se méprend bien souvent et il serait dangereux de penser que ces enfants partent de rien, qu'on a affaire à des pages blanches. Ceux dont on ne sait pas quoi faire sont souvent déjà des élèves, ont en tout cas été des élèves quelque part. Ils savent ce que veut dire « aller à l'école », « être un élève ». Ils ont développé des compétences, savent très souvent lire et écrire dans leur langue maternelle, même si certains ne l'ont pas appris entre les murs d'une école. Ils savent observer des situations et en tirer des éléments de compréhension et d'action. Ils savent aussi parler plusieurs langues ; le français sera la troisième, quatrième, voire cinquième langue vivante à leur actif. Certes, leur cursus scolaire a pu être chaotique, marqué par des ruptures et la migration est toujours un déchirement et un déracinement.

Il s'agit donc bien de reconstruire ici et maintenant un parcours scolaire, de retisser des liens entre l'expérience scolaire passée et celle qu'ils sont en train de découvrir et qui encadrera leurs années d'études à venir. Et avec l'ex-

périence, on peut tous faire le constat que, bon an mal an, les choses se font. Plus ou moins vite. Avec efficacité ou difficulté, tous entrent dans l'école telle qu'elle fonctionne en France, tous entrent dans la langue française, telle qu'on la parle à l'école en France. Tous ne deviennent pas des élèves performants et en réussite : mais l'exige-t-on des autres élèves ?

Quel français ?

Dans ce contexte, le rôle et la place de la langue sont primordiaux. C'est souvent par elle qu'on vérifie la bonne « intégration scolaire » des élèves : autant un élève mutique pose problème, autant un élève qui s'exprime,

même lexique en mathématiques ou en arts plastiques, etc.

Autres questions découlant des précédentes : la maîtrise de la langue doit-elle se vérifier par la seule maîtrise de compétences techniques ? Un élève sachant distinguer un COD d'un COI, conjuguer les verbes du troisième groupe au passé simple, sait-il pour autant manier la langue, est-il capable pour autant de rédiger un commentaire de texte ou de produire un raisonnement mathématique ?

Un élève n'est pas, ne doit pas être un technicien désincarné de la langue et nous devons aussi l'accompagner dans son outillage méthodologique pour sui-

Dans un contexte scolaire il s'agit de se mettre d'accord pour savoir de quel français les élèves ont besoin pour réussir leur « intégration scolaire » et leur potentielle réussite.

qui donne l'impression d'entrer dans la langue française rassure. Je dis bien « donne l'impression », car souvent on se base sur cette impression pour mesurer les progrès. Impression qui peut aussi donner l'illusion de l'entrée dans l'école. Or, ici, on ne parle pas tout à fait de la même chose.

Dans un contexte scolaire il s'agit de se mettre d'accord pour savoir de quel français les élèves ont besoin pour réussir leur « intégration scolaire » et leur potentielle réussite.

Celui qu'on doit apprendre pour pouvoir comprendre et s'exprimer dans son quotidien, dans la cour ou les couloirs de l'école, et surtout hors de l'école ? Le français qu'on utilise en classe ? Celui dont on a l'usage dans le cadre de l'enseignement des mathématiques ou de l'histoire-géographie ? Tout cela est bien du français, toujours du français, il n'y a pas de doute. Mais son usage dépend de sa contextualisation¹ : on ne parle pas en classe, comme on parle dans la cour de récréation ou dans la rue ; on n'exige pas la même langue à l'oral et à l'écrit ; on n'utilise pas le

vre un cours de français ou de sciences. Ce sont là des aspects incontournables quand on s'interroge sur l'entrée dans l'école et dans la langue des élèves allophones, et par ricochet de tous les élèves.

Régis Guyon

Professeur d'histoire-géographie,
Casnav de Reims

¹ Voir le chapitre V du rapport annuel des Inspections générales de l'Éducation nationale portant sur « La scolarisation des élèves nouvellement arrivés », Paris, *La Documentation française*, 2010, et en particulier sur ce point les pages 93 et 94.

Le français, un peu du chinois

Astrid de la Motte

Mickaël est au CM1. C'est un enfant en grande difficulté. Il ouvre souvent la fenêtre : il a besoin d'air. Il ne participe pas aux activités de la classe, mais ne dérange pas non plus son déroulement. Il attend.

Je suis déconcertée par cet élève, mais je décide de nous donner du temps. Je dois comprendre qui il est, ce qu'il lui est arrivé et comment je peux l'aider.

Détour par la Chine

Quelques jours après la rentrée, je propose un projet littéraire autour du carnet de voyage en commençant par la Chine. Nous travaillons dans un premier temps autour de l'œuvre de Lisa Bresner, j'offre des lectures à voix haute d'albums incluant des idéogrammes et, surprise, Mickaël vient de lui-même écouter et participer. Il se prend d'intérêt pour cette écriture. Il trouve que les Chinois ont de la chance de « *ne pas avoir d'alphabet* ». Il écrit et cherche des mots en chinois.

Mickaël montrant de l'intérêt pour les activités et le projet de classe, je lui propose des activités s'y inscrivant : construire un dictionnaire français/chinois par exemple. Il s'avère qu'il ne sait ni lire ni écrire. Il déchiffre très difficilement des mots simples du niveau grande section, début CP. Il ne reconnaît que très peu de lettres de l'alphabet et ne sait pas à quel son elles correspondent.

Un jour, Mickaël arrive à 14 heures en classe, le pied attelé : il s'est fait une entorse. Le médecin lui a conseillé le repos pour l'après-midi. Les autres CM1 sont partis à la voile. Seuls les CE2 sont en classe. Mais Mickaël a insisté auprès de sa mère pour aller quand même à l'école. Il lui a dit qu'il avait des choses à y faire...

Le cancre professeur de chinois

Surprise par son arrivée et sa démarche, je lui demande ce qu'il veut faire. Il me dit qu'il aimerait faire le professeur de chinois et interroger ses camarades sur les idéogrammes rencontrés dans les lectures des livres de Lisa Bresner. J'accepte et les élèves de CE2 entrent dans le jeu.

Je donne à Mickaël les affiches de chaque idéogramme dont je me suis ser-

vie pour offrir une lecture interactive d'un album de Lisa Bresner. La traduction est écrite en petit au dos. Mickaël affiche l'idéogramme au tableau. Il demande à ses camarades ce que cela veut dire. Plusieurs mains se lèvent. Mickaël interroge un camarade. Les autres sont déçus de ne pas avoir pu répondre et montrer qu'ils savaient. J'en fais la remarque à Mickaël et lui propose de « changer » les règles. Les élèves écriront la traduction en français sur leur ardoise, personne ne donnera la réponse tant que Mickaël n'aura pas validé le mot de chacun.

Mickaël se tourne vers moi étonné. L'espace d'un instant, je crois qu'il ne va pas vouloir. Mickaël ne sait pas lire. Mais il ne veut pas perdre la face. Il accepte et la séance reprend. Mickaël s'aide du mot écrit en petit sur chaque affiche pour valider. Il photographie le mot et se tourne vite vers les ardoises pour comparer. Au fur et à mesure de la séance, il se prête de plus en plus rapidement au jeu. Il y prend un plaisir évident, tout étonné lui-même de ces nouvelles compétences qui s'affirment. Un peu plus tard, j'arrête de nouveau la séance et dit à Mickaël que c'est dommage de ne pas laisser une trace au tableau de ces traductions. Je lui propose d'écrire sous chaque idéogramme le mot en français. Il me dit qu'il ne va pas savoir (surcharge cognitive ?). Pourtant, j'insiste en lui disant qu'un professeur se doit de laisser une trace au tableau et qu'il lui suffit de faire épeler le mot par un élève de son choix. De nouveau, Mickaël accepte. Il veut conserver la position qu'il est en train d'acquérir auprès de ses camarades. Pour lui, c'est la chance de trouver sa place dans le groupe et pour moi un formidable tremplin pour conduire Mickaël vers des apprentissages liés à la littérature : dire, lire, écrire.

Mickaël continue la séance, il affiche un idéogramme, laisse un temps à ses camarades pour écrire sa traduction sur leurs ardoises, il déchiffre, prend

des indices, valide les réponses correctes puis se fait épeler le mot par un camarade. Mickaël ne connaît pas toutes les lettres de l'alphabet. Mais il n'a plus peur de me demander comment est la lettre qu'on lui a dictée. Son nouveau positionnement dans la classe, le regard porté par ses pairs complètement changé en une heure fait qu'il peut dire ce qu'il ne sait pas puisqu'il a montré ce qu'il savait.

Tous les enfants ont apprécié cette séance. Les élèves, à la sortie, sont allés à la rencontre de la mère de Mickaël et lui ont dit qu'il était un très bon professeur de chinois, qu'il leur a fait la classe et que c'était vraiment très bien.

Mickaël est reparti les yeux brillants, heureux.

Entretenir l'étincelle

Mickaël est passé aux yeux de ses camarades, en une heure, de l'élève en grande difficulté à l'élève qui connaît le chinois et qui trouve de bonnes idées pour animer la classe. Dès lors, tous les élèves racontent que Mickaël ne sait pas bien le français parce qu'il y a un alphabet mais qu'il est très fort en chinois. Toute la classe comprend que Mickaël doit apprendre l'alphabet et les mots français mais ce n'est pas ce qui le définit. Il suffit qu'il apprenne. Les élèves, à sa demande, l'aident quand il rencontre une difficulté.

J'ai eu Mickaël deux ans dans ma classe. J'ai souhaité le suivre jusqu'à la fin de son CM2. Nous avons multiplié les projets littéraires. Mickaël a toujours participé. À la fin du CM2, il lisait des romans courts, des nouvelles. Il était complètement intégré à la classe, intervenant de façon pertinente sur les textes, était devenu bon camarade, apprécié de tous. Il a pu construire lui-même, au même titre que les autres élèves, ses références, profondément inscrites dans la vie intellectuelle et culturelle de la classe.

Astrid de la Motte

Conseillère pédagogique
de circonscription « arts visuels »
à Gaillac (Tarn)

2- La littérature, fidèle compagne

La saveur du français

Chantal Dulibine

La littérature offre un monde pour y partir en voyage avec les élèves, pourvu qu'on l'explore avec ouverture et imagination.

« Cette année, j'ai découvert qu'il y avait toujours quelque chose à dire d'un texte »...
(Joseph B., élève de 1^{re} d'adaptation)

Longtemps (et de bonne heure...), pendant presque toute ma scolarité, je me suis ennuyée en cours de français. Tous les chemins menant cependant à Rome, je suis devenue avec enthousiasme professeur de lettres en 1975, et je me suis juré de ne pas m'ennuyer désormais une minute dans mon métier, si possible en donnant du grain à moudre aux élèves placés sous ma houlette. Dans cet objectif, voici quelques éléments de ce qui a été une planche de salut, pour eux comme pour moi et d'autres enseignants de lettres.

Enseigner un butin de première fraîcheur

Le répertoire littéraire étant très vaste, il est tout à fait possible dans notre discipline d'échapper à la routine. J'aime aborder une œuvre, avec un regard neuf, en notant ce qui m'y plaît ou me résiste. Ainsi, comme la poissonnière de mon quartier, je ne mets en circulation ensuite que des produits frais, des poissons textuels tout frais pêchés. À peine sortie de ma propre plongée d'exploration, certes murie et approfondie quelque temps, j'invente des

parcours que j'espère adaptés aux œuvres et aux élèves réels qui vont s'y confronter. Je rends grâce à ma formation (initiale, mais surtout continue) de m'avoir armée pour découvrir seule des auteurs jamais enseignés jadis dans les études littéraires universitaires classiques, comme Shakespeare, Goldoni, Tchekhov, Brecht ou les auteurs français postérieurs à 1950. Rien ne me fait peur, même si certains textes bien sûr me donnent du fil à retordre ; souvent

Souvent les trouvailles des auteurs m'intriguent ou m'épatent : c'est cet éblouissement que je transmets sans doute avant tout à mes classes.

les trouvailles des auteurs m'intriguent ou m'épatent : c'est cet éblouissement que je transmets sans doute avant tout à mes classes.

Je ne suis donc jamais lassée ni blasée, et je jubile de même quand mes élèves pleurent en lisant le sacrifice de Polyxène dans *Hécube* d'Euripide ou quand ils s'aperçoivent que Maupassant pour décrire *Boule de suif* va jusqu'à nous faire pénétrer dans sa gorge et l'offre donc à notre consommation sensuelle... Frisson ou réprobation dans la classe !

Pour entrer dans la lecture des œuvres, je me livre souvent à une sélection de répliques ou de phrases que je distribuerai aux élèves comme apéritif prometteur avant la lecture intégrale. Cette moisson me permet en outre d'explorer l'œuvre en profondeur et en détail. Lorsque *Les Confessions* de Rousseau ont été mises au programme de la France entière, j'ai distribué à chaque élève de ma 1^{re} d'adaptation une de ces phrases, à proférer tout simplement sans bouger, mais debout et à l'adresse de toute la classe. Et Jean-Jacques devint l'invité d'honneur fraternel de tous ces grands

gaillards en délicatesse avec l'école...

Outre la création d'un horizon d'attente indispensable pour entrer de bon gré dans la lecture, ces phrases donnent des matériaux utiles pour la dissertation et les questions de synthèse, et constituent bien entendu aussi une passerelle d'identification. Ce système de corpus n'est pas limité à l'autobiographie ou au théâtre, mais bien sûr s'applique aussi à un recueil poétique ou un roman. Ainsi pour *Bel-Ami* de Maupassant, on peut récolter au moins ces trente-six (à bas les effectifs trop lourds !) répliques

représentatives, fragments qui évitent le vertige dissuasif devant la globalité de l'œuvre à lire.

Après cette profération par séries de cinq fois sept élèves envoyés devant le tableau, les trente-cinq élèves ont eu à retrouver les émetteurs des phrases au cours de leur lecture cursive. Pour des exposés ou une évaluation sommative, on peut aussi, suivant la même technique, leur demander de sélectionner à leur tour une dizaine de phrases, en les justifiant, pour définir des personnages ou des thématiques (parfois aussi de façon plus pointue, en relevant par exemple dans une tragédie toutes les répliques à la forme interrogative ou exclamative).

Partir de questions existentielles partagées et construire du savoir

Il est très important que les élèves perçoivent que la littérature répond à des questions prenantes, et la formule des groupements de textes doit être absolument préservée car elle montre la diversité des postures et permet de goûter la variété des écritures en amateurs éclairés. Quelques exemples :

- Comment raconter une scène de conflit parents-enfants ? Stendhal, *Le Rouge et le Noir* (le père Sorel surprend son fils en train de lire) ; Balzac, *Eugénie Grandet* (Eugénie avoue avoir donné son or au cousin Charles) ; Hugo, *Les Misérables* (Marius et M. Gillenormand) ; Zola, *L'Assommoir* (Gervaise et Coupeau viennent chercher Nana dans un mauvais lieu) ; Mauriac, l'incipit du *Sagouin* (la mère gifle le fils haï qui ne sait pas ses leçons). Dans ces querelles, on étudie la structure de la narration, les valeurs en jeu, la place du corps, la place de la parole (et les formes de discours rapportés), on cherche aussi l'éventuelle préférence du narrateur pour certains protagonistes.

- Qu'est-ce que le théâtre contemporain nous dit sur la médecine, sur le monde de l'entreprise ?

- Comment mourir au théâtre, dans les romans (scènes de meurtre, récits d'agonie) ? Pourquoi et comment tue-t-on les enfants au théâtre (Euripide, Racine, Cixous, Py) ?

- Comment la tragédie et la comédie considèrent-ils la victime ? Comment le poète dit-il la mort de l'être aimé (Charles d'Orléans, Ronsard, Lamartine, Éluard, René-Guy Cadou, Julos Baucarne, Roubaud) ?

- Comment tire-t-on les vers du nez des enfants dans le théâtre classique

et contemporain (de Molière à Michel Deutsch) ?

- Quelle présence ont les rats dans la littérature ?

- Quel monde nous prédisent les utopies et les récits d'anticipation ?

- Les philosophes du XVIII^e aspirent-ils à l'égalité ?

- Pourquoi peut-on considérer le progrès comme une notion mystificatrice ?

- Que nous disent les fables sur les pouvoirs du fort et les ressources du faible ?

- La littérature transmet-elle une image positive du mariage ?

Je constate aussi l'appétit constant des élèves pour les mythes et les contes, et leur intérêt pour leur transposition visuelle – peinture, danse, cinéma, publicité – et pour leur relecture à l'âge adulte, par exemple dans les interprétations qu'en donne Bettelheim.

Il n'y a pas à mes yeux d'œuvres qui seraient à priori « trop difficiles » pour les élèves ; j'éprouve au contraire du plaisir à les emmener grimper sur des sommets qui leur paraissaient inaccessibles.

Entendre et déconstruire les préjugés, les miens et les leurs

Il n'y a pas à mes yeux d'œuvres qui seraient à priori « trop difficiles » pour les élèves ; j'éprouve au contraire du plaisir à les emmener grimper sur des sommets qui leur paraissaient inaccessibles (par exemple, en leur expliquant, avec musique et peinture, l'horizon d'attente des contemporains de telle tragédie du XVII^e, ou en leur disant de chercher dans tel roman du XIX^e quel personnage les représente – en leur promettant de confronter leurs réponses avec mes propres intuitions... !); et d'autre part, j'ai toujours été surprise de découvrir que telle élève très timide pouvait passer des après-midis à se lire tout fort des tirades de Phèdre ou du Cid... ou que tel individu apparemment frustré et peu causant adorait la poésie ou avait déjà commis un roman de trois-cents pages.

Le français étant perçu souvent comme une discipline chichiteuse et compliquée où on coupe les cheveux en quatre, on voit régner en maître chez les élèves deux convictions qui entretiennent autant une douloureuse auto-dévalorisation qu'un déni bien commode du travail à fournir :

- L'idéologie du don (héréditaire de

surcroît... conviction très ancrée dans les familles et largement véhiculée par les collègues) : « *je ne suis pas bonne en français* », « *il est bon en théâtre* », « *c'est ma femme qui la suit en français* »...

- Ce préjugé va de pair avec l'idée que le français serait affaire de sensibilité plus que de rigueur : cette idéologie élitiste de l'intuition nie la part du travail d'élaboration et de construction du sens ; elle nie aussi la place de la culture dans le goût et dans l'accès au sens, bien entendu.

Contre cela, on peut évidemment montrer aux élèves que ces préjugés traversent aussi les discours théoriques sur la création littéraire elle-même, et proposer par exemple un groupement de textes sur les mythes de l'Inspiration et la figure de la Muse, adorée ou moquée... (Homère, du Bellay, Ronsard, Musset, Baudelaire, Rimbaud).

Le refoulé cependant a la vie dure et chaque année vient un moment où le professeur doit définir le français comme discipline (par exemple en TPE, lorsque les élèves demandent comment inscrire leur recherche dans les deux sphères disciplinaires associées). Ma réponse provisoire : c'est la matière où tout peut se mettre en mots, un lieu d'intense commerce (entre honnêtes hommes et gentes dames), une des matières où l'on récupère « le don des morts », où l'on expérimente ce que le langage nous fait et ce que le langage fait de nous, du plus simple au plus sophistiqué.

Ainsi l'appétence pour la poésie me semble une étape particulièrement compliquée dans le parcours d'une année et je commence parfois une séquence poétique, par une séance contemplative, en faisant lire des haïkus ou cette courte épigramme d'une petite fille de l'Égypte ancienne :

J'étais petite, et pourtant j'ai dû m'endormir

L'eau coule près de moi et pourtant j'ai soif

J'ai quitté ma maison, sans avoir apaisé ma faim

C'est dur, le noir très noir, pour une petite enfant

Le travail sur la lecture

Ne pas imposer systématiquement à tous les mêmes lectures cursives ; faire des propositions précises (mes élèves ne refusent jamais de lire le recueil poétique qui me semble leur convenir !)

Proposer aux élèves de parler de leurs lectures par toutes sortes de biais, par exemple, en 2^{de}, dans le cadre de l'objet d'étude « Lire, écrire, publier », après avoir regardé des affiches pour l'opération annuelle

« Livre en fête » et feuilleté un livre de photos où Kertész avait saisi des individus en train de lire, une classe a fait avec passion une exposition de photos au CDI, intitulée « Soi-lisant », chacun se représentant en proie à la lecture dans le contexte de son choix, avec deux versions, noir et blanc et couleurs. Une autre classe de 2^{de} a fabriqué pour la classe voisine un QCM très intéressant sur Le Père Goriot.

Maître des Dieux, Maître d'Éternité

*Donne-moi du pain, de l'encens
et de l'eau...*

Pour déconstruire les représentations erronées ou péjoratives de la poésie, on peut aussi passer par le savoureux dessin humoristique¹ où une jeune fille récite du Rimbaud avec enthousiasme à une mère peu encline à la métaphore.

La jouissance d'un savoir maîtrisé

J'aime dire aux élèves que l'alexandrin étant le grand vers français, tout être francophone l'a donc dans le sang, syllogisme qui les laisse bouche bée (ils se demandent alors de quelle mala-

die génétique ils sont ainsi porteurs... mais les rappeurs et slameurs le savent depuis longtemps).

J'aime aussi montrer que les figures de style ne servent pas à décorer la langue (vision superficielle et techniciste hélas trop enseignée), mais qu'elles sont nécessaires, et que l'essentiel n'est pas de les étiqueter : elles servent à créer du neuf dans le terreau du langage, à inventer une manière de dire ce qui ne peut se dire autrement, par exemple dans l'expression du deuil ou de l'amour, et donc à donner au langage et à la vie de l'intensité, de la gravité, de la drôlerie, de la singularité.

Je crois dur comme fer à l'intérêt de clarifier des concepts et des opérations intellectuelles : distinguer pour les récits fiction et narration ; questionner les textes à l'aide des schémas narratifs et actanciels ; observer pour les textes dramatiques six éléments de l'analyse dramaturgique (fable, thème, propos, mise en intrigue, rapport de la parole à l'action, type d'écriture) ; pour l'argumentation, bien sûr discriminer des procédures comme démontrer et argumenter, convaincre et persuader, ou encore percevoir les différents types d'arguments.

Finalement, ma quête consiste à inclure le plus grand nombre possible d'élèves dans des cadres que j'espère productifs et où je me confronte moi aussi aux textes et aux consignes. J'essaie aussi parfois de faire vivre les élèves sur un grand pied : de poésie et d'ironie – deux pratiques qui supposent qu'on sache jouer avec la langue et qu'on n'en ait pas peur...

Il me semble donc que le travail du professeur de français consiste à ouvrir inlassablement des espaces délimités où chaque élève peut s'inscrire et s'écrire ou jouer, et donc intéresser autrui par sa production inédite et singulière ; ainsi les élèves font l'expérience de la trace, et de l'engagement dans ce que l'on dit ou l'on écrit.

Chantal Dulibine

Professeure de lettres au lycée
Claude Monet à Paris

Le travail sur l'écrit

– Écrire souvent et parfois de façon courte, par exemple raconter les difficultés rencontrées dans un exercice. Écrire une autoévaluation anticipée en analysant le décalage entre sa copie et le corrigé donné par le professeur. Écrire une lettre argumentative au prof pour obtenir que la copie rendue en retard soit acceptée.

– Écrire dans les pas de l'écriture d'autrui : compléter des corrigés à trous ; ajouter un épisode à une œuvre (« comment Candide demanda une place au lycée Claude Monet et en fut chassé à grands coups de pied dans le derrière ») ; pasticher des discours, des portraits, des fables. Consigne : « Un jeune élève de 1^{re}, qui a vendu allègrement la peau de l'ours et gaspillé son année

en plaisirs divers, se retrouve à l'oral face à un examinateur plutôt inquisiteur... Votre fable répondra aux canons du genre vus en classe – dont la transposition animalière –, et comportera quatre alexandrins orthodoxes consécutifs sur deux rimes suivies ; vous y ajouterez un commentaire rétrospectif qui expliquera les problèmes rencontrés et vos choix d'écriture. »

– Écrire des textes à contraintes : obligation d'utiliser dans le commentaire un certain nombre de tournures utiles (fiche de métalangage) ; consignes plus ou moins oulipiennes jubilatoires ; anthologies poétiques avec mise en scène graphique pour « radio-graphier » le fonctionnement de la langue dans les textes choisis.

Le travail sur l'oral

– Consignes variées de lecture oralisée : lire avec une « humeur » – tout sauf la lecture-TGV ou le débit atone –, en mettant en relief certains mots ; textes partagés en plusieurs lecteurs ; anthologie poétique jouée, textes poétiques mis en espace par brigades. Par exemple, neuf groupes de quatre élèves

font découvrir à la classe l'univers de Super-vielle, émotion inoubliable pour le poème *La Belle Morte* et débats passionnés ensuite, comment terminer le jeu, la Morte doit-elle entrer, partir, rester, se rapprocher du « je » qui la cherche.

1 Claire Brétecher, *Salades de saison*, Dargaud, 1978.

Au bonheur des élèves

Olivia Liénart

Croiser une lecture de Zola, des recherches généalogiques, des notes d'observation de stages en entreprise, pour actualiser l'œuvre littéraire dans le quotidien de ces jeunes de lycée professionnel.

Cette année, j'ai proposé aux vingt-neuf élèves de ma classe de 2^{de} bac pro « vente » un parcours de lecture à travers le roman *Au bonheur des Dames* de Zola. À l'annonce, les réactions d'élèves ne furent pas des plus enthousiastes, il faut l'admettre. L'axe principal était de suivre l'évolution au fil du texte du duo Mouret et Denise, tout en visionnant des extraits du film d'André Cayatte¹ pour compléter le parcours de lecture du roman et faciliter l'entrée dans l'échange oral et écrit.

Remédier à l'absence de repères historiques

Les élèves ont eu beaucoup de mal à situer l'époque. Pour eux, c'était presque de la préhistoire... J'ai donc proposé un premier objectif : réaliser une exposition à partir de recherches généalogiques autour des histoires familiales des élèves eux-mêmes, afin de les aider, par un retour en arrière personnel, à mieux appréhender le XIX^e siècle. Après un lancement oral sur la réussite sociale aujourd'hui, je leur ai demandé comment ils se représentaient cette réussite au XIX^e siècle. Peu avaient de réponses précises, des connaissances sur les métiers, les habitudes de vie. Curieux, ils se questionnaient. Par le lien personnel, je souhaitais donner de la chair aux personnages littéraires, créer des passerelles avec une autre époque pour éviter l'exposé historique. Trop souvent, les élèves se sentent exclus ou refusent d'emblée d'entrer dans la littérature, entre autres par manque de connaissances et de représentation historique. La contextualisation est alors indispensable pour donner du sens aux apprentissages. L'implication de soi, en mobilisant l'affectif, est une porte pour entrer dans une œuvre.

Nous sommes partis de l'arbre généalogique des Rougon-Macquart pour construire ensuite celui de leur famille. On peut dire que ces recherches furent très motivantes. Des élèves ont d'abord apporté des photos de famille qui furent

utilisées comme aide à l'écriture du portrait. J'ai ensuite apporté des objets (phonographe, vêtements, cartes postales). Les élèves ont commencé à véritablement s'investir dans l'exposition. Certains ont remonté leur arbre généalogique jusqu'aux années 1880. Un élève a découvert qu'un de ces aïeux était commerçant dans un quartier lillois, quelle aubaine pour notre sujet ! Il a amené des photographies et quelques bribes d'histoire familiale. Il y a eu beaucoup d'échanges, ils ont réagi aux prénoms, aux vêtements, aux attitudes sur les photographies, aux conditions de vie. Autant d'éléments porteurs, et j'avais l'impression d'avoir devant moi une classe de « petits » aux yeux écarquillés devant tant de découvertes. J'ai également eu des retours très positifs de la part des familles, lors de la réunion

avons abordé la description et sa fonction dans le roman comme une première approche du naturalisme chez Zola. Nous avons vérifié à partir de nos recherches que « *tout ce que l'on pouvait lire faisait vrai* ». Les élèves sont entrés plus volontairement et plus facilement dans la lecture car ils visualisaient ce que Zola nous racontait.

La classe s'est ensuite attachée à l'écriture de portrait de Denise et Mouret. Le passage à l'écrit a permis une meilleure implication dans la lecture, plus approfondie et plus personnelle. Nous avons poursuivi notre parcours de lecture par le visionnage d'extraits du film d'André Cayatte pour découvrir le personnage de Baudu et ce qu'il représente. Puis la lecture analytique du chapitre VIII nous amena à débattre sur le commerce, son évolution et la concurrence.

Il était impensable d'imaginer la lecture complète de l'œuvre. Le parcours de lecture du roman alterna des lectures analytiques et cursives et des temps où

Trop souvent, les élèves se sentent exclus ou refusent d'emblée d'entrer dans la littérature, entre autres par manque de connaissances et de représentation historique.

parents professeurs : tous m'ont évoqué l'intérêt porté par leurs enfants à l'ensemble du projet. Ils remarquaient par ailleurs que l'école « était enfin entrée dans la maison » par des échanges et parfois leur participation. Cela facilita l'entrée dans le roman.

Le naturalisme transposé dans le quotidien des élèves.

Je pense que si un livre doit se lire, il peut aussi se vivre. Pour amener des élèves très éloignés de la lecture à entrer dans un roman, il faut donner du sens au texte à partir de leur vie personnelle, tisser des liens entre le récit et leurs expériences ou leurs représentations.

Dans un premier temps, j'ai proposé aux élèves une lecture d'un regroupement d'extraits « *Elle et Lui* » pour entrer dans la lecture du roman par la découverte de Denise et Mouret. Cette lecture nous a permis d'échanger à l'oral sur la vie des personnages, leur histoire et leurs valeurs. Ensuite, nous

je racontais le roman aux élèves. Après la lecture cursive des chapitres IX, XII, XIII qui donne lieu à des échanges oraux systématiques, j'ai proposé aux élèves d'entrer dans l'écrit « à la manière de Zola ». Dans le parcours de lecture, j'ai imaginé une expérience naturaliste dans l'espoir que les élèves liraient avec plaisir et qu'ils s'approprieraient plus personnellement le roman de Zola.

Écrire un carnet d'enquête

Ils sont ainsi partis effectuer leur période de formation en entreprise avec la consigne de prendre des notes dans les magasins où ils étaient en stage, comme Zola l'a fait en son temps. À leur retour, nous avons consacré un temps de lecture aux « notes » des élèves, nombreuses et très personnelles. Les écrits ressemblaient à des journaux de bord accompagnés de brefs récits ou à des notes descriptives. Nous les avons confrontés à des pages de ces carnets d'enquête et de ces romans, pour cer-

ner comment passer d'une observation à une description.

Certains avaient fait beaucoup d'efforts, leurs écrits étaient devenus « des objets » comme un journal intime cadencé, des pages reliées, « un livre » illustré de photographies prises en magasin, ou encore des pages noircies par de petits dessins à la main. Ceux-là avaient visiblement pris du plaisir en entrant dans l'écriture.

Cette lecture permet d'abord de classer les informations, d'une part celles qui ressemblaient à celles de Zola, davantage descriptives (dessin, plan du magasin), d'autre part celles plus anecdotiques sur les situations en magasin avec l'expression de sentiments personnels proches du récit. On put ainsi distinguer la description du récit.

