

DOCUMENTS ET TRAVAUX DE RECHERCHE EN ÉDUCATION

Français, langue et littérature, socle commun

Quelle culture pour les élèves ?

Quelle professionnalité pour les enseignants ?

Actes du colloque, Lyon, 12-14 mars 2008

Sous la direction de
Danielle Dubois-Marcoin
et **Catherine Tauveron**

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

© INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE, 2008

ISBN : 978-2-7342-1138-9

Réf. BR 063

Présentation

Danielle Dubois-Marcoïn

INRP, université d'Artois, équipe Textes et Cultures

Catherine Tauveron

CREAD, IUFM de Bretagne, Rennes 2

La présente édition constitue les actes d'un colloque européen, organisé par l'INRP (Danielle Dubois-Marcoïn, équipe « Littérature et enseignement ») et le Centre de recherche sur l'éducation, les apprentissages et la didactique (Catherine Tauveron, CREAD, IUFM de Bretagne, Rennes 2), qui s'est tenu à Lyon du 12 au 14 mars 2008 autour de la problématique suivante : « Français, langue, littérature et socle commun, quelle culture pour les élèves, quelle professionnalité pour les enseignants ? ».

Ce colloque, qui a réuni des chercheurs de différents pays européens (Belgique, Allemagne, Pologne, Suisse et Italie) et d'instituts de recherche ou de formation français, a permis de croiser les analyses et propositions de didacticiens de diverses disciplines (littérature, langues française et étrangères, histoire mais aussi sciences de la vie et de la terre), de sociologues, de psycho-cognitivistes, ainsi que de l'inspection générale. Il s'est inscrit par ailleurs dans la politique de renforcement et de valorisation des relations entre l'INRP, la DGESCO, les rectorats et les IUFM. En prolongement des actes, on pourra consulter la lettre de la veille scientifique et technologique de l'INRP (*De la communale au socle commun : littérature et culture humaniste*, dossier n° 33, février 2008) établie par Marie Musset, chargée d'études et de recherche à l'INRP, qui met en perspective de façon synthétique l'ensemble des questions soulevées par le « socle commun » dans le domaine du français.

Plusieurs textes officiels régissant l'école obligatoire se sont succédé ces six dernières années, soit, à ne prendre en compte que l'école primaire :

- les programmes officiels de 2002,
- les recommandations du Haut Conseil de l'éducation pour la formation des maîtres de mars 2006,
- le décret relatif à la mise en œuvre du socle commun des connaissances et des compétences de juillet 2006,
- les programmes de l'école primaire dans le cadre de la mise en œuvre du socle commun, avril 2007,
- le livret d'évaluation des connaissances et des compétences d'octobre 2007,
- le programme pour l'école élémentaire de 2008.

Le texte d'août 2008 concernant l'« Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts » à l'école, au collège et au lycée, dont l'esprit rompt avec les programmes de 2008 mais s'inscrit en continuation avec les recommandations du socle commun, n'a évidemment pas pu être pris en compte dans le cadre de ce colloque.

Le colloque s'est largement interrogé sur les écarts et/ou compatibilités entre ces différents textes, étant entendu que le système scolaire ne peut raisonnablement fonctionner sans que les différents acteurs soient animés du sentiment d'une cohérence d'ensemble d'une part, d'une faisabilité des réformes préconisées d'autre part. Il s'agissait donc d'analyser les questions soulevées par ces réformes en prenant en compte l'état des lieux afin d'envisager des perspectives de formation et de fonctionnement pour les enseignants et leurs élèves.

Une redéfinition de la « culture humaniste » ...et du métier d'élève

L'on remarquera tout d'abord la continuité entre les programmes officiels de 2002 et le décret de juillet 2006 relatif à la mise en œuvre en France du socle commun des connaissances et des compétences en harmonie avec les recommandations du Haut Conseil de l'éducation pour la formation des maîtres.

L'une des conclusions majeures du Haut Conseil de l'éducation était de: « Tirer vers le haut ceux qui éprouvent des difficultés », en les mettant « face à des situations complexes ». Voilà un discours peu entendu et peu audible chez beaucoup d'enseignants qui prennent souvent prétexte d'avoir dans leur classe des enfants qu'ils estiment « en difficulté » pour s'en tenir aux activités mécaniques de base ou à une parcellisation des tâches et éviter toute situation de résolution de problèmes complexes comme on peut en rencontrer en mathématiques, en sciences, mais bien sûr aussi en français, dans la lecture d'un texte littéraire ou dans l'écriture d'un récit complet (une recherche en cours sur les pratiques d'écriture des enseignants [Tauveron à paraître] montre que très rares sont les classes où les enfants écrivent des récits complets). Le drame est qu'au prétexte que certains élèves n'auraient pas l'appétit et l'estomac suffisamment grands, le goût suffisamment développé pour avaler, digérer et apprécier un repas gastronomique (postulat par définition non vérifié), on sous-alimente l'ensemble de la population scolaire, y compris donc ceux des élèves qui ont naturellement faim. Cette sous-alimentation chronique généralisée (en connaissances et surtout en compétences) a les résultats que l'on sait. Mais il n'est pas politiquement correct dans le milieu de la didactique de dire que l'attention exclusive des chercheurs (et des enseignants) sur les élèves en difficulté, de quoi se donner à bon compte une bonne conscience, a des effets pervers extrêmement dommageables. Il n'est pas politiquement correct non plus de s'intéresser à donner une nourriture consistante aux élèves en apparence « sans difficultés » ou supposé déjà nantis, et singulièrement à tous ces élèves « moyens » qui constituent le gros des troupes. Les « classes moyennes », dans notre société, comme dans notre école, ne sont pas l'objet d'une attention suffisante et finissent par se paupériser. Et l'introduction de la littérature dans les programmes 2002 a bel et bien été perçue par certains comme un acte élitiste, ou irréaliste, quand bien même on aurait argumenté et montré que les élèves « nantis », certes, mais également et surtout les élèves moyens et les élèves en difficulté y trouvent leur compte (Tauveron 2005).

Le texte du socle commun reprend le précédent principe et le développe en termes de compétences et connaissances. Il souligne l'intérêt de la littérature dans le chapeau de la rubrique « Culture humaniste » : « La culture humaniste que dispense l'École donne aux élèves des références communes ». Cette culture humaniste repose sur « la fréquentation d'œuvres littéraires intégrales (récits, romans, poèmes, pièces de théâtre) appartenant au patrimoine français, européen et mondial (ancien, moderne ou contemporain) », autant de finalités et de caractéristiques qui sont celles mêmes des listes d'ouvrages conseillés pour les cycles 2 et 3. De cette littérature et de sa lecture sont soulignées les dimensions esthétique (« les œuvres littéraires suscitent des émotions esthétiques, contribuent à la formation du jugement, du goût et de la sensibilité »), cognitive (la lecture de la littérature « se fonde sur l'analyse et l'interprétation des textes et des œuvres d'époques ou de genres différents »), éthique et philosophique (la lecture de la littérature « enrichit la perception du réel, ouvre l'esprit à la diversité des situations humaines, invite à la réflexion sur ses propres opinions et sentiments, contribue à la connaissance des idées et à la découverte de soi »), toutes dimensions qui sont aussi le socle des programmes 2002. Rien n'est dit ou presque ensuite sur les compétences à développer pour que la lecture de la littérature atteigne les objectifs qu'on lui assigne. Mais si l'on veut bien opérer une lecture longitudinale du texte, sans suivre scrupuleusement les sept « rubriques », une lecture qui grappille çà et là (pas seulement dans le domaine de la maîtrise de la langue), il est possible de sélectionner des items qui, regroupés, dessinent l'exact portrait du lecteur attendu dans le chapitre « Littérature » des programmes 2002, un lecteur précisément « tiré vers le haut » par la confrontation à des « situations complexes » dans une école qui « doit permettre à chacun de devenir pleinement responsable – c'est-à-dire autonome et ouvert à

l'initiative », objectif déterminant compte tenu des défaillances de nos élèves pointées dans les évaluations internationales.

