

C'est quand qu'on va où ?¹ Retour sur un article



Association belge pour la lecture
Section francophone

La revue de l'ABLF² a publié le mois dernier, dans son bulletin de rentrée, un article que j'avais rédigé à la fin du mois d'août. Il m'est apparu intéressant de le commenter et de l'illustrer avec les étudiants de 3^e année lors de notre première rencontre cette année, afin de « débusquer » les pratiques concrètes qui se dissimulent derrière des principes pédagogiques qui peuvent parfois, à l'aube de leur carrière professionnelle, leur apparaître comme quelque peu abstraits.

Les pauses, et en particulier les longues périodes de vacances, ont notamment ceci d'intéressant qu'elles permettent de prendre distance par rapport à l'exercice quotidien de son métier d'enseignant et de redéfinir les « essentiels » de sa pratique professionnelle, les quelques balises importantes qui permettront de garder le cap pendant le voyage-aventure de l'enseignement des compétences langagières l'année scolaire suivante.

Quels repères incontournables choisir pour baliser le chemin ? Je vous en propose trois qui me semblent garantir un voyage agréable, fructueux et émancipateur pour les élèves. Il s'agit de finalités générales, qui trouvent cependant tout leur sens dans le cadre d'un cours de français visant à amener les élèves au plus loin dans leurs capacités de lecture et d'écriture des différents langages d'aujourd'hui. Certes, il n'y a là rien de bien nouveau, comme vous pourrez le constater à la lecture des lignes qui suivent, mais (ré)affirmer ces priorités en quelques mots a le mérite, me semble-t-il, de clarifier quelques lignes de force éducatives et didactiques, qui ne sont pas toujours en accord avec le discours dominant.

1. Donner du sens

« Quel est le sens de cette activité pour les garçons et filles de 14 ans auquel(le)s tu t'adresses ? En quoi seront-ils/elles plus intelligent(e)s après ton intervention ? En quoi cela peut-il les construire comme personnes ? » Comme formateur de futurs enseignants de français, je suis amené à répéter constamment cette question du sens ultime des activités que ceux-ci prévoient pour leurs stages. En effet, si le concepteur de l'activité n'a pas réfléchi à cette question, il risque bien de suivre l'unique sillon que lui propose l'école traditionnelle : « Ce sera utile plus tard, dans ta vie future, quand tu chercheras du travail ». Mais nombre d'élèves ne se satisfont pas de cette explication. Ils veulent, légitimement, et aujourd'hui sans doute davantage qu'hier, que ce que l'école leur propose fasse sens pour eux aujourd'hui, là, maintenant.

Philippe MEIRIEU, dans un excellent article intitulé *Illettrisme et exclusion*³, évoque les enjeux symboliques majeurs de l'accès à la langue. Il suggère de montrer que « lire est un moyen de résister à toutes les formes d'emprise, d'accéder à un certain nombre de secrets et un moyen de sortir de la solitude ». Accéder au savoir par la lecture non seulement pour connaître, mais pour être reconnu, et acquérir ainsi du pouvoir sur sa propre vie. La chanson de Renaud qui sert de titre à mes propos dit-elle autre chose ?

*L'essentiel à nous apprendre
C'est l'amour des livres qui fait
Qu'tu peux voyager d'ta chambre
Autour de l'humanité*

*.../... j'veux être heureuse .../...
Avoir une belle écriture
Pour écrire des mots rebelles
A faire tomber tous les murs*

Commentaire : « Trouvez quelques exemples concrets de façons de procéder qui donnent du sens aux activités d'apprentissage », voilà la question que j'ai posée aux étudiant(e)s. Première réponse : *il faut mettre en œuvre le schéma méthodologique de base, car après une*

¹ Chanson de RENAUD, 1994 : une enfant s'interroge sur le sens de l'école.

² www.ablf.be

³ Philippe MEIRIEU, *Illettrisme et exclusion*.2002. <http://www.meirieu.com/ARTICLES/ILLETTRISME.pdf>

première activité globale (de lecture, d'écriture, d'oralité) vécue comme une situation-problème, il propose des activités d'apprentissage qui combleront les lacunes des élèves et qui constitueront ainsi des outils leur permettant d'améliorer leurs compétences : ils en verront donc directement l'utilité.

Un exemple concret pour illustrer ces propos :

	Activités	Par exemple :
↓	Activité globale ou fonctionnelle = 1. Contextualisation	<i>Lire un roman-photo ou un bain de textes constitué d'extraits de romans-photos</i>
	Activités de structuration = 2. Décontextualisation	<i>Analyser le schéma narratif du texte</i> <i>Répertorier le vocabulaire du roman-photo (vignette, phylactère, etc.)</i> <i>Distinguer les différents plans des photos, apprendre l'échelle des plans</i>
	Activité globale ou fonctionnelle de réinvestissement = 3. Recontextualisation	<i>Réaliser un roman-photo</i>

Certes, c'est exact : en procédant ainsi et en prenant soin d'explicitier aux élèves la logique qui préside au choix des activités d'apprentissage et de leur enchaînement, ceux-ci verront effectivement où on va et comment on y va. Mais cela suffit-il ? N'assimile-t-on pas trop facilement deux acceptions différentes du mot « sens », celle qui désigne la direction empruntée et celle qui désigne la raison pour laquelle on s'y rend ? En d'autres termes, sans doute faut-il des outils pour apprendre à réaliser un roman-photo, mais dans quel but réaliser un roman-photo ?