Puis je suis revenue au roman, en salle pupitre, à partir du site de la BNF. Nous avons travaillé sur le premier texte, « La cathédrale du commerce moderne » en appuyant sur le sens du terme moderne. La lecture analytique du texte permet de mettre en place des outils d'analyse et de travailler sur le lexique. Celle de trois autres textes visait l'entrée dans le champ littéraire du nouveau programme par la mise en évidence du réalisme dans ces extraits et l'analyse des valeurs véhiculées. Toutes les recherches préalables ont facilité l'entrée dans les textes. Les élèves étaient davantage curieux et volontaires. Comme les élè-

ves avaient dû eux-mêmes être attentifs aux lieux, aux détails lors de leur expérience de prise de note, ils ont eu la même rigueur dans la lecture. Ils comprenaient l'enjeu du choix des mots et la fonction de ces descriptions.

Des notes au texte littéraire

Dans un second temps, je leur ai demandé de produire un texte littéraire en référence au roman de Zola en choisissant un point précis de leurs notes.

Les élèves, même s'ils s'en défendent, apprécient la lecture de leurs productions, c'est une forme de valorisation. Ils doivent aussi apprendre à « entendre » comment les autres reçoivent leurs textes, et pas seulement le professeur. Les critiques sont formatrices, on travaille alors sur les attitudes. À cette période de l'année scolaire, le groupe classe étant constitué, je pouvais envisager cette démarche sans mettre en situation d'échec des élèves en difficultés. J'ai donc lu leurs textes. Certains ont été surpris par leur propre texte, « ça ressemblait à un extrait de livre ». Dans l'ensemble, la classe a pris plaisir dans l'écoute, elle a été surprise par les efforts de beaucoup d'entre eux. Nous avons ri, car quelques élèves avaient pris le parti de la dérision.

Ensuite, nous sommes passés à l'amélioration des productions, d'abord en classe pour la correction orthographique et grammaticale avec dictionnaires

et conjugueurs. Les élèves pouvaient relire aux autres leur texte s'ils le souhaitaient. La production finale terminée à la maison fit l'objet d'une évaluation.

En partant de l'actualité de la question des valeurs incarnées par les personnages, nous avons finalement débouché sur une autre, plus personnelle : « qu'est-ce que réussir sa vie ? ». Nous avons ainsi confronté leurs visions du monde du travail à celle des personnages de Zola, les renseignant sur eux-mêmes et sur les autres.

Les productions montrent que les élèves de lycée professionnel ne doivent pas être exclus de la littérature, à la fois dans sa lecture exigeante et dans l'échange écrit. En cela, les nouveaux programmes peuvent donner l'occasion de « belles rencontres », c'est l'enjeu de ces objets d'étude en 2^{de}, réconcilier souvent, valoriser en permanence, dépasser parfois les clichés véhiculés tant par les élèves eux-mêmes que par les ceux qui ne connaissent pas le L.P.

Olivia Liénart

Professeure de lettres-histoire en lycée professionnel à Armentières (Nord)

1 *Au bonheur des dames*, André Cayatte, 1943, avec Michel Simon et Albert Préjean.

Textes d'élèves

■ Romain, stagiaire dans une agence immobilière

Cette maison se trouvait à Estaires au bout d'une impasse, une petite maison, propre d'extérieur, en se rapprochant des murs, on pouvait constater que la rénovation n'était pas encore terminée, les joints entre les briques n'étaient pas faits, les volets étaient fermés, la porte d'entrée était noire laquée, la peinture commençait à s'écailler. En entrant, la maison était entièrement noire, ensuite on ouvrit les volets, en entrant nous étions directement dans la pièce principale, sur la gauche une cuisine très moderne rouge, au sol du grès gris qui délimitait la cuisine au reste de la pièce. Les murs étaient blancs, les plans de travail étaient propres, mais le four paraissait un peu sale, et sur la plaque vitrocéramique, il y avait une grosse tache blanche. Dans le reste de la pièce, au sol il y avait du parquet, un parquet foncé en bon état, les murs étaient rouges et blancs, le plafond lui n'était plus très blanc, mais plutôt jaune sûrement à cause de la fumée de cigarette.

■ Florian, stagiaire dans une enseigne de vêtements pour homme

Ce qui arrêtait les clients, c'était les deux grandes vitrines avec derrière des mannequins qui regardaient passer les clients à longueur de journée.

Ces modèles exposés d'environ deux mètres étaient avec une peau, des cheveux et des yeux blanchâtres. Grâce à leur habillement, qu'il soit bleu, gris, rouge, blanc ou encore violet, ces derniers sont toujours à la mode. Au mois de février, il y en avait un qui était habillé avec une longue veste noire avec des boutons dorés, un pantalon en jeans très clair et une chemise de couleur bleue à lignes blanches.

Puis rien plus extraordinaire que le décor, derrière eux, un drapé de couleur marron avec des tâches dispersées de tous les côtés faisait une beauté, un style, une élégance pour la collection de la mi-saison. À même le sol quelques cubes lumineux pour faire ressortir les contrastes entre le clair et le foncé des vêtements, il y a également les prix des tenues, accrochés aux murs, plusieurs publicités du point de vente.

Après avoir regardé les vêtements, les prix et un peu le décor, ces acheteurs partent ou entrent dans le magasin bouche bée par l'éclat de la beauté des vitrines.

Les *Métamorphoses* en actes

Évelyne Barratier

Comment aider de jeunes élèves à s'approprier un texte littéraire d'accès difficile comme les *Métamorphoses* d'Ovide ? Présentation d'une démarche pour éprouver le texte par son corps, se transformer en entrant en littérature.

Un élève ayant des difficultés de lecture arrive généralement au collège avec une image négative de lui-même et des disciplines où le texte est roi. Combiner différents types de supports et varier les situations d'apprentissage peut-il changer ces représentations et faciliter une plus grande implication ? C'est le pari que nous faisons. Parallèlement à l'association entre textes et images fréquemment mise en œuvre, nous avons voulu tenter une autre approche en collaboration avec les enseignants d'EPS dans le cadre des pôles interdisciplinaires¹.

Expérimenter le passage d'un état à un autre

Dès le premier cours de la séquence, il est annoncé qu'en évaluation finale il faudra raconter une métamorphose à la façon d'Ovide. Suit alors un bref premier essai d'écriture au brouillon. L'annonce des trois séances de pôle avec l'EPS n'étonne pas vraiment les élèves habitués à croiser les disciplines. Ils reconnaissent rapidement quelques liens possibles : le corps, les déplacements et même la musculation ! L'objectif de ces séances interdisciplinaires est d'expérimenter le passage d'un état à un autre pour le verbaliser. Elles ont lieu dans une salle sans tables et sont toutes bâties de la même façon : échauffement, jeu ou mime collectif, puis par groupe, enfin passage devant les autres pour bilan ou évaluation. Hebdomadaires, elles sont intégrées à la progression, que ce soit pour la lecture, le vocabulaire ou l'écriture. Les correspondances sont fréquemment formulées.

La première séance vise à installer une ambiance de respect mutuel et à permettre l'appropriation du vocabulaire du mouvement. Les élèves évoluent dans l'espace en respectant les verbes de mouvement annoncés. Par groupes de trois, ils miment ensuite un mouvement quotidien et le verbalisent en quatre ou cinq étapes ; un élève fait le mouvement au ralenti alors qu'un autre le verbalise,

ce qui pousse chacun d'eux à détailler. Enfin, assis en cercles par groupes de quatre, les élèves ont la consigne de bouger ou de rester en équilibre à la façon d'un animal ou d'un élément de la nature extraits de textes d'Ovide. Aucun bruitage n'est autorisé, le jeu corporel doit être suffisant. Les enseignants incitent à ne pas imiter les autres et à ralentir les mouvements.

Lors de la deuxième séance, en échauffement, les élèves jouent les transformations suggérées par des couples d'antonymes. La transformation doit durer tout le temps compté par les enseignants. (Exemples : *se figer* / *se mouvoir*, *s'allonger* / *se raccourcir*, *s'alourdir* / *s'alléger*, *se redresser* / *s'affaisser*, *se réveiller* / *s'engourdir*, etc.). Ensuite les élèves expérimentent par deux le processus de la métamorphose à partir d'extraits

En fin de séquence, les productions écrites sont de meilleure qualité, notamment en ce qui concerne le respect des étapes de la métamorphose, généralement trop rapides.

Une culture devenue plus familière

Pendant les séances d'étude de textes en cours de français, on constate que les élèves sont beaucoup plus motivés pour lire et qu'ils participent davantage. Le fait de pouvoir faire référence à des situations concrètes où ils ont été actifs suscite l'intérêt et facilite la compréhension. Ceux qui sont en difficulté ne sont pas exclus, car le thème leur est devenu familier. Ils sont curieux de lire comment, avec des mots, des mains deviennent des pattes ou comment des pieds prennent racine... Un peu complices de Daphné ou d'Actéon par leur propre expérience corporelle, ils se montrent parfois capables d'apprécier la justesse et la précision de l'expression du texte. Permettre à tous les élèves de relier

Ils sont curieux de lire comment, avec des mots, des mains deviennent des pattes ou comment des pieds prennent racine...

d'Ovide. Après un temps d'appropriation du texte tiré au sort, ils repèrent les parties du corps concernées et les étapes de la transformation. L'un mime avec un masque blanc, l'autre lit de façon expressive l'extrait donné. Le mouvement doit être continu, lecteur et mime tentent d'harmoniser leur rythme. Après un temps d'entraînement, chaque tandem joue devant les autres élèves qui reformulent les étapes qu'ils ont repérées.

La troisième séance est la préparation au travail d'écriture annoncé : raconter la métamorphose d'un personnage en animal, en végétal ou en élément de la nature. Par deux, les élèves imaginent une métamorphose, puis, à tour de rôle, l'un d'eux la joue pendant que l'autre la verbalise. Lorsqu'ils jouent devant les autres, ils sont évalués sur les critères suivants : durée du jeu, détail du processus de la transformation, association entre verbalisation et mime, maîtrise du corps et des émotions.

un moment de la vie d'un personnage mythique à leur propre expérience est bien une façon de leur permettre d'entrer dans la littérature.

Évelyne Barratier

Professeure de français
au collège Saint-Marc, Lyon

¹ Depuis 2005, nous avons mis en place « le nouvel espace collégien » en 6^e et en 5^e. Sur des temps que nous appelons « pôles », les élèves de deux classes sont regroupés et pris en charge par deux enseignants de deux disciplines différentes.

Lire pour jouer, jouer pour lire

Yannick Bineau

Le théâtre considéré comme un outil potentiel d'accès aux apprentissages pour tous alors qu'il est souvent un vecteur de distinction sociale et donc d'exclusion.

Le contexte d'un petit collège en milieu rural, isolé des grands centres d'activité artistique et culturelle, a encouragé l'équipe responsable de l'atelier théâtre à envisager cet atelier de pratique artistique comme moyen de contribuer à aider les élèves en difficulté.

À qui peut profiter le théâtre ?

Pour constituer l'atelier, il est fait appel aux élèves volontaires chaque année. Avec un maximum fixé à dix-huit participants pour assurer de bonnes conditions de fonctionnement ; recrutés de la 5^e à la 3^e (les 6^{es} bénéficiant d'un club d'art dramatique d'initiation au théâtre), les volontaires sont tous les ans plus nombreux que les places disponibles. Organisée en commun avec la CPE, la sélection s'effectue à la suite d'entretiens individuels où nous prenons en compte divers critères : les qualités potentielles pour le théâtre, la motivation, la disponibilité (concurrence avec d'autres activités), les expériences antérieures (école primaire et 6^e), mais aussi la pertinence de l'activité théâtre par rapport à des difficultés constatées chez certains élèves. Ne sont donc pas seulement recrutés les « bons comédiens potentiels », mais aussi ceux que le théâtre peut aider à progresser.

Ces critères de recrutement contradictoires, mais pertinents par rapport au projet d'établissement qui vise entre autres à fournir des solutions aux élèves en difficulté, permettent de se donner de bonnes conditions pour mettre en œuvre et assumer le principe de l'hétérogénéité. En effet, rassembler au sein d'un même atelier des élèves à l'aise et expérimentés (certains font quatre années de théâtre au collège) et d'autres débutants et parfois en difficulté établit des conditions favorables à une formation mutuelle et stimulante entre ces élèves aux capacités différentes. L'objectif est bien que, par émulation, les compétences acquises par les plus expérimentés profitent aux débutants et leur permettent de progresser

en s'appuyant sur ce contexte collectif privilégié et différent d'un groupe classe en cours ordinaire.

Comment entrer dans le texte ?

Dans l'animation de l'atelier théâtre, on se retrouve évidemment à travailler à partir du texte d'une pièce. Et les premières difficultés apparaissent lorsqu'il s'agit de comprendre le sens du texte, condition sine qua non à une interprétation pertinente. Il y a deux ans, dans le cadre d'un projet sur « le théâtre dans le théâtre », nous avons travaillé sur des extraits du *Songe d'une nuit d'été* (la scène des artisans) de Shakespeare et de *L'imromptu de Versailles* de Molière. Ces textes posent des problèmes de compréhension importants pour des collégiens, dès la première lecture collective. Afin de les aider à accéder au

que et intellectuelle. Dans le cadre d'un atelier théâtre, avoir l'opportunité d'incarner physiquement un personnage présent dans un texte vient en concrétiser le sens et éclairer les intentions de l'auteur. Lorsque le corps est mobilisé, la concentration des élèves a beaucoup plus de chances d'être optimale et on parvient à les investir sur l'interprétation d'un texte de manière prolongée.

La lecture au service du jeu

L'improvisation stimule également leur imagination puisqu'il s'agit de proposer, de créer dans l'instant par rapport à une situation construite à partir du texte. Leur interprétation, leurs propres idées côtoient le texte d'un auteur reconnu et viennent y trouver un statut d'égale importance dans le cadre de la mise en jeu. Sans interprétation, un texte de théâtre ne peut pas vivre sur scène. Les élèves acquièrent ici une tout autre place par rapport au texte. Ils ne sont plus seulement lec-

Dans le cadre d'un atelier théâtre, avoir l'opportunité d'incarner physiquement un personnage présent dans un texte vient en concrétiser le sens et éclairer les intentions de l'auteur.

sens et à s'approprier le texte, nous leur avons proposé des situations d'improvisation conçues en lien direct avec les situations créées par ce texte. Avant d'avoir appris le texte, les élèves ont pu au cours de ces improvisations se « projeter » dans l'univers proposé par l'auteur et commencer à créer leurs propres personnages : artisans médiocres comédiens interprétant maladroitement leur texte ou comédiens de la troupe de Molière en rébellion contre leur metteur en scène.

Ces exercices d'improvisation présentent aussi l'avantage d'engager le corps dans une activité en rapport avec un texte. Cela est déterminant pour un grand nombre d'élèves en difficulté qui renoncent rapidement en classe face à un texte difficile. Pour de nombreux collégiens, rester immobile sur sa chaise pour se concentrer sur un texte ardu représente une véritable épreuve physi-

teurs (priés parfois d'admirer d'emblée un texte difficile d'accès), mais acteurs en quête du sens du texte pour alimenter leur interprétation. Ainsi, durant les séances d'atelier, les discussions avec les élèves sur la pertinence de leurs propositions de jeu sont fréquentes : ils viennent nous interroger sur le sens de tel ou tel passage, ils se montrent parfois déterminés dans la défense de leurs propositions, preuve qu'ils sont entrés dans le texte. Le statut de comédien a ainsi permis à l'élève de devenir un lecteur motivé et actif. La lecture a pris un autre sens, elle est devenue un outil au service du jeu.

L'école du spectateur

L'activité de l'atelier théâtre s'accompagne d'une école du spectateur qui permet aux élèves d'assister à deux ou trois spectacles dans l'année et de rencontrer parfois les artistes suite à la représentation, occasion de prendre la parole pour

échanger sur le spectacle. Souvent, le travail qu'ils font en atelier vient alimenter leurs remarques ou leurs questions aux artistes. Ce contexte de l'école du spectateur ajouté à celui de l'interprétation vient stimuler la prise de parole et la réflexion des élèves par rapport aux textes de théâtre. En questionnant le sens d'un spectacle ou d'un texte en tant que spectateurs ou acteurs, les élèves apprivoisent petit à petit les textes de théâtre et cette familiarisation constitue bien une forme d'entrée en littérature.

On peut alors parier que ces diverses formes d'engagement des élèves à partir d'un texte (corps, prise de parole, improvisation, interprétation, réflexion) auront des répercussions positives, en particulier pour les plus en difficulté, sur leur rapport à la littérature à l'avenir en classe ou ailleurs.

Yannick Bineau

Professeur d'anglais en collège



Portraits d'élèves

■ Lucas

Lucas est un élève très agité en classe, en grande difficulté et dont le comportement au sein du collège est suivi de près par la vie scolaire. La CPE nous propose de l'intégrer à l'atelier théâtre pour tenter de le valoriser et de le remotiver pour sa scolarité. Lucas accepte la proposition et, suite à l'entretien de recrutement, sa candidature est retenue. Il est motivé et semble avoir bien réfléchi à l'engagement dans la durée que nécessite la participation à l'atelier.

De fait, les premières séances se déroulent bien, même si Lucas a souvent besoin d'être rappelé à l'ordre, en particulier lors des transitions entre les activités durant lesquelles il a tendance à se déconcentrer et à ne pas être attentif aux consignes. À plusieurs reprises, il se montre même brillant lors d'exercices d'improvisation faisant preuve de réelles qualités d'imagination, de concentration et d'énergie sur scène. Le cercle vertueux de la valorisation semblait commencer à s'enclencher pour cet élève en difficulté.

Malheureusement, la présence de Lucas a commencé à être irrégulière. Il n'assistait pas aux séances et ne prévenait personne, n'avait aucun justificatif. À chaque absence, nous avions un entretien avec lui dans le bureau de la CPE pour faire le point et il nous promettait à chaque fois de revenir. Mais les absences se répétaient, au point de mettre en péril le spectacle à l'approche des représentations de fin d'année. Lors d'un dernier entretien avec lui, Lucas a reconnu qu'il n'était plus motivé et nous avons décidé de mettre fin à sa participation.

Pour Lucas, cette expérience restera un échec, mais le théâtre semblait bien une piste pertinente pour le valoriser.

■ Alexandre

Élève en difficulté scolaire importante en CM2, Alexandre, à l'entrée au collège, choisit librement de participer au club d'art dramatique réservé aux 6^{es} pour s'initier au jeu théâtral. Alexandre est un élève spontané, ayant parfois du mal à se concentrer de manière prolongée, mais ne posant aucune difficulté relationnelle. Dans le cadre de cet atelier, il fait preuve d'une belle énergie lors des situations d'improvisation, n'éprouve aucune difficulté à s'exposer sur scène et à « sortir de lui-même » pour incarner un personnage. Sa présence est très régulière.

En fin d'année, nous travaillons à mettre en scène des extraits de texte de Jean Tardieu (*Le Guichet*). Lors de ce projet, les difficultés d'Alexandre par rapport au texte apparaissent. Il éprouve des difficultés à bien prononcer et à segmenter les phrases au bon endroit. Mais ces difficultés ne viennent pas du tout affaiblir sa motivation.

Tant et si bien qu'Alexandre décide de poser candidature pour l'atelier théâtre en 5^e. Il avoue lors de l'entretien ne pas aimer lire de manière générale, mais prendre du plaisir à lire et à dire un texte de théâtre. Au regard de son énergie, de sa motivation et de ses difficultés que l'atelier peut éventuellement aider à traiter, Alexandre a été retenu pour intégrer l'atelier théâtre cette année. Nous travaillerons sur des textes parfois difficiles, mais on peut parier que l'énergie d'Alexandre et la présence bienveillante d'élèves plus expérimentés au sein de l'atelier lui permettront encore de progresser à l'avenir.

3- Tenir la main qui tient la plume

Tous pour un, un pour tous

Jean-Michel Zakhartchouk

Comment parvenir à la production d'un « écrit long », sur un sujet byzantin, par toute une classe et en éducation prioritaire ? Beau défi !

« **C'**est vraiment eux qui ont écrit ça ? » Perplexité de collègues à voir des productions collectives élaborées ces dernières années avec des classes de divers niveaux, dans mon collège ZEP : petits recueils de contes ou récit de quelques pages, bénéficiant d'une belle mise en pages grâce à des crédits obtenus pour ce faire. Je sens un scepticisme : qui a écrit ? Vraiment toute la classe, tous les élèves ? Et quelle a été la part du professeur ? Ces élèves si faibles, qui ont bien souvent du mal à rédiger une phrase correcte, comment est-ce possible qu'ils aient pu écrire ces textes narratifs longs ?

En fait, les choses sont complexes, et l'objet de cet article est de donner des pistes pour pouvoir gérer convenablement l'écriture à plusieurs. L'une des clés est bien l'établissement de priorités dans les objectifs et une délicate combinaison de moments individuels et collectifs.

Nous décrirons pour cela le processus d'élaboration d'un récit collectif en 5^e, durant l'année scolaire 2009-2010 : « Quelques pas en arrière » en lien avec un projet interdisciplinaire français-histoire.

Lire/écrire/dire

Le projet de l'année pour cette classe a été l'écriture d'un récit de science-fiction historique, si l'on peut dire, autour des programmes d'histoire et de français et dans le cadre d'une approche par compétences. Une heure par semaine au moins, les élèves ont construit ce récit qui consistait à imaginer un voyage dans le temps de deux enfants d'aujourd'hui, accompagnés par un guide surgi d'un lointain futur. Ce guide est en réalité le

d'une sortie), l'Orléans de Jeanne d'Arc ou l'Amboise de Léonard de Vinci... Les enfants, voyageant sans être vus et ne pouvant du coup pas intervenir sur le passé, dialoguaient avec leur mentor, très « prof », se disputant un peu quelquefois entre frère et sœur, s'émerveillant ou s'émouvant de voir ainsi de si fabuleux personnages. Le genre s'apparente aux récits pédagogiques du siècle dernier dont le célèbre *Tour de France de deux enfants* de G. Bruno. Le titre trouvé suite à un brainstorming collectif a été *Quelques pas en arrière* et la réalisation finale, une brochure format A5 d'une douzaine de pages illustrées par une

Une heure par semaine au moins, les élèves ont construit ce récit qui consistait à imaginer un voyage dans le temps de deux enfants d'aujourd'hui, accompagnés par un guide surgi d'un lointain futur.

descendant des enfants venu au départ les aider à faire un exposé sur le monde byzantin, premier chapitre du programme d'histoire. Les personnages découvrent les lieux jalonnant le travail des élèves tout le long de l'année : Aix-la-Chapelle à l'époque de Charlemagne, le Bagdad des *Contes des mille et une nuits* et du monde arabo-musulman, Notre-Dame de Paris (également visitée lors

photo de classe et d'images d'une sortie à Paris. Elle a été un motif de grande fierté pour les élèves qui, je crois, ne pensaient pas à un si beau résultat : « on va vraiment en avoir une chacun ? »

Comment les textes ont-ils été écrits ?

Voyons d'abord de quoi ils ont été « nourris ». Prenons l'exemple de la première étape du voyage : Byzance. Des

recherches au CDI par groupes ont permis de répondre à des questionnaires visant à sélectionner des informations et à les reformuler. Un groupe s'est occupé de l'art byzantin, un autre a travaillé sur la religion, un autre sur la configuration de la ville et son évolution ultérieure. Ce travail de groupes a aussi débouché sur des exposés oraux, souvent réalisés à la première personne : « je suis un moine byzantin », « je suis un habitant de Byzance ». La leçon d'histoire, plus systématique et structurée, permettait de clarifier certains points. En français, l'étude d'un extrait d'un roman jeunesse *La petite reine de Byzance* fournissait du matériel pour écrire. Nous avons aussi exploité des notes prises lors de la sortie à Paris pendant la visite de la magnifique exposition du Grand Palais, *De Byzance à Istanbul*.

Et au fur et à mesure de ces recherches, de ces lectures, les élèves ont écrit. Et là est intervenue l'articulation entre écrits personnels et écriture collective. Une rédaction « classique » demandait de rédiger l'arrivée des enfants dans Byzance. J'ai, et là la part de l'enseignant est importante, fait un collage en prenant des passages réussis, mais en veillant à une variété afin de ne pas sélectionner seulement ce qui aura été écrit par les quatre ou cinq meilleurs élèves. Cette phase individuelle a été parfois précédée d'une recherche d'idées col-

lective et d'une écriture en classe. Elle a pu aussi à certaines phases être suivie d'une réécriture en groupes.

Écrire ensemble

Un formidable outil nous a permis ensuite de procéder à un partage collectif : le vidéoprojecteur. En projetant l'état d'avancée du récit à toute la classe, on a pu collecter des idées intéressantes d'élèves parfois très peu à l'aise avec l'écrit. On a pu clairement différencier les aspects correction du texte et travail sur la pertinence et la cohérence. Ici, on a cherché une idée nouvelle, une astuce, quelque chose qui donne un peu plus de vie au texte : « tiens, si on imagi-

suivante. Des moments réflexifs, brefs, mais importants, ont mis l'accent sur notre manière de procéder. J'ai souvent insisté : « Voyez comment on procède pour corriger son texte ! faites pareil chez vous... »

Probablement avec des élèves plus à l'aise pourrait-on procéder autrement, et éventuellement faire prendre en charge par des élèves eux-mêmes la correction à l'ordinateur projetée à la classe (au moins à certains moments). J'ai d'ailleurs choisi de consacrer des séances supplémentaires avec des élèves motivés et volontaires (que j'ai trouvés sans trop de peine) pour peaufiner

En projetant l'état d'avancée du récit à toute la classe, on a pu collecter des idées intéressantes d'élèves parfois très peu à l'aise avec l'écrit. On a pu clairement différencier les aspects correction du texte et travail sur la pertinence et la cohérence.

nait là une mini-querelle entre le garçon et la fille, sur quoi pourrait porter cette dispute, selon vous ? » ; « et si on imaginait qu'un des enfants a déjà vu lors d'une sortie la cathédrale Notre-Dame ? » ; « quelles réactions peut avoir Oryx, le guide ? ». Là, on s'est demandé comment éviter une répétition, comment appeler nos personnages pour éviter la monotonie, comment finir une étape, comment faire transition avec la

un texte qui n'avancait pas assez vite, surtout vers la fin et j'ai vu combien on pouvait aller plus vite en petits groupes avec quelques élèves performants¹ et astucieux.

On peut dire vraiment qu'aucun élève ne pouvait reconnaître « son » texte en lisant un chapitre, mais certains, en difficulté, pouvaient être fiers de voir une idée, une suggestion retenue et présente dans le cours de l'ouvrage. Peu à peu, les

Améliorer un écrit

Voyons un exemple d'amélioration d'un écrit initial, lui-même constitué d'extraits d'écrits individuels. Il s'agit de l'épisode de Jeanne d'Arc :

« Les enfants et leur guide étaient en route pour aller voir Jeanne d'Arc. Oryx leur montra du doigt Jeanne sur son cheval blanc, avec les habitants d'Orléans soulagés et heureux. »

Remarques du professeur

[Dire ça mieux, trop banal. Manque de mots de liaison. Raconter avec plus de détails l'entrée de Jeanne à Orléans, dire pourquoi c'était important et où est Orléans.]

Reformulation, après travail en groupe

« Après avoir quitté le château, nos amis arrivèrent dans la rue étroite d'une ville où ils découvrirent une jeune fille avec une armure et une épée, montée sur un magnifique cheval blanc et autour des habitants qui l'acclamaient et qui avaient l'air soulagé et heureux. »

Suite :

« Nous avons appris des choses [autre mot] sur elle à l'école primaire, rappela Tania, nous savons que c'était une paysanne de Lorraine [dans quel but ? Qu'est-ce qui la motivait ? en dire plus.] Savez-vous son surnom ? C'est la « Pucelle d'Orléans », car elle a obligé les Anglais à lever le siège, expliqua Oryx [Pourquoi était-ce important ?]. Ensuite, elle a voulu reprendre Paris mais elle s'est fait capturer à Compiègne par les Bourguignons. »

Reformulation :

– Jeanne d'Arc ! S'exclama Max. on en a parlé à l'école primaire.

– Oui, c'est bien elle, confirma leur guide.

– Mais, dans quel endroit sommes-nous cette fois ?

– À Orléans, au sud de Paris, au bord de la Loire.

– Pourquoi ils l'acclament ?

– Elle a su faire partir les Anglais qui assiégeaient la ville depuis longtemps. Elle a eu beaucoup de courage de se battre, surtout qu'à l'époque les femmes devaient rester à la maison et s'occuper du ménage.

– Nous avons parlé d'elle en primaire, rappela Tania. Nous savons que c'était une paysanne de Lorraine et qu'elle avait prétendu avoir entendu des voix qui venaient de Dieu et lui disaient d'aller libérer la France. Elle était partie à dix-sept ans pour voir Charles VII et le faire sacrer roi à Reims.

– Et je sais qu'elle avait un surnom : la Pucelle d'Orléans, ajouta Max.

– Vous avez compris maintenant pourquoi. Et à Orléans, à votre époque, on rend hommage à Jeanne tous les 7 mai. Mais, vous savez qu'après cette victoire, il n'y a eu que des défaites. Elle a voulu reprendre Paris, mais elle a échoué, puis elle s'est fait capturer à Compiègne par les Bourguignons.

Le travail qui est ici cité peut être fait ou non avec le vidéoprojecteur collectivement, selon les chapitres et en fonction d'une nécessaire variété de dispositifs.

personnages sont devenus vraiment des « objets de savoir » familiers, et, en fin d'année, lorsque j'ai demandé de récapituler les personnages de fiction vus au cours de l'année en français, Max, Tania et leur guide Oryx sont apparus aux côtés de Quasimodo, Renart ou Philéas Fogg !

Homogène, hétérogène ?

Il est toujours important de ne pas se laisser enfermer dans un choix binaire lorsqu'on constitue des groupes, et plus généralement quand on mène un travail collectif, entre homogénéité et hétérogénéité. Oui, à certains moments, il est important de mettre ensemble des élèves n'ayant pas les mêmes compétences d'écriture, d'autant que celles-ci sont variées. Et si certains cumulent les atouts, entre Sarah, si astucieuse, fine et sachant manier l'humour, mais capable d'écrire des énormités orthographiques et Bilal, peu vaillant, mais capable à certains moments d'un « éclair » remarquable, aboutissant à une belle trouvaille,

ou encore Jaisonn, qui n'arrive pas à écrire trois lignes en français correct, mais parvenant peu à peu à manifester de belles capacités de raisonnement et à fournir les mots qui conviennent au bon moment, entre tous ces élèves, donc, on peut parvenir à transformer en atouts ce qui peut être perçu d'abord comme contraintes. Adjonction de richesses très positives... Citons Sarah : « *Ce que je trouvais facile, c'était de travailler en groupes avec nos camarades, de plus cela nous apportait des qualités qui étaient d'apprendre à écouter nos camarades et de ne pas vouloir faire tout seul même et d'apprécier toute la classe, car vous essayiez de nous mélanger à chaque séance.* »

Mais à d'autres moments, l'homogénéité était une bonne chose : des plus « forts » avançant sur un passage qui piétinait un peu, des plus faibles chargés d'un bref extrait, à la limite de la paraphrase, avec une aide forte de la part de l'enseignant. L'important était bien de développer cette compétence

à « coopérer » qui était explicitement travaillée comme telle dans la classe et évaluée périodiquement, souvent en termes très positifs, dans une classe où par ailleurs de nombreux conflits pouvaient exister entre élèves à l'extérieur. Donc, avec un peu de savoir-faire pédagogique il est vrai, grâce aussi au plus que constitue la possibilité de travailler souvent à deux, il est possible de combiner l'individuel et le collectif, les compétences de chacun, dans leur diversité et les compétences qui naissent du passage de « l'horizon d'un seul à l'horizon de tous » (Éluard).