Pour ce qui est des capacités

L'élève, nous dit-on, doit être capable de lire et utiliser différents langages, en particulier les images (justification de la présence nombreuse des albums dans les listes d'ouvrages conseillés). Dans cette lecture (de textes éventuellement pluri-sémiotiques), plus précisément dans la communauté interprétative, avant ou pendant le débat interprétatif, le socle fixe les règles du jeu de l'activité cognitive et de son partage, qui sont largement développées et exemplifiées dans les documents d'accompagnement aux programmes 2002.

Dans le dialogue privé avec le texte, le sujet lecteur doit bien considérer la lecture littéraire comme une *activité* de résolution de problèmes de compréhension et éventuellement d'interprétation, supposant les attitudes majeures que sont *l'esprit d'initiative, l'autonomie et la créativité* : il s'agit bien de passer « du texte interrogé au texte qui interroge », comme le dit Th. Aron, « de faire porter au lecteur la responsabilité de l'invention de son approche du texte et de son propre questionnement » (Gervais, 1998). Il doit donc savoir, sur le plan cognitif :

- « éprouver la résistance du réel », en l'occurrence la résistance du texte soumis à lecture ;
- « identifier un problème et mettre au point une démarche de résolution » ;
- « comprendre qu'un effet peut avoir plusieurs causes agissant simultanément, percevoir qu'il peut exister des causes non apparentes ou inconnues » ;
- « mettre à l'essai plusieurs pistes de solution » ;
- « savoir observer, questionner, formuler une hypothèse » ;
- pour valider cette hypothèse « rechercher l'information utile, l'analyser, la trier, la hiérarchiser, l'organiser ».

Dans le dialogue public des lecteurs autour du texte, la socialisation des expériences de lecture, chacun doit (sait) :

- « rendre compte de sa lecture » ;
- « prendre part à un débat » ;
- « distinguer ce dont on est sûr de ce qu'il faut prouver » (distinction essentielle pour comprendre ce qu'est un débat délibératif et un débat spéculatif), et dans ce qui est à prouver, « le probable ou l'incertain », ce qui doit permettre de classer les hypothèses en fonction de leur degré de plausibilité ;
- « savoir communiquer et travailler en équipe, ce qui suppose savoir écouter, faire valoir son point de vue, négocier, rechercher un consensus » (quand le consensus est possible ou incontournable) ;
- « savoir construire son opinion personnelle et pouvoir la remettre en question, la nuancer » (par la prise de conscience de la part d'affectivité, de l'influence de préjugés, de stéréotypes) ;
- « identifier, expliquer, rectifier une erreur ».

Sur le plan affectif, émotif, le jeune lecteur sait « dire ses émotions, ses impressions », ce qui signifie que la littérature est reconnue comme le lieu d'expériences intimes.

Sur le plan esthétique, il manifeste « un intérêt pour la langue », un « goût pour les sonorités, les jeux de sens, la puissance émotive de la langue », il sait faire « la distinction entre produits de consommation culturelle et œuvres d'art ».

Sur le plan éthique, philosophique, il sait faire preuve de jugement et d'esprit critique, ce qui suppose qu'il sait « évaluer la part de subjectivité ou de partialité d'un récit », « soumettre à critique l'information et la mettre à distance », « distinguer virtuel et réel », en l'occurrence fiction et réalité.

Sur le plan culturel, il sait situer dans le temps les événements, les œuvres littéraires ou artistiques, et les mettre en relation avec des faits historiques ou culturels utiles à leur compréhension (il sait donc « mettre en relation les acquis des différentes disciplines et les mobiliser », dans la discipline proprement

dite, mettre en relation les œuvres lues, organiser sa bibliothèque intérieure selon le principe, développé par les programmes, de la lecture en réseau).

Au terme de l'étude il s'approprie le texte et « sait le dire de mémoire ».

Pour ce qui est des attitudes

On retiendra comme constitutifs du lecteur visé par les programmes 2002, les éléments suivants du socle :

– pour l'élève dans sa vie privée, « l'envie d'avoir une vie culturelle personnelle, la curiosité pour les productions artistiques, patrimoniales et contemporaines, françaises et étrangères, la conscience que les expériences humaines ont quelque chose d'universel » ;

– pour l'élève au sein de la communauté de lecteurs et dans la vie sociale,

- « le respect de soi »,
- « le respect des autres (civilité, tolérance, refus des préjugés et des stéréotypes) »,
- « la conscience de la contribution nécessaire de chacun à la collectivité »,
- « l'esprit critique »,
- « l'envie de prendre des initiatives, d'anticiper, d'être indépendant et inventif »,
- « la curiosité et la créativité ».

Dans le cadre du colloque, l'attention s'est tout particulièrement portée sur les « attitudes », du fait même de la nouveauté du terme. Jean-Claude Chabanne (IUFM de Montpellier, Montpellier 2, ALFA-LIRDEF) s'essaie à en donner une définition et s'interroge sur les modalités possibles d'une « *formation du jugement, du goût et de la sensibilité* » chez les élèves et leurs implications sur la formation même des enseignants. Sophie David et François Le Goff (IUFM, école interne de l'université Toulouse II -Le Mirail, équipe d'accueil LLA) se demandent comment initier et soutenir la prise d'initiatives des élèves, en lecture et en écriture de la littérature (au-delà de la consigne formant contrainte) mais encore face aux sollicitations de l'adulte et aux jugements des pairs.

La cohérence avérée entre programmes 2002 et socle commun ne se retrouve pas entre programmes 2008 et socle commun sur la place de la littérature et la nature de sa lecture (en dépit d'une référence explicite et liminaire aux principes du socle) : la littérature ne figure plus dans « la culture humaniste », le lecteur visé n'a plus rien d'un lecteur indépendant, inventif, critique, cultivé.

Est-ce parce que l'élève moyen de l'école élémentaire serait considéré comme hors d'état d'entrer en littérature ? Est-ce parce que « l'humanisme » – quand il s'agit de littérature – renvoie actuellement à un domaine littéraire (circonscrit et figé) dépassant l'entendement d'un enfant de moins de 12 ans ? Ou encore parce qu'un professeur polyvalent manquerait de culture littéraire et de capacités d'analyse des textes pour être un « passeur » à la hauteur ? Les recherches et expérimentations passées et en cours, largement reprises dans le cadre du colloque, prouvent le contraire et justifient les orientations et propositions précises des programmes de 2002 (appuyées sur une liste d'ouvrages) qui ont lancé une dynamique en matière de lecture littéraire (Dubois-Marcoïn & Tauveron 2008) dont il serait dommageable pour nos élèves de provoquer l'avortement.

On ne saurait confondre aujourd'hui l'expression largement connotée sur le plan historique, sociologique et culturel : « faire ses humanités » et cette autre « se construire une culture humaniste ». C'est l'objet de la communication de Claire Doquet (CREAD, IUFM de Bretagne), qui montre que, telle qu'elle se dessine au XVI^e siècle, la notion d'humaniste implique l'idée d'un dialogue dynamique entre les époques, les œuvres et les personnes. Telles qu'elles ont été mises en œuvre dans de nombreuses recherches à tous les niveaux de l'enseignement (écrits réflexifs, débats, mises en réseau), les modalités de rencontre du texte littéraire par l'élève, lorsque ce dernier est considéré comme sujet-lecteur en formation, entrent en parfaite cohérence avec ce dynamisme dialogique propre à l'humanisme originel, c'est une donnée didactique et pédagogique à prendre en compte.