Si, se contentant d'un travail purement formel et technique (schéma narratif, vocabulaire, terminologie de l'image), l'enseignant ne se donne pas comme objectif de développer l'esprit critique des élèves par rapport aux stéréotypes qui caractérisent ce genre de textes (la secrétaire blonde à forte poitrine séduit le jeune patron dynamique « bien propre sur lui », mais une rivale, brune, surgit... etc.), il risque bien de proposer des activités qui ne « feront » pas sens pour ses élèves. Décoder et déconstruire le message sous-jacent qui leur est proposé dans les romans-photos concernant les relations homme-femme, l'amour, le monde professionnel, etc., confronter ce message à ses propres expériences et mettre ainsi celles-ci à distance, se construire une opinion personnelle en réaction au texte proposé et aux interprétations des camarades, tout cela permettra à l'élève de se construire comme une véritable personne.

2. Faire accéder peu à peu aux systèmes langagiers

Qu'elle est rassurante, la structure ! Exercice 2 après exercice 1, on avance ! *On a vu le schéma narratif, maintenant, on va voir le schéma actanciel ! La conjugaison du passé simple après celle de l'imparfait. Remplissez bien toutes les cases, les enfants, complétez le dossier que j'ai préparé à votre intention...*

La fameuse dichotomie « langue » - « parole » marque encore largement les pratiques d'enseignement du français à tous les niveaux, primaire, secondaire et supérieur⁴ : priorité à la

⁴ Dans la formation actuelle des enseignants en haute école, le seul cours pour lequel une note de 12/20 est exigée s'intitule « maîtrise de la langue ». Dans une grande majorité des cas, il consiste presque exclusivement à

D'un(e) prof... à l'autre D'un(e) prof... à l'autre D'un(e) prof... à l'autre D'un(e) prof... à l'autre

langue, au système, au code. Mais aujourd'hui, il faut, résolument, mettre l'étude des structures langagières au service de la compréhension ou de la production de textes qui font sens aux yeux des élèves et développer chez ceux-ci le regard critique qui leur permettra de juger de la pertinence ou non de telle forme langagière au service du projet de communication poursuivi. Ainsi en va-t-il de *C'est quand qu'on va où* : cette structure langagière agrammaticale se révèle d'une efficacité redoutable pour exprimer le sentiment de perte de repères de l'enfant face à une école qui ne fait pas sens pour lui.

C'est donc par un patient travail de tissage, répété et explicite, qui consistera à croiser les fils du sens des textes lus, écrits, écoutés et dits en classe avec ceux des systèmes langagiers qui les traversent que se préciseront peu à peu, aux yeux des élèves, les outils leur permettant de devenir autonomes dans la maîtrise de leur « parole ».

Commentaire : Quel intérêt par exemple de connaître les moindres règles de la versification et le nom de vingt figures de style si ce n'est pas pour vibrer davantage à l'écoute d'un poème, qu'on goûtera d'autant plus que l'on comprendra tout l'art déployé par le poète dans son utilisation des ressources du langage ?

3. Collectivement

Aujourd'hui, le savoir est directement accessible à tous⁵. Si au moment d'écrire un mot au tableau, j'ai un doute sur son orthographe, il ne faut pas quinze secondes à un de mes étudiants pour trouver sa forme correcte sur internet. Si je mentionne un auteur, sa biographie et sa bibliographie mettent le temps d'un clic pour apparaître sur l'ordinateur d'un autre. Quelle merveille ! Les ressources sont aujourd'hui immédiatement disponibles partout et la classe peut se transformer en véritable communauté d'apprentissage, dans laquelle les compétences de tous et chacun se construisent en s'appuyant sur celles des autres. Si l'élève est encouragé à prendre la parole, forcément, il apportera sa part de neuf, la matière première sur laquelle pourront se greffer les apports de l'enseignant.

Cela suppose que celui-ci donne réellement la parole aux élèves en leur permettant d'échanger informations et opinions, qu'il soit ouvert à la négociation et qu'il joue un rôle d'arbitre, de garant de la démocratie interne à la classe. Il change ainsi de posture, passant du « contrôleur » à l'« accompagnateur »⁶. Certains excellent dans ce rôle. Mais dans la réalité, beaucoup d'entre eux éprouvent de la réticence à croire au collectif : pour preuve l'organisation spatiale des classes qui prévaut dans l'enseignement secondaire, à savoir les traditionnelles rangées de bancs bien peu propices aux échanges.

Commentaire : Le dispositif du cercle de lecture est un parfait exemple des apports du collectif.

* * *

S'appuyer sur ces trois balises en interaction comme fondement de notre travail de professeurs de français et expliciter constamment cette posture aux élèves me semble pour le moins utile afin qu'ils sachent où ils vont quand ils vont à l'école.

Jean KATTUS

tenter d'améliorer l'orthographe des candidats professeurs. Effet pervers : il renforce chez les enseignants en formation initiale la représentation de ce que doit être un cours de français : un moment où l'on s'approprie un code, et non un moment où l'on apprend à prendre la parole (au sens de Saussure, soit l'appropriation personnelle du code pour répondre à un projet de communication).

⁵ Michel SERRES, *Petite Poucette*. Editions Le Pommier, 2012.

⁶ Dominique BUCHETON, *Postures et rapports au savoir*.

www.afef.org/blog/espace.php?board=14&document=308