Jean-Michel Zakhartchouk

Professeur de collège à Creil (Oise)

1 Encore que les volontaires pour ce travail supplémentaire n'étaient pas nécessairement les « meilleurs », mais ils ont du coup bénéficié de l'émulation des autres.



Écrire pour la première fois

Armelle Legars

L'enjeu des premières séances de production d'écrit en cours préparatoire est de prouver aux élèves qu'ils sont capables d'écrire. Avec un peu ou beaucoup d'aide, chacun doit éprouver le plaisir de choisir la phrase qu'il souhaite écrire, et de la construire lui-même.

Au tableau, les étiquettes des mots déjà rencontrés, lus et relus dans les premiers textes de lecture : des « mots outils » (le, la, un, une, est, dans), des noms d'animaux (le loup, le lapin, le canard...) et trois noms désignant des lieux (l'école, la ferme, le bois). Ainsi dotés, les élèves sont prêts à écrire leurs premières phrases.

Une phrase « modèle » est proposée : « Le loup est dans le bois. » Nous la lisons, nous comptons les mots. Est-ce qu'on pourrait changer certains mots pour transformer la phrase ? Un élève propose : « Le lapin est dans la ferme. » D'autres phrases sont lancées, et le groupe peut en discuter le sens. Nous acceptons « Le canard est dans le loup » et refusons « La ferme est dans le lapin ». Enfin, il faut se confronter au passage individuel à l'écrit.

Pour quelques élèves déjà bien entrés dans la lecture, le repérage des mots connus est trop facile pour les stimuler : nous¹ avons prévu un lexique illustré où ils découvrent le nom d'autres animaux. Ils travaillent sur le sens de leur phrase en se heurtant à quelques mots inconnus. Ils sont donc amenés à encoder : « Quel bruit entendons-nous ? Quelle lettre fait ce bruit ? » Nous avons étudié encore très peu de sons, mais les acquis de grande section sont disponibles. Nous encodons collectivement le mot « arbre » pour qu'un élève puisse écrire « L'écureuil est dans un arbre. » Un autre enfant écrit tout seul « Le pingouin est dans la glase. » Je le félicite et corrige l'orthographe. Ceux qui n'osent pas se lancer reviennent aux mots connus, ce n'est pas grave, on retravaillera la démarche d'encodage à un autre moment. Il n'y a pas d'urgence !

Passer de l'oral à l'écrit

Pour d'autres, même s'ils repèrent les mots connus, passer de la chaîne continue de l'oral à la segmentation écrite des mots est beaucoup plus difficile. En début de CP, plusieurs enfants ne com-

prennent pas l'enchaînement des tâches à accomplir et perdent la mémoire du travail en cours. La reformulation de l'adulte est nécessaire pour expliciter les différentes étapes, et pour souligner le lien entre oral et écrit en pointant du doigt soit le mot écrit, soit l'espace où il devra être écrit :

- *Qu'est-ce que tu as déjà écrit ?*
- *Le lapin.*
- *Qu'est-ce que tu veux écrire après ?*
- *Le lapin est dans la ferme.*
- *Tu as déjà écrit « le » « lapin ». Maintenant tu dois écrire « est » « dans » « la » « ferme ». « Est ». Après tu écriras « dans » « la » « ferme ». « Le » « lapin »*

Plusieurs de ces élèves ont compris la nécessité de garder en mémoire la phrase qu'ils veulent écrire, ce qu'ils ont déjà écrit et ce qui reste à écrire, et savent se référer aux affichages pour trouver les mots dont ils ont besoin.

« est ». Tu vois le mot « est » au tableau ? Tu l'écris maintenant. Ensuite tu feras la même chose pour écrire « dans » « la » « ferme ».

Après deux ou trois activités de production à partir d'une phrase type et des mots connus, plusieurs de ces élèves ont compris la nécessité de garder en mémoire la phrase qu'ils veulent écrire, ce qu'ils ont déjà écrit et ce qui reste à écrire, et savent se référer aux affichages pour trouver les mots dont ils ont besoin.

Des phrases, des mots, des lettres

Pour quelques élèves enfin, la nécessité de produire une phrase contribue à construire ou à consolider des notions encore trop fragiles dans leur esprit pour leur permettre d'entrer dans l'écrit. Une phrase est composée de mots, et chaque mot est construit avec des lettres. Deux élèves du groupe connaissent peu de lettres de l'alphabet, et repèrent difficilement les mots connus.

Et surtout, leur manque de confiance en eux les empêche l'un et l'autre de se lancer. Il s'agit donc d'abord de les rassurer. Ils travaillent ensemble et à partir d'étiquettes qu'ils colleront, car le geste graphique leur demande encore trop d'efforts.

Nous comptons les mots de la phrase modèle, nous construisons ensemble la phrase qu'ils vont écrire, nous comptons à l'oral les mots de cette phrase : six mots, six cases sur leur fiche pour coller six étiquettes. Dire chaque mot, repérer son étiquette, la coller ; lire ce qui a été collé, rappeler la phrase à écrire, chercher le mot suivant, à l'oral puis sur les étiquettes en cherchant des « indices » dans les lettres...

Ces deux élèves produiront une seule phrase avec un étayage constant de l'adulte, mais comme les autres, ils

pourront l'illustrer et garder ainsi le sens de leur premier écrit, même s'ils ne sont pas encore capables de le relire.

Armelle Legars

Professeure des écoles

¹ Les séances de lecture et de production d'écrit sont communes aux deux classes de CP de l'école, dans le cadre du dispositif CP renforcé (une enseignante surnuméraire est présente à mi-temps sur l'école). Cette séance a été menée dans un groupe hétérogène de onze élèves.

Évaluer le processus de l'écriture

Nicole Bouin

En lycée professionnel, se contenter d'évaluer les productions écrites des élèves peut conduire à la stigmatisation et au découragement si on privilégie l'exigence, à la démagogie et à l'inefficacité si on privilégie la valorisation des réussites. Une piste : prendre en compte les démarches de l'élève autant que le produit final.

Dans mon établissement, nous recevons des élèves en grande difficulté avec la langue. Si nous notons un exercice d'expression écrite avec un barème « classique », les résultats sont très bas, parfois sans rapport avec les efforts fournis par ces jeunes qui éprouvent alors un sentiment d'injustice et se découragent.

Si nous « surnotons » ces travaux, nous nous sentons mal à l'aise. Cette démagogie n'est-elle pas une marque de mépris ? Je fausse les résultats pour avoir la paix, parce qu'ils ne seront jamais capables de faire mieux ? Je les induis en erreur ou je leur donne l'impression qu'ils n'accéderont jamais à une scolarité « normale ». En fait cette note « généreuse » ne leur permet ni de s'évaluer, ni de baliser le parcours de progrès.

Évaluer le travail effectué et pas seulement le résultat

L'évaluation dynamique entérine le constat qu'il n'est pas réaliste d'attendre de ces élèves un premier jet satisfaisant, en particulier en expression écrite, tâche complexe intriquant de nombreuses compétences. Il s'agit d'évaluer non pas un « produit fini », mais un processus d'élaboration. Des points sont attribués au brouillon. Ainsi l'élève peut situer son niveau par rapport à ce qui est attendu à l'examen, évaluer et cerner les progrès nécessaires. Mais l'enseignant fournit ensuite les éléments qui lui paraissent le plus judicieux, en fonction de l'exercice et de la production de l'élève, pour l'aider à corriger son brouillon et à améliorer son texte. On note alors sa capacité à tenir compte des conseils de l'enseignant, son implication dans l'exercice, sa marge de progression. Enfin on peut attribuer des points à la présentation en PAO ou à une mise en page particulière. L'élève se valorise en aboutissant à un travail

net et réussi qu'il peut afficher avec fierté. La copie finale n'est pas un texte maculé de rouge mais une page illustrée « comme dans les livres » ou les magazines. Il a envie de recommencer à écrire et reprend confiance en lui.

Une épreuve modèle ?

Les collègues qui enseignent en CAP reconnaissent la maquette de l'épreuve de contrôle continu en cours de formation de français du CAP dite « écriture longue » (voir encadré), non pas parce que les élèves doivent en écrire long, mais parce qu'on prend le temps de les accompagner dans l'écriture. Je fais partie de ceux qui se réjouissent de voir les techniques d'évaluation dynamique qu'ils expérimentent depuis longtemps apparaître dans les épreuves officielles. Cette forme d'évaluation allie judicieusement ici l'évaluation formative et l'évaluation certificative. Je l'utilise actuellement avec des procédures diverses du CAP à la terminale de baccalauréat professionnel en passant par la 2^{de} générale et technologique, en français comme en histoire-géographie. Cette pédagogie de la réussite permet aussi l'individualisation plus que jamais nécessaire puisque la « remédiation gui-

dée » est individuelle et que la rédaction devient atelier d'écriture.

Les échanges avec les collègues formateurs m'ont permis de constater que cette pratique et ses multiples variantes peuvent se révéler précieuses dans toutes les disciplines et à tous les niveaux. Prévoir une partie de la note pour valoriser la remédiation éviterait les situations que nous déplorons tous : l'élève qui enfouit le devoir au fond du sac sans lire les annotations parce que la note le déçoit, l'élève qui déchire la copie et refuse d'écouter la correction pour manifester son dépit, l'élève qui bâcle son travail ou ne le fait pas parce qu'il sait « qu'il va encore prendre un carton »...

Il s'agit d'un concept né en psychologie cognitive où on s'intéresse généralement davantage au processus qu'au résultat. Il ne s'agit pas tant d'évaluer la production ponctuelle que la capacité à progresser. On retrouve aussi l'esprit de l'évaluation qu'André Antiby appelle de ses vœux dans *La constante macabre*. Il le rappelle souvent, évaluer c'est donner de la valeur et non dévaloriser.

L'évaluation est un levier puissant pour soulever l'inertie pédagogique et elle est probablement ce qui révèle le mieux les valeurs et la posture de l'enseignant. Une telle pratique pédagogique envoie un message fort aux élèves sur sa philosophie : les apprentissages demandent du temps, l'apprenant a droit à l'erreur, une progression est toujours possible pour tous, l'évolution est plus importante que l'évaluation, toute production humaine est perfectible. Il ne s'agit pas d'être bon, mais de vouloir devenir meilleur...

Nicole Bouin

Professeure de lettres-histoire en lycée à Lyon, formatrice au CNFETP de Lyon

L'épreuve dite « écriture longue » du CAP

À partir d'un texte et d'un sujet d'écriture, les élèves disposent de quarante minutes pour produire un premier écrit qui est ramassé par le professeur qui le note sur cinq points.

Les élèves disposent à nouveau de quarante minutes pour reprendre et corriger leur texte à partir d'éléments divers fournis par le professeur : annotations individuelles sur la copie, erreurs orthographiques et grammaticales soulignées, fiche techni-

que pour toute la classe, explications orales, documents divers. Le professeur évalue sur dix points la capacité de l'élève à prendre en compte ses conseils et ces outils pour améliorer son texte.

Les élèves disposent enfin d'un temps pour présenter le texte final à l'aide de l'ordinateur : mise en page, utilisation du correcteur orthographique, illustration. Cette dernière étape est évaluée sur cinq points.

Faire du français en mathématiques

Anne-Marie Sanchez

L'arrivée du socle commun en collège est une occasion de se questionner au sujet de la part de la maîtrise de la langue française dans les cours de mathématiques : comment aider les élèves en difficulté grâce à un travail spécifique et explicite de lien entre les différentes disciplines ?

Quelles sont les différentes activités dans lesquelles je place mes élèves en position de travailler la langue française ? Avec un peu de recul sur mes pratiques, je m'aperçois que la liste est longue et non exhaustive.

- À partir d'énoncés de problèmes numériques et géométriques, programmes de constructions de figures géométriques, formulations de propriétés : lire et comprendre différents textes.
- Travaux sur le vocabulaire spécifique : le connaître et savoir l'utiliser.
- À la suite de la recherche d'une démonstration ou d'un problème : rédiger un texte.
- Au sujet de la recherche d'une démarche mathématique : expliquer oralement ou par écrit, débattre d'un point de vue.
- Au sujet d'une recherche sur un problème ouvert ou un exposé sur un mathématicien : rendre compte oralement ou par écrit.

Autant de capacités que l'on retrouve dans le texte du socle commun et dans l'attestation de sa maîtrise. L'idée est donc de m'appuyer sur ce que je propose déjà et de le faire maintenant explicitement dans l'optique du socle commun. En voici deux exemples, le premier en classe de 4^e sur la traduction du vocabulaire numérique et le deuxième sur la rédaction d'un programme de construction en classe de 3^e d'insertion, mais qui peut se décliner à tout niveau. Rien d'original, mais l'envie de partager, dans cette nouvelle optique du socle commun.

Situons le contexte. Je travaille dans un collège de ZEP où les élèves ont beaucoup de difficultés scolaires, en particulier en mathématiques. Le découragement y règne en maître en 4^e et en 3^e, malgré nos efforts pour leur faire reprendre confiance en leurs capa-

cités et les remettre au travail. Cette classe de 4^e ne déroge pas à la règle, seuls quelques élèves travaillent à la maison, mais à ce moment de l'année (en mai), tous ont remarqué que travailler en classe permet au temps de s'écouler plus rapidement, que l'on s'ennuie moins quand on participe et qu'il est agréable et positif de comprendre cette matière qu'ils ont du mal à apprécier. Le travail sur les résolutions de problèmes à mettre en équation montre que l'une des difficultés est de traduire en

Le travail sur les résolutions de problèmes à mettre en équation montre que l'une des difficultés est de traduire en langage mathématique les expressions françaises du type « le double du carré de x ».

langage mathématique les expressions françaises du type « le double du carré de x ».

Passer de l'écriture mathématique au français, et réciproquement

Je décide donc de proposer une activité sur cette traduction en leur signalant que la maîtrise de ces capacités donnerait lieu à une évaluation (non chiffrée) sur le domaine « Lire » (compétence 1 du socle commun). L'objectif est qu'ils soient capables de traduire sans se tromper des expressions utilisant le vocabulaire numérique usuel. Pour cela, je parie sur l'émulation.

Première étape, à partir de textes simples, chacun à son tour doit essayer de donner la traduction, se corriger si nécessaire suivant l'avis de la classe. Exemple : « le double de x » est $2x$.

Deuxième étape, toujours sur des exemples simples, chacun à son tour lit l'inverse. Exemple : $2x$ est « le double de x ».

Troisième étape, ils font une liste du vocabulaire utilisé sur leur cahier et au tableau.

Quatrième étape, à eux de jouer ; après un temps de recherche individuel, chacun à son tour propose une expression en français (ou plusieurs) dont il doit donner la traduction. Mais la difficulté augmente. Il faut employer de plus en plus de mots de la liste avec éventuellement plusieurs lettres. Seuls trois exemples sont acceptés pour un niveau de difficulté. Nous avons terminé l'activité avec des expressions du type « la somme du carré du tiers de x et du quotient du double de y par 7 » ce qui donne $(x/3)^2 + 2y/7$. Ce type d'expression était hors de leur portée avant cette acti-

vité, elle n'a d'ailleurs comme valeur que celle d'avoir été « inventée » et traitée par un élève.

Bilan de la séance : les élèves se sont tous pris au jeu, ils ont semblé comprendre et mieux maîtriser cette traduction. Pour la fois suivante, ils devaient apprendre par cœur la liste de vocabulaire et s'attendre à une interrogation écrite en deux parties, d'une part, des textes simples à traduire et, d'autre part, des expressions à inventer et à traduire. De fait, tous savaient traduire les expressions simples et beaucoup ont retrouvé le plaisir de jouer avec les mots du vocabulaire numérique. En conclusion, je voulais faire remarquer que cette activité, placée en 4^e par besoin, me semble pouvoir être menée avec profit dès le niveau de 6^e.

Passer du dessin à l'écrit

L'autre travail a été mené avec ma classe de 3^e d'insertion. Son objectif est de faire rédiger un programme de construction à partir d'une figure

géométrique, activité souvent appelée « figure téléphonée », car il s'agit ensuite de faire construire cette figure à un tiers qui ne la voit pas et ainsi vérifier la précision de son programme ainsi que sa cohérence et sa correction. Là aussi, j'indique dès le départ aux élèves que cette activité donnera lieu à une évaluation (non chiffrée) de la compétence 1 du socle commun (domaine Écrire). Cette tâche complexe de haut niveau est travaillée sur l'année.

Lors de la première séance, en octobre, je demande aux élèves de se grouper en binômes et de se placer face à face en retournant une table et une chaise et en installant un cache entre eux (cahier à la verticale par exemple); je propose aux deux élèves des photocopies de figures géométriques tracées sur papier quadrillé (deux jeux de quatre figures) en leur demandant d'en choisir une dont ils vont devoir écrire un programme de construction. Une fois qu'ils ont terminé, chacun dicte à son binôme qui doit réaliser la figure au fur et à mesure. Un calque permet d'en vérifier la justesse. Les discussions s'engagent quand la figure ne corres-

pond pas : qui s'est trompé ? Les groupes qui ont terminé peuvent en refaire, ou bien ils reprennent des fiches de travail individuel.

Cette première activité n'offre pas de difficulté majeure au niveau mathématique, le vocabulaire est basé sur des consignes simples : monter, descendre d'un certain nombre de carreaux, aller à droite, à gauche, verticalement, horizontalement, en diagonale, etc. Cependant, elle permet de se familiariser avec une activité complexe et inhabituelle : dans un problème de géo-

Une fois qu'ils ont terminé, chacun dicte à son binôme qui doit réaliser la figure au fur et à mesure. Les discussions s'engagent quand la figure ne correspond pas : qui s'est trompé ?

métrie, en général, le programme de construction est donné et permet de faire la figure sur laquelle on engage un raisonnement. Là, les élèves peuvent se rendre compte qu'il y a plusieurs programmes possibles, que le vocabulaire doit être précis ; ils doivent anticiper la

compréhension du partenaire, et donc s'adapter à celui-ci.

Lors de la deuxième séance, plusieurs semaines plus tard, nous reprenons cette activité, mais cette fois-ci en individuel et par écrit. Nous procédons en plusieurs étapes. Les cinq figures sont distribuées sous forme photocopiée, sur papier blanc cette fois, avec des codages d'égalités de longueurs et d'angles, des angles droits. Tout d'abord, les élèves se rappellent la production attendue, nous explorons et analysons ensemble les figures. Il appa-

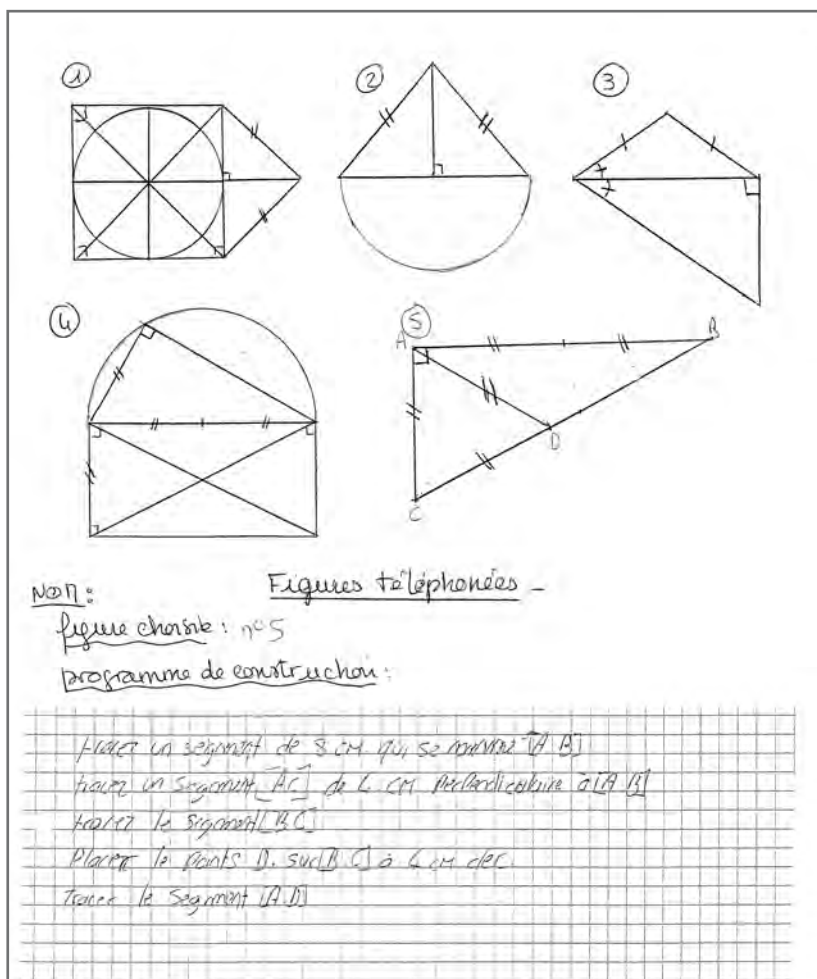
rait que le vocabulaire va être plus riche et plus spécifique (polygones particuliers, droites remarquables, vocabulaire du cercle, etc.). Je leur demande d'en faire la liste que nous complétons au tableau. Nous nous interrogeons ensuite sur les données à minima pour tracer telle ou telle partie de la figure et sur ce qu'ils doivent mesurer. Je leur demande ensuite de choisir une des figures et d'en rédiger un programme de construction que je ramasse à la fin de la séance.

Au cours suivant, nous corrigeons quelques programmes choisis en commençant par les textes posant problème : un élève au tableau suit le programme et indique ce qui lui semble faux, il propose des corrections en accord avec la classe. Je rends ensuite tous les textes en demandant si quelqu'un a besoin de reprendre son travail avec la classe. Nous discutons enfin des critères d'évaluation de ce travail.

- La correction : la figure obtenue correspond-elle à ce qui était attendu ?
- La complétude : toutes les parties de la figure sont-elles évoquées ?
- La qualité de la langue : ponctuation, cohérence des phrases, respect de l'orthographe et de la grammaire.
- L'utilisation du vocabulaire mathématique : sa cohérence, sa précision.

Quelque temps après, sur une autre séance, nous recommençons ce travail sur d'autres figures, ils peuvent réutiliser le travail de préparation ainsi que les critères d'évaluation.

Et enfin dans une ultime séance, dans le même cadre que précédemment, les



élèves sont évalués sur une production écrite suivant les critères retenus.

Rien que de très classique dans le déroulement des temps d'apprentissage d'une tâche complexe et dans l'établissement de l'évaluation de cette même tâche complexe, mais il m'apparaît que le socle commun m'a obligée non seulement à préciser mes déroulements pour faire entrer les élèves en apprentissage sur tâche complexe, mais encore à prendre en compte de manière officielle et explicite les compétences non directement mathématiques, la maîtrise de la langue française ici, alors que j'avais tendance à répondre par la négative quand un élève me demandait « et l'orthographe, ça compte ? ». En cela, l'évaluation des compétences par critères est un incitateur autant pour moi que pour mes élèves.

Je ne pense pas que ces types de travaux ont un lien direct avec l'entrée dans les

textes littéraires, mais par les interactions qu'ils suscitent, ils permettent aux élèves de travailler ensemble, d'accepter de se tromper, d'accepter l'aide des pairs, de se confronter à la difficulté et ainsi de s'apercevoir que ce n'est pas hors de portée ; d'autre part, les réactions des élèves me montrent qu'ils ont ainsi l'occasion de faire des liens entre les disciplines dans ce patchwork qu'est leur journée de cours... C'est de plus en plus important pour moi de faire entrer ces dispositifs dans mes cours alors que jusque-là, habituée des itinéraires de découvertes, j'avais tendance à les réserver pour les projets interdisciplinaires que je propose à mes élèves.

Anne-Marie Sanchez

Professeure de mathématiques
en collège à Trappes (Yvelines)

Évoquer le monde du travail dans la classe

En 3^e, les élèves font un stage d'une semaine en entreprise avant les vacances de Noël. Au retour de janvier, je prends appui sur cette expérience commune à tous. La première activité proposée à la rentrée est d'écrire une anecdote dont ils se souviennent, soit parce que c'est un bon souvenir, soit parce qu'ils ont vécu quelque chose de difficile, dont ils se sont bien tirés ou pas. Cette consigne est la même que celle que j'ai souvent utilisée en formation continue pour analyser ce qui se passait réellement au travail. C'est que ces stages, même si les élèves ont le sentiment parfois de ne pas y faire grand-chose, sont une première expérience du monde du travail.

L'écriture dure à peu près trente minutes, et je me borne à aider ceux qui ne démarrent pas à trouver une situation dont ils peuvent parler. Tous écrivent. Ce texte ne donne pas lieu à réécriture ou correction. La séance suivante est consacrée à l'écoute des récits. La consigne est de lire sans commentaire de façon qu'on les entende. On est assis en rond, sans les tables. Moi, je donne la parole, je fais respecter la consigne d'écouter sans interrompre. On ne discute pas l'expérience de l'autre, on l'accueille. Ensuite, on fait un retour global sur l'ensemble, qui permet d'abord de dire la difficulté de prendre la parole, puis qui identifie de nombreuses composantes de ce qui se joue pour chacun au travail.

- L'épreuve de la réalité, comme l'arrivée chez le fleuriste (« j'ai compris que j'allais avoir froid pendant quatre jours ») ou la visite du tribunal avec l'avocat (« je me sentais tellement petite »). L'appréhension peut céder le pas au soulagement, et l'accueil être vécu comme « une bonne surprise ».
- La fierté de se voir confier des tâches utiles : « faire de vraies commandes et les envoyer », ou de se sentir compétent : « j'avais le feeling avec les pitbulls » et la reconnaissance qui en découle.
- Les drames dont ils sont parfois témoins, comme l'annonce de la fermeture du restaurant au cuisinier.
- La peur et l'envie de s'en aller, comme ce garçon à qui l'on a confié un équilibrage de pneus et qui se rend compte que là, on ne peut pas frimer, et qui s'accroche au geste qu'il a vu faire (« taper à coups secs »), ou cette fille à qui on vient de donner des explications et qui dit : « j'étais obligée de rester, mais j'avais les jambes tremblantes, j'avais rien

compris... »

- La patience dont il faut parfois faire preuve et qui leur paraît si difficile, comme la couturière face à la cliente qui refuse le pantalon « fait exprès pour elle ».
- Certains ont la surprise de tout à coup voir le monde de leur enfance d'un autre point de vue : « j'ai mangé la fondue avec mon père » au milieu de ses collègues de travail, « j'ai retrouvé l'Atsem de quand j'étais à la maternelle ».
- Ils emploient un vocabulaire technique dont ils ignoraient tout trois semaines avant, ils évoquent en riant un danger réel : « J'ai failli prendre un sapin sur la tête ! », mais ils ont du mal à rire de l'ennui ou de la solitude qu'ils n'avaient pas du tout anticipés : « Je me suis retrouvé toute la journée tout seul devant un ordinateur ». Parfois aussi, ils disent leur révolte devant des comportements choquants, des injures entre collègues...

Dans ce travail, la classe vit une expérience forte qui crée des liens. Chacun, bon élève ou pas, est à égalité dans le trac avant de parler. Cette écoute réelle n'est pas si fréquente, et précieuse est la reconnaissance qui en découle, puisque la valeur de chaque expérience tient à ce qu'elle est à nulle autre pareille. Certaines sont sensationnelles, d'autres émouvantes ou ordinaires. Mais l'ensemble est une image des différentes facettes de la vie. Pas de jugement sur l'expression, sur la façon de lire. Ce qui compte, c'est la personne. Et elle a sa place dans le groupe. Ça dure deux heures, c'est très court, mais c'est comme un temps suspendu, soustrait à l'urgence et l'efficacité, à l'évaluation. Un temps qui prend acte qu'on a un peu grandi. Et une occasion de réfléchir de manière moins stéréotypée au projet d'orientation, à la lumière du monde tel qu'il est.

Sylvie Floch'hlay

Professeure de français en collège

4- (Ap)prendre la parole en classe

Les défis de l'oral

Élisabeth Nonnon

Travailler l'oral en classe est difficile, mais essentiel, sur les plans relationnels, cognitifs et politiques : un enjeu fort pour une école démocratique.

La réflexion sur l'enseignement de l'oral est toujours liée aux valeurs, à des enjeux sociaux et politiques, même si cela renvoie à des analyses divergentes sur le plan théorique et idéologique. À cause des difficultés d'une didactique de l'oral (pratiques, théoriques, mais aussi axiologiques), cette problématique connaît des éclipses, mais elle revient périodiquement au premier plan, quand le sentiment de crise de l'école ou de la société devient plus criant. Les publications sur l'enseignement de l'oral se concentrent ainsi sur quelques périodes, entrecoupées de longues mises en veilleuse, chaque fois que la question de la démocratisation devient urgente : dans les années 1970 notamment, avec les débats sur le handicap socioculturel, dans les années 2000 où nombre de discours voyaient dans l'éducation à la prise de parole un levier contre la fracture sociale, le communautarisme et la violence, pour l'intégration à une culture commune et citoyenne¹. Cette urgence politique avait amené les textes officiels à faire une grande place aux préconisations sur sa prise en compte en classe, puis cet enjeu institutionnel semble être retombé, provisoirement, au profit d'autres priorités ; les

expérimentations, ou même le travail de longue haleine mené dans les classes reçoivent moins d'écho public.

Un condensé des tensions du métier

Cependant, au-delà du va-et-vient des modes didactiques, le travail sur l'oral reste un enjeu fondamental pour bien des enseignants, dès lors qu'ils mettent au cœur de leurs missions les valeurs démocratiques et la lutte contre toutes les ségrégations. Ce travail continu

occupe le temps collectif, la pression de rentabilité des acquis (il ne laisse pas de traces, n'a pas aux yeux des élèves le statut d'un travail, les progrès sont difficiles à évaluer). Surtout, il rend publiques les inégalités et l'hétérogénéité sociale, culturelle, psychologique des élèves rassemblés dans une classe. Ainsi, il cristallise toutes les tensions et les dilemmes du métier d'enseignant, comme l'avait montré Philippe Perrenoud² : entre distribuer largement la parole en s'efforçant de ne laisser personne en dehors, au risque de ne permettre à chacun qu'une participation parcellaire au dialogue collectif, et susciter une prise de

Comment à la fois ne pas stériliser par des interventions normatives les interactions et la verbalisation de chacun, et confronter les élèves à la nécessité de ne pas s'enfermer dans un langage communautaire, de se plier aux normes qui conditionnent l'accès aux langages symboliques ?

n'est pas forcément visible et spectaculaire, il ne peut être que modeste et de longue haleine. Il se heurte, plus que celui de l'écriture, à de multiples difficultés, bien connues des didacticiens et des enseignants : le temps (donner la parole aux élèves est couteux en temps pour un bénéfice qui paraît souvent aléatoire), le nombre (on ne peut mettre simultanément les élèves au travail comme pour l'écrit, un seul à la fois

parole engagée et construite, assumée personnellement de chacun, au risque de ne s'attacher qu'au progrès de quelques-uns, par exemple. Un autre dilemme prioritaire, en relation directe avec les enjeux de démocratisation, est relatif aux seuils d'exigence et à la norme : comment à la fois ne pas stériliser par des interventions normatives les interactions et la verbalisation de chacun, et confronter les élèves à la

nécessité de ne pas s'enfermer dans un langage communautaire, de se plier aux normes qui conditionnent l'accès aux langages symboliques ?