Par ailleurs, une culture humaniste, si elle revendique l'héritage du passé, ne peut ignorer les avancées culturelles et scientifiques de l'humanité. C'est le problème qui se pose à la Pologne aujourd'hui, nous dit Dorota Michulka, qui cherche à conjuguer protection des valeurs régionales et nationales, ouverture à la culture européenne, et prise en compte des *habitus* américains. En outre, comme l'a noté Bernard Lahire (dont la communication ne figure pas dans ces actes), on ne peut raisonnablement décider de faire abstraction de l'avancée et de l'apport des sciences humaines depuis plus d'un siècle, à moins de se réclamer d'un obscurantisme peu compatible avec l'idée de culture vive. Sophie Ernst (INRP, équipe ECEHG), se pose précisément la question de la place, invisible, de la philosophie, non comme discipline (« sinistrée », faute d'un socle de connaissances et de compétences, précisément) mais comme culture, à l'école et au collège. À ses yeux, la philosophie comme culture ne devrait pas être extérieure aux préoccupations de l'école et du collège, tellement sont liés dans l'histoire la culture humaniste, la tradition philosophique et le projet d'autonomie :

« Pour donner aux savoirs le sens d'une culture humaniste, pour cultiver l'intention de rationalité, le sens d'une élaboration collective, d'une recherche ouverte, il faudrait aborder les connaissances du socle commun dans une perspective qui est celle-là même de la philosophie, ou de la culture humaniste, ou de la raison autonome et critique – à ce niveau ces expressions sont équivalentes entre elles. L'humanisme a pour horizon la société des hommes, le perfectionnement de cette sociabilité dans l'autonomie d'une construction qui ne dépendrait pas d'autre chose que de leur libre volonté. Pas de culture de l'autonomie ni de capacité critique, sans un art de la conversation civilisée et sans un art de la délibération constructive. »

Dans un même ordre d'idée, il serait impensable de ne pas au moins prendre en considération l'ensemble des productions artistiques, qu'elles soient proches ou éloignées dans le temps, dans l'espace géographique ou socioculturel de ce qu'on a pu appeler de façon trop restrictive les « humanités », même s'il demeure nécessaire de transmettre à chaque élève les éléments fondateurs de ce qui fait notre culture commune.

À ce titre, un mouvement comme le romantisme, par exemple, peut être considéré comme fondateur d'une culture européenne moderne (comme l'avaient été ceux de la Renaissance et des Lumières en leur temps) sur lequel prendre plus largement appui dans les programmes interdisciplinaires (français, littérature et autres domaines artistiques ; langues étrangères ; histoire...) pour contribuer à l'élaboration du socle d'une culture commune à l'Europe d'aujourd'hui. Comme on peut pourtant le constater, Homère est largement plus présent que Schiller ou Goethe dans les manuels de français de nos élèves de collège.

Construction de compétences et organisation de l'enseignement / apprentissage

Le socle commun permet de repenser une organisation et un fonctionnement de l'école obligatoire davantage adaptés à la réalité actuelle du « métier d'élève » et de la « profession d'enseignant » qu'elle exige.

Il semble en effet que ce texte, dont la « spécificité réside dans la volonté de donner du sens à la culture fondamentale, en se plaçant du point de vue de l'élève et en construisant des ponts indispensables entre les disciplines et les programmes », définisse une philosophie de la formation intellectuelle, culturelle et civique des futurs adultes que sont les élèves : la notion de *compétence*, en particulier, permet d'envisager non seulement les savoirs et savoir-faire à transmettre (pour mieux dire à construire par les élèves), mais également l'entraînement à leur mobilisation dans le cadre de situations de travail (et de vie) complexes et nouvelles, scolaires ou non scolaires ; la notion d'*attitude* prend en compte le savoir être au monde (privé et public) d'aujourd'hui de ces futurs adultes, que ce soit dans le cadre intime de la vie ordinaire ou dans celui ouvert du monde du travail.

La construction de compétences et d'attitudes implique donc une révision de l'organisation des enseignements pour que leurs dimensions interdisciplinaires (piliers 1, 2, 3, 4 et 5) et transdisciplinaires (piliers 6 et 7) puissent déboucher sur des propositions et réalisations concrètes. Le colloque a mis en avant, dans le cadre des recherches en cours, des expérimentations allant dans ce sens. Sylvie Dardaillon (PRAG lettres, IUFM Orléans-Tours, équipe DYNADIV, université François-Rabelais, Tours) et Christophe Meunier (PRCE histoire-géographie et TICE, IUFM Orléans-Tours) ont ainsi illustré le principe selon lequel, dans la perspective d'un accès des élèves à la « culture humaniste », chaque enseignement disciplinaire se doit de concourir à la formation générale de l'individu. Ils montrent, à l'école et au collège, comment « dépasser la perspective déjà mise en œuvre à l'école d'une étude thématique accumulative, peu éclairante », en aidant à la constitution de repères transversaux ancrés dans les domaines littéraires, historiques et artistiques et s'interrogent sur les éléments de professionnalité que doivent mettre en œuvre les enseignants du primaire, compétents mais non spécialistes des domaines disciplinaires traversés et les enseignants du secondaire spécialistes de domaines disciplinaires parfois cloisonnés. Anne Raymonde de Beaudrap (université de Nantes, IUFM des Pays de la Loire, équipe ou laboratoire : IUFM des Pays de la Loire / INRPGSRL) soulève elle aussi à ce propos la question de la formation et du sentiment identitaire propre aux différents corps enseignants. Il a par ailleurs été rappelé que les projets interdisciplinaires correspondant aux IDD, aux TPE, et actuellement encore aux « thèmes de convergence » ou à « l'enseignement intégré » des sciences, sont à mettre en résonance avec ce que les écoles normales, puis les IUFM ont depuis longtemps proposé en termes de formation initiale ou continue visant à l'approche interdisciplinaire des savoirs et ayant donné lieu à diverses publications toujours disponibles (Dubois-Marcoïn & Parsis-Barubé 1998). Cette perspective, largement prise en compte dans certains pays, demeure marginalisée en France.

Ces projets interdisciplinaires, qui exigent de la concertation entre les enseignants polyvalents ou spécialistes, de la co-construction et, même si c'est à la marge, de la co-intervention auprès des élèves, entrent en parfaite cohérence avec les recommandations du Haut conseil de l'éducation pour la formation des maîtres et tout particulièrement avec le « référentiel des dix compétences professionnelles des enseignants » (entre autres, compétence à concevoir son enseignement, à prendre en compte la diversité des élèves, à travailler en équipe et coopérer avec tous les partenaires de l'École).

Le projet d'« apprendre à plusieurs » (si l'on retient la double acception du verbe), exige des enseignants et des élèves qu'ils soient de véritables acteurs et non de simples agents des apprentissages menés avec l'école.

Cette perspective inter et transdisciplinaire constitue donc en soi une révolution des fonctionnements et de l'organisation du travail en primaire, où les enseignants sont pourtant polyvalents, mais encore davantage en secondaire, où les enseignants se sont forgé un sentiment d'identité professionnelle à partir de leur monovalence.

La question d'un renouvellement de la professionnalité enseignante, pour être abordée et traitée de façon positive et féconde, ne doit certes pas ignorer le « sentiment de déclassement » qui habite parfois nos collègues du secondaire (c'est l'objet de la communication de Noëlle Monin, UMR Éducation & Politiques, université Lyon 2 – INRP), mais elle doit surtout donner lieu à une véritable réflexion trouvant son prolongement dans une révision des concours de recrutement et de la formation professionnelle. C'est ainsi que Bernard Lahire (ENS-LSH, Lyon), revendique, quant à lui, une formation en sociologie pour les enseignants (mais aussi pour les élèves), en faisant de ce domaine des sciences humaines une composante de la « culture humaniste » d'aujourd'hui. Une sensibilisation à la sociologie permettrait une salutaire objectivation par tous des réalités socioculturelles qui traversent et « travaillent » le groupe d'individus constituant une classe et qui déterminent les processus d'apprentissage et d'acculturation de chacun d'entre eux. Les textes officiels n'abordent guère le fait qu'un apprentissage est toujours singulier parce que culturellement situé par rapport à un élève.