L'importance des enjeux est telle, cependant, que ces difficultés et ces dilemmes n'empêchent pas des tentatives modestes, patientes, têtues qui en tiennent compte sans les nier, en distinguant pour tenter d'y répondre différents plans dans les missions de démocratisation d'un travail sur l'oral. J'avais antérieurement proposé de distinguer et d'articuler trois plans du travail sur l'oral, intriqués, mais distincts, qui tous trois ont à voir avec les préoccupations démocratiques.

Organiser le partage de la parole

Le premier serait celui de l'oral dans sa dimension identitaire et sociale, comme lieu d'intégration à une communauté de travail et de construction de soi dans des relations de coopération, de confrontation, d'affirmation raisonnée de son jugement propre face aux autres. C'est important que l'espace scolaire puisse être un espace démocratique nécessitant la prise de parole, l'explicitation, l'écoute d'autrui, la formulation de jugements argumentés, et suscite méthodiquement leur apprentissage. En même temps, c'est la dimension la plus problématique dans une classe : l'ouverture à l'expression des élèves, la formulation de leurs avis, de leurs goûts et leurs raisonnements fait entrer le monde extrascolaire et ses clivages dans la classe et fait éclater les inégalités. C'est aussi l'ouverture possible à des débordements qui pénalisent la progression rigoureuse des apprentissages ; les mises en commun de travaux de groupes, par exemple, sont des moments souvent peu productifs, générateurs de dispersion. Cependant, dans beaucoup de cas, un travail rigoureux sur la régulation des prises de parole, l'écoute, l'acceptation des différences et l'engagement dans un travail commun porte des fruits, du moins à moyen terme. S'il engage fortement des valeurs, cet enseignement de l'écoute ne peut se faire simplement par injonction morale, sur le plan psychologique. Il suppose l'établissement explicite de règles, hiérarchisées et discutées, qui définissent et garantissent les droits et devoirs de la parole de chacun (ne serait-ce que pour protéger la parole des plus timides ou de ceux qui « parlent mal »), et une certaine ritualisation (pour l'instauration d'un moment de rappel en début ou de bilan en fin de cours, le questionnaire ou le

commentaire des élèves sur la parole de leurs pairs...). Cela engage aussi l'organisation des enseignements, pour que le partage de la parole apparaisse comme utile, porteur de points de vue et d'informations effectives venues des autres, et non comme récréatif, lieu de joutes et de jeux de prestance, ou comme formel et artificiel : comment penser par exemple les préparations à la maison pour que leur exploitation en classe nécessite chez les élèves une véritable écoute réciproque et une contribution différenciée au travail commun ?

Verbaliser des raisonnements

La deuxième dimension de l'oral décisive du point de vue des enjeux démocratiques est sa dimension cognitive de médiation pour le développement de jugements et de raisonnements. De nombreux travaux sur l'échec scolaire³ soulignent les limites et les blocs-

sonnements. On peut faire l'inventaire des conduites langagières à susciter et à développer au cours des activités de classe : analyser et différencier les éléments d'une situation, comparer des réalités proches, résumer, formuler un jugement et le justifier, organiser un questionnement, restituer un enchaînement d'étapes dans une démarche, anticiper des possibles et leurs implications, etc. Ces conduites ne passent pas dans tous les cas par un langage formel, correct, canonique : le plus important est leur fonctionnalité. Il est donc important pour l'enseignant de savoir déceler et étayer des conduites émergentes de ce type, même tâtonnantes ou formulées dans un langage sommaire. Ces tâches de verbalisation ne paraissent pas arbitraires et artificielles si elles s'ancrent dans le quotidien du travail scolaire et les enjeux significatifs d'apprentissages disciplinai-

Les objectifs sont ceux de la parole publique, la parole dans sa dimension épistémique comme moyen d'échanger et de mettre en forme des informations, d'analyser des situations, d'explicitier et de développer des raisonnements.

ges dans l'accès aux usages symboliques qu'induisent certaines pratiques langagières, liées à certaines formes de socialisation, même s'il est discutable de penser ce lien de façon directe et mécanique, comme on a pu le faire en accentuant des dichotomies réductrices (code restreint/élaboré, ordre oral/scriptural). Rien ne permet d'affirmer a priori qu'un « langage pauvre » révèle ou entraîne une pauvreté intellectuelle, surtout si on ne problématise pas rigoureusement quels indicateurs permettraient d'évaluer cette « pauvreté » langagière. Cependant les enjeux de la verbalisation et de la confrontation dans l'échange verbal comme moyen de structuration de l'expérience et de développement des connaissances sont prioritaires à l'école. Comme le rappelle Philippe Perrenoud, la mission de l'école n'est pas de favoriser l'expression de chacun, de mettre à l'aise, de viser un climat de classe convivial, même si ce sont des conditions favorables, peut-être nécessaires pour les apprentissages. Les objectifs sont ceux de la parole publique, la parole dans sa dimension épistémique comme moyen d'échanger et de mettre en forme des informations, d'analyser des situations, d'explicitier et de développer des rai-

res. C'est certes une gageüre de savoir aménager dans les tâches disciplinaires des moments rigoureusement pensés autour d'objectifs de ce type : prendre du temps pour les rappels, la formulation de questionnements ou de bilans intermédiaires, la problématisation et la discussion des propositions de chacun, négocier la trace écrite au tableau, tout cela prend du temps et risque de faire dévier des objectifs disciplinaires. C'est pourquoi ce ne peuvent être que des moments brefs, intégrés aux activités, non des moments exceptionnels consacrés à l'oral sans autre enjeu que son exercice. Pour que des tâches orales ne soient pas un révélateur d'inégalités sociales et intellectuelles, il faut qu'elles comportent une dimension d'apprentissage, donc de régularité et de progressivité, pour pouvoir mesurer les progrès. Une tâche lourde, couteuse en temps et en compétences comme l'exposé canonique reste exceptionnelle à cause de son coût, et donc amène à évaluer ce que certains maîtrisent déjà de par leur passé scolaire et familial, et à pénaliser ceux qui ne savent pas déjà faire, en les dévalorisant aux yeux des autres. La répétition de tâches complexes, mais brèves, régulières, dont la prise en charge n'implique pas trop

de compétences diverses non exercées en classe, permet de formuler des critères de réalisation abordables, mesurés pour envisager des progrès. C'est à cette condition que la place donnée à la parole des élèves peut ne pas devenir un nouveau facteur d'exclusion, de mise sur la scène publique des inégalités entre eux.

Parler pour tout dire

Un troisième plan est le plan linguistique et discursif, bien sûr étroitement intriqué aux autres. Si on n'est pas vigilant, le dialogue didactique classique (question, réponses, validation, nouvelle question) n'est pas le plus propice au développement d'énoncés étayés et développés, ni à celui d'interactions entre élèves, même si, par ailleurs, il a d'autres avantages et paraît une solution de moindre mal pour concilier des impératifs contradictoires (tenir les temps tout en laissant une place au groupe, faire participer le maximum d'élèves, etc.). Or l'objectif prioritaire est qu'ils apprennent à développer une parole construite, moins implicite, qui tienne compte de l'interlocuteur et articule plusieurs éléments d'un raisonnement, qu'ils s'engagent dans des conduites plus complexes sur le plan

de la mise en relation et de la décentration (comparer, définir, justifier, présenter un problème, expliquer). Par ailleurs, une partie du travail de l'enseignant est de les confronter à la norme, aux exigences d'une langue commune, de leur rappeler les usages de correction et de structuration propres à différentes situations d'élocution, pour ne pas rester enfermés dans une façon de parler. Mais ces deux plans d'exigence et d'objectifs ne se recoupent pas complètement. Il est important de lever en partie les exigences strictement normatives sur le plan linguistique dans certaines situations (heuristiques notamment), pour être exigeant sur d'autres objectifs (écoute réciproque, régulations du dialogue, explicitation des raisons), et par contre de les signaler comme des données objectives à respecter et à travailler dans d'autres situations plus formelles. Cela suppose d'admettre une part de variation dans l'usage du langage, tout en explicitant des exigences différenciées selon les fonctions prioritaires du langage dans les différentes situations, et de bien hiérarchiser les éléments hétérogènes pouvant entrer dans la plus ou moins grande « qualité » du langage et des interactions. C'est un travail exigeant et difficile, pour un enseignant,

d'apprendre à lire ainsi, dans le feu de l'action, le langage des élèves.

Moins que tout autre, un travail sur l'oral visant à combattre les multiples formes de ségrégation ne relève pas de la formule magique, de l'injonction bienpensante, du politiquement correct. C'est un travail risqué, couteux pour l'enseignant et qui cristallise toutes les tensions du métier et du processus démocratique. Il exige de modifier son regard sur les prises de parole des élèves, sans abdiquer de ses exigences, mais c'est sans doute un des leviers prioritaires dans la lutte contre les ségrégations, dans la classe, dans l'école, sinon plus tard dans la vie professionnelle et sociale.

Élisabeth Nonnon

Professeure en sciences du langage,
laboratoire CIREL Lille III, IUFM
du Nord-Pas-de-Calais, université d'Artois

1 Élisabeth Nonnon, « L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques », *Revue française de pédagogie* n° 129, 1999.

2 Philippe Perrenoud, « La communication en classe : onze dilemmes », *Cahiers pédagogiques* n° 324.

3 Comme ceux d'Élisabeth Bautier.

S'en laisser conter

Nejib Ouerhani

Un atelier lecture en classe de 6^e. L'invention et la présentation d'un conte est l'occasion pour chaque élève, même parmi les moins à l'aise avec la langue, de prendre la parole.

Après avoir échafaudé un projet, choisi quelques idées de personnages, les principales étapes du déroulement, les élèves se sont lancés avec enthousiasme dans la création de leurs contes. Et en moins de trois séances d'une heure, les productions sont prêtes à la lecture et au commentaire...

L'épreuve de la lecture à voix haute

Pour ces élèves en difficultés, la lecture à voix haute représente un domaine

étranger, inhabituel. Ils ne se sentent pas en sécurité dans cette activité, et moins ils sont rassurés plus ils ont du mal à se lancer. La lecture devant toute la classe est perçue comme un obstacle très difficile à surmonter, un véritable défi. Les uns disent : « *je ressens le stress* », « *je lis très mal* ». Les autres révèlent : « *j'ai peur de bégayer* », « *je n'y arriverai jamais* ». D'autres encore disent : « *à quoi ça sert d'être ridiculisé* », « *tout le monde va se moquer de moi* ». Je les encourage, je

promets une bonne note au premier qui se lancera dans la lecture de son conte. Je demande également à la classe d'être indulgente à son égard. Enfin, une main se lève... Et l'aventure commence.

Un cadre pour rassurer

Lors des présentations, je suis assis dans la classe parmi les élèves. Je demande aux élèves de mettre leurs commentaires par écrit pour analyser ce qui se passe, ce qui se dit. Je précise également qu'après chaque présentation, la mise en commun à l'oral des commentaires des élèves sera animée par celui qui lit son conte. Par conséquent, c'est à lui de distribuer la parole, de répon-

dre aux différentes interrogations ou aux éventuelles remarques des élèves tout en respectant le temps qui lui est imparti (cinq minutes de présentation, cinq minutes de débat et cinq minutes d'évaluation et d'autoévaluation).

Au départ, le locuteur ne s'adresse qu'à moi, et les autres élèves me regardent sans cesse pour déceler des signes interprétables d'approbation ou de réprobation. Mais je ne leur laisse pas cette possibilité. Je reste silencieux, en position d'observateur extérieur. Lorsque les élèves s'assurent que le professeur leur cède effectivement l'espace de la parole, les remarques fusent de toutes parts.

Sous le feu des projecteurs

Elles sont plus ou moins négatives, portant sur l'élocution, les tics verbaux, la manière de se tenir face à la classe. Le locuteur gère le débat, distribue la parole, reçoit les critiques, en soulignant les points forts et les points faibles de son travail.

Les jugements critiques soulignent que tel élève « a omis quelques étapes », que tel autre « n'a pas donné suffisamment de détails » ou encore « c'est confus, je n'ai pas compris le conte », « les temps sont mal maîtrisés et mal utilisés », « trop de répétitions », « ton conte est trop moderne ! », « de bonnes idées, mais ça s'embrouille à la fin », « il n'y a pas de situation finale ».

Le locuteur s'explique, essaye de justifier sa démarche, essaye de convaincre son auditoire. Il se rend compte que c'est difficile de parler de sa propre production, qu'il n'arrive pas toujours à exprimer ce qu'il a dans la tête.

L'échange se poursuit, jusqu'à ce que j'indique que nous passons à l'évaluation : « chaque élève doit justifier la note qu'il a attribuée par une analyse pertinente ».

Ça vaut combien ?

Alors à nouveau, les propositions de notes fusent. Celui-ci tente d'argumenter sa note en disant : « tu mérites 12 parce qu'on ne te sent pas impliqué dans ton travail, ta lecture est neutre, tu n'as pas réussi à nous intéresser » ou « je te mets 8/20 parce qu'on a du mal à t'entendre, tu lis pour toi alors qu'il s'agit d'une lecture à voix haute » ou encore « moi, je pense que ton travail vaut 18 parce que tu as respecté toutes les étapes, l'action et l'intrigue sont pleines de rebondissements, ta lecture est claire et tu as réussi à nous faire partager tes émotions ». Le locuteur gère le débat, s'incline devant la décision col-

lective du groupe et se soumet à la note proposée.

Pourtant l'évaluation ne semble pas toujours très objective, ni convenablement justifiée. Certains élèves notent la personne du locuteur, pas son travail, en fonction de la relation qu'ils entretiennent avec lui. À ce moment, j'arrête l'échange et je demande : « Lequel des deux est noté ? L'élève ou son travail ? » Je rappelle la consigne : « Chaque élève doit justifier clairement sa proposition de note en s'appuyant sur une analyse affinée et approfondie. » L'idée fait son chemin et les élèves se prennent au jeu du professeur qui examine tout « à la loupe », qui ne laisse rien « au hasard » et qui ne tolère pas la moindre erreur.

Des paroles qui aident

Peu à peu, les élèves se rendent compte que chaque prise de parole de leur part

Le locuteur s'explique, essaye de justifier sa démarche, essaye de convaincre son auditoire. Il se rend compte que c'est difficile de parler de sa propre production, qu'il n'arrive pas toujours à exprimer ce qu'il a dans la tête.

a un sens, qu'elle peut aider à l'élaboration d'une réflexion commune, et qu'une évaluation peut être constructive. Ils prennent aussi conscience de la notion de partage : le fait d'avoir le même avis, la même évaluation sur un travail crée une sorte d'émulation et d'euphorie positive dans la classe.

Ce partage semble instaurer une certaine connivence et même les élèves en grande difficulté n'hésitent pas à livrer leurs propres impressions contribuant ainsi à la structuration du travail et à la réorganisation de la pensée du locuteur.

Une fois que la mise en commun de la note est précisée, je m'adresse au locuteur : « Tu dois maintenant évaluer ton propre travail et n'oublie pas de justifier la note que tu t'attribues. » Le locuteur hésite, dit qu'il a du mal à s'autoévaluer. J'insiste : « Avant de retourner à ta place, tu dois respecter les consignes du départ, tu ne pourras pas déroger à cette règle du travail ! » C'est à ce moment-là que l'élève s'attribue une note tout en puisant dans les remarques et les analyses des élèves de la classe, partageant ainsi leurs points de vue.

À la fin de ces séances réservées à la présentation, chaque élève doit apporter les corrections nécessaires à son conte en

tenant compte des remarques des élèves. Le produit final est saisi par ordinateur et noté par le professeur cette fois-ci.

On remarque à ce stade du travail que le produit final a considérablement évolué, du plus grand flou au départ à une démarche précise en fin de parcours. Les échanges avec les élèves ont été décisifs ; mais cela a nécessité du temps pour la lecture et la discussion.

Avec les félicitations du jury

Cet aller-retour entre texte à écrire, à lire, discussions entre pairs et prises de notes, évaluation et autoévaluation a eu pour conséquence de pousser les élèves à s'investir davantage dans leurs créations. La lecture à voix haute leur a permis de s'approprier le texte, de lui donner un sens, de le faire vivre en lui donnant sa couleur de voix, ses inflexions. De le partager.

Mais plus que le résultat et la note attribués à chaque élève, la discussion autour de chaque évaluation et sa justification donnent une certaine valeur aux élèves. En effet, la plupart ont un grand besoin de valorisation. Le fait qu'ils s'échangent, qu'ils discutent, le fait d'être écoutés leur donnent confiance en eux et leur procurent une certaine fierté, un authentique sentiment de reconnaissance. Cette confiance qu'ils acquièrent peut amener certains élèves en grande difficulté à oser participer régulièrement aux différentes activités de la classe, et surtout à devenir actifs à l'oral. Par ce travail enfin ils parviennent aussi à se familiariser avec la langue écrite et à prendre plus d'assurance dans ce domaine.

Nejib Ouerhani

Professeur de français au collège Lucie Aubrac à Grenoble

Parler simplement ne veut rien dire

Philippe Boisseau

Consultez la version intégrale de cet article sur notre site >>

Faire des « phrases simples » est bien difficile, davantage de l'ordre de l'écrit que de l'expression orale ordinaire. En imposer l'usage aux enfants en maternelle freine leur accès à une expression complexe maîtrisée.

Section de moyens d'une maternelle de ZEP. Une fillette de 4 ans de niveau moyen dans sa classe, ni une championne de langage, ni une enfant en difficulté, est en train de raconter l'histoire *La petite poule rousse* qui a été présentée dans sa classe quinze jours plus tôt et qu'elle a réécoutée sur baladeur plusieurs fois. Elle commence une phrase complexe en « pour que » mais sa tentative échoue :

« Elle fermait bien sa porte pour... pour qu'i... pour... Comme ça i pouvait pas rentrer, le renard. »

Elle s'empare spontanément d'un feedback bien dans l'oral qui lui est proposé :

« Elle fermait bien sa porte pour qu'i (l ne) rentre pas, le renard. »

Alors que, l'instant d'avant, un feedback plus académique, relevant plutôt de l'écrit :

« Elle fermait bien sa porte pour que le renard ne rentre pas. »

s'est révélé inopérant. Pour une enfant comme elle qui possède les phrases simples de notre langue orale et qui est en train d'entrer dans la conquête des formes complexes, rester dans l'oral s'est révélé bien plus efficace, bien mieux adapté que verser d'emblée dans un académisme prématuré qui relève plutôt de l'écrit (et pourra être cultivé plus tard quand la complexification sera bien installée à l'oral). Ce n'est pas la complexité à acquérir qui pose problème à l'enfant dans la forme académique puisqu'elle parvient à s'emparer du « pour que » si on reste dans l'oral, mais le fait qu'on exige qu'elle parle comme un livre. Or, seule la possession des phrases complexes assure à l'oral l'efficacité oratoire.

Les errements des programmes

Judicieusement, les instructions de 1977 affirmaient clairement que l'ap-

prentissage de l'oral ne se confond pas avec celui de l'écrit : « *Ainsi s'élabore, sous l'impulsion dynamique de l'affectivité, un langage enfantin, à l'origine, qu'il faut éviter d'enfermer trop tôt dans des structures syntaxiques rigoureuses et définitives imposées par le code. Il est regrettable de constater que, trop souvent, on invite les enfants à s'exprimer oralement en leur imposant des formes qui relèvent du code écrit.* »

Malheureusement, le programme de 2008 n'a pas cette sagesse. Il insiste en permanence sur des expressions comme « modèles corrects » ou « phrases correctes mêmes très courtes » ou « phrases complexes correctement construites » et il est clair que les modèles corrects en question sont ceux de l'écrit. Le document ministériel d'évaluation des acquis des élèves en fin de

pression d'Alain Bentolila qui, dans son rapport sur la maternelle, était partisan de l'inculcation massive en maternelle des formes de l'écrit : lire aux enfants dès trois ans deux fois par jour des écrits les plus différents possible de l'oral.

Pourtant, dans telle émission sur RMC (« Le blog des grandes gueules »), où il était invité à défendre son rapport, il se montrait efficace en utilisant comme phrases simples surtout des phrases de base de l'oral à sujet pronominal :

« Iz ont passé quatorze ans dans les murs de notre école » ;

beaucoup de détachements que l'académisme réprouve :

« Ces enfants-là, iz apprennent très mal à lire. » ;

très peu de « déclaratives simples », la plupart de ces phrases simples de l'oral étant additionnées en phrases très complexes en qui, de infinitif, parce que, que, pour qu'i, ce qui, gérondif, si, alors que. Par exemple :

Inculquer directement les modèles concentrés de l'écrit dans l'oral enfantin est particulièrement dangereux pour les enfants des milieux populaires.

maternelle (12 mars 2010) attend qu'à l'oral (épreuve L2) « l'élève produise des phrases correctement construites même si elles sont simples » respectant « une syntaxe proche de celle de l'écrit ». Faute de quoi, il faut « obtenir que l'élève corrige son discours ».

Faites ce qu'il dis mais pas ce qu'il fait

Le cycle 2, dès la grande section, a deux objectifs : la continuation de la construction du langage oral des enfants ; l'entrée dans l'écrit. La tentation peut être grande de faire coïncider les deux en tentant d'apprendre à l'enfant à parler comme un livre, en l'obligeant à mettre en œuvre à l'oral les structures de l'écrit. Le programme de 2008, le récent document d'évaluation succombent allègrement à la tentation. Ils cèdent ainsi à la

« parce que je donne à l'école maternelle une mission fondamentale qui est de livrer au cours préparatoire des enfants qui ont une langue orale suffisamment "costaud" pour qu'i puissent entrer dans l'apprentissage de la lecture avec une chance de s'en sortir. »

Au total, pour être efficace, Bentolila met en œuvre une syntaxe tout à fait orale, n'ayant rien à voir avec celle de l'écrit, modèle qu'il préconise pourtant pour apprendre à parler aux enfants.

Des exigences académiques pénalisantes

L'académisme forcené qui tente d'inculquer directement les formes de base de l'écrit dans l'oral enfantin coûte cher aux enfants des milieux défavorisés. Souvent, chez eux, la complexification

de la syntaxe est très peu avancée. C'est le taux de phrases complexes qui fait considérablement différence entre les enfants des milieux défavorisés et ceux des milieux favorisés, très peu celui des formes académiques (déclaratives simples, inversion interrogative) qui ne marquent nullement les CP des ZEP, très peu ceux des zones favorisées. Les exigences académiques rendent très difficile pour les enfants des milieux populaires l'accès aux formes complexes qui assurent l'efficacité oratoire. Pour les enfants de milieu favorisé qui disposent souvent assez vite et à bonne fréquence de ces formes complexes que leur famille leur apprend, l'académisme pose évidemment beaucoup moins problème. Même pour eux, cependant, il ralentit la complexification. Inculquer directement les modèles concentrés de l'écrit dans l'oral enfantin est particulièrement dangereux pour les enfants des milieux populaires. Pousser les enfants à enlever leurs pronoms, à ne pas dire :

« Alexandre, il arrive à grimper »,
mais

« Alexandre arrive à grimper »

ou ne pas dire

« Elle passe par l'échelle, ma copine »,
mais : « Ma copine passe par l'échelle »,
leur interdire les « y'a » ou les « y'a... qui... », autrement dit, inculquer trop précocement la déclarative simple, l'atome de base de l'écrit, non de l'oral, est une erreur stratégique considérable qui, pour les enfants, complique considérablement la complexification qui peut seule leur assurer l'aisance oratoire. Ils sont capables de dire :

« J'vais arriver la première parce qu'elle passe par l'échelle, ma copine »

ou

« J'arrive à la maison où y'a mon copain qui s'cache »

bien avant d'être capables de dire

« J'vais arriver la première parce que ma copine passe par l'échelle »,

« J'arrive à la maison où mon copain se cache ».

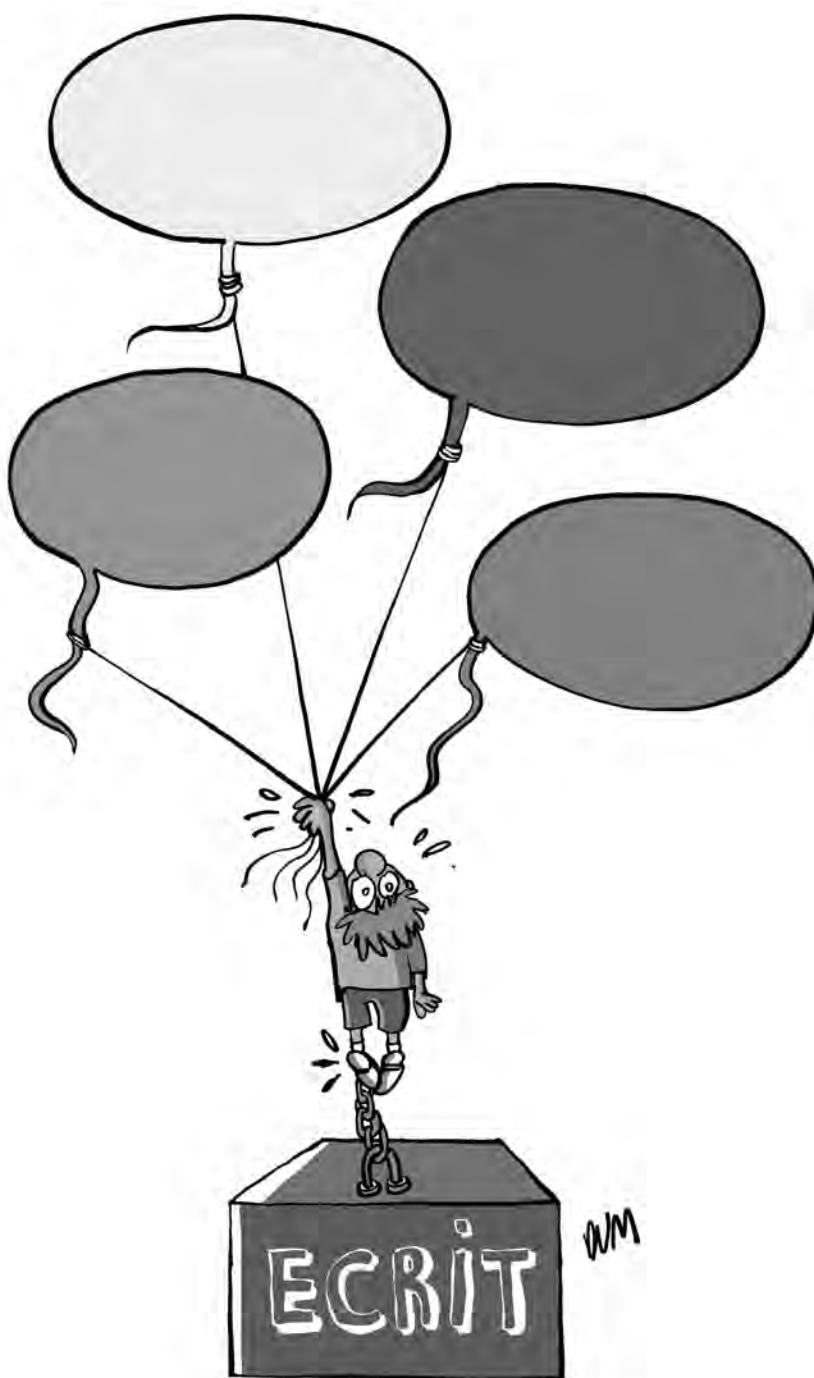
Les « i », les pronoms, les « y'a », les « y'a... qui », c'est comme de l'huile dans les rouages de la complexification qui peut seule les mener à l'efficacité oratoire. Parler en une suite de déclaratives simples n'a jamais assuré à personne une quelconque efficacité à l'oral. Inculquer la déclarative simple de l'écrit dans l'oral enfantin, c'est substituer au matériau qui était disponi-

ble pour permettre dans les meilleures conditions la partie la plus importante de la construction qu'ils ont à réaliser un autre matériau dont ils sont incapables de se servir.

Philippe Boisseau

Inspecteur honoraire
de l'Éducation nationale,
auteur de *Enseigner la langue orale
en maternelle*, Retz

Une version longue de cet article est disponible dans la partie du dossier publié sur notre site.



Le quart d'heure d'initiative

Sylvie Floc'hlay

Utiliser des supports non littéraires est un moyen de donner une place à l'expérience des élèves, de travailler la prise de parole, l'écoute d'un autre et l'échange dans un groupe, et de passer du vécu personnel à la réflexion grâce à cet échange.

J'ai institué dans mes classes ce que j'appelle « le quart d'heure d'initiative », dont les effets ont largement dépassé l'objectif initial.

Chaque semaine à la même heure, une séance commence par l'exposé d'un élève. Il a entre trois et six minutes pour présenter ce qu'il veut dire. Puis la classe a entre trois et six minutes pour lui poser des questions ou faire des commentaires. Puis chacun écrit une trace de quelques lignes de ce qu'il a retenu. Le cadre est précis, écrit, donné au début de l'année. Chaque élève doit s'inscrire dans le planning. Si personne ne s'inscrit, je désigne un nom au hasard.

L'objet du quart d'heure varie selon les niveaux, en fonction de l'âge des élèves et de ce que les programmes prescrivent. Ce qui est commun, c'est qu'il faut présenter quelque chose pour quoi on a un réel intérêt, car la conviction fait partie des objectifs. Il est toujours possible de présenter un livre. L'approche littéraire n'est pas exclue, ce serait un comble ! Mais il y a d'autres entrées possibles qui permettent à chacun de trouver sa place dans la classe.

Entendre le vécu

Ainsi, des élèves de 6^e se sont emparés de la possibilité de raconter une expérience vécue. Et c'est ainsi que le timide Maxime a ému la classe et tous les personnels du CDI en nous racontant un épisode d'un voyage au Burkina avec sa mère. Invité par un gamin à une partie de foot entre copains, il découvre qu'ils n'ont pas de ballon et qu'ils jouent avec une boule de tissu bricolée, mais que leur ardeur et leur plaisir n'en sont pas moins forts. Il avait les larmes aux yeux et son émotion communicative a d'abord réduit les autres au silence. Mais l'échange qui a suivi les a amenés à s'interroger sur les inégalités et la justice, et à poser des questions à leur professeur de géographie.