Pour une redéfinition de l'évaluation, un geste professionnel déterminant

Le socle commun prévoit une évaluation continue des connaissances, capacités et attitudes. À s'en tenir à l'esprit et à la lettre même du socle, comment évaluer les capacités et attitudes pointées ? Il est difficile voir impossible d'institutionnaliser une évaluation de l'esprit d'initiative et de la curiosité. On a pu penser une grille d'évaluation des comportements ou attitudes des élèves dans les situations de lecture littéraire (Tauveron 2006) mais cette grille suppose une observation fine *in situ* et sur le long terme qui s'appuie sur des données diverses et parfois fugaces ne pouvant en aucune manière être rassemblées et formatées dans un test quelconque. Le risque existe que seules les connaissances fassent l'objet d'une évaluation, que cette évaluation soit institutionnelle ou inscrite dans le contexte de la classe. Le principe du socle commun vient, dans un rapport, d'être remis en cause aux États-Unis, par les concepteurs même du projet. Ce qui s'appelle là-bas « Common Core » visait au point de départ « l'excellence pour tous », à partir du slogan « No Child Left Behind ». Il aboutit dans les faits aux « seules aptitudes de base pour tous ». Le désastre culturel constaté (au niveau de ce qui correspond à la 1^{re} chez nous), longuement et précisément décrit, semble immense et touche tous les domaines (mais plus particulièrement l'histoire, la lecture et la littérature, les arts et les sciences). L'origine d'un tel dévoiement d'objectif semble devoir être trouvée dans l'obsession évaluatrice qui accompagne le projet, comme il semble accompagner le nôtre :

“We have no doubt that the current mania for testing and test-preparation has narrowed the curriculum and caused limiting and exclusion of such subject as history, literature, sciences and the arts.”

Or, ajoutent les rapporteurs et l'on ne peut que souscrire :

“What we need is an education system that teaches deep knowledge, that values creativity and originality and that values thinking skills”.

Il y a donc un danger intrinsèque à l'obsession évaluatrice en ce que l'évaluation, forcément réductrice, peut en venir, dans une inversion de priorité, à piloter les apprentissages au lieu de les mesurer, ce qui a pour effet de « réduire le curriculum » pour reprendre la formule des experts américains. Ou comme le dit Anne Jorro,

« l'angle d'appréciation de l'activité enseignante suppose un croisement entre la valeur d'efficacité et la valeur de qualité : se cantonner au registre de l'efficacité peut induire des dérives. Ainsi, le maître efficace serait soumis au pilotage des séances de classe par les indicateurs internationaux. »

Précisément, Jean-Louis Dumortier et Micheline Dipsy (université de Liège) déplorent qu'en Belgique, l'organisation depuis 1997 de l'enseignement à partir de la notion de compétence, aboutisse à une évaluation atomisée des sous-compétences (effet liste) auxquelles on entraîne les élèves et qui évacue tout guidage systémique des apprentissages. Dans le cas français, nous risquons fort de voir se cumuler les partis-pris régressifs des programmes 2008 avec les effets régressifs de l'évaluation continue. Ainsi le curriculum pléthorique qu'ils imposent en grammaire (dont la question immédiate de la faisabilité en termes de temps disponible demeure impensée) envisage peu la hiérarchie ou la cohérence entre les éléments de savoir retenus et reste quasi muet quant à l'enjeu d'ensemble et quant aux modalités d'acquisition. La tentation est grande, dès lors, de réduire l'évaluation à un contrôle de connaissances académiques dépourvues de finalités et simplement juxtaposées. Le même phénomène peut affecter la production écrite. Bernadette Kervyn (université de Louvain, CEDILL, IUFM d'Aquitaine, université Bordeaux II, LACES-DAESL) se centre sur la stéréotypie, à la fois constituant essentiel d'une culture commune et élément aliénant empêchant l'ouverture à d'autres opinions et le respect de la culture d'autrui. Elle pose, s'appuyant sur les occurrences du mot ou du concept dans le socle commun, les conditions d'un enseignement qui prendrait en compte les deux faces opposées du stéréotype, dans toutes les disciplines. Ce faisant, elle fait apparaître que tout en valorisant « le refus des préjugés et des stéréotypes », le texte du socle commun, plus particulièrement le livret de compétences et de connaissances qui en découle (MEN 2007), tombe lui-même dans la stéréotypie (et donc la

contradiction) dans sa représentation du processus rédactionnel et dans sa façon, singulièrement normée, de décrire la production écrite réussie qui en découle. On notera là une autre forme de continuité entre les programmes 2002 et le texte du socle, mais plutôt négative, cette fois : ni les uns ni l'autre n'ont véritablement pensé la question de l'écriture et de son évaluation, ou du moins ne la pensent autrement qu'en termes de respect des normes orthographiques, lexicales et syntaxiques. Les programmes 2008 sont encore plus en retrait, tout se passant comme si les trente années écoulées de recherches intenses et prolifiques sur la question de l'évaluation des écrits n'étaient pas prises en compte.

Il convient avant tout de distinguer (voir la communication de Anne Jorro, CREFI-T, université de Toulouse) ce qui relève du contrôle des acquis, notamment des acquis instrumentaux (tests nationaux, opérations internationales comme PIRLS ou PISA) permettant de mesurer les performances des élèves par rapport à des *standards* à travers des items construits *ad hoc* et ce qui relève d'une évaluation qui accompagne les processus d'apprentissages, en autorise une régulation et une mise au jour éclairante tant pour l'élève que pour son enseignant. Cette forme d'évaluation (qui passe par des écrits de travail réflexifs, des mises en dialogue de ces écrits, des activités de manipulation et de création) sert les apprentissages, elle ne l'asservit pas. Elle est une des réponses à la question des modalités d'appropriation des savoirs, compétences, attitudes.

Comme le montre Martine Rémond (UMR Éducation & Politiques, université Lyon 2 – INRP), il n'est d'évaluation utile possible (des apprentissages et pour les apprentissages) que si la compétence à évaluer a été analysée dans toutes ses composantes et le processus requis pour exécuter la tâche anticipé. Or, le socle commun n'analyse pas l'écriture dans toutes ses composantes, et pour ce qui est de la lecture ne rassemble pas explicitement ses composantes. Il n'est aussi pas d'évaluation utile possible si l'on ne prend pas la peine d'analyser les raisons des erreurs des élèves (leurs représentations erronées de la lecture ou des tâches, la mobilisation insuffisante de connaissances, la gestion de la tâche et les défaillances du contrôle métacognitif) et en amont de penser la formulation du questionnement. Autant de compétences professionnelles auxquelles les enseignants sont peu formés pour mener une évaluation diagnostique et formative vraiment adaptée à leur classe et à ce qui s'y joue. L'évaluation, comme le montre Martine Rémond, à propos de la lecture des chaînes anaphoriques dans un récit, peut se faire à travers des situations isolées (fragments d'écrit produit *ad hoc*). Des exercices d'entraînement peuvent ensuite être proposés en relation avec telle ou telle habileté jugée défaillante mais une question se pose : convient-il d'entraîner systématiquement à une habileté à partir de situations ciblées et déconnectées ou convient-il davantage de placer d'emblée les élèves devant une situation complexe (un « vrai texte »), qui constitue pour eux un réel enjeu et leur permet par là-même d'expérimenter en les conjuguant un ensemble d'habiletés dans le cadre d'une situation impliquante et motivante ? Rien n'empêche, au fil des lectures, de mettre au jour les opérations liées à la compréhension et de leur donner pleinement sens : ainsi le relevé au cours de la lecture de *La Petite Sirène* de CM2 des reprises anaphoriques dont use le prince pour désigner l'héroïne, révélatrices du sentiment d'amitié et non d'amour qu'il lui porte, permet de structurer et d'étayer les opérations de compréhension/interprétation (Dubois-Marcoin 2008). Par prudence, nous dirons qu'un choix n'exclut pas l'autre et que certains élèves ont davantage besoin que d'autres d'entraînements à la structuration et à la systématisation des habiletés – même momentanément déconnectés – mais il convient aussi, pour donner sens et enjeu à ses habiletés auprès de chacun, de ne pas les cantonner à ces seules situations. C'est là un élément de réflexion qui nourrit la communication d'Elisabeth Nonnon (IUFM de Lille), autour de la question de l'étude de la langue.