Une autre fois, c'est Célien qui a tenu la classe en haleine sur la chasse. Plusieurs

élèves ne comprenaient pas qu'on puisse aimer tuer des animaux. Mais la manière de témoigner de son expérience, par exemple quand il a expliqué comment on dispose le gibier selon les règles du respect qui lui est dû, son humour dans le récit des maladroites des adultes, sa modestie, puisque bien sûr il ne chasse pas lui-même, son insistance sur les règles de sécurité, nous a forcés à écouter et à comprendre son enthousiasme, nous ouvrant à la légitimité de l'expérience de l'autre. Ce qui finalement est la condition de l'échange. Cet exposé a aussi soulevé des questions sur la complexité du rapport à la nature et à l'environnement, ce qui est favorable à la démarche d'apprentissage dans ce domaine. J'en ai profité aussi pour

Cet exposé a soulevé des questions sur la complexité du rapport à la nature et à l'environnement, ce qui est favorable à la démarche d'apprentissage dans ce domaine. J'en ai profité aussi pour nuancer grandement l'évaluation que je pouvais faire des capacités d'expression de cet élève qui ne participait guère à l'oral en classe !

nuancer grandement l'évaluation que je pouvais faire des capacités d'expression de cet élève qui ne participait guère à l'oral en classe !

Une fenêtre sur le monde des élèves

En 4^e, ils peuvent présenter un domaine qui les intéresse à condition de constituer un petit dossier. C'est ainsi que j'ai pu percevoir des phénomènes dont je n'avais même pas idée, le jour où un élève a présenté sa passion : le skate. Ce que je croyais naïvement être un sport ou un loisir, à la rigueur un mode de déplacement, s'est révélé presque aussi discriminant qu'une appartenance politique ou religieuse ! Les réactions des autres m'ont d'abord étonnée, puis je me suis fait expliquer pourquoi tel élève traitait les skaters de racistes, tel autre les désignait comme victimes...

Donner la parole aux élèves a été pour moi un moyen précieux de percevoir leur représentation du monde et de leur place.

En 3^e, ils peuvent parler d'un film à l'affiche. Occasion de parler des films qu'ils vont voir, et pas seulement des films que nous les emmenons voir.

Le quart d'heure n'a jamais été un moment difficile à gérer même dans des classes très agitées. Une fois posé le cadre, et vérifié que je le tiens fermement (personne n'intervient quand l'élève présente, puis on lève la main et l'intervenant distribue la parole, avec quelques consignes pour que ce ne soit pas toujours les mêmes qui la monopolisent), ça tourne tout seul. La seule difficulté est à l'inscription et dans certaines classes, il arrive qu'un ou deux élèves trouvent le moyen de ne pas passer. Mais ce n'est pas le plus fréquent. Et ça a été souvent une situation dans

laquelle des élèves en délicatesse avec le monde scolaire ont pu montrer de l'intérêt, et même des compétences. Je me rappelle une 4^e à dispositif particulier, où le moment d'échange a été souvent très riche, sans langue de bois, et a mis en interaction de bons élèves et des décrocheurs potentiels, les derniers posant des questions pertinentes qui poussaient les premiers à s'investir plus personnellement dans leur propos.

Sylvie Floc'hlay

Professeure de français en collège

Vers une langue d'émancipation ?

Grégory Chambat

Pour les « élèves nouvellement arrivés en France », apprendre à parler, lire et écrire le français est une épreuve incontournable pour travailler et vivre ici. Le français comme but, mais aussi comme moyen d'une conquête de soi et d'un monde nouveau.

Au sous-sol du collège, la petite salle accueille une vingtaine d'élèves, comme autant de parcours singuliers pour presque autant de nationalités et de langues différentes. C'est la CLA (classe de liaison et d'accueil) qui regroupe, quelques heures par semaines et pour quelques mois, des jeunes de 11 à 16 ans, des enfants ayant suivi normalement des études dans leur pays, d'autres peu ou pas scolarisés, donc non-lecteurs. Inscrits et fréquentant dès leur arrivée une classe correspondant à leur âge, ils sont « sortis » de cours pour venir en CLA certaines heures, en fonction de leurs besoins et de leur emploi du temps. Ils ne se retrouvent donc pas forcément tous au même moment avec les mêmes camarades. Il s'agit, pour ces élèves immergés dans un univers linguistique francophone, d'appriivoiser et d'explorer la langue en menant une réflexion sur son fonctionnement et ses niveaux de formulation¹.

Comment « travailler ensemble » quand l'extrême hétérogénéité – et parfois la maigreur des effectifs – aiguise la tentation d'une individualisation à outrance ? Le risque est réel de voir le groupe se déliter, au détriment du collectif, et de la progression dans l'acquisition des savoirs et des compétences (au premier rang desquelles les compétences de socialisation et de coopération). Paradoxe redoutable, puisqu'on est là pour apprendre une langue, et donc la manier pour communiquer, échanger et partager. Et ajoutons que l'idéal collectif – démocratique ? – de l'école publique ne saurait s'accommoder de la seule juxtaposition de cours particuliers.

Passer du geste à la parole

Pour répondre à ces défis, notre CLA s'est dotée d'une assemblée hebdomadaire, inspirée des conseils de coopération. Pendant une heure, tous les élèves sont exceptionnellement présents pour faire le bilan de la semaine, préparer la suivante, régler les litiges ou proposer des projets à la classe. La séance com-

mence rituellement par la lecture du compte rendu du précédent conseil. En effet, pour conserver une trace et surtout souligner l'importance de cette instance, tout conseil fait l'objet d'un compte rendu diffusé le lundi suivant dans le « CLA-infos » bulletin intérieur de la classe et autre outil de cohésion et de démocratie interne.

Les « tours de table », où chacun s'exprime à son tour, sont privilégiés. Cette réunion est donc l'occasion pour tous, non seulement d'écouter et de parler le français, mais de le pratiquer « pour de vrai », autour d'enjeux sensibles (parce que personnels) et concrets (parce qu'ayant des répercussions tangibles sur le quotidien du travail en classe).

Après une ou deux séances, le « nouveau », encore très maladroit, se lance. Il dira où il en est de son plan de travail hebdomadaire, il félicitera un tel qui l'a aidé, il témoignera à propos d'une dispute dont il fut témoin. Il se sentira alors impliqué dans la vie du groupe. Pour qui ne maîtrise pas encore la langue, passer du geste (y compris violent pour tenter d'entrer en contact avec l'autre) à la parole est un apprentissage essentiel. Il faudra vite apprendre à se faire comprendre par tous et avec nuance !

Pour l'enfant non scolarisé antérieurement, le fait de voir ses propos retranscrits dans le compte rendu, d'y repérer son prénom, puis celui des autres, et enfin de se lancer dans la lecture à haute voix de tel ou tel moment de la discussion auquel il avait participé est un chemin d'entrée dans l'écrit stimulant.

Passer de la parole à l'action

Quant aux plus « anciens », ils répartissent la parole, reformulent, expliquent, pointent et résument les arguments des uns et des autres... Raconter une dispute, trouver une solution à un problème d'organisation, exprimer sa lassitude face à un travail qui s'éternise : nous ne sommes plus dans l'exercice scolaire répétitif (et, en ce qui concerne

les méthodes de langue, parfois assez bêtifiant), mais dans la vie, le quotidien, mais aussi l'éducatif au sens le plus exigeant. Interroger une activité proposée par le professeur, lui chercher un sens, se positionner par rapport à elle, permet sans conteste de se l'approprier. C'est une manière aussi de confronter nos cultures à travers l'échange et l'éternelle (re)découverte du processus démocratique. Questionner l'école, dans ses règles et ses rituels, pour qui n'est pas familiarisé avec ses implicites, est une des dimensions délicates de l'apprentissage du français langue de scolarisation. Face à la « culture du silence », Paolo Freire n'opposait-il pas « la parole en action, la parole qui transforme le monde au moment où elle dit ce qui était tu » ?

Leur français, même maladroit ou balbutiant, qui seul rend possible ce moment collectif, devient alors non seulement un outil incontournable du vivre ensemble, mais aussi le mode d'expression d'une aspiration démocratique et émancipatrice partagée.

Grégory Chambat

Enseignant en CLA au collège de la Vaucouleurs de Mantes-la-Ville (Yvelines), membre du comité de rédaction de la revue *N'Autre école*

Pour faire face aux révolutions migratoires, mais surtout pour répondre aux défis de la scolarisation postcoloniale dans les pays francophones du Tiers-Monde (1), les méthodes d'apprentissage employées ont évolué du FLE (français langue étrangère, que l'on enseigne et l'on apprend dans un pays dont le français n'est pas la langue vernaculaire) au FLS (« français langue seconde », sorte de langue maternelle bis, ou « français langue de scolarisation », vecteur des apprentissages scolaires). Voir Gérard Vigner, *Le Français langue seconde*, Hachette éducation, janvier 2009.

¹ On trouvera une définition de la notion des « niveaux de formulation » dans *Le Français langue seconde*, ministère de l'Éducation nationale, CNDP, 2001.

Points de vue sur l'épreuve anticipée de français

L'examineur perplexé

Hélène Eveleigh

Coup de blues après deux jours d'interrogation au bac... et réflexions sur le sens de cette épreuve.

Élitiste, l'épreuve anticipée de français au bac ? Oserais-je l'affirmer ? Pour quelles raisons ?

Évaluer les compétences des élèves plutôt que celles de leur enseignant

Vous avez tous, chers lecteurs, un souvenir plus ou moins précis de ce premier examen oral, de la trouille ou du plaisir à se retrouver pendant vingt minutes face à un examinateur et, peut-être, de la liste des textes à revoir ou des questions à préparer. L'épreuve a évolué peu à peu et la réforme des années 2000 (qui a organisé l'enseignement en séquences et présenté les programmes en « objets d'études ») a entraîné quelques modifications. La majorité des professeurs ne supportait plus que les élèves récitent (avec plus ou moins de brio) l'explication de texte faite dans l'année (par leur professeur), prise en notes plus ou moins consciencieusement (et en participant plus ou moins à son élaboration) et apprise par cœur la veille du grand jour (et pas de chance si on avait bien revu presque tous ses textes et qu'on tombait sur un autre !).

Il fallait qu'on puisse évaluer plus clairement ce que l'on appellerait maintenant les compétences du candidat, classées en trois rubriques : expression et communication ; réflexion et analyse ; connaissances¹. Ces trois rubriques sont déclinées en trois ou quatre items chacune, pour chaque partie de l'épreuve qui se déroule en deux temps : un exposé de dix minutes durant lesquelles le candidat présente l'explication d'un texte qu'il a préparée durant une demi-heure ; puis un entretien de dix minutes durant lequel l'examineur lui pose des questions qui permettent d'élargir la réflexion à l'ensemble de la séquence ou aux lectures complémentaires faites par l'élève.

Comment évaluer les compétences de l'élève (et non la capacité à « mimer » la lecture analytique faite par un collè-

gue) ? En l'obligeant à retravailler sur le texte que l'examineur lui donne à préparer et qu'il assortit d'une question à laquelle devra répondre l'explication de l'élève.

Passons du côté de l'examineur : il a reçu par avance les descriptifs des séquences des candidats qu'il va interroger ; il a choisi un texte et préparé une question pour chacun, en se fondant sur la problématique annoncée par son collègue pour que la question ne soit ni trop ouverte (le candidat risque d'être perdu), ni trop proche du travail fait dans l'année (le candidat risque de réciter le cours)...

Nous y voilà : en juin 2010, j'interroge dans un lycée de la grande banlieue parisienne une soixantaine de candidats venant de quatre établissements du coin

et d'une dizaine de classes différentes. Cela fait cinq ans que je n'ai pas fait passer l'épreuve (ou seulement quelques candidats), en raison de ma décharge de formation ; je vais reprendre une classe de 1^{re} à la rentrée ; j'arrive intéressée et curieuse.

Et tout commence bien, même très bien ! Les premiers candidats, élèves de la même classe de 1^{re} S d'un lycée voisin sont tous remarquables : « qualité d'expression et niveau de langue », « prise en compte de la question », « connaissances culturelles en lien avec le texte »... tout y est, avec une aisance qui m'impressionne. J'en suis presque gênée quand le modérateur me demande ma moyenne en fin de demi-journée : 16 !

Las ! D'autres candidats, d'un autre établissement, en 1^{re} S aussi, mais dans un lycée à dominante technologique, vont me rappeler à la réalité : sur le même texte (les poèmes de Baudelaire et les extraits de *Candide* restent les incon-

Des mises à jour

Chantal Dulibine

La pratique du commentaire : « *Madame, vous croyez vraiment que l'auteur a voulu dire tout ça ?* »

- Autoriser la question et l'inscrire (au tableau) comme pertinente et considérable.

- Faire comprendre (y compris par l'écriture d'invention) la notion fondamentale de choix par les auteurs entre plusieurs scénarios, plusieurs tournures linguistiques, plusieurs registres.

- Expliquer (sans relâche) que le commentaire de textes est une visite guidée qu'un élève fait moins de la production de l'auteur que de sa propre réception sensible et instruite de cette œuvre, en justifiant ses propos par des observations organisées.

- Relancer la polémique en citant Valéry : « *Mes vers ont le sens qu'on leur prête* »...

La dissertation : historiciser cet exercice pour inscrire les élèves dans une tradition – si leurs prédécesseurs y arrivaient, pourquoi pas eux ? –, mais lutter contre l'absurdité qui consisterait à écrire une thèse, puis son contraire, puis une évasion acrobatique vers une position finale mi-chèvre mi-chou ; penser par paradoxes, et travailler systématiquement la construction de plans.

L'invention : on peut légitimer ce sujet (« chaque élève francophone a la mission sacrée de prolonger le travail de la littérature ») et le faciliter de façon pragmatique (« au bac, pasticher Voltaire ou

tournables des listes de bac... et après tout, pourquoi pas?), voilà le candidat en train de me réciter une explication en deux parties qui n'ont rien à voir avec la question que j'ai posée... mais le malheureux a fait l'effort de lire *Candide* et il a compris le sens de l'œuvre; un autre ânonne désespérément le texte au lieu d'en faire une « lecture expressive »... mais apparemment il ne parle pas le français chez lui ou il est arrivé récemment en France (selon son passeport); quant aux « connaissances sur le contexte culturel » de l'œuvre, que je dois évaluer par l'entretien, quel fossé entre les jeunes bourgeoises du matin et cette timide Laotienne qui n'a pas dû comprendre grand-chose aux querelles religieuses du siècle classique!

Comment noter? Bien sûr, tenir compte du travail fourni, ce que l'entretien me permet à peu près d'entrevoir. Mais les dix minutes passent vite et je n'ai pas droit au livret scolaire de

l'élève, ce qui pourrait me donner quelques éléments.

Et surtout, qu'est-ce que j'évalue? Entre les meilleurs candidats, cultivés, à l'aise, et les sérieux, malhabiles, peu cultivés à qui je pense mettre 12... quelles différences? C'est flagrant, ça se voit, ça s'entend, ça ressort même dans leur façon de se tenir en face de moi... de grandes différences sociales! Et tous les efforts de mes collègues pour préparer leur classe à cette épreuve n'y changeront pas grand-chose: ils permettront d'éviter les catastrophes mais pas de combler la distance.

Ce n'est pas pour évaluer ça que je suis devenue professeur de français!

Hélène Eveleigh

Professeure de français à Noisy-le-Grand
(Seine-Saint-Denis)

1 fiche du BO N° 1 de janvier 2003.

nécessaires

Ponge est d'un grand rapport, montrez votre culture »).

L'oral : rappeler aux élèves qu'il s'agit d'un moment unique dans la vie, où les deux protagonistes en présence communiquent dans le culte d'un absent: l'auteur, dont on va observer ensemble un écrit (j'apporte parfois sa photo et dis au candidat: « attention! nous ne sommes pas seuls, untel nous écoute »).

Ceci dit, je regrette beaucoup que par les effets du balancier traditionnel, la discipline soit actuellement réservée à la seule littérature: à la différence des années 1980 et 1990, nous ne sommes plus guère censés enseigner un usage fonctionnel de la langue. Comment jus-

tifier pour le commun des mortels que les professeurs de français aujourd'hui n'apprennent dans les sections générales ni à écrire une lettre banale ni à bâtir un résumé? Faut-il absolument que les élèves s'échinent à apprendre comme une LV 4 les tournures élégantes du métalangage littéraire dont l'usage ultérieur est plutôt flou? Et que dire de la fadeur des actuels sujets de bac: quelle vision compassée de la discipline pour nos collègues et le grand public! Or, c'est la dernière image que certains élèves emporteront de leurs études de français

Chantal Dulibine

Les mots qui blessent

Quand j'étais élève de 2^{de}, notre professeure de français avait une tactique imparable pour se convaincre qu'elle était une bonne prof et qu'elle faisait progresser ses élèves: pas de note au-dessus de 9 au premier trimestre, au-dessus de 11 au second, pour lâcher quelques 14 en fin d'année – surtout d'ailleurs sur les copies des « jeunes ténébreux » (boutonneux d'ailleurs) qui semblaient attirer son admiration. Elle semblait avoir un faible pour les garçons et ne pas trop aimer les jeunes filles un peu réservées, qu'elle intimidait. C'est ainsi qu'alors que je restais muette face à une de ses questions, je l'entendis me dire sèchement: « Qu'est-ce que vous faites là? Vous seriez mieux à garder des moutons au Larzac. » Quelle clairvoyance, puisque trente ans plus tard j'ai adhéré à une Amap! Mais j'ai aussi fait des études scientifiques qui m'ont conduite à l'agrégation de physique. Il est vrai que dans les déserts on trouve parfois des astrophysiciens...

Et un beau jour de l'été 2010, certaines consignes d'un atelier d'écriture ont fait remonter ce vieux souvenir en même temps que quelques larmes... De là à conclure que cette enseignante m'a fait perdre toute estime de moi en matière d'écriture, il n'y a qu'un pas que je ne franchirai pas. Je pense plutôt que sa remarque malveillante est venue me frapper là où je doutais déjà; là où je savais inconsciemment que je n'avais pas le droit d'aller, parce que reconnaître mon goût pour l'écriture, c'était oser me confronter à mon oncle préféré, journaliste et écrivain à ses heures... Une prof de français qui m'a fait découvrir la littérature contemporaine et le féminisme en terminale, un 14 en philo au bac, des compliments glanés ici et là sur les quelques écrits que j'ai pu commettre. Globalement, la blessure est cicatrisée. Aujourd'hui, même si le doute est encore au fond de moi, je me suis autorisée à faire des études en sciences humaines, pour lesquelles l'écrit est fondamental, et, qui sait, peut-être même qu'un jour je publierai... Et dans mon métier d'enseignante, je veille à ne pas dire à mes élèves ce que je n'aimerais pas entendre, ce qui ne veut pas dire que je n'en blesse pas certains. Parce que nous avons tous nos vulnérabilités singulières, et qui peut prétendre ressentir à la place de l'autre?

Catherine Frugier

5- Chantiers en cours

Lire un gros roman ? Madame, c'est trop dur !

Hélène Eveleigh

Au programme, l'étude de *Germinal* en classe de 2^{de} : quels supports et dispositifs pour soutenir cette lecture au long cours ?

Parmi eux, plusieurs « allergiques » au livre, quelques « liseuses-prêtes-à-tout-ingurgiter » (davantage que de liseurs) et une majorité lisant « uniquement ce qui est imposé par le prof ». J'ai parfois contourné l'obstacle en choisissant l'étude d'un court roman, comme *Pierre et Jean* de Maupassant. Il m'est arrivé aussi de rejoindre le chœur des « pleureuses » de la salle des profs : la moitié de la classe seulement avait lu l'œuvre et j'avais pris des élèves en flagrant délit d'utilisation d'un résumé trouvé sur Internet.

Le défi, le lancement

Mais cette fois, je lance un défi à mes élèves : l'objectif de la séquence sera de réussir à lire *Germinal* ! La séance de démarrage est classique : je lis à voix haute la première et la dernière page du roman, je leur laisse le choix de l'édition et donne des recherches à faire sur les couvertures de différentes éditions. Cette séance a lieu bien avant le début du travail sur l'œuvre. Et je leur donne « rendez-vous » trois semaines plus tard, à la fin de la première partie du roman : soit une centaine de pages, qu'ils ont à lire sans consigne particulière.

L'accueil des difficultés de lecture et l'accompagnement

Ce jour-là, un bon tiers de la classe n'a pas réussi à tout lire, certains ont à peine commencé : c'est trop dur. Je fais expliciter les difficultés de lecture qui, pour une majorité d'élèves, se résument à « je ne fais pas d'images, je ne me représente pas les lieux, je mélange les personnages, il y a trop de descriptions et de notes sur les mots qu'on ne connaît pas (coron, haveur, teruil...). »

Je rappelle qu'on a le droit de ne pas tout lire, qu'on peut « sauter » les descriptions si l'on ne s'intéresse pas particulièrement à la dimension naturaliste du roman et qu'on veut d'abord suivre l'intrigue familiale.

J'ai prévu de leur montrer le début du film de Claude Berri : l'accroche est plus facile, les lieux se donnent à voir... et du coup, l'intérêt pour Étienne Lantier est ravivé : il a perdu son travail, il arrive dans cet univers de la mine qui lui est inconnu, que va-t-il lui arriver ? Je crée aussi la surprise en leur distribuant un tableau synthétique de cette cen-

taine de pages. Chapitre par chapitre, j'ai relevé le lieu et le moment ainsi que les éléments essentiels classés en trois rubriques : événements privés, conflit social, aspects documentaires. Nous balayons ensemble cette première partie et je montre comment la lecture procède par sélection d'informations et par anticipations. Par exemple, Zola donne toujours en début de chapitre les indications spatiotemporelles. Je donne des trucs de « lecteur » : utilisation de post-it par chapitre ou de trombones de différentes couleurs (une par personnage ou par thème).

D'autre part, en commentant « les dix droits du lecteur » de Daniel Pennac, je rappelle qu'on a le droit de ne pas tout lire, qu'on peut « sauter » les descriptions si l'on ne s'intéresse pas particulièrement à la dimension naturaliste du roman et qu'on veut d'abord suivre l'intrigue familiale. On peut aussi privilégier la dimension sociale, le combat

d'Étienne Lantier : l'intérêt de certains garçons « non-lecteurs » se révèle.

Donner des méthodes de lecture

J'ajoute qu'on peut faire de la lecture de ce roman une affaire collective en s'entraînant pour partager les éléments privilégiés par certains pour construire ensuite une interprétation de l'œuvre. Ceux qui lisent facilement pourront, bien sûr, lire à leur rythme, mais ils aideront leurs camarades. J'annonce qu'on va ainsi lire les six autres parties.

Je mets en place un dispositif (qui joue de principes d'organisation difficiles à mettre en œuvre depuis la réforme du lycée...). En modules, organisés par quinzaine, la moitié de la classe lit la deuxième partie et remplit le tableau pour en faire état à la classe entière, et réciproquement pour la troisième partie. On peut choisir de lire – ou pas – la partie dont on n'est pas responsable.

Une fois partagées les lectures des parties 2 et 3, la même organisation est reprise pour les parties 4 et 5 en lecture à la maison, la classe étant divisée en deux, avec des séances de mise en commun de la lecture. Le tableau synoptique de ce long roman se remplit peu à peu.

Quand je sens la classe s'essouffler, je résume la sixième partie et nous lisons ensemble des extraits. La dernière partie est lue individuellement. Le tout dure trois semaines.

Les axes de lecture et les temps de lecture analytique

Le projet de lecture sur l'œuvre intégrale se construit dans le même temps, en suivant les trois axes, avec des rendez-vous de lecture analytique. Par exemple : « pour telle date, il faut savoir

où en est la grève des mineurs pour travailler sur la dimension naturaliste du roman et pouvoir situer le passage que l'on va étudier ».

Il y aura trois lectures analytiques, une par axe, et des approches globales, synthétiques, notamment sur les personnages, ainsi que des comparaisons de passages, par exemple sur le Voreux, nom de la mine que Zola assimile à un monstre dévorant les ouvriers : certains découvrent l'intérêt des descriptions, alors qu'ils avaient sauté la lecture du passage !

Une lecture complète, dans tous les sens...

Le bilan fait apparaître que (presque) tous ont parcouru une fois la totalité du roman (pas forcément dans l'ordre des chapitres, mais avec des aller-retour dans le texte) et ils ont relu plusieurs fois

les passages étudiés ensemble ; beaucoup se sont servis du tableau pour relire des morceaux mal compris à première lecture ou mieux situer un passage. Pendant les séances d'analyse du texte, j'ai eu l'impression que tous savaient de quoi on parlait. La lecture analytique avait alors un enjeu !

S'ils n'ont pas tous aimé le roman (ce n'est pas le but d'ailleurs), ils ont majoritairement apprécié cette méthode et ont été surpris d'y arriver. Seuls quelques bons lecteurs l'ont jugée peu utile « parce que de toute façon ils avaient tout lu depuis le début ».

Pour le professeur, une petite victoire : n'avoir laissé personne au bord du chemin, avoir permis à quelques-uns de dépasser leur « blocage pour la lecture d'un gros livre », avoir donné à d'autres quelques outils pour lire plus vite et mieux, si bien que les courts romans contemporains proposés ensuite en lecture cursive paraîtront à toute la classe « super faciles » et avoir compris plus finement où se trouvait la difficulté de lire un « classique » pour un adolescent d'aujourd'hui.

Hélène Eveleigh

Professeure de français à Noisy-le-Grand
(Seine-Saint-Denis)



Chacun choisit aussi l'axe de lecture qu'il préfère parmi les trois axes présentés au départ. Plaisir de constater qu'en une demi-heure on peut ainsi balayer cinquante pages... Alors la lecture des 547 pages deviendrait possible ?

En aide individualisée, les élèves expriment leurs difficultés à s'y retrouver dans les personnages. La réalisation de schémas contribue à les situer les uns par rapport aux autres et rappeler leur place dans l'intrigue. Cela donne aussi l'occasion de vérifier la compréhension de celle-ci et d'en faire le résumé par étapes. Ces résumés pourront être distribués à toute la classe pour situer un passage au moment où nous en ferons l'explication.

Une séance est aussi consacrée à leur façon de lire dont il me semble utile qu'ils prennent conscience : certains « oralisent » à voix basse leur lecture, d'autres non et ceux-là lisent bien plus vite : ils vont droit au sens, ils anticipent ! On évoque ces questions, qu'il serait intéressant de reprendre.

Les compétences en scène

Guillaume Nibaudeau

Des activités théâtrales, ici dans un lycée général, permettent de faire feu de tout bois pour travailler des compétences comme la lecture analytique et l'écriture d'invention.

— *Quelles approches spécifiques du théâtre pour intégrer tous les élèves ?*

— Privilégier le travail sur la représentation. Je pars du principe que les programmes, qui font figurer la représentation à égalité avec le texte dans la désignation de l'objet d'étude laissent la possibilité d'aborder le texte par la représentation. Cela autorise plusieurs approches, et permet d'augmenter les chances de prendre en charge l'hétérogénéité des élèves. Le principe est donc le suivant : on aborde le texte de théâtre comme un texte troué, lacunaire, volontiers implicite ; la fonction du jeu est de tâcher de faire des choix cohérents pour lever l'implicite. Elle est aussi de montrer que plusieurs mises en scène sont toujours possibles et défendables. On privilégie donc le jeu, non comme la cerise sur le gâteau qui viendrait clore la séquence en beauté si on en a le temps, mais comme entrée dans le sens des textes. Chaque binôme d'élèves a l'obligation d'entrer dans une séance consacrée au théâtre avec une proposition de jeu préparée, la consigne étant la suivante : « jouez de façon muette les trente secondes qui précèdent la profération de la première réplique, en essayant de rendre vraisemblable le fait que les personnages entrent sur scène pour prononcer les deux premières répliques. Préparez également deux arguments pour justifier vos choix face aux questions de vos camarades ». Cela oblige les élèves à se poser des questions et à faire corps avec le texte, mais aussi à produire quelque chose de réfléchi, puisqu'ils doivent justifier leur mise en scène. On écoute ainsi tous les élèves (jeu, puis échange avec le reste du groupe).

Bien entendu, lors de ces activités de jeu, il n'est pas question de faire passer un élève seul devant le groupe. On pratique uniquement le jeu à deux ou à quatre (un ou deux Alceste face à une ou deux Célimène). Les groupes de deux ou quatre sont tirés au sort, afin de couper court aux discussions sur la question de savoir qui joue avec qui. L'élève

qui refuse de jouer en a le droit pourvu qu'il justifie son refus en invoquant uniquement des motifs liés au texte ou à l'exercice même du jeu. À ce jour, jamais personne n'a refusé de jouer, mais on voit qu'il est nécessaire de se prémunir contre ce risque.

Autre dispositif clé pour associer tous les élèves : proposer l'exercice du modèle réduit. Le principe est de proposer un texte relativement long (par exemple la scène première de l'acte II du *Misanthrope*), et chaque élève doit réduire le texte initial à une dizaine de vers et à cinq ou six répliques. Bien sûr, une telle pratique peut sembler iconoclaste, voire sacrilège ; mais le but est bien de faire en sorte que les élèves les plus fragiles côtoient *quand même* les textes du patrimoine littéraire, dans une activité qui les force à faire des choix,

On privilégie le jeu, non comme la cerise sur le gâteau qui viendrait clore la séquence en beauté si on en a le temps, mais comme entrée dans le sens des textes.

donc à prendre en compte le sens des textes, car le prolongement de l'exercice est le suivant : il faut justifier sa sélection avec trois arguments. La tâche est d'autant plus féconde qu'elle débouche sur une mise en voix et en espace du texte ainsi réduit. Chaque élève est amené à s'interroger sur ce que raconte le texte et sur les raisons qui poussent tel personnage à prendre la parole.

— *Comment élaborer des compétences solides en lecture analytique et écriture d'invention en s'appuyant, comme vous le faites, sur des évaluations formatives, la différenciation pédagogique, la précision des consignes ?*

— On veille à diversifier l'entrée dans l'exercice de la lecture analytique afin, ici encore, de prendre en compte la diversité des élèves. L'approche du théâtre est l'occasion rêvée de proposer des protocoles variés d'entrée dans le

sens des textes, et on ne voit pas au nom de quoi le rituel du questionnaire de lecture préparé chez soi constituerait la seule modalité d'entrée dans la lecture analytique. Globalement, dans la pratique « quotidienne » de la lecture analytique, je privilégie les entrées suivantes :

- 1) Stratégie du modèle réduit (voir plus haut).
- 2) Préparation de la demi-minute muette qui précède la première réplique (voir plus haut).
- 3) Mise en œuvre de la méthode Vinaver, que les élèves assimilent avec une grande rapidité.

Les compétences de lecture analytique sont donc travaillées par l'écriture de commentaire, par le jeu, par l'écriture d'argumentation. Au fond, il s'agit d'aborder le même exercice de plusieurs façons différentes, et d'être capable de croiser ces approches.

En évaluation formative, je suis en fait plus sur du diagnostic en début de séquence. Je fais le point (avec une brève

évaluation sur un des textes du groupe) sur les forces et faiblesses des élèves, que je place dans des groupes de remédiation différenciée. En fonction de leurs difficultés de départ et de leurs progrès en cours de séquence (que l'on peut observer de multiples façons, par la qualité des réponses et interventions orales, des préparations chez soi, du jeu proposé sur un texte), je les fais passer dans un groupe plus expert qui aura un barème plus exigeant.

Bien entendu une telle pratique peut sembler aller contre le principe d'égalité devant les évaluations ; mais je sais ce que l'on peut exiger d'un élève fragile et ce qu'on ne peut pas exiger de lui. À quoi bon le conforter dans une piètre estime de soi en exigeant une interprétation des procédés d'écriture notée sur 8 ? Il me semble plus ouvert de lui laisser la possibilité d'obtenir des points

bonus dans la rubrique « interprétation ». Au fil de l'année, évidemment, on exige de plus en plus que tous les élèves se rapprochent d'une sorte de cadre commun de compétences, envisagé en termes de niveau de difficulté : on ne peut se satisfaire pendant dix mois des lacunes observées au départ, et vient un moment où la réalité des exigences de la classe de 1^{re} doit aussi s'imposer.

L'invention est travaillée en même temps que la lecture analytique, partant du principe simple que les compétences se nourrissent réciproquement. La lecture analytique s'apprend « en lisant en écrivant », pour paraphraser Gracq. Écrire pour mieux lire : on mène de front (même si la succession chrono-

logique des séances oblige à séparer ce qui, idéalement, fonctionne ensemble) atelier d'écriture (écrire un duel en groupes) et travail de lecture analytique sur les textes du groupement. On ne peut acquérir profondément des compétences en lecture analytique si on ne se mesure pas à la difficulté d'écrire un texte qui, comme le texte théâtral, ait sa propre dynamique. Un exemple : travailler sur l'aspect décisif qu'est l'enchaînement des répliques dans son propre texte, cela oblige à se poser toutes les questions de la lecture analytique (pourquoi le personnage prend-il la parole ? Le destinataire répond-il immédiatement, ou de façon différée, ou pas du tout, et pourquoi ? Qu'a-t-on

à gagner ou à perdre lorsqu'on décide de parler ou de se taire ?). On n'oubliera pas, en tous cas, que les élèves gagnent à être placés face à un nombre réduit de possibles, ce qui nécessite d'accompagner le sujet d'invention d'un certain nombre de garde-fous qui sont autant d'aides à la création (qui n'a jamais éprouvé, élève, l'angoisse de la page blanche et du sujet face auquel on n'a « rien à dire » ?).

Bien entendu, les compétences demandant à être réinvesties et approfondies dans des tâches qui engagent des degrés de difficultés croissants. J'ai pris le parti de faire faire aux groupes une première version de leur travail en fin de séquence II, avec une note. J'accompagne la

BARÈME	NATURE DE LA RESSOURCE À MOBILISER	NIVEAU D'EXIGENCE VERSION 1 (SÉQUENCE 2)	NIVEAU D'EXIGENCE VERSION 2 (SÉQUENCE 5)
Maitrise de la forme : 4 points	Respecter la forme du texte théâtral	Aucune erreur tolérée	idem
Maitrise des registres comique, satirique, parodique : 6 points	Identifier la cible et les procédés qui vont construire le ridicule des personnages	Être centré sur les quatre aspects d'un personnage : avoir/être/dire/faire (voir SQ 1)	Développer le dire et le faire
	Déployer le potentiel comique de ce type (pourquoi IL FAIT SPECTACLE !) : gestes, mots, caractère	Utiliser au moins les trois types de comique (voir SQ 1 également)	Idem
	Imiter un texte-source (cas de la parodie)	(non évalué, car non travaillé)	Insérer passage héroï-comique
Dynamisme du texte : 6 points	Choisir une situation de départ avec un fort potentiel narratif et scénique	0 erreur tolérée	Idem
	Construire un dialogue qui comporte un début, des péripéties, une fin	Il y a un dynamisme dans l'intrigue parce que la scène a un début, une évolution (restez vraisemblables et cohérents) et une fin à partir d'une situation initiale explicitée	idem
	Utiliser les ressources du duel et d'un bref duo qui servira en fait à amplifier le duel	Utiliser les marques du duel et un moment de tentative de duo	idem
	Le dialogue progresse d'une S.I. à une S.F. par l'intermédiaire de péripéties causées par la parole (aveu, mensonge, révélation...)	Une péripétie non causée par la parole tolérée	idem
Langue : 4 points	Respect de la syntaxe (organisation de la phrase)	1 erreur tolérée sur texte à jouer	0 erreur tolérée sur version 2
	Respecter la grammaire de texte (reprises, temps...)	0 erreur tolérée (version 1)	0 erreur tolérée (version 2)
	Utiliser correctement l'ortho. gram. et lexicale	1 erreur tolérée sur homophones gram. (version 1)	0 erreur tolérée (version 2)
	Ponctuer de façon compréhensible	3 erreurs tolérées sur version 1	0 (version 2)
	Choisir un niveau de langue adapté à la situation de parole	2 erreurs tolérées	0 (version 2)

Séquence 5 : Jeu théâtral	NATURE DE LA RESSOURCE À MOBILISER	NIVEAU D'EXIGENCE
	Déployer le potentiel comique par une gestuelle, des tics langagiers et comportementaux	Utiliser gestes, démarche, vêtements, langage typiques du personnage
	Mettre en place une situation intelligible pour le spectateur	la minute de silence (jeu muet qui rend vraisemblable la situation et la profération de la 1 ^{re} réplique)
	Adopter une gestuelle cohérente avec la parole dite	deux temps faibles tolérés par comédien
	Être audible (débit et puissance de voix)	idem
	Être visible (ne pas tourner le dos au public et privilégier l'avant-scène)	idem

remise du travail d'une nouvelle grille d'évaluation, plus complexe, qui montre le niveau d'exigence que la seconde version devra remplir. Il s'agit de forcer les élèves à faire retour sur leurs travaux de façon à ce qu'ils acquièrent une démarche réflexive, guidée par mes annotations. On peut, du même coup, se montrer relativement exigeant (cf. tableau).

Le travail par compétences me semble donc être avant tout un travail de mise en cohérence des activités entre lesquelles je m'efforce d'établir des liens. Il s'agit aussi d'un travail de contractualisation : l'élève doit savoir, tout simplement, ce qu'on attendra de lui à tel moment, à tel niveau de difficulté, à tel moment de l'année.

— *Quels sont d'après vous les facteurs qui maintiennent des élèves en dehors de l'écriture d'invention au lycée et quelles solutions avez-vous trouvées pour remédier à ce problème ?*

— En premier lieu, ce qui me semble un frein majeur en matière d'invention, ce sont les consignes trop déconnectées des préoccupations de l'élève. J'essaie de proposer des tâches qui débouchent

sur une production concrète face à la classe (écriture théâtrale, mise en scène d'un procès, par exemple, dans une autre séquence, celui de Valmont, réalisation de pages de manuels, travail oral qui demande à l'élève de dire son texte en pointant par le ton adopté et par la gestuelle les défauts des personnages dont il a fait le portrait...). Il me semble que plus un travail sera concrètement visible par une classe, plus il sera motivant pour l'élève. En second lieu, les consignes qui ne sont pas assez cadrées ou qui sont... infaisables, car elles font appel à un trop grand nombre de ressources. Ce serait le cas de ma consigne d'écriture si je m'en tenais à la formulation suivante : « rédigez une pièce de théâtre brève qui met en scène une dispute ». De fait, ce serait une très belle tâche complexe, mais il est sage de s'en remettre à des consignes qui cadrent davantage la situation et qui donnent des éléments de résolution, en rappelant la forme que doit adopter le texte (ce qui va de soi : on est au théâtre, donc le texte doit être écrit comme un texte théâtral), en imposant l'utilisation des mêmes premiers vers que dans un des textes du corpus, en pointant la

nécessité de faire apparaître des phases dans la dispute. La difficulté, que l'on retrouve à l'écrit de l'épreuve anticipée de français, est bien, me semble-t-il, de proposer dans la consigne un choix de possibles à l'élève, sans que ce choix le paralyse. Il faut aussi que les élèves prennent l'habitude de construire leurs scénarios au brouillon, ce qui n'est pas un mince défi si l'on considère le statut qu'ils confèrent au brouillon ; en proposant un travail d'écriture « filé », je tâche de leur faire prendre conscience de la nécessité de reprendre un travail, de l'enrichir.

Guillaume Nibaudeau

Professeur de lettres modernes au lycée Desfontaines (Deux-Sèvres)

Propos recueillis par Nathalie Bineau

On lira avec profit à l'adresse ww2.ac-poitiers.fr/competences/spip.php?article60 le déroulement d'une séquence, *Quelques façons de se disputer au théâtre*, qui construit et évalue les compétences des élèves en utilisant toutes les formes d'évaluation.

Chacun son cinéma

Sylvie Flocl'hlay

Découvrir, partager, comprendre des films : autant d'occasions de verbaliser des ressentis, des opinions, de travailler la langue.

Quand j'ai commencé à travailler, je n'avais aucun doute sur ce qu'on me demandait de faire : enseigner le français, la langue et la littérature, et former des citoyens éclairés. Mais dans le cadre de la classe, comment permettre à tous et à chacun d'apprendre et de trouver sa place ? Ça, c'était une autre paire de manches, et la formation pédagogique¹ de ma génération ne m'y a guère préparée ! Je ne voulais pas me résigner à faire ce qui me semblait trop courant : ne travailler que

pour les « meilleurs », en présence des « moyens discrets », et en disant que « les autres » n'étaient pas à leur place au collège... Il me semble que tout mon parcours professionnel pourrait se résumer à cela : résister à la tentation de « faire semblant ».

Une des médiations auxquelles j'ai eu recours pour m'en rapprocher, c'est le cinéma. Pas parce que ce serait plus facile ou plus évident, ça ne l'est pas, mais parce qu'on peut être sûr que tous les élèves ont pu voir le film qu'on

a regardé ensemble, alors qu'on peut faire comme si chacun avait pu lire tout le roman qu'on a commencé à lire avec eux, mais on ne peut pas en être sûr. C'est le point de départ.

Nourrir les liens entre collègues

De 2003 à 2010, j'ai coordonné l'action *Collège au cinéma* dans mon établissement, dans laquelle s'engageaient essentiellement les professeurs de français en 3^e. *Collège au cinéma* a été l'occasion sinon de réellement travailler en équipe, du moins de renforcer la coopération dans notre collectif. Car derrière la nécessaire coordination de l'action, très pragmatique, le lien entre les professeurs a reposé sur le partage d'une

même question : comment faire de ce dispositif une occasion d'intéresser au travail tous les élèves, de les mettre dans des situations un peu nouvelles, qui ne reproduisent pas automatiquement les mêmes difficultés et les mêmes mises à l'écart que le travail sur les textes, quels que soient nos efforts pour que ce ne soit pas le cas ? Cette opportunité de confronter nos différentes façons de nous y prendre a contribué à ce qu'on pourrait appeler une professionnalisation collective. Apprendre à faire de la classe un collectif qui soutient l'investissement de chaque élève et permet que chacun y trouve sa place passe sûrement par là.

Pourquoi le cinéma ?

Le cinéma est devenu ma première médiation en 3^e. Chronologiquement au moins puisque c'est l'objet de ma première séquence. Je l'appelle *Chacun son cinéma*, du titre d'un film² constitué de courts métrages réalisés par trente-trois réalisateurs du monde entier à l'occasion du soixantième anniversaire du Festival de Cannes.

Mon intention est de lutter à la fois contre une pseudo-connivence entre professeur et élèves, et son contraire, l'affirmation de mondes culturels hiérarchisés et étanches, en accompagnant la découverte, en aidant à prendre des positions sans se laisser arrêter par ses préjugés. Il s'agit bien sûr aussi de varier les occasions de « faire du français » entre langue et culture. On part de la vie réelle – le cinéma, qu'est-ce que ça te dit ? – pour aller à la rencontre d'un monde foisonnant et multiculturel, celui des auteurs réalisateurs, et de créations très élaborées et nouvelles pour les élèves, des courts métrages ; on travaille alternativement seul par écrit et à quatre pour élaborer une synthèse collective qui ne laisse rien de côté, on travaille la phrase, la compréhension fine d'un mot, la structure du lexique.

Ensuite, les trois films au programme de *Collège au cinéma* sont le support de trois séquences, au fil de l'année. D'abord, je consacre une heure à préparer la classe à voir le film, pour que chacun ait quelques amorces qui le mettent en activité de spectateur, mais qui ne déflorant pas l'intérêt, la surprise, la fraîcheur, parfois l'énigme. Quand nous disposons de l'affiche, nous partons de là. Je donne souvent aussi des pistes à suivre, en partageant la classe en binômes. Ça peut être un personnage, un élément de contexte, le registre, un thème. Ces pistes peuvent être reprises

ensuite pour être complétées par une recherche documentaire.

La projection est un événement collectif. D'ailleurs – c'est une condition pour participer à l'action –, nous sortons du collège pour aller au cinéma. C'est l'expérience de la salle obscure, dans une salle de type « art et essai », pour beaucoup une expérience inédite.

Lors de la séance suivante, je propose d'écrire une réaction « à chaud », la consigne³ aidant à ne pas se limiter à « super » ou « nul ». Ces écrits sont relevés. Ils ne sont pas évalués ni corrigés, j'écris rapidement un commentaire, parfois je discute une affirmation, mais, surtout, je les rends en fin de séquence, avant un écrit plus travaillé, afin qu'ils s'y réfèrent pour voir ce que l'étude du film leur a apporté et pour nourrir le devoir bilan.

Le travail sur les films peut faciliter « l'enrôlement » du groupe, ou des élèves récalcitrants pour qui le français n'est pas « la matière préférée », comme ils disent avec délicatesse dans les lettres qu'ils m'adressent en début d'année.

L'activité qui suit varie selon les séquences. Mais elle est forcément un « retour sur » le film. Le devoir bilan se fait souvent avec documents et avec des critères donnés à l'avance.

Un film, pas seulement un spectacle

Le travail sur les films peut faciliter « l'enrôlement » du groupe, ou des élèves récalcitrants pour qui le français n'est pas « la matière préférée », comme ils disent avec délicatesse dans les lettres qu'ils m'adressent en début d'année. Bien sûr, Benjamin s'est appliqué à fermer les yeux et à remettre autant de fois ses écouteurs que je les lui avais fait enlever, pour bien manifester qu'il ne voulait pas être là. Mais c'est une exception.

Cet enrôlement a l'avantage de ne pas dépendre de la séduction du prof, ni même de son savoir-faire dans un premier temps, mais d'être délégué au réalisateur du film ! Le film comme médiateur entre l'élève, le groupe, la discipline et le prof. Ainsi, le cri du cœur de Maxime à la sortie de *El Bola*⁴ : « Ah là, Madame, pour une fois, c'était bien ! »

Il n'est pas toujours évident de convaincre les élèves de l'intérêt de l'analyse pour comprendre mieux. Pour eux, c'est couper les cheveux en quatre, pour rester dans un registre conve-

nable. Mais l'analyse filmique leur fait souvent faire l'expérience inverse. Je me rappelle Jonathan, interloqué par le fait qu'il n'avait pas vu l'avion arriver dans la scène cruciale⁵ et qu'il n'avait pas non plus compris la réflexion du personnage secondaire qui remarque que l'avion traite un champ vide de culture. Et du coup demandeur d'arrêts sur image, puis, faisant des associations avec un autre passage, et les autres, entrent dans l'échange. Quel plaisir de découvrir que faire un film est un métier et qu'on fait « exprès » de mettre des éléments dans l'image et dans le son ! Ensuite, on peut parler de cadrage, de focalisation, de montage. Ils sont embarqués. Et dans un texte, c'est pareil ? Oui...

Il ne s'agit pas seulement de comprendre. Ce qui parfois empêche les élèves de lire un roman, c'est d'abord le temps

qu'il faut y consacrer, et pour cela soustraire à l'interaction avec d'autres. Ça ne s'arrange pas avec les réseaux sociaux sur Internet. C'est aussi l'absence d'intérêt pour ce qui s'y joue, ou le trop grand intérêt qui peut bloquer l'investissement scolaire s'il est trop près de problématiques personnelles. Le roman, c'est dangereux, ça peut faire surgir des émotions, c'est pour les filles – disent-ils ! Au cinéma, ça va vite, on est embarqué et on est dans le noir, avec les autres, mais protégé de leur regard. L'identification pour un personnage peut jouer. Le cinéma est donc un des moyens d'accéder à une fiction romanesque pour des élèves réticents à lire des livres. Peut-être un moyen de les amener sur le terrain de l'émotion et de la réflexion sans être trop tributaire de leur groupe. Même si l'expression n'en est pas toujours facile oralement, on en trouve des traces dans leurs écrits. Je me rappelle l'enthousiasme de Lauriane pour Dina, dans *La Visite de la fanfare*⁶. Ça n'allait pas de soi, cette femme libre en avait choqué plus d'un. Mais cette générosité un peu goguenarde, cet humour et cette écoute, cette sensualité aussi avaient conquis le cœur de Lauriane, et elle nous l'a fait savoir. Du coup, quelques-uns ont dit leur sympathie pour Toufik, ce qui était paradoxal,

Toufik incarnant l'autorité rigide, coincée face à Khaled, le beau gosse que tous plébiscitaient. Mais justement, c'est bien le propos du film de nous inviter à aller plus loin que les apparences et les rôles préécrits pour rencontrer l'humanité complexe. Et c'est ce qui s'est passé, pour cette classe, furtivement, avec ce film tellement aux antipodes de ce qu'ils aiment : l'action. Par la grâce de ce personnage mal aimé et mal aimant, blessé, vieux.

Un monde à découvrir

On pourrait dire que c'est le plaisir qui est le meilleur moyen de garder dans la classe et surtout dans l'activité les élèves en proie à des forces centrifuges de tous ordres. C'est plus compliqué que ça en réalité. Spontanément, pour la plupart des élèves, un film est bien s'il leur plaît. Mais avec *Samia*⁷, par exemple, ils ont dû réfléchir au fait qu'une œuvre d'art n'est pas forcément faite pour plaire. Les artistes engagés notamment ont d'autres intentions. Ils ont pu ensuite le transférer à des textes.

Plus largement, comme voir un film est plus global que lire un livre, le plaisir que leur procurent certains côtés d'un film leur permet d'accéder à d'autres niveaux plus austères ou difficiles : ainsi, l'humour, l'âge du personnage, le fait que c'est une autobiographie ont fait le succès de *Persépolis*, malgré quelques difficultés à situer le contexte et le préjugé qu'un dessin animé, c'est pour les enfants. La question du rapport du film à la liberté et à la religion a permis l'expression d'opinions diverses.

Dans les écrits « à chaud », les élèves disent sans détour ce qu'ils ont à dire : « *C'était nul ! j'aime pas les sous-titres ! le noir et blanc, c'est pas bien ! c'est trop court, c'est pas un vrai film, c'est trop long* », etc. Mais ils expriment aussi des questions, des émotions, le plaisir de la découverte et des enthousiasmes aussi : « *transcendant* », « *émouvant* ». Par exemple, à propos de *Miracle en Alabama*⁸, le sens du film apparaît déjà lors de la première expression : « *il ne faut jamais renoncer* ».

Des mots sur les images

Faire du français sans exclusion, c'est aussi accueillir et restituer des opinions d'élèves sans en discuter le contenu, mais pour en améliorer l'expression collectivement. Avec le cinéma, tous les élèves comprennent vite à quoi l'élève fait référence et on peut réellement travailler la formulation ensemble. Je prends quelques exemples parmi

d'autres dans le travail de correction du devoir sur *Persépolis*⁹.

« Si elle raconte son histoire, ce n'est pas pour en être l'héroïne, mais pour que les personnes qui voient ce film puissent s'identifier à son personnage, à son histoire et qu'il puisse se sentir concerné. »

« Elle a voulu montrer que pas tout le monde en Iran n'ont pas la même mentalité. »

« C'est normal qu'on veuille envoyer nos enfants dans un pays étranger où il pourra se cultiver et avoir une bonne vie. »

« (après la chute du Chah) Ils disent que les prisons sont moins pleines car il tue les prisonniers. »

« Ce dessin animé est tiré d'une BD, ce qui n'est pas trop classique, car souvent on y tire d'un roman. »

Faire du français sans exclusion, c'est aussi accueillir et restituer des opinions d'élèves sans en discuter le contenu, mais pour en améliorer l'expression collectivement.

« C'est des situations très changeantes, des fois humoristiques ou très émouvantes. »

« Elle est beaucoup croyante et se manifeste beaucoup envers Dieu. »

« Comme Marji a un peu près dans le même tranche d'âge, ce film fait réfléchir. »

Il n'y a rien à redire au contenu des affirmations, ces élèves parlent de l'essentiel et leurs remarques sont pertinentes, même si on peut en débattre. Elles montrent un vrai travail sur le sens du film, car, à la projection, le contexte leur avait largement échappé. En revanche, leur expression risque de provoquer la moquerie, la disqualification du même coup de la pensée en train de se faire. Pourtant, que de richesse si on se donne la peine de comprendre ! Et que de travail encore pour apprendre à se faire comprendre ! Au moins, ce jour-là, l'ont-ils fait.

Un film provoque une réaction chez les spectateurs. Et si chacun a une réaction bien définie, parfois ambivalente, c'est la somme des réactions exprimées qui représente la matière d'une réflexion bien plus approfondie qu'on pourrait le croire à écouter les jugements à l'emporte-pièce. D'où l'intérêt d'une restitution à la classe, écrite, organisée par thème et anonymée, des réponses

que chacun a données de façon individuelle. C'est ce que j'ai fait sur *Samia*, qui avait provoqué beaucoup de rejet dans un premier temps, et qui avait gêné notamment les garçons. L'intérêt de l'échange collectif apparaît alors clairement : chaque opinion est contestable, mais leur interaction permet d'approcher la complexité de la réalité et de nuancer son propos.

Bien sûr, ça ne marche pas à tous les coups, pour tous et complètement ! Mais au carrefour entre mon travail et celui de mes collègues, celui de l'institution en partenariat avec une collectivité territoriale, et celui de mes élèves, individuel et collectif, dans cette tension aussi, c'est là que bat le cœur du métier de prof. Chaque professeur réaligne son cours avec le collectif d'élèves qu'il a en classe. Et de même que le réa-

lisateur fait son film, qu'ensuite chaque spectateur perçoit à sa façon pendant la projection, de même chaque élève peut écrire au fil de l'année une petite séquence de sa formation : « Chacun son cinéma !¹⁰ »

Sylvie Floc'hlay

Professeure de français en collège

1 Deux conférences de deux heures au Centre pédagogique régional et trois stages d'observation des cours d'un professeur expérimenté, en compagnie de deux autres stagiaires, avec quelques heures pour s'exercer à son tour en sa présence.

2 *Chacun son cinéma*, conçu et produit par Gilles Jacob, 2007.

3 Rédige sans brouillon, mais correctement ta réaction personnelle après avoir vu le film... : dis ce qui t'a étonné, intéressé, convaincu, ému, questionné, agacé, enthousiasmé, laissé dubitatif, etc. et pourquoi. Qu'as-tu compris ou pas ? Quel effet ce film a-t-il fait sur toi, quel souvenir te laisse-t-il à ce jour ? Quels passages aimerais-tu revoir et pourquoi ?

4 *El Bola* d'Achéro Manas, 2001.

5 *La mort aux trousses*, d'Alfred Hitchcock, 1959.

6 *La Visite de la fanfare*, Eran Kolirin, Israël-France, 2007.

7 *Samia*, de Philippe Faucon, 2000.

8 *Miracle en Alabama* d'Arthur Penn, 1962.

9 En italique : les passages qu'il s'agissait de reformuler.

10 Cinématographe : de kinein « mettre en mouvement » et graphe « qui transcrit ».

Celui qui n'entre pas

Jeanne Benameur

Pour clore ce dossier, carte blanche à Jeanne Benameur, auteure de romans qui aborde la question de la transmission, ce qu'on perd et ce qu'on gagne quand on apprend.

Celui qui n'entre pas dans une langue n'a pas de place où vivre à l'intérieur de lui.

Entre silence et cri, il arpente. Le territoire de sa solitude est infini et répété. Secret.

À l'école comme ailleurs, nous en croisons beaucoup que nous ne comprenons pas, qui ignorent eux-mêmes le nom à donner à ce qui en eux gêne l'aise de vivre. Parfois ils s'opposent, alors on se rend compte, c'est une chance, une bouteille à la mer lancée d'une main rageuse. Souvent ils se contentent de ne « rien faire », enfilant la peau du « mauvais élève », du « paresseux », toutes les peaux d'âne qui leur permettront de continuer à ne pas être face à la véritable question.

Pourquoi rester sur le seuil quand la porte est ouverte ? Qu'est-ce qui empêche le pas ? Le franchissement ?

On voudrait tant. On ne peut pas.

Dans *Les Insurrections singulières*, je me suis attachée au personnage d'Antoine, un homme, jeune encore, qui a toujours senti cet écart entre lui et le monde. Un écart qui passe par sa difficulté avec la langue. Il dit de lui : « Moi, j'ai la bouche vide. »

Cela a-t-il à voir avec son milieu d'origine, un milieu ouvrier où le livre n'a pas de place véritable ? Pourtant son jeune frère Loïc lui a eu la passion des études, il est même devenu professeur des écoles et les parents d'Antoine souhaitaient qu'il fasse des études. Mais lui ne pouvait pas. Comme si en lui quelque chose faisait obstacle.

En lui.

Pas en dehors de lui.

« Ma mère prenait aussitôt le relai avec son questionnement de départ. Vous avez bien fait vos devoirs ? Et ton contrôle de ci, Loïc ? Et ton devoir de ça, Antoine ? Elle connaissait nos cahiers de textes par cœur, nos emplois du temps sur le bout des doigts. Le nez dans nos bols, on la rassurait. On faisait tout. Bien pour Loïc, il aimait ça. Passable pour moi. Sans plus.

Le plus, il m'a toujours manqué.

Je n'ai jamais compris la joie de Loïc à apprendre. Moi, il y avait quelque chose à l'intérieur qui ne voulait pas. Pas de toutes ces choses nouvelles tout le temps. Il m'aurait fallu des années pour apprivoiser tout ça. Ça allait trop vite. Ça me faisait peur. Je glanais ce que je pouvais et je faisais avec. Je donnais le change. »

En France, l'école est libre et gratuite. Il y a des pays où l'obstacle à l'apprentissage commence par la pénurie. De tout : des enseignants aussi bien que des locaux ou du matériel pédagogique. Que se passe-t-il donc dans un pays où l'apprentissage est accessible ? Pourquoi certains ne peuvent-ils pas y accéder ?

La classe sociale engendre des disparités de comportements vis-à-vis de l'école. Les comportements sont liés à la façon dont chacun « vit » son origine. Et là, il n'y a pas de règle énonçable. Tout juste des points communs parfois. La gêne devant ce qui n'a jamais appartenu à la famille par exemple.

Dans *Les Insurrections*, Antoine se retrouve, grâce à sa rencontre avec un vieux bouquiniste, devant des éditions rares. Précieuses. Il tient dans ses mains des livres de grand prix. Et il se sent arrêté devant la rareté, la beauté. Et il s'interroge.

« [...] je ne m'attendais pas à ce que cela allait déclencher chez moi.

D'abord l'admiration, une fois retirées les protections transparentes, devant les exemplaires magnifiques que j'avais sous les yeux. Puis cet étrange effet : poser mes doigts sur les reliures en veau patiné, les dorures à l'or fin.

Le sentiment d'avoir droit enfin, d'un coup, à ce qui est rare, à ce qui est beau.

Tout simplement.

De la main à la main, comme on dit. [...] Ça changeait tout.

J'étais bouleversé. De ces livres à moi, quelque chose se communiquait. Un pouvoir. Étrange.

Celui de la rareté, de la beauté. »

Je crois que l'histoire que chacun tisse avec le monde est singulière. Et que ce rapport au monde a à voir avec celui qu'on tisse avec la langue. J'ai essayé déjà dans *Les Demeurées* d'approcher ce mystère de l'apprentissage d'une langue, de l'alphabet. Réduire cet écart devant la langue à un milieu social ou une appartenance à une langue étrangère par exemple me semble étroit.

Je suis moi-même issue d'une famille où le français n'était la langue maternelle, ni de mon père, ni de ma mère. Or, chacun des enfants de la fratrie à laquelle j'appartiens a construit une histoire différente avec le français. La mienne s'est faite avec passion. Elle l'est toujours. Je crois que je peux dire aujourd'hui après pas mal d'années de réflexion que si mes parents nous avaient élevés dans une autre langue, j'y serais entrée avec la même passion.

Ma passion est pour ce qui permet de déchiffrer, d'avancer. Quelle que soit la langue.

Il s'est agi pour moi de pouvoir enfin m'approcher d'un espace à l'intérieur de moi. Et c'est avec l'alphabet que je pouvais faire ce chemin en toute liberté.

Si les humains ont eu besoin des langues sur la terre, c'est que la quête que chaque langue permet est nécessaire. Bien au-delà de l'utilité des mots pour se parler les uns aux autres. Et c'est universel.

Je suis intimement convaincue de cela. L'alphabet ouvre les portes du monde et d'abord celles d'un monde à l'intérieur de soi dont on n'a pas connaissance. Peut-être juste la prescience.

Les mots ouvrent en nous des territoires entiers à explorer.

C'est cette quête-là qui, si elle est « activée », fait d'un élève éloigné du français, un jeune être humain qui se passionne.

Et l'apprentissage s'en voit soudain infiniment facilité.

L'école est un lieu paradoxal. C'est le lieu de l'apprentissage de la langue commune, celle dont nous avons besoin tous les jours de façon pragmatique. Mais le lieu de la flamme qui peut nous faire déplacer des montagnes, c'est la langue singulière, celle qui peut éclairer notre monde intérieur.

Il s'agit alors pour l'enseignant de « créer l'évènement » de parvenir à ouvrir pour chacun une piste possible vers cette langue singulière. Et même si l'apprentissage dans nos sociétés se pratique en groupe, dans une classe, ce sont des éveils individuels qui auront lieu, chacun à son heure. Et là est la difficulté, mais là aussi est la générosité du travail de l'enseignant à mes yeux. Chaque enseignant travaille à cet éveil, à sa façon et n'attend pas forcément que son enseignement soit « efficace » immédiatement et pour tous en même temps. Bien sûr on est heureux de voir qu'un élève entre dans l'apprentissage de la langue, mais on sait aussi être patient avec celui qui rôde devant la porte et n'entre pas tout de suite. C'est l'humilité de l'enseignant de savoir proposer et proposer encore sous des formes différentes ce qu'il a à transmettre et surtout les chemins qui y mènent.

Nous sommes à l'ère d'une consommation effrénée. Dans « libéral » il y a la même racine que dans le mot « liberté », quelle tromperie ! Le système ultralibéral voudrait rendre efficace chaque minute de nos vies et l'école n'y échappe pas avec des évaluations dont ceux qui travaillent sur le terrain chaque jour connaissent la vacuité.

Que signifient les termes « acquis/non acquis/en cours d'acquisition » quand il faudrait tant de nuances pour dire où un élève se situe ? Comment réduire tout un cheminement complexe à une telle simplification ? Que fait-on de l'intelligence de la sensibilité de l'humanité de l'enseignant dans son travail quotidien en lui imposant de se rendre à ces étiquettes de prêt-à-porter sans grâce ?

« Mais ouvrez-leur les yeux, aux gosses, bon Dieu, tant qu'ils ont encore envie d'horizon, apprenez-leur plutôt à se révolter, à chercher leur place dans le monde, pas à prendre juste cela qu'on leur attribue à la louche, allez hop, toi ici, toi là ! »

Celui qui n'entre pas a besoin de tout ce dont l'enseignant est porteur pour oser franchir le pas.