Françoise Demougin (Dipralang-Didaxis, IUFM de Montpellier) autour d'un travail sur le mythe en SEGPA, Christine Prévost (Textes et Cultures, université d'Artois, IUFM de Lille) à propos de la lecture poétique en élémentaire ou encore Olivier Lumbroso (CREAD, IUFM de Bretagne et ITEM) dans le cadre d'une approche génétique de la production d'écrit littéraire à l'école montrent bien que c'est en s'appuyant sur l'observation réfléchie des processus d'acquisition et de production, dans des tâches

complexes, que l'enseignant, y compris l'enseignant polyvalent, parvient à une intelligence des cheminements individuels dont, en retour, il peut largement faire profiter chacun de ses élèves.

Penser une triple articulation dans la formation des enseignants

Articulation formation académique / formation professionnelle

Jean Pierre Sautot (LIDILEM, université Stendhal-Grenoble 3) et Solveig Lepoivre-Duc (ICAR, université Lumière-Lyon 2) étudient l'adhésion des enseignants au « socle commun » restreint au domaine de la grammaire. Ils pointent les réelles difficultés des enseignants à enseigner la grammaire (les constats de Véronique Paolacci et Claudine Garcia-Debanç vont dans le même sens : « l'enseignement de la langue est la sous discipline du français qui effraie le plus les enseignants débutants. Les professeurs d'école reconnaissent que les savoirs acquis dans leur passé d'élèves ne sont pas actualisés ; les professeurs certifiés se sentent plus à l'aise avec la littérature »).

Leur enquête montre l'insécurité cognitive des enseignants lorsqu'il s'agit de leur propre maîtrise de la notion et du concept grammatical en jeu, en corrélation avec un doute sur la capacité d'acquisition des élèves et leur propre faculté à l'enseigner. L'insécurité maximale déclarée s'observe au cours de la première année d'expérience puis décroît mais sans jamais s'atténuer sensiblement. Ce qui les conduit à poser cette question : « faut-il comprendre que les élèves n'apprendront pas à cause de l'incompétence relative déclarée par les enseignants ? Ou, à l'inverse, est-ce une incapacité, fantasmée ou réelle, des élèves à ne pas acquérir la compétence qui provoque le doute didactique ? » Ils en concluent que les Instructions officielles, qu'elles soient de type « Observation Réfléchi de la Langue » ou, au contraire, de type liste de « Notions à maîtriser », nécessitent un accompagnement méthodologique.

Pour sa part, Claudia Polzin-Haumann (universität des Saarlandes) plaide pour une formation universitaire articulée au plus près de la formation académique, choix opéré par de nombreux pays étrangers, dont le sien, ce qui implique d'abord un cursus de formation professionnalisante qui démarre dès la première année universitaire, puis une formation linguistique universitaire pensée dans sa forme et son contenu en fonction de sa finalité future.

Articulation lecture de la littérature / étude de la langue sur l'ensemble du cursus école-collège

Dans le second degré, la question de l'interaction entre la lecture de littérature et la maîtrise de la langue demeure une question vive. Elle est tranchée de façon assez drastique dans certains cantons suisses, qui réservent de façon exclusive l'apprentissage de la langue au premier degré, et celui de la littérature au second degré (voir la communication de Sylvie Jeanneret, université de Fribourg), au grand dam des élèves et des enseignants... L'intérêt de la contribution de Michel Favriaud (IUFM de Midi-Pyrénées et université de Toulouse Le Mirail) est de pointer comment et pourquoi la poésie est le lieu privilégié d'articulation entre lecture (écriture) de la littérature et observation/maîtrise de la langue, en même temps qu'élément essentiel de la culture humaniste parce que « co-n-naissance simultanée de je, de tu, du monde et de la langue, c'est-à-dire production d'un nouveau « je » dans la langue à chaque fois qu'il y a interprétation ou création de texte ».

Articulation école / collège

Le socle commun, par définition, implique une continuité école-collège. Or les programmes de l'élémentaire et du collège ne s'articulent pas avec suffisamment de rigueur. Le fait est patent pour la grammaire comme le souligne Elisabeth Nonnon qui s'interroge plus généralement sur les modalités de construction du savoir minimal garanti en matière de maîtrise de la langue comme pilier du socle commun. L'institution se révèle incapable de penser une progression dans l'approche d'un fait de langue

donné et procède souvent par empilement et répétition d'un cycle à l'autre, là où seraient à concevoir des niveaux de formulation assurant la progressivité et la continuité des apprentissages, la stabilité des acquis d'un niveau à un autre. Or, souligne-t-elle, ce travail de détermination de niveaux de formulation, familier dans certaines didactiques, n'est réalisé que partiellement en français et notamment en grammaire : les notions apparaissent souvent dans les programmes comme de simples mentions, redondantes et sans différenciation opératoire d'un niveau scolaire à un autre.

Le manque de suivi concerne aussi la littérature : comme le note Max Butlen¹ (IUFM de Versailles), la liste des ouvrages recommandés pour le cycle 3 recoupe en partie la liste du collège.

Dans les classes et non plus dans les programmes, quelle prise en compte au collège des acquis instrumentaux mais aussi culturels des élèves venus du primaire ? Que fait-on de la mémoire de lecteur des élèves entrant en 6^e ? La question de la mémoire collective de l'héritage patrimonial, de la mémoire des textes comme outil au service de la maîtrise de la langue, de la mémoire des lectures effectuées afin qu'elles se constituent en références, de la mémoire par laquelle se construit le sujet culturel, et surtout de la mémoire du sujet scolaire, est l'objet de la contribution de Brigitte Louichon (IUFM d'Aquitaine, TELEM Bordeaux-3).

Sur un autre plan, quelle harmonisation entre les modalités de travail, le rapport des enseignants à la discipline ici et là ? Il n'est pas question de constater uniquement des manques en ce domaine, mais bien plutôt d'encourager les initiatives des uns et des autres dans le cadre d'une mise en dialogue beaucoup plus systématique des pratiques, des situations d'enseignement. La confrontation/mutualisation est un puissant ressort de progrès et de clarification, pour les élèves, comme le montre cette intéressante expérimentation d'approche comparée du fonctionnement des langues rapportée par Dominique Ulma (Université Claude-Bernard Lyon-1, IUFM de Lyon) et Bernard Desgrouas, (CP, circonscription de Chartres). Elle l'est aussi pour les enseignants opérant à des niveaux différents. C'est par la confrontation constructive et la mutualisation institutionnellement organisées des questions d'enseignement, des initiatives didactiques et pédagogiques réfléchies et comparées, que peut se constituer la formation des enseignants de tous niveaux et de diverses disciplines tout au long de leur carrière. C'est l'objet de la communication de Véronique Poalacci et Claudine Garcia-Debanc (IUFM de Midi-Pyrénées-université Toulouse II-Le Mirail) qui, sur l'exemple de la ponctuation, décrivent des actions de formation mutualisées entre PE et PLC stagiaires et, au-delà, présentent les caractéristiques des compétences professionnelles pour enseigner la langue, compétences qui pourraient contribuer à définir « le socle commun pour la formation des professeurs à l'enseignement de la langue ».

Pour conclure

La mise en œuvre du socle commun représente finalement une occasion de repenser l'articulation entre les différentes disciplines scolaires, entre les différents niveaux de l'école obligatoire, d'élaborer des projets d'enseignement/apprentissage intégrés et d'imaginer les modalités d'accompagnement et d'évaluation qu'ils appellent. Cela implique de réfléchir à la formation académique et professionnelle des enseignants afin de les aider à répondre aux exigences de l'école démocratique du XXI^e siècle, et cela dans un cadre élargi au minimum à l'Europe : l'intervention de Dorota Michułka, université de Wrocław (Pologne), révèle tout particulièrement la spécificité des approches nationales des questions scolaires.

Dans cet objectif, et nous empruntons à la réflexion développée par Sophie Ernst, l'école doit se donner pour exigence de permettre à tous les élèves de faire sens, de faire culture et plus précisément encore culture commune, avec ce qu'ils apprennent en son sein, ce qu'ils savent, ce qu'ils savent faire par ailleurs. La « culture humaniste », telle qu'elle a été appréhendée dans le cadre des différentes communications durant le colloque, ne peut s'ériger en dogme figé : reposant sur la dynamique d'un

¹ Colloque AIRDF de mars 2008 « Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure ».

dialogue éclairé et construit entre les productions culturelles et les civilisations, elle permet alors pour chacun l'accès à « une conscience commune » (texte d'août 2008 sur l'enseignement de l'histoire des arts) et à l'élaboration individuelle de réelles significances. Le récent texte sur l'enseignement de l'histoire des arts s'inscrit dans cette perspective transdisciplinaire, mais il se restreint cependant à la seule dimension des « savoirs sur », l'exercice d'une « pratique effective, éclairée par la rencontre avec les œuvres et associée à des apprentissages techniques » étant censé être déjà assuré. Cela n'est pas si sûr...

Quoi qu'il en soit, pour ne pas demeurer un idéal purement formel ou abstrait, la réalisation du socle commun demande la mise en œuvre de projets concrets d'enseignement/apprentissage diversifiés rompant avec la logique du cloisonnement disciplinaire, rompant aussi avec l'idée d'un modèle unique d'enseignement : on a parfois le sentiment, à les lire, que les textes officiels (et celui d'août 2008 aussi) n'envisagent guère que l'intelligence spéculative des élèves, celle qui s'exprime et s'élabore avant tout par le biais du verbe comme mode d'accès aux savoirs, et qu'ils envisagent peu l'intelligence pratique, manuelle, celle qui passe par le geste, la manipulation et la réalisation concrète et qui demeure pour certains élèves un appui nécessaire à l'élaboration des savoirs. À l'école, la « culture humaniste » doit pourtant prendre en compte et concerner la diversité des élèves, leurs aptitudes et talents, leurs projets personnels de vie : c'est en tablant sur cette diversité de façon positive que l'école pourra permettre à chacun de trouver une (sa) place dans la société à considérer dans son ensemble.

Bibliographie

- DUBOIS-MARCOIN D. et PARSIS-BARUBÉ O. (1998). *Textes et lieux historiques à l'école*. Paris : Bertrand Lacoste.
- DUBOIS-MARCOIN D. (dir.) (2008). *Lire La Petite Sirène d'Andersen, interroger la littérature autrement*. Lyon : INRP.
- GERVAIS B. (1998). *Lecture littéraire et explorations en littérature américaine*. Montréal : XYZ.
- Repères* (2008). N° 37 : « Pratiques effectives de la littérature à l'école et au collège », coordonné par Danièle Dubois-Marcoïn et Catherine Tauveron.
- TAUVERON C. (dir.) (à paraître). « Pratiques du brouillon en littérature », IUFM de Bretagne, Groupe Innovation Recherche.
- TAUVERON C. (2005). « Que veut dire évaluer la lecture littéraire ? Le cas des élèves en difficulté de lecture ». In *Repères*, n° 31, p. 73-112.

Ressource en ligne

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2007). Grille de référence. La maîtrise de la langue. Livret de connaissances et de compétences, <http://eduscol.education.fr/D0231/grille_pilier1.pdf> (consulté le 20 novembre 2008).

Quelle professionnalité enseignante ?

La professionnalité des enseignants confrontée au socle commun, identité professorale et changements dans l'exercice du métier : une analyse sociologique

Noëlle Monin

UMR Éducation & Politiques, université Lyon II – INRP, IUFM de Lyon

Mots clés : identité professorale, premier et second degrés, socle commun

En instaurant le socle commun de connaissances et de compétences, le législateur ambitionne de rendre l'acte d'enseignement plus efficace, de pourvoir à plus de justice à l'école (Dubet 2004) et de porter un regard renouvelé sur le curriculum des élèves, sur leur diversité, sur les modalités d'évaluation. *Ces savoirs indispensables* confrontent l'enseignant à plus de pragmatisme, et d'instrumentalisme dans l'exercice de son métier. Ainsi, *la maîtrise de la langue française*, l'un des enjeux essentiels de ce socle, vise en priorité à faire acquérir des outils pour communiquer, pour exprimer ses droits et ses devoirs et exercer sa civilité. Cette réforme encourage les enseignants à mettre en œuvre des compétences du travail social en ayant le souci de faire acquérir des attitudes sociales et des savoir être chez leurs élèves. Elle met également l'accent sur la polyvalence du maître revenant en quelque sorte à « primariser » le premier cycle de l'enseignement secondaire.

Quelles sont les dispositions des maîtres pour affronter ces changements ? Dans quelle mesure peuvent-ils composer avec l'identité professorale qui les institue spécialistes d'une discipline, garants de la transmission du patrimoine culturel et les exigences instrumentales du socle commun qui tirent la profession du côté de l'artisanat ? Qu'est-ce qui dans leur trajectoire personnelle, scolaire, universitaire et de formation faciliterait ce compromis ?

L'intelligibilité de ce questionnement ne peut pas faire l'économie d'un examen du conflit identitaire avec lequel les professeurs sont aux prises depuis une quarantaine d'années, eu égard aux transformations de leur profession. La perspective du socle commun de connaissances et de compétences initiée par la loi d'orientation de 2005 contribue par sa nature utilitariste, au même titre que les réformes précédentes, à *prolétarianiser* la fonction (Bourdoncle 1993, p. 99) et à révéler ce conflit. Ces changements ne sont pas exempts de conséquences concernant le rapport au métier établi par les maîtres. En confrontant leur manière d'exercer, étroitement liée d'ailleurs au portrait du professeur modal, à la nouvelle professionnalité (Monin 1992, Peyronie 1996, Robert & Terral 2000), le conflit identitaire prendra alors tout son sens.

L'être social du professeur

L'idée d'une formation commune des maîtres germe dès la fin de la Grande Guerre chez les compagnons de *L'Université nouvelle*. Le plan Langevin-Wallon, le colloque d'Amiens en 1968 et les syndicats enseignants lui font un large écho, en particulier le SGEN-CFDT qui s'en réclame de longue date. La majorité UID de la FEN se rallie finalement en 1987 à ce principe trans-corporatiste (Robert 1987) d'un corps unique des maîtres, scellé par la création des IUFM en 1991. En théorie, rien ne distingue plus

fondamentalement la trajectoire socioprofessionnelle de l'actuel professeur des écoles de celle de son collègue du secondaire.