Dans *Présent* ? déjà je parlais de la vraie « présence » de l'enseignant, celle qui le requiert dans ce qu'il a de plus profond, de plus humain. Si l'on n'ose pas aller jusque-là, si l'on en reste à la « transmission du savoir » techniquement bien rôdée, le savoir posé sur la table devant les élèves, comme un paquet à simplement déballer, on risque fort de se retrouver à déplorer qu'aucune main ne s'en empare. Et les litanies du « niveau qui baisse » peuvent reprendre en toute tranquillité.

Enseigner n'est pas une tâche facile. Elle engage bien au-delà du savoir à transmettre. Elle engage un être humain qui a fait un chemin face à d'autres êtres humains devant ce même chemin. Enseigner est périlleux. Ce n'est pas un travail sans risque où l'on « fonctionne » comme on voudrait nous le faire croire, à l'abri de la peur de perdre son emploi bien garanti, donc de tout...

L'enseignement a lieu au risque de soi-même. Toujours. Les enseignants qui laissent ces traces si profondes dans la vie des uns et des autres sont de ceux qui n'ont pas lésiné. C'est bien pour cette raison que la formation des enseignants se doit, je devrais dire se devrait d'être à la hauteur de la tâche.

Entrer dans une langue requiert en face de soi quelqu'un qui

connaît ses limites et les repousse un peu plus à chaque cours. L'enseignant est un chercheur, de la maternelle à l'université, un chercheur jamais satisfait. C'est la joie de ce métier de chercher.

Dans *Les Insurrections*, c'est Marcel qui devient l'enseignant d'Antoine. Par les hasards de l'existence, c'est avec ce vieil homme qu'Antoine tisse ce rapport de confiance et c'est avec lui qu'il ose se laisser aller à ouvrir la porte de sa « langue singulière ».

« Il m'enseignait.

C'était le premier vrai enseignant que je rencontrais.

J'avais confiance.

Il me parlait et rien en moi ne faisait barrage à ces paroles. J'avais confiance. Il ne cherchait rien. Il me transmettait ce qu'il avait passé sa vie à apprendre, à réfléchir.

[...] j'avais l'impression que je pouvais tout comprendre.

L'esprit ouvert.

[...] Maintenant j'osais dire tout ce qui me venait. Marcel ne me prenait pas pour un égaré. Il m'écoutait. Tranquillement. Il entraînait dans mes images, ma langue à moi. »

Le travail de l'enseignant dans l'institution est forcément limité par le cadre institutionnel même. C'est la beauté du travail que d'en repousser les limites, mais je crois que c'est important de se dire que la vie même est là pour que nous continuions à apprendre. Tout ne se passe pas à l'école. Et c'est bien comme ça. L'enseignant doit aussi savoir que des choses se passent et se passeront loin de la classe.

Si l'école peut déjà faire entrevoir qu'au-delà de la langue commune, il y a une langue singulière, celle de l'intérieur.

Si l'école parvient à faire sentir que le rapport aux mots peut aller bien au-delà de la simple communication, alors elle a accompli son travail, car elle permet à chaque élève d'être élève aussi dans la vie même, au gré des bonnes rencontres de la vie.

Antoine s'est approivoisé aux livres dans la confiance faite à Marcel

« J'apprenais à le connaître. À travers sa maison.

Mais ce qui la faisait vraiment sienne, c'est qu'elle était envahie de livres. [...] Chez Marcel on aurait dit que les livres attendaient avec nonchalance qu'on les ouvre. Ils étaient là, disponibles, sans exigence. En même temps, par leur présence, ils me disaient que j'avais encore des milliers de choses à découvrir. Ça ne me bousculait pas. Ça me convenait.

L'impression que rien n'était fini, que quelque chose pouvait s'allumer et bruler haut et fort. En moi. C'était dans les livres, dans les pages. Ça m'attendait.

Et j'ai lu ; j'ai passé des journées entières à lire. Je piochais ce qui me tombait sous la main et ce que Marcel me préparait, au pied du canapé. Petites piles précieuses qui m'attendaient. »

Si l'école parvient à faire s'entrouvrir la porte alors, oui, elle a accompli son travail de confiance dans l'autre.

C'est ce que suppose l'entrée dans une langue.

Un immense pas dans la vie d'une société.

Merci à toutes celles et tous ceux qui œuvrent à cette tâche.

Jeanne Benameur

Auteure de *Les insurrections singulières* (Actes Sud, 2011)

D'autres articles de ce dossier en libre accès sur notre site

- *Faire du français sans exclu... sivilité !*

Sylvain Grandserre

L'enseignement traditionnel est souvent quelque peu desséché, voire décharné : un plaidoyer et quelques pistes pour un français érotique.

- *J'écris. Ils écrivent en sciences.*

Michèle Chabanois

Présentation d'une pratique mise en place en sciences au niveau du cycle 3 de l'école primaire pour utiliser l'écrit comme entrée dans les savoirs.

- *Se confronter au monde tel qu'il est*

Laurence Gay-Para, Frédéric Gobert

Pour parler à tous, l'enseignement du français doit parler de tout, en particulier des questions fortes de l'actualité de notre monde.

- *Des tablettes d'argile aux pages Web*

Lucia Mirabello

Le passage au multimédia peut-il favoriser la maîtrise de la langue ? Un travail au long cours à partir de l'épopée de Gilgamesh contribue au moins à faire évoluer le rapport des élèves à l'écrit.

- « *Pourvu qu'ils publient* »

Sophonie Vital

Comment une publication Web à l'échelle d'un collège, Le lienmag, fournit de multiples prétextes à l'écriture, entre autres effets...

- *Mener l'enquête, au quotidien, dans des textes résistants*

Gaëlle Brodhag

Une expérience d'atelier de lecture pour travailler la compréhension en lecture et l'interprétation des textes, autour d'*Histoires Naturelles* de Jules Renard.

On trouvera également sur notre site

- une bibliographie complète sur le thème de ce dossier,
- une version longue des articles d'Anne Armand et de Philippe Boisseau.

NOTRE PROCHAIN DOSSIER

N° 490, juin 2011 : **Le temps d'apprendre**

Objet de débats cycliques et souvent polémiques du fait des enjeux sociaux et économiques qu'ils recouvrent, les rythmes scolaires sont de nouveau d'actualité. Effectivement, d'autres aménagements que ceux qui prévalent sont souhaitables, l'essentiel étant de penser les temps de l'école avec les temps de la vie.

Cette question n'épuise cependant pas les multiples dimensions que recouvre le temps à l'école. L'objet de ce dossier est aussi de montrer et d'analyser les différentes manières dont joue le temps dans les apprentissages. À long terme sur les parcours des élèves ou la manière dont les enseignants conçoivent leur enseignement. À court terme sur la vie de la classe, ses gestes au quotidien, le respect des rythmes de chacun, les souplesses à trouver entre lenteur et rapi-

dité. On découvrira, dans de nombreux récits de pratiques, combien la composante temporelle est essentielle en pédagogie.

Le temps est un apprentissage en soi, marqué par des compétences essentielles au métier d'élève : savoir anticiper, se projeter, développer son autonomie, intégrer la dimension historique ou mettre en relation. Enseigner ne peut donc se penser sans réflexion sur le temps, sa nature, ses cycles, ses continuités et ses ruptures. Nous avons ainsi voulu proposer dans ce dossier un ensemble de réflexions et de témoignages qui aident chacun, dans toutes ses dimensions, à faire avec le temps.

Coordonné par François Malliet et Jean-Michel Zakhartchouk

Quand le collège de France entre en douce au lycée

J eudi 6 janvier 2011, 17 h 45, il fait presque nuit, il pleut à verse ; je tiens la porte à un monsieur qui veut quitter le lycée avec sa bicyclette, je le prends pour un parent d'élève. Il me remercie et me demande si je suis professeur dans ce lycée.

– Oui, de lettres.

– Lesquelles ? demande-t-il. Je me méprends sur la question et réponds avec un enthousiasme goguenard :

– Les belles !

Il me demande alors s'il peut me poser quelques questions, et se présente « Je m'appelle Hagège »...

– Claude Hagège ? dis-je, liquéfiée de stupéfaction... Et nous discutons presque une heure, en dépit du déluge, sur le trottoir trempé, sur l'enseignement actuel du français, des langues anciennes, du grec moderne, de la littérature, sur les réformes, etc. À un moment, je lui signale que mes propos tenus à l'emporte-pièce, sur le trottoir, ne sauraient remplacer une enquête sérieuse, ni passer pour parole d'évangile. Nous convenons alors qu'il viendra le jeudi suivant assister à un cours de français avec ma classe de 2^{de}.

Jeudi 13 janvier, 14 h, j'attends Claude Hagège, je suis dans mes petits souliers ; la veille j'ai été lire sur Wikipedia la biographie de ce célébrité linguiste et j'en ai photocopié un échantillon que je distribue en début de cours à mes ouailles : « Nous allons recevoir l'homme le plus intelligent de France... ». Ils me regardent incrédules puis commencent à lire et sont déjà bien épatés.

La séance commence ; aujourd'hui nous élaborons un commentaire du portrait de Boule de Suif, qui vise à construire une méthode d'analyse d'une description romanesque, en l'occurrence ici faire repérer les signes de l'ambivalence du regard du narrateur, et les caractéristiques esthétiques et érotiques d'une créature féminine qu'on peut rapprocher de certains tableaux de Renoir.

Alors arrive le grand homme, qui s'assied entre deux élèves, et participe avec bonne grâce pour commenter telle tournure, notamment ce qui lui semble étonnant comme prouesse stylistique (par exemple, Boule de suif est dite « grasse à lard »). À la fin de la séance, je lui propose de dire rapidement à la classe

ce qui lui paraît fondamental dans son travail. Il demande alors la permission (!) de se lever et dit aux élèves : « Je suis un homme habité », merveilleuse formule et totalement juste. En trois enjambées il atteint le tableau et continue « ...habité par la passion des langues ». Et il raconte aux élèves que, tout petit, il demandait à ses parents en cadeau des dictionnaires et des grammaires ; qu'en tant que père il est choqué par les écarts de langage actuels (l'abus de « en fait », le non-accord des participes passés, etc.), mais qu'en tant que linguiste, de tels écarts l'intéressent. Il prend pour exemple « un espèce de livre », formule qui lui fait pousser les hauts cris, mais dont la proximité avec une tournure chinoise le frappe, formule qu'à toute allure il prononce et écrit au tableau en trois idéogrammes (= « un + appartenant à la catégorie livre + livre »). Il passe ensuite à une formule en arabe écrite et commentée avec une élégance distanciée, puis évoque d'autres langues, narre une anecdote sur sa détestation de l'hégémonie de l'anglais, rappelle aux élèves le mythe de Babel, mais leur explique qu'il conteste absolument l'hypothèse d'une langue unique primitive, brosse pour eux un tableau global de la classification actuelle des langues, leur signale quelques langues en voie de disparition, et leur explique que le travail linguistique offre de « perpétuelles occasions de s'émerveiller »... Il vient d'ailleurs de publier le (merveilleux) *Dictionnaire amoureux des langues*.

La sonnerie a retenti, mais tout le monde reste sous le charme ; personne ne sait si cette rencontre se reproduira, mais l'état de grâce a existé : le hasard qui fait bien les choses, l'écriture de Maupassant comme point de ralliement, la ferveur de l'orateur qui transmet des pépites de son savoir et des parcelles de son être face à un public inaccoutumé, la saveur de la langue et des langues, l'excellence qui s'incarne, et se prête à autrui, le pressentiment de l'infini de la recherche et des découvertes... Telle fut la fièvre d'un jeudi soir mémorable, les élèves sont encore sous le charme et je n'ai pas regretté l'audace de mon invitation. Béni soit ce métier qui offre tant d'aventures imprévues !

Chantal Dulibine

Professeure de lettres au lycée Claude Monet à Paris



Les actualités du monde s'invitent en classe

Janvier 2011, l'actualité se focalise sur le Maghreb en ébullition... Comment aborder le sujet avec les élèves ? Dans ma classe d'accueil, de grands adolescents viennent de pays où la vie n'est guère simple et ni tranquille et leurs points de vue sur le monde méritent d'être partagés.

Depuis un bon moment, je cherche à instituer un moment de parole. Le « Quoi de neuf ? », basé sur l'oralité pure, ne me semble pas approprié, car il laisserait de côté une bonne moitié de la classe, qui n'est pas encore suffisamment francophone pour suivre une information sans support écrit. Je propose donc à un Conseil de vie de classe un moment de parole où l'on pourrait évoquer l'actualité, quelque chose de particulier à l'histoire de son pays, moment où l'on apporterait une page de journal, une affiche, un dessin qui permettrait à tous de comprendre de quoi on parle. Les élèves sont d'accord et proposent d'appeler cette institution « moment journal ». Nous décidons que cela aura lieu le mardi, premier jour de rencontre de la semaine pour eux et moi, et qu'il durera environ quinze minutes, et que chacun peut apporter quelque chose à montrer et à dire. Nous n'en disons pas plus pour l'instant et notons dans l'agenda : « Penser au moment journal ».

Le mardi suivant, aucun élève ne souhaite présenter quelque chose. J'affiche au tableau la une de *Libération* du weekend : photo d'une femme tunisienne tenant une affiche « Ben Ali dégage », avec inscription du mot « liberté » en arabe (et sa traduction en français). Stupéfaction de mes élèves entrant dans la salle. L'actualité du monde s'invite dans la classe. Il me semblait en effet important de discuter avec mes élèves, dont une est arrivée de Tunisie cet été, de la « révolution tunisienne ». Les élèves ont tout de suite réagi. Les arabophones ont lu le mot ; nous avons essayé de le répéter. Puis nous avons commenté cette une. Les élèves ont donné des synonymes de « dégage » dont le sens et le registre ne leur étaient pas étrangers. Puis les termes de « dictature, président, révolution » ont été mis en discussion. Quelques mots ont été notés dans le cahier.

Un élève a demandé s'il était possible qu'un pays n'ait pas de président. Vive réaction de ses camarades. Bien sûr, en Haïti, alors que Duvalier vient de revenir au pays ! Et en Côte d'Ivoire, où il y en a deux, et donc aucun... Un élève congolais fait remarquer que ces problèmes sont le lot de l'Afrique,

voire une tare, la marque d'un retard par rapport aux pays occidentaux. Et moi de leur faire remarquer qu'un pays européen souffre de la vacance de la présidence depuis de nombreux mois... La Belgique n'arrive pas à s'entendre, entre francophones et Flamands. Ce qui nous vaut un petit détour sur le plurilinguisme comme fait politique et culturel bien connu de la plupart de mes élèves, qui connaissent tous plusieurs langues : langue maternelle, langue officielle de scolarisation, langue seconde...

Quinze jours plus tard, c'est toujours moi qui apporte un journal (encore *Libération*...) : la une sur la révolution en Égypte (il y a aussi une élève égyptienne dans la classe), « Moubarak dégage ». Comparaison entre les deux titres, photos, l'écho insistant. C'est la révolution aussi en Égypte, les élèves expriment la peur qu'ils ressentent pour la famille et les amis restés au pays.

Mais la semaine d'après, c'est Budy qui apporte quelque chose et vient au tableau présenter le journal (*Métro*) et exposer le fait d'actualité : le meurtre épouvantable de Laetitia. Le titre nous permet de travailler sur le lexique : « L'horrible découverte » sans entrer dans les détails gore du fait divers. Que faire de cette nouvelle ? Les deux fois précédentes, les unes ont été affichées dans la classe, cette page de journal le sera donc aussi, malgré mes réticences... Nous essayons tout de même de comprendre pourquoi les faits précédemment avancés faisaient la une d'un quotidien national alors que l'article et la photo de l'étang où le corps a été retrouvé se trouvent à l'intérieur d'un journal gratuit : actualité politique, mondiale, fait divers local, mais qui vire à l'affaire politique nationale...

C'est complexe, le traitement de l'actualité en classe, mais l'intérêt des élèves est vif et leurs interrogations et réflexions sur la peur de l'avenir sont de bons moments de parole qui leur permettent d'exposer et de partager leur angoisse tout en continuant d'apprendre et dans un lieu et un temps sécurisés qu'est l'institution dans la classe.

Judith Dessolle

Professeure de français en classe d'accueil, collège Jean Lolive à Pantin (Seine-Saint-Denis)

Il y a toujours un père

Congé formation.

L'année prochaine je suis en congé formation.

Ouf !

Vingt-huit ans d'ancienneté, ça finit par fatiguer... Besoin de se ressourcer un peu. Mettre de la distance...

C'est Olivier qui va assurer l'intérim de direction.

Pas de problème : il connaît bien l'école, il est connu des familles, comme poste REP il a déjà travaillé avec tous les gamins.

Les collègues sont rassurés, et l'inspection aussi : la nouveauté, c'est toujours plus délicat à gérer...

Il y a quand même deux-trois petits trucs à lui montrer : la paperasse, les relations avec la mairie, Base-élèves...

Et les inscriptions.

Important les inscriptions.

J'ai expliqué ça à Olivier : *« C'est le premier contact, la rencontre, tu comprends ? Il faut bien accueillir, créer des liens. Et puis, tu sais, on apprend plein de choses. Il faut être disponible, ouvert, bien écouter... »*

Je lui ai donc proposé de faire quelques inscriptions scolaires ensemble. J'utilise « inscriptions » pour faire court. En réalité, les inscriptions, c'est à la mairie ; à l'école on procède à l'admission, comme à l'hôpital...

Donc, un rendez-vous.

« Tu y gagneras, tu verras ; fais ça sur rendez-vous : des entretiens personnalisés... Prévois du temps. Il y a toujours des informations importantes auxquelles tu n'accèderas que grâce à ce moment-là. Ce sont les mamans qui viennent inscrire... Et l'entrée au CP, c'est toujours un moment important, initiatique. Il y a de l'émotion, souvent de l'inquiétude. Les gens parlent... »

Nous sommes donc deux derrière le bureau et Mme Monain entre, souriante, le certificat d'inscription délivré par la mairie dans une main, un grand sac dans l'autre...

Il n'y a pas de père.

Je l'ai remarqué tout de suite sur le certificat... Nom de l'enfant, nom de la mère ; pas celui du père... C'est souvent...

Je me dis que ça tombe bien, pour Olivier.

Une situation potentiellement intéressante, à creuser. Je vais lui montrer...

– Et ça se passe bien cette année ? Qu'est-ce qu'elle vous dit, la maîtresse ?

– Tout va bien.

– Euh, excusez-moi, mais il n'y a pas de père mentionné sur le certificat d'inscription...

– Non, il n'y a pas de père.

Là, c'est un moment important. On a souvent parlé de ces choses-là avec Olivier et la psy, en concertation...

– Il y a toujours un père...

– Non, pas toujours...

– ...

– Je suis homosexuelle. Je vis avec mon amie et on ne pouvait pas écrire que l'enfant était né par insémination artificielle ; il n'y avait pas de case pour ça. Mais il n'y a pas de père, c'est une affaire de femmes. Et ça se passe bien vous savez...

Ah, ça se passe bien. Oui, sur ce coup-là c'est moi qui ne sais plus trop quoi dire... Je crois entendre Olivier pouffer de rire, mais il est impassible pourtant ; à peine l'ombre d'un léger sourire peut-être...

– Ah, excusez moi je ne savais pas... Et vous en avez parlé avec Marco ?

– Oui, oui ; Marco connaît l'histoire de sa naissance et il n'y a aucun problème.

– Bon, bah écoutez voilà : il est inscrit. Il ne me reste qu'à vous souhaiter la bienvenue à l'école, madame. Nous organisons une réunion avec les parents en début d'année. D'ici là je reste à votre entière disposition bien sûr...

– Eh bien merci de votre accueil, M. le directeur. Passez de bonnes vacances et nous nous reverrons en septembre.

– C'est cela. Bonnes vacances également Mme Monain !

Je n'ai pas demandé à Olivier s'il avait compris comment on faisait une inscription.

Je ne sais pas ce que lui a appris, mais moi j'ai révisé : une rencontre, c'est toujours une rencontre. Accueillir, c'est vraiment abandonner toutes certitudes...

On a rigolé, entre mecs, et on est allé boire un café en salle des maîtres.

D'une certaine façon, mon congé formation a commencé ce jour-là...

Christophe Rousseau

Directeur d'école à Argenteuil

Entrer en classe

Nicole Bouin

Comment passer du tohu-bohu des couloirs à l'activité intellectuelle du cours ? Une proposition pour l'indispensable sas, à partir de beaucoup d'images et d'un peu d'humour.

Il y a quelques années nous discutons entre collègues de la nécessité de réinstaurer de nouveaux rituels d'entrée en classe. La culture de l'école est de plus en plus concurrencée par la culture de la rue, qu'on s'en réjouisse ou qu'on le déplore et les élèves ont du mal à passer de l'un à l'autre. Il faudrait qu'un signe fort marque l'effet de seuil entre ce qui a cours à l'extérieur (téléphone portable, casquette, langage « jeun's ») et « ce qui se fait » en cours. Dans les deux sens de l'expression : ce qui est autorisé et ce qui s'élabore.

Certains reprennent les rituels anciens, se lever quand le professeur entre. D'autres recourent à des rituels plus physiques, exercices respiratoires inspirés du yoga. En ce qui me concerne, j'ai décidé, il y a une dizaine d'années, d'aller chercher mes élèves sur leur terrain pour les amener sur le mien. Je commence mes cours par « la minute de concentration ». Quelques images, souvent humoristiques : publicité, extrait de film, de reportage ou diaporama.

Plus qu'une entrée en matière

Au fur et à mesure je découvre les nombreuses vertus de ce qui n'était au départ qu'un moyen de leur signaler que le cours commençait. Cela évite les injonctions agacées « Asseyez-vous, sortez vos affaires, enlevez cette doudoune, rangez le baladeur... ». Ils entrent, ils tournent spontanément la tête vers l'écran, s'assoient en silence et savent qu'ils sont en cours de français ou d'histoire-géographie, qu'ils doivent se conformer aux règles scolaires, qu'ils ne sont plus dehors, mais dedans, ensemble. Avec les contraintes que cela suppose.

J'ai découvert que cette pratique contribuait à la formation du groupe-classe. Nous commençons par sourire ou rire ensemble, parfois nous sommes émus, touchés, admiratifs, révoltés. Le fait de regarder « ensemble dans la même direction » pendant une à cinq minutes crée les conditions du travail en commun. Ces moments de complicité construisent une culture partagée et facilitent les échanges qui – lorsque le temps le permet – sont toujours intéressants et riches. Ils développent l'esprit critique, enrichissent la culture, favorisent les interactions intellectuelles dans la classe.

Je me suis aussi rendu compte qu'il s'agissait d'un excellent moyen d'aider les élèves les plus en difficulté à accéder à l'abstraction. La plupart des courts métrages jouent sur l'implicite et il faut relever les indices qui permettent de combler les non-dits ou « non-montrés » pour interpréter la scène et en rire. Peu à peu, ils s'entraînent à faire des inférences qu'ils transfèrent ensuite sur la lecture des textes scolaires. L'éléphant se venge de l'enfant qui l'a nargué au zoo lorsqu'il croise à nouveau son chemin alors qu'il est devenu adulte. « Mais comment tu vois que c'est le même ? – Regarde, il a le même pull, il mange pareil, il a la même bouille et la même expression. »

Je dispose aujourd'hui de plus de mille fichiers qui me permettent de choisir celui qui convient le mieux à cette classe ce jour-là avant le cours prévu et au message que je souhaite faire passer. J'affine de plus en plus le lien entre la minute de concentration et le cours qui suit ou ce qui se passe dans la classe entre les élèves. Par exemple une remarque comme « Ta copine est un thon, la mienne pourrait faire la première page d'un magazine de mode » m'amènera à projeter le court métrage *Dove* qui démonte la fabrication de la beauté artificielle des revues féminines. Si j'ai un peu de temps, j'ajoute le dessin d'animation qui transpose le principe avec les poules et nous rappelons le sens de « pastiche » de « parodie ». Nous passons au jeu de mots implicite sur « poule ». L'exploitation pédagogique me paraît parfois si fertile que je pourrais construire des séances entières à partir de ces supports. Mais je n'en viens qu'exceptionnellement là.

Ils entrent, s'assoient en silence et savent qu'ils sont en cours de français ou d'histoire-géographie, qu'ils ne sont plus dehors, mais dedans, ensemble. Avec les contraintes que cela suppose.

Je commence le cours sur la métaphore filée par la publicité *Ariston* où l'enfant regarde par le hublot les fonds sous-marins dans lesquels les vêtements figurent des poissons. Le cours sur la guerre est lancé à partir du spectacle d'une artiste russe qui évoque la guerre par du sable qu'elle déplace pour former des tableaux marquants. L'art abstrait est appréhendé à travers la publicité *Uhu* dans laquelle un adulte distrait renverse une œuvre abstraite et recolle les morceaux pour en faire une œuvre figurative sous les yeux réprobateurs d'un enfant... D'où naît le comique ici ? Les sources du comique sont d'abord repérées dans le sketch d'un comique contemporain avant d'être transposées sur Molière.

Une idée à reprendre

Lors de la dernière séance de vie de classe avant les vacances de Noël, pendant le goûter avec les collègues, les élèves souhaitent souvent partager leurs courts métrages préférés avec les autres professeurs. Je leur laisse alors la main et la parole et j'écoute, émerveillée, tout ce qu'ils en ont compris et retiré.

Tous les collègues n'ont pas la chance de disposer d'un vidéo-projecteur dans leurs salles de cours. Mais chacun peut adapter à son terrain d'exercice ce principe. Je sais que des

collègues rétroprojettent systématiquement une image d'Épinal ou un dessin à double sens, une énigme, pour amorcer la concentration. Une collègue passe un morceau de musique en prenant soin de varier énormément les genres, de l'opéra au rap en passant par Chopin et Brassens. Un élève découvrant le principe l'encourage : « *J'aime bien ça, mais alors pas Mozart.* » Devant le regard interrogateur du professeur, il précise : « *Vous savez celui qui chante pour les vieux !* »

Je remarque au fil des ans que ce rituel présente le mérite de sécuriser et de cadrer les élèves, de les inciter à se mettre au travail. Il produit un effet de sas en marquant l'entrée dans la sphère de la classe avec ses règles et ses contraintes. L'effet de surprise qui accroche l'attention est assuré par la variété et le

contraste des objets projetés. Au-delà de la dimension ludique, il sert de nombreuses visées pédagogiques : développement de la concentration, mise en images des rouages de la compréhension, initiation à la réflexion argumentée, exercice du sens critique, éducation à l'abstraction, construction de la culture, transmission de messages civiques, amorce du cours, illustration favorisant la mémorisation pour les plus visuels.

Nicole Bouin

Professeure de lettres-histoire en lycée professionnel et technologique à Lyon.

La pédagogie du FLE en Thaïlande

Sudawadee Chanpiwat

En Thaïlande, la didactique du français langue étrangère (FLE) a longtemps privilégié l'approche grammaticale, la capacité à reproduire la norme linguistique sur le modèle du maître. Une réforme de l'enseignement cherche à centrer l'enseignement sur le développement des compétences et de l'autonomie des élèves.

La pédagogie centrée sur l'apprenant intéresse de plus en plus les chercheurs et c'est le cas pour notre université, la Silpakorn International College. En 2010, un questionnaire auprès des enseignants a permis de collecter des données sur la méthodologie de l'enseignement du FLE. Cette étude voulait vérifier que les enseignants assimilaient les objectifs des cours, qu'ils connaissaient suffisamment chaque étudiant pour pouvoir leur venir en aide de manière appropriée. Les résultats obtenus montrent que cette nouvelle pédagogie a pris de plus en plus place chez les enseignants.

Pourtant bien des obstacles se dressent devant une nouvelle pédagogie du FLE et des langues étrangères en général.

Le prestige des enseignants

Le métier d'enseignant fait partie des professions pour lesquelles on a un grand respect. Pour les élèves thaïs, les informations provenant de leurs maîtres sont justes et ne peuvent être remises en cause. Le moindre doute serait interprété comme un manque de déférence. Les professeurs sont auréolés d'une image sacrée et cela crée une distance faite d'estime et de respect. Les parents, en particulier dans les milieux peu favorisés, inculquent à leurs enfants, dès leur plus jeune âge, les règles de bonne conduite : être toujours à l'écoute de l'adulte et lui obéir sans réserve.

Parfois, les adultes utilisent les préceptes véhiculés par la religion pour se faire obéir des enfants, ce qui peut faire obsta-

cle à leur développement cognitif. On pourrait penser que le bouddhisme, qui est la religion d'État, devrait faciliter l'apprentissage, car selon son enseignement, avant de croire ou avant de tirer la conclusion d'une hypothèse, il faut d'abord donner l'argumentation. Or, dans certaines familles, les parents font comprendre à leur enfant que le fait d'argumenter avec des personnes plus âgées est inconvenant. Au lieu de justifier leurs déclarations, les adultes se servent de la partie éthique du bouddhisme qui porte sur le « kama » pour éduquer leur enfant et le rendre obéissant. Il est difficile pour les enfants de se débarrasser de cette conception, même à l'âge adulte, et les étudiants n'ont pas pour habitude d'exprimer des idées de peur d'enfreindre la morale établie. Il faudrait poser la distinction entre le fait de « rétorquer » et celui d'« argumenter ou d'expliquer », inculquer ces subtilités qui permettraient à l'individu d'être plus participatif sans qu'il y ait dissonance entre ce qu'il vit et l'éducation reçue. Cela suppose que l'éducation soit plus conciliante.

Une passivité qui obère les apprentissages

Mon expérience en tant qu'élève, puis enseignante, m'ont permis de faire quelques analyses sur la situation d'apprentissage des élèves thaïlandais en classe de FLE. Presque tous sont passifs, ont besoin de la présence d'un enseignant tout au long de leur apprentissage. Ils participent peu en classe, car ils pensent bien faire en se positionnant comme seulement

récepteurs des connaissances transmises. Cet état d'esprit est à terme préjudiciable, maintenant les élèves dans une dépendance qui ne favorise pas l'esprit d'initiative.

La communication est pourtant le cœur de l'apprentissage d'une langue. Il ne peut y avoir acquisition sans appropriation active. Apprendre une langue nécessite de l'imagination, car celle-ci facilite l'interprétation et la compréhension à l'aide du contexte. En recourant à l'imagination, les apprenants peuvent faire le lien entre ce qu'ils étudient et la situation réelle. De plus, la volonté de l'auto-apprentissage est le facteur primordial de l'acquisition du savoir, comme le dit Carl Rogers, le nouveau rôle des professeurs consiste à faciliter la tâche des apprenants, et non à enseigner.

Quelle méthode d'apprentissage ?

En Thaïlande, nous initions les apprenants du FLE aux leçons de syntaxe bien avant qu'ils ne soient sensibilisés à la langue. Pourtant, la capacité à communiquer dans une langue étrangère devrait commencer par la perception auditive, à l'instar de l'acquisition de la langue maternelle, dont les enfants s'imprègnent. Ils essaient d'imiter les sons, jusqu'à développer la capacité de former des mots, des phrases simples et des phrases complexes. Lorsque la langue est maîtrisée, les leçons scolaires permettent de travailler sur des règles grammaticales pour la partie écrite. Le cycle de l'apprentissage du FLE de nos apprenants est donc bien inverse de celui de l'apprentissage de la langue maternelle. Mais les effectifs chargés d'étudiants et le manque d'enseignants ainsi que le programme d'enseignement imposé ne permettent pas d'apprendre une langue en contexte.