L'évolution des conditions d'accès aux métiers de l'enseignement contribue également à harmoniser les dispositions professorales. Quel que soit l'ordre d'enseignement, le recrutement des enseignants n'a cessé de s'élever dans la hiérarchie sociale depuis une cinquantaine d'années (Berger 1979, Léger 1983, Chapoulie 1987, Isambert-Jamati 1992, Charles & Clément 1997, Périer 2004, Rayou & van Zanten 2004). Une longue expérience de la vie étudiante est devenue aussi la règle pour les maîtres du premier degré. Les uns et les autres ont triomphé des sélections scolaires et universitaires et ont été consacrés par un concours difficile. Ces épreuves surmontées développent le sentiment d'appartenir à une élite, construisent un rapport enchanté à l'école (Charles & Clément 1997), forment leurs catégories de jugement et leur éthos culturel. Ce processus de socialisation désormais identique à l'ensemble du corps enseignant légitime l'excellence disciplinaire, la culture intellectuelle et de spécialistes, qui ont toujours distingué l'enseignant du second degré de l'ordre primaire dominé et renforce l'éthique bourgeoise du métier (Terral 1997).

La confrontation de ces trajectoires sociales aux postes occupés, permet de souligner la position des enseignants dans la division sociale à l'école pointée par Isambert-Jamati (1976), Bourdieu et Champagne, (1992), Broccholichi (1995a), Peyronie (2000). Qu'il s'agisse du premier comme du second degré, les maîtres quittent dès qu'ils le peuvent les quartiers populaires (Léger 1983, Léger & Tripiet 1986, Isambert-Jamati 1992, Peyronie 1996). Ceux qui persistent dans les établissements dits difficiles développent, selon van Zanten (2001), une stratégie pour obtenir un poste en ville ou/et composent avec des conditions de travail dont ils acquièrent une identité de héros ou d'innovateur (Monin 1992, 2003). Leurs préférences vont depuis longtemps « au charme discret de l'élève bourgeois » (Léger 1983, p. 23), ceux des « beaux quartiers » les séduisent parce qu'ils sont « bien sous tout rapport, ...et ont des bonnes manières » (Pinçon et Pinçon-Charlot 1989, p. 107). Ils apprécient l'habitus conforme des élèves des établissements de centre ville et dénoncent l'hétérogénéité du public scolaire actuel (Lantheaume & Hérou 2007). Ils disent leurs difficultés à s'adapter à celui « éloigné de la culture scolaire » (Périer 2004).

Cette contribution à la division sociale à l'école (Peyronie 2000) est aussi entretenue par la division des tâches à l'intérieur de l'institution scolaire. Le partage institué entre celles d'enseignement, nobles, sacrées qui nécessitent de mobiliser des savoirs scientifiques et savants, et celles qui le souillent, « le sale boulot » (Hughes 1996, Payet 1997) qui sont déléguées à un personnel *ad hoc*. La sociologie des professions est particulièrement éclairante en la matière (Chapoulie 1997). Tout se passe comme si un clivage institutionnel était organisé entre les métiers qui traitent de l'ordre à l'école et la profession enseignante qui relève de l'expertise des disciplines intellectuelles (Bourdoncle 1993). Cependant, ce clivage est remis en cause dans les établissements où la gestion de la classe et des déviances scolaires envahissent la relation pédagogique (Barrère 2006), engageant du coup les enseignants du côté du « sale boulot » qui décline le métier.

Ce portrait du professeur modal et la construction de sa relation au métier permettent de comprendre son rôle dans la division sociale à l'école et sa lutte pour protéger sa position de classe, intermédiaire et inconfortable. « Leur profession a connu, au cours des dernières années, un net déclin social » (Chapoulie 1987, p. 333), ce qui est le cas de l'ensemble de la classe moyenne (Chauvel 2006). Les transformations qui affectent l'institution scolaire, dont la récente mise en œuvre du socle commun, confrontent les professeurs à une nouvelle professionnalité qui met à mal les dimensions sacrées de l'identité professorale. De la sorte, ils peuvent de moins en moins obtenir les gratifications inhérentes à la séparation des tâches qui devraient les tenir à distance des métiers de l'exécution. Les évolutions du métier et la nouvelle professionnalité qui en découle sont une remise en question de leur position dominante dans l'espace social (Peyronie 1996).

La nouvelle professionnalité¹

Le socle commun fait écho à de multiples dimensions de la nouvelle professionnalité en redéfinissant la manière d'exercer par le modèle industriel de l'efficacité (Le Goff 1999). Des savoir-faire pratiques et interdisciplinaires, la gestion de l'hétérogénéité concurrencent les savoirs scientifiques (Rich 1998, Robert & Terral 2000). L'enseignant est encouragé dans un rôle de médiateur (Meirieu & Guiraud, 1997, p. 136). La technique pédagogique n'est plus le seul lot des maîtres du premier degré, comme ce fut longtemps le cas, elle concerne désormais les enseignants du second degré. Le rapport Bancel a introduit une épreuve de didactique et de pratique professionnelle au CAPES. Cette redéfinition du métier les engage dans une perte de l'autonomie professionnelle, qui caractérise, *de facto*, la qualification des cadres A, au profit de l'exécution (Bourdoncle 1993).

D'autres dimensions de l'itinéraire des maîtres s'associent à cette tendance de la nouvelle professionnalité à tirer la profession enseignante du côté des métiers de l'exécution et de l'artisanat en contribuant à son déclassement. Les conditions d'accès au professorat participent à cette transformation du métier. Depuis trente ans, devenir professeur relève, pour une majorité, d'une conversion raisonnée, d'un second choix, (Chapoulie 1987), « une activité socialement dévalorisée... à laquelle on se résout que quand on a échoué ailleurs » (Léger 1983, p. 61), ce cas de figure est « plus souvent repéré chez les hommes » (Périer 2004, p. 82). C'est plus « une stratégie pour éviter le déclassement qu'une vocation » (Glasman 1995, p. 148). Le premier degré est aujourd'hui envahi par les catégories mêmes qui l'ont longtemps ignoré (Muel Dreyfus 1983, Isambert-Jamati 1985b, Charles & Clément 1997, Périer 2004). La féminisation majeure des personnels enseignants déprécie le métier, « tout ce qui relève du féminin est dévalorisé » (Hirigoyen 2006, p. 88). Cette dévalorisation est inhérente aux professions trop féminisées, mais aussi à celles qui relèvent du maternage, de l'ombre et des tâches invisibles, (Bourdieu 1993), celles imparties aux femmes. Or, Obin, (1993, p. 179, 180) souligne

« que les femmes et les jeunes enseignants cherchent avant tout à s'épanouir dans un environnement chaleureux, tandis que leurs collègues masculins et plus âgés recherchent davantage cette plénitude au travers du statut social et de ses attributs. »

Enfin, leur place acquise, depuis un demi siècle, au sein de la classe moyenne et l'influence gagnée par ces milieux dans le monde social, en tant que nouveau vecteur du changement, les positionnent en tant que *force auxiliaire* dans les rapports de domination (Accardo 2003). C'est un point de vue partagé par Castel (1998, p. 358) mais qui est actuellement remis en question par l'incertitude qui frappe les classes moyennes (Chauvel 2006).