En ce qui concerne l'évaluation, elle reste bénéfique dans la mesure où les apprenants s'en servent comme un indice de progrès de leur apprentissage. Cela leur permet de repérer leur capacité pour pouvoir ensuite s'améliorer. Cependant, l'évaluation peut être un élément destructeur, car elle peut déstabiliser, surtout ceux qui manquent de confiance en eux. Le système d'évaluation qui ne tient pas compte de la compétence individuelle décourage ces apprenants. C'est une barrière à l'apprentissage en autonomie.

Ainsi, examinons les résultats aux examens de français de 152 étudiants¹ auprès desquels j'enseigne : 74 % ont obtenu de bons résultats à la grammaire et à la compréhension orale. Sur le total des étudiants, nous comptons 8 % qui ont échoué aux deux parties. Pourtant, nous savons que l'étudiant qui connaît bien les règles grammaticales peut ne pas maîtriser l'oral, et inversement : 18 % de l'effectif seulement ont réussi parfaitement à l'une des deux épreuves. Grâce à la note globale (moyenne des deux épreuves), ils ont obtenu la qualification de cette matière. Bien que le pourcentage d'étudiants capables de maîtriser l'oral et l'écrit soit plus important, le nombre d'étudiants qui a de faibles aptitudes pour les deux parties reste moins élevé. Les étudiants qui ont réussi à une épreuve auraient été découragés par l'échec si les examens n'avaient porté que sur une seule aptitude. Par conséquent, l'évaluation doit être conçue, non seulement pour faire apparaître les points faibles, mais aussi pour mettre en valeur les compétences acquises des apprenants et leur permettre d'en prendre conscience, source de satisfaction et donc de renforcement de confiance en soi qui ne peut que favoriser l'apprentissage.

Apprendre à apprendre

Le rôle des enseignants, dans l'idéal, serait de pouvoir apprendre à apprendre. Afin de transformer les dispositifs de transmission de savoirs, les enseignants pourraient, dans un premier temps, inciter les apprenants à prolonger le savoir à l'extérieur de la classe, par exemple à la bibliothèque où nous pouvons mettre à disposition des exercices supplémentaires avec la correction. De cette manière, les étudiants peuvent prendre progressivement conscience que ce n'est pas seulement par le professeur et dans la classe qu'ils peuvent acquérir des connaissances. En sélectionnant eux-mêmes les documents dont ils ont besoin, ils connaîtront mieux leurs propres points forts et points faibles. De petites mesures, certes, mais qui prennent en compte l'énorme résistance au changement. Enfin, il faudra choisir une modalité d'évaluation qui s'harmonise avec le nouveau concept de l'apprentissage, forma-

Les professeurs sont auréolés d'une image sacrée et cela crée une distance faite d'estime et de respect.

tive et non pas seulement sommative. Il est indéniable que l'évaluation sommative est nécessaire au programme d'enseignement. Elle est une épreuve concrète et officielle dont le résultat validera les cours. Mais les apprenants doivent également être évalués en cours d'apprentissage. Les enseignants derniers, dans le rôle d'accompagnateur, doivent observer la progression des apprenants ainsi que les difficultés rencontrées, intervenant pour apporter des conseils personnalisés. Ainsi, l'évaluation formative réduirait l'impact des notes sur les apprenants et leur famille, un des obstacles à l'enseignement. Nous pourrions également évoquer l'autoévaluation hors regard de leur professeur et de leurs camarades.

Beaucoup de pays en occident admirent ce respect qu'ont tous nos concitoyens pour l'éducation. Il ne s'agit pas de remettre en cause ces atouts, mais bien de les transformer progressivement en une aide précieuse. Il sera ainsi plus aisé de mettre en place de nouvelles pédagogies.

Par ailleurs, rester dans son milieu culturel, social, ethnique ne permettra jamais de prendre conscience que le monde est fait de disparités qui sont autant de richesses pour les uns et les autres. Faisons donc en sorte que nos étudiants, mais aussi enseignants s'évadent de leur milieu, aillent à la rencontre des autres et que cela soit pour eux une bouffée d'oxygène. C'est ainsi que nos cultures évolueront en s'enrichissant des unes et des autres. Il en va de même pour nos apprenants qui, au contact des réalités du monde qui les entoure, à la confrontation des différentes valeurs et connaissances transmises, apprendront à former leur propre jugement et devenir des gens responsables et autonomes, tout en restant respectueux de l'autre.

Sudawadee Chanpiwat

Université de Silpakorn International College

¹ Les 152 étudiants viennent de trois classes différentes : le français pour l'hôtellerie pour la première, troisième et quatrième année.

Il faut supprimer le conseil de discipline !

Paul Robert

Un réquisitoire soutenu par des situations concrètes. Pas de solutions miracles, mais au moins commencer par renoncer à la facilité des exclusions ?

Le conseil de discipline est une instance que le chef d'établissement d'un collège ou d'un lycée peut décider de réunir lorsque les faits commis par un élève sont d'une gravité telle que les sanctions qu'il est habilité à prendre seul lui paraissent insuffisantes. Il va donc alors remettre le sort de l'élève à l'appréciation d'un groupe de personnes (parents, élèves, professeurs, personnels non enseignants, équipe de direction) qui, pas plus que lui, ne sont spécialistes du droit. Néanmoins le protocole adopté, le formalisme des règles à respecter font du conseil de discipline un simulacre de procès.

Quel bilan d'une exclusion définitive ?

L'issue la plus fréquente en est l'exclusion définitive de l'élève incriminé. S'il est encore soumis à l'obligation scolaire, ce qui est toujours le cas en collège, l'inspection académique doit le réaffecter dans un autre établissement, au grand dam bien sûr de ce dernier. Qu'attend-on de cette mesure ? Qu'elle protège la communauté éducative des agissements perturbants, voire délictueux d'un élève ? Assurément. Mais que dire alors du fait de transférer ailleurs le problème sans s'inquiéter des conséquences que l'arrivée d'un tel élève pourra avoir dans un environnement scolaire éventuellement plus dégradé encore que celui dont on l'extrait ? Espère-t-on que cette mesure d'excommunication aura par elle-même un effet rédempteur sur l'élève, et que, prenant soudain conscience qu'il est allé trop loin, il sera miraculeusement apte à trouver en lui-même la ressource nécessaire pour cesser de faire peser sur les autres son malêtre personnel ? Je ne conteste pas que marginalement de telles grâces laïques puissent advenir... Mais reconnaissons que, dans l'immense majorité des cas, l'élève transporte avec lui ses problèmes non résolus et sème rapidement le trouble dans son nouvel établissement. Quand l'exclusion

ne marque pas tout simplement le début d'un processus de décrochage et de marginalisation irrémédiable. N'importe ! Dans le collège ou dans le lycée d'origine, le calme et l'ordre sont rétablis. Mais dans les cœurs des élèves exclus, qui n'en vont pas mieux pour autant, le malêtre se transforme en révolte et dans les rues des cités les voitures brûlent, les vitrines des magasins explosent.

Alors oui, je dis qu'il faut que chaque communauté éducative prenne ses responsabilités en assumant pleinement la charge des enfants et des adolescents qui lui sont confiés et pense aussi un peu plus aux conséquences pour la société tout entière de mesures qui localement peuvent apparaître temporairement salvatrices, mais ont globalement un effet pernicieux et délétère.

La tentation de la solution expéditive

Mais, me dira-t-on, le chef d'établissement n'est pas tenu de réunir le conseil de discipline. S'il est convaincu de son inutilité, il n'a qu'à s'abstenir de le convoquer. Pas si simple ! À partir du moment où la possibilité existe réglementairement de le faire, il y aura toujours un personnel ou un parent jusqu'au-boutiste pour s'employer avec détermination et efficacité à fédérer autour de sa revendication une partie non négligeable de la communauté scolaire qui, par divers moyens, va faire pression pour que l'on ait recours enfin aux mesures à la hauteur de l'évènement. Le principal ou le proviseur peut certes résister à cette pression. Mais au risque de passer pour « laxiste » et de perdre la confiance des personnels ou des parents – ou des deux.

Dans mon premier poste, j'avais eu à gérer une tentative d'incendie volontaire. Un matin, au moment de la montée en classe, le feu s'était déclaré à l'étage d'un bâtiment du gros

collège de centre-ville où j'exerçais. Grâce à l'intervention rapide et courageuse d'un surveillant, les flammes avaient été rapidement éteintes. J'avais bien sûr déposé une plainte au commissariat. L'enquête suivit son cours. La veille de la rentrée suivante, je reçois la visite d'un éducateur de la protection judiciaire de la jeunesse qui m'informe que le coupable a été identifié et doit être déféré devant la justice. Il s'agit d'un élève de 4^e du collège. Ma surprise est grande, car je n'aurais jamais pu penser que cet élève malingre, timide et effacé pouvait être à l'origine du sinistre. L'éducateur me décrit par ailleurs une situation familiale dégradée et m'assure que le jeune garçon est conscient de la gravité de son acte et a un désir sincère de se racheter. Que devais-je faire ? Si j'annonçais aux professeurs que l'auteur des faits avait été identifié, à l'évidence je serais contraint de réunir un conseil de discipline qui exclurait sans aucun doute l'élève. En accord avec l'éducateur, je décidai donc de ne rien dire et de donner sa chance à cet élève de faire ses preuves. Au premier trimestre, lui qui jusqu'alors avait eu une scolarité à peine médiocre obtint les félicitations du conseil de classe. Je me dis que la partie était gagnée. C'était sans compter sur la rumeur qui court bientôt dans le collège (qui l'avait lancée ? je ne le saurai jamais...) : l'incendiaire est parmi nous en toute impunité. Sur un cahier de doléance improvisé, une enseignante écrit : « *Comment s'étonner que tout aille si mal, quand on donne les félicitations à un incendiaire ?* » La réhabilitation de cet adolescent ne comptait pour rien. Il aurait fallu couper une tête, exclure sans état d'âme le fauteur de troubles pour que les choses puissent reprendre leur cours, pour que chacun se sente rasséréné. J'avais « sauvé » un élève, certes (il continua son parcours scolaire sans autre manquement), mais j'avais déstabilisé la communauté scolaire et porté atteinte à sa cohésion. Jamais je ne pourrais retrouver la confiance des personnels. Erreur de jeunesse...

J'ai parfois encore résisté aux pressions internes et permis ainsi à des élèves d'aller vaillamment jusqu'au terme de leur cursus. Mais j'ai aussi réuni des conseils de discipline sans conviction, parce que je sentais qu'une autre décision ne serait ni comprise ni acceptée. Des élèves ont été exclus. J'en ai aussi reçu qui avaient été exclus de collèges voisins. J'ai rarement vu qu'ils rentraient dans le droit chemin. Bien plus souvent, j'ai appris ou constaté qu'ils ne tardaient pas à retomber dans leurs anciens errements.

Une mesure qu'il faut reconnaître vaine

Pour l'élève, l'exclusion définitive n'est donc quasiment jamais une occasion de rédemption. Pour la communauté scolaire, le soulagement n'est que temporaire, car cette mesure qui semble au premier abord la protéger l'empêche en réalité d'assumer pleinement et jusqu'au bout sa mission éducative. Le problème, évacué un moment, ressurgira donc inévitablement, tôt ou tard, sous une forme peut-être encore plus grave. Quant à l'institution, elle se voit contrainte de gérer un jeu de mistigri qui, avec l'inflation constante des exclusions, confine à l'absurde.

Il faut donc supprimer les conseils de discipline et leur sanction suprême : l'exclusion définitive !

Quoi ? Même en cas de violence grave contre un élève ou un professeur ? Même en cas de racket, de trafic de stupéfiants ou de viol ? Ces actes sont des délits ou des crimes. Ils ressortissent à la justice. Que les élèves incriminés soient déférés

devant la juridiction appropriée où des juristes professionnels, dument formés à ce difficile métier, sauront prendre les mesures adaptées. Et que l'on cesse d'ériger dans les écoles des tribunaux de pacotille qui bricolent maladroitement, sans aucune notion solide de droit, des mesures qui ne remédient fondamentalement à rien, ni pour l'élève, ni pour l'établissement, et ne font qu'accroître le malaise social. Dans la mesure du possible, en veillant à la sécurité des personnes et des biens, les élèves pourraient continuer à être accueillis, comme mon jeune incendiaire, dans leur établissement d'origine, en attendant que la justice statue sur leur cas. Parfois, il faudrait sans doute prendre des mesures d'éloignement. Là encore, ce serait à la justice d'en décider.

Et du côté de l'éducatif ?

Mais enfin même si l'on écarte les faits les plus graves, il reste tout de même tous ces manquements mineurs, ces pertur-

Pour la communauté scolaire, le soulagement n'est que temporaire, car cette mesure qui semble au premier abord la protéger l'empêche en réalité d'assumer pleinement et jusqu'au bout sa mission éducative.

bations insidieuses, ces incivilités rampantes qui rendent la tâche des professeurs difficile, épuisante, voire impossible ! Je ne le nie pas. Mais je pense que les solutions sont avant tout d'ordre pédagogique et éducatif. Se priver de la facilité apparente des conseils de discipline et de l'exclusion définitive contraindrait les communautés scolaires à imaginer des mesures alternatives dont certaines existent d'ailleurs déjà, mais auxquelles on a insuffisamment recours. On se rendrait peut-être compte que le malêtre qui s'exprime par des comportements provocateurs insupportables peut venir d'un contexte familial dégradé et conflictuel, mais peut aussi avoir sa source dans l'incapacité d'un élève à accéder à des exigences scolaires complexes et auxquelles rien ni personne ne l'a vraiment préparé. Que l'on se donne les moyens de mieux cerner l'origine des difficultés, que l'on ouvre aux élèves des voies d'accès plus diversifiées aux savoirs, que l'on prenne réellement en compte, à égale dignité, toutes les formes d'intelligence, que l'on offre aux élèves des possibilités de travail coopératif qui développeront leurs compétences sociales et enrichiront leur compréhension des autres, que l'on intègre enfin dans la formation des professeurs l'apprentissage de pratiques pédagogiques plus ouvertes et accueillantes à la différence, et l'on verra à coup sûr diminuer les incivilités, les comportements déviants et perturbateurs. L'école remplira alors vraiment sa mission et corrélativement parviendra un peu mieux qu'aujourd'hui à compenser les inégalités criantes de conditions des enfants qui lui sont confiés.

On aurait vraiment tout à y gagner !

Paul Robert

Principal de collège



La hiérarchie en débat

Cahiers pédagogiques n° 151 – février 1977

Février 1977, la France est en campagne pour les élections municipales de mars, la victoire de la gauche unie autour du programme commun de gouvernement se profile et préfigure le grand changement attendu pour les législatives de l'année suivante. Nous savons que la rupture de l'Union de la Gauche en septembre a finalement renvoyé le changement à l'élection présidentielle suivante. Mais les membres du comité de rédaction des *Cahiers Pédagogiques*, eux, l'ignoraient lorsqu'ils publiaient la teneur de leurs débats sur l'état du système éducatif. Un an avant la grande échéance, c'est la question de la hiérarchie qui est mise au débat. À vrai dire, personne ne pensait à ce moment-là que le meilleur moyen d'améliorer le système était de donner des primes proportionnelles à la hauteur de l'étagère sur laquelle les hiérarques sont posés. Et pourtant certains termes de ce débat nous évoquent quelque chose !

Notre tribune... Votre tribune...

— **Cécile Delannoy.** Y a-t-il une forme d'autorité que nous accepterions sans rechigner ? Est-ce une question de forme, ou d'origine, ou de mode d'exercice ? Qu'en serait-il du pouvoir de contrôle, des fonctions de commandement, des tâches d'incitation et de coordination dans un « autre » système éducatif ?

— **Abel Vintrou.** En ce qui me concerne, je pars d'une réponse globale, apportée par une nouvelle structure, socialiste, une nouvelle structure remise en cause en permanence. La motivation des individus à cette construction permanente de la société doit être suffisamment forte pour que les problèmes d'orientation, d'autorité, de hiérarchie, d'examens, de sélection ne soient plus des thèmes d'opposition à un pouvoir politique en place (incidentel), mais le sujet de participation de tous au combat quotidien (existentiel).

Parce qu'elle induit une attitude de soumission et d'écrasement des désirs d'autre chose du prof conservateur qui tient à sa sécurité, à nous-mêmes qui disons souvent, « à quoi bon ? », notre hiérarchie actuelle se vit par la peur.

— **Jacques Alési.** L'anarchie a toujours été pour moi une tentation, mais en définitive je ne crois pas que ça tienne, que ce soit sérieux, sauf à petites doses, comme assaisonnement. Mais on sait bien que c'est la mauvaise cuisine qui abuse des condiments.

— **Lucien Martin.** Mais pour l'instant la hiérarchie traditionnelle participe à l'engourdissement général, à l'encerclement des êtres. Parce qu'elle induit une attitude de soumission et d'écrasement des désirs d'autre chose du prof conservateur qui tient à sa sécurité, à nous-mêmes qui disons souvent, « à quoi bon ? », notre hiérarchie actuelle se vit par la peur. Vaste système surmoïque. De l'examen à l'inspection, en passant par la petite réalité morbide des « ragots », des « et ma note administrative ? », des « t'as-vu, la directrice, elle ne m'a pas dit bonjour », « si j'arrive en retard... » « je voudrais bien une terminale A, monsieur le proviseur »... Alors ces fourches caudines pèsent, pèsent.

À force de ramper, on s'écrase dans la béatitude ! Il serait temps de retrouver une énergie vitale, pour remuer cette gangue institutionnelle.

— **Jacques Alési.** Ce qui me frappe, c'est le caractère formel de cette autorité, de cette hiérarchie. Elle repose sur le titre, sur la fonction et comment sont-ils attribués ? La seule autorité valable est celle de la valeur d'une personne, compétence, caractère, et nous avons tous dans l'esprit le souvenir de gens dont nous n'avons jamais contesté l'autorité. Et nous savons que lorsqu'il en est ainsi, l'autorité n'est pas écrasante, aliénante, mais au contraire stimulante et épanouissante. Elle mène à la réalisation d'une œuvre commune, et le « chef » est d'abord le premier ouvrier, le premier à la tâche, et se préoccupe de bien autre chose que de son autorité. Toute autorité qui n'est pas d'abord service, exercice d'une compétence, désir vrai de collaboration et de travail collectif, est écrasante et vaine.

— **Yves Louis.** Nous ne pensons pas assez au pouvoir qui se conquiert sans éclat, presque « en douceur », lorsqu'il répond à une volonté réellement collective. Lucien Martin faisait allusion à notre servilité envers le proviseur pour obtenir telle ou telle classe. Pourquoi donc, ne décidons-nous pas nous-mêmes, en équipe, de l'élaboration des services, en veillant à leur équilibre, à une juste répartition ne pas donner le plus difficile au plus inexpérimenté, etc. ?

— **Jacques George.** Il faut assurément un contrôle, celui de la société sur elle-même, s'assurant que ses choix collectifs sont menés à bon terme. Cela ne signifie pas nécessairement une hiérarchie. D'ailleurs, comment choisir les contrôleurs (inspecteurs) ? Par concours ? Le niveau de connaissances ne garantit pas grand-chose, et l'idée d'une notation appliquée à des élèves inspecteurs en train d'inspecter me semble pour le moins amusante. La cooptation évite cet inconvénient théorique, mais est un puissant facteur de conservatisme et de constitution d'une secte.

— **Yves Louis.** Autre suggestion, plus utopique celle-là pourquoi le personnel de chaque établissement ne procéderait-il pas lui-même, par un vote, à la désignation de celui qui assumerait les fonctions de « direction » (?) pour un temps limité ? Élu par ses pairs, connu et estimé d'eux, il pourrait plus facilement résister aux pressions de la hiérarchie laquelle, du reste, pourrait être entraînée dans une sorte de réaction en chaîne à une métamorphose du

même genre... Inversement, les rapports avec ses administrés seraient assainis, avec la disparition de la soumission au supérieur, qui prend tant de formes, et des plus insidieuses. Bref, si la responsabilité et le pouvoir de décision étaient conquis par la base, collectivement, l'intérêt général aurait aussi plus de chance de l'emporter sur les intérêts particuliers.

— **Jacques George.** Je ne trouve pas cela si utopique faute d'une providence pour marquer au front les élus, on peut justement les élire. Avec le risque non négligeable que certaines équipes ne se mettent d'accord pour élire la personnalité la moins encombrante, qui couvrira le laisser-aller.

— **Philippe Lecarme.** C'est l'histoire classique et inusable : la fille du milliardaire doit faire une rédaction. Sujet « Décrivez une famille pauvre » Très bien. « Il était une fois une famille pauvre. Les parents étaient pauvres. Les

Pas de hiérarchie, contrôle de l'équipe sur elle-même, place à faire aux élèves. Pas d'isolationnisme contrôle aussi par la communauté, à qui il faut rendre des comptes périodiquement.

enfants étaient pauvres. La cuisinière était pauvre. Le chauffeur était pauvre. Le sommelier était pauvre, etc. » Quel rapport ? « Il y aura une fois une Éducation nationale de gauche. Les proviseurs seront de gauche. Les inspecteurs seront de gauche. Les agrégés, les bi-admissibles, les certifiés, les maitres-aux, les PEGC, les instits seront de gauche, etc. » C'est un discours très répandu, son défaut essentiel est de ne pas s'apercevoir qu'il décrit en gros la situation actuelle, malgré laquelle, en gros, toujours l'enseignement fonctionne à droite.

— **Lucien Martin.** Mais alors, que se vit-il tous les jours ? Toute la population scolaire accepte-t-elle cette pâtée boueuse sans rechigner ? Il serait peut-être nécessaire de réhabiliter notre compromission, d'oser être ce que nous sommes. Dire que la pureté n'existe pas, qu'il n'y a pas de « bon-apôtre-révolutionnaire-dans-un-monde-vicié ». Ce n'est pas facile à vivre tous les jours ! Cet espace à dégager sans cesse, dans un combat souvent difficile, s'appelle prise de conscience. Vers une désaliénation progressive...

— **Philippe Lecarme.** À long terme, la question raisonnable est : que les échanges et la circulation des savoirs, d'informations et du savoir-faire ne soient plus marqués par la division sociale du travail, ne soient plus l'objet d'une institution séparée et séparatrice, comme l'est l'Éducation nationale actuelle.

Comment répondre aujourd'hui à la question « Vous êtes hostile à l'inspection, que proposez-vous ? » Mis à part les problèmes de formation initiale et permanente, la question

est au fond : Où l'enseignant élabore-t-il, rectifie-t-il, ses pratiques ? À qui rend-il des comptes ? La réponse est double avec qui mieux élaborer des techniques et des pratiques qu'avec ceux qui les mettent en œuvre, c'est-à-dire avec les autres enseignants ? À qui rendre des comptes sur son enseignement, sinon à ceux qui le reçoivent, les élèves eux-mêmes ? Tout le problème est de savoir pourquoi ces deux réponses sont considérées comme irrecevables. Quelles résistances se font jour ici, et pourquoi si fortes qu'elles fassent préférer le maintien de l'inspection, et de tout le Saint-frusquin ?

— **Jacques George.** Je trouve tes propositions très recevables, et mes suggestions sont très voisines. Pas de constitution d'une secte, contrôle tournant, contrôleur en missions temporaires de courte durée. Pas de hiérarchie, contrôle de l'équipe sur elle-même, place à faire aux élèves. Pas d'isolationnisme contrôle aussi par la communauté, à qui il faut rendre des comptes périodiquement. Il n'y a pas de solution simple, et on ne peut faire l'impasse sur le problème de la stimulation. Si l'on récuse aussi bien une atmosphère de patronage socialiste que le recours aux commissaires du peuple, si l'on n'a pas la naïveté de croire que tout le monde travaillera spontanément avec ardeur après le Grand Soir, il faut à la fois jouer sur le but et les conditions du travail, et organiser une transparence de ce travail au sein de la cité.

— **Jacques Alési.** Resterait à parler de l'humour indispensable me semble-t-il à l'exercice de toute autorité...

— **Daniel Hameline.** Organiser la transparence, dit Jacques George. La formule est belle. J'aime. Je pressens bien ce qu'il veut dire. Et il n'est pas mauvais de rappeler que la « transparence » n'est pas un concept sentimental quand Marx l'assigne pour « ligne bleue des Vosges » de la mutation des rapports sociaux. Mais la transparence, ça s'organise, si je comprends bien. Parce que ça n'a rien de spontané, rien du miracle enchanteur Vieux débat, vieux démons organisation = pouvoir du petit nombre = mise à part des dirigeants = hiérarchie = contrôleurs non contrôlés = dictature, etc. « Organiser la transparence. » Sacré programme ! Demain demeurera le temps de la vigilance tous azimuts. « Organiser » n'est pas fatalement « récupérer », mais la dérive est forte. La santé, c'est quand « ça marche », quand « ça fonctionne » quand « ça tourne », la belle machine bien huilée, comme une belle voiture de maître ! Croire que rien n'est fatal, affirmer que tout est déterminé, voilà la contradiction des militants. La foi militante n'est pas un cri, mais une parole « organisée », c'est-à-dire une parole qui « sait », qui contrôle de quoi elle cause ? Tu parles ! Un savoir contre un autre, et on recommence à consacrer les états-majors...

Cahiers pédagogiques

10, rue Chevreul, 75011 Paris.

Tél. : 01 43 48 22 30

Fax : 01 43 48 53 21

E-mail : crap@cahiers-pedagogiques.com

changer la société pour changer l'école, changer l'école pour changer la société

Site Internet : <http://www.cahiers-pedagogiques.com>

Les *Cahiers pédagogiques* se veulent lieu de réflexion collective

- sans simplismes, parce que les raccourcis sur le niveau qui monte ou qui baisse, ou sur l'école d'antan n'ont jamais fait avancer d'un iota les pratiques enseignantes;

- sans tabous, parce qu'on doit pouvoir discuter sans réserves de tout ce qui pose problème dans le champ professionnel, des réformes en cours, du fonctionnement de l'école dans toutes ses dimensions;

- sans dogmatisme, car c'est le croisement des réflexions et des pratiques de chacun, chercheurs, formateurs, enseignants du secondaire et du primaire, éducateurs, qui peut être utile à chacun;

- sans déférence, car c'est le partage des expériences des uns et des autres, quelle que soit son ancienneté, dans le respect des points de vue, qui ouvre à d'autres possibles, qui fait progresser.

Ces principes qui animent l'équipe des *Cahiers pédagogiques* sont également ceux du Cercle de recherche et d'action pédagogiques (Crap), l'association qui les publie. Adhérer au Crap-*Cahiers pédagogiques*, c'est donc soutenir la revue, c'est aussi participer, par des rencontres, des échanges par une liste de diffusion électronique, à la vie d'une association d'enseignants soucieux de faire évoluer leurs pratiques, de réfléchir sur les problèmes de l'école pour mieux la faire progresser. Rejoignez-nous !

Directeur de publication : Laurent Nembrini

Rédacteur en chef chargé de la revue : Patrice Bride

Rédacteur en chef chargé du site : François Malliet

Responsables de rubriques :

- Communiqués et Actualités éducatives : Nicole Priou

- Des livres pour nous : Jean-Michel Zakhartchouk

- Et chez toi ça va ? : Hélène Eveleigh

- Faits & idées : Elisabeth Bussienne

- Il y a 30 ans dans les *Cahiers* : Yannick Mével

Comité de rédaction : Michèle Amiel, Patrice Bride, Elisabeth Bussienne, Florence Castinaud, Marie-Christine Chycki, Françoise Colsaët, Jacques Crinon, Caroline d'Atabekian, Richard Étienne, Hélène Eveleigh, Vincent Guédé, Sylvie Grau, Régis Guyon, Anne Hiribarren, Françoise Lorcerie, François Malliet, Pierre Madiot, Yannick Mevel, Laurent Nembrini, Raoul Pantanella, Nicole Priou, Michel Tozzi, Christine Vallin, Jean-Michel Zakhartchouk

Bureau du Crap : Président : Philippe Watrelot

Trésorier : Jean-Michel Faivre. Autres membres : Jean-Michel Zakhartchouk, Régis Guyon, Philippe Pradel, Florence Castinaud, Nicole Priou, Christine Vallin

Correspondants académiques du Crap : Aix-Marseille : Alain Zamaron • Amiens : Rémi Duvert • Besançon : Baptiste Guillard • Bordeaux : Marie-France Ravier • Clermont-Ferrand : Réjane Lenoir • Dijon : Bernard Corvaisier • Grenoble : Évelyne Chevigny • Guadeloupe : Judith Salin • Lille : Véronique Vanhaesebrouck • Lyon : Monique Ferrerons • Montpellier : Brigitte Cala • Nancy : Gilles Gosserez • Nantes : Florence Daniaud • Nice : Hervé Dupont • Orléans-Tours : Dominique Seghetchian • Paris : Nicole Priou • Poitiers : Nathalie Bineau • Reims : Régis Guyon • Rennes : Chantal Picarda • Strasbourg : Robert Guichenuy • Versailles Nord : Annie Di Martino • Versailles Sud : Florence Grouasil • Belgique : Xavier Dejemeppe

pour envoyer un courrier électronique, écrire à : prenom.nom@cahiers-pedagogiques.com

Ils soutiennent les *Cahiers*

Le comité de parrainage des *Cahiers pédagogiques* rassemble des amis de notre revue, des personnalités du monde éducatif qui nous accompagnent régulièrement, par l'écriture ou la participation à nos manifestations, qui souhaitent manifester leur attachement à nos publications et aux idées qu'elles défendent.

Constituer un lieu de rencontres et d'échanges entre praticiens de l'école, de la maternelle à l'université, un espace d'élaboration et de promotion des idées pédagogiques, a toujours été la vocation des *Cahiers*, du Crap. Si nous nous abstenons d'excès de déférence, si nous ne référons pas à des théories ou des conceptions précises en didactique et en pédagogie, nous attachons un intérêt tout particulier aux travaux et aux points de vue de ces personnalités, et nous les remercions de leur soutien.

Jean-Louis Auduc - François Audigier - Anne Barrère - Christian Baudelot - Francine Best - Alain Bouvier - Dominique Bucheton - Anne-Marie Chartier - André De Peretti - Michel Develay - François Dubet - Roger-François Gauthier - Violaine Houdart - Philippe Joutard - Claude Lelièvre - Danièle Manesse - Philippe Meirieu - Hubert Montagner - Jean-Pierre Obin - Claude Poir - Philippe Perrenoud - Eirick Prairat - Antoine Prost - Patrick Rayou - Vincent Troger - Anne-Marie Vaillé - Agnès Van Zanten

Pour consulter la liste des numéros disponibles, s'abonner à la revue, commander un numéro ou un livre, adhérer au Crap : www.cahiers-pedagogiques.com

Le Crap-*Cahiers pédagogiques* est soutenu pour son fonctionnement par le ministère de l'Éducation nationale.



Le rapport au savoir chez l'enfant

entre désir
et résistance

FNAREN
26^e congrès

Du 8 au 11 juin 2011
Palais des Congrès - Lorient

Fédération Nationale des Associations de Rééducateurs de l'Éducation Nationale
www.fnaren.com – Inscriptions : congresfnaren2011.free.fr



Associations des rééducateurs
de l'Éducation nationale
de Bretagne et Loire-Atlantique



Cap l'Orient
agglomération

Morbihan
Conseil général



Sous le patronage
du ministère
de l'Éducation nationale