D'autre part, les nouveaux contrôles exercés sur le travail des enseignants contribuent également à le tirer du côté de l'exécution. Les espaces de liberté dont ils jouissaient leur permettaient d'échapper à ces contrôles du travail propres au monde ouvrier (Beaud & PIALOUX 2001). Ils consistent en des programmes plus précisément définis que par le passé, assistés par ordinateur, contenus dans « des valises pédagogiques » où les compétences à atteindre sont déclinées et vérifiées. La logique d'évaluation qui prévaut à ces contrôles exacerbe la fonction instrumentale de l'école (Peyronie 2000). La loi d'orientation de 2005 et la promotion du socle commun qui lui est associée s'inscrivent dans cette exigence : « des objectifs quantitatifs qui permettront de mesurer les performances du système éducatif » et d'évaluer « la manière dont les programmes prennent en compte le socle commun ». Les nouvelles formes de travail comme le partenariat éducatif, l'interdisciplinarité, les thèmes de convergence particulièrement encouragés par le socle commun, relèvent d'une sorte d'autocontrôle. Le panoptisme mis en évidence par Foucault (1975) est un aspect nouveau de la culture enseignante et l'infiltrer. Des

¹ La nouvelle professionnalité s'entend d'abord telle qu'elle a été définie par les colloques de Caen en 1966, d'Amiens de janvier 1968, les rapports De Peretti (1982), Prost (1983) et Bancel (1989), les lois d'orientation de 1989 et 2005. Elle fonde l'esprit de la formation en vigueur dans les IUFM (Terral 1997). Le nouveau rapport à l'école qui est imposé aux enseignants par l'hétérogénéité des publics scolaires et les savoir-faire pratiques que sa gestion requiert et qui transforment le « sale boulot » en professionnalité en sont une autre dimension.

travaux récents (Lantheaume 2008) montrent que cet esprit de surveillance est favorisé par un travail enseignant désormais exposé aux regards.

Enfin, dans ce processus de déclassement social du métier d'enseignant, il faudrait encore considérer les transformations imposées par les difficultés scolaires d'une majorité d'élèves. Elles envahissent souvent la relation pédagogique dans certains établissements, installant une forte demande relationnelle et affective difficile à concilier avec la transmission des savoirs intellectuels. Ils sont parfois relégués au second plan, (Rayou & van Zanten 2004) ou obligent à une couverture des programmes moins complète (Duru-Bellat 1999). Les auteurs concluent à une sorte de reconversion professionnelle des enseignants, nécessitant de développer des compétences relatives au travail social ou proches de celles de la police. Ils sont d'ailleurs largement encouragés dans ce rôle de l'enseignant-médiateur, « pourvoyeur d'occasion » qui devrait leur éviter la « guerre civile » (Meirieu & Guiraud, 1997, p. 136). Avec les élèves qui sont les plus en échec, ils se voient obligés d'assouplir les normes et les règles scolaires, en particulier certaines exigences de l'écrit au profit de l'oral. Broccolichi (1995b, p. 42) parle du dilemme entre un « enseignement élevé ajusté à la tête de classe et un enseignement simplifié à la portée de tous » dans lequel ils sont pris. Cette règle de flexibilité et d'adaptation à la singularité de l'élève vise à atteindre une norme scolaire minimale selon Rayou et van Zanten (2004), Peyronie (1996) et accroît le désarroi des instituteurs, dans l'obligation de prendre en charge des problèmes sociétaux, dont ils étaient préservés jusque-là. Glasman, (1995, p. 148) évoque le ressentiment des professeurs des écoles généré par la négation de leur nouvelle légitimité culturelle. Ceux du second degré, développent une certaine désillusion de ne pas exercer le métier qu'ils avaient imaginé et pour lequel ils ont été formés (Isambert-Jamati 1992). Selon Périer (2004, p. 90), 85 % d'entre eux s'accordent pour dire que « le métier d'enseignant comporte des risques de plus en plus grands » et déclarent leur déception.

Les manquements au civisme et le rapport des enseignants à la nouvelle professionnalité

Ces différentes étapes qui contribuent au déclassement social du métier d'enseignant sont largement liées à l'impossibilité actuelle de l'école d'être un espace de socialisation démocratique. Cependant, le compromis proposé aux maîtres par la nouvelle professionnalité, entièrement contenue aussi au cœur du socle commun, est envisagé du seul point de vue de son efficacité et au nom du principe d'équité. Tout se passe comme si les enseignants étaient des agents neutres dans l'espace social, ayant tout à gagner des transformations de leur métier, et adaptables à ces changements par la magie de la formation ou par le simple fait d'être des fonctionnaires d'État. Certaines situations professionnelles font la preuve que les changements dans l'exercice du métier d'enseignant et les ajustements qu'ils nécessitent déclenchent un conflit identitaire. La confrontation quotidienne des enseignants aux manquements au civisme dans l'exercice de leur métier et la gestion qu'ils peuvent en faire illustrent leur rapport à la nouvelle professionnalité et pointent la distance au rôle qu'elle engendre. Cette distance, telle que Goffman (1961) la conçoit, revient à développer des mécanismes d'adaptation entendus comme « un refuge pour la personnalité... et une preuve à se donner d'un certain pouvoir sur le milieu » (Goffman 1979, p. 99). Ces transformations du métier, consécutives à l'anomie qui sévit dans l'institution scolaire, sont vécues par les maîtres comme une remise en cause de la légitimité de la profession et une menace de l'identité professorale.

Pour instruire cette hypothèse, une enquête a été adressée aux écoles maternelles et élémentaires (N=3000) et aux collèges, publics et privés (N=342) d'une académie². Huit questions, dont six ouvertes

² Cette enquête a été réalisée par le service des affaires pédagogiques et de la formation des maîtres d'une université. Elle a eu comme point de départ les comptes rendus des stages faits à l'école primaire et au collège par les étudiants des modules de pré-professionnalisation aux métiers de l'enseignement. Ils ont mis en évidence un discours tenu par les

ou semi ouvertes, ont été posées. Il a été demandé aux enseignants de **définir la notion de civisme (Q1)** ce qui a permis de cerner les valeurs morales auxquelles ils sont attachés. À travers cette définition filtre l'habitus professoral, c'est-à-dire les dispositions et valeurs qui organisent leur manière d'être au métier. En confrontant ces valeurs avec **ce qu'ils disent des caractéristiques du comportement de leurs élèves (Q3)**, on pouvait appréhender ce qui leur est intolérable en matière de transgression morale. Les comportements qu'ils condamnent et la nature de cette condamnation renseignent sur le type d'élèves et l'habitus social qui leur sont insupportables. Ils sont néanmoins contraints à s'accommoder de cette réalité quotidienne de l'enseignement [appréhendée en les questionnant sur l'évolution constatée des comportements incivils au cours de leur carrière (Q2)]. Il convenait donc de comprendre la manière dont ils jouent ce rôle de composition, la nature de leur affectation et les dimensions de l'identité professorale remises en cause par cette nouvelle donnée du métier. Pour tester ces sentiments, les enquêtés ont été interrogés sur **ce qu'ils ressentent face aux comportements incivils de leurs élèves et sur leur capacité à réagir à cette situation (Q5 et 6)**. Les interroger sur **les causes qu'ils donnaient pour responsables de ces comportements (Q4)** permettait de vérifier que leur condamnation du milieu familial, rapportée par les étudiants en stage de pré-professionnalisation dans leurs écoles, est bien une représentation dominante. Les réponses obtenues à cette question nécessitaient d'être croisées avec celles obtenues à Q3 pour vérifier si les familles et les élèves qu'ils estiment responsables sont ou ne sont pas les mêmes (Q7 et Q8).

Résultats

Le taux de réponses aléatoires particulièrement élevé, plus de 21 %, exprime l'interpellation du corps professoral pour ces questions de manquement au civisme. L'intérêt prononcé des hommes (tab. 1) pour la question, les positionnent, plus que leurs collègues féminines, comme les porte-parole de la menace identitaire perçue par le corps enseignant. Il convient d'en chercher l'explication dans le rapport au métier selon les sexes. Les femmes trouvent dans ce métier la possibilité de composer entre les différents rôles sociaux qui leur sont offerts, professionnel et maternel. Pour concilier ces deux modes d'existence ou par convenance personnelle, une fraction d'entre elles exerce à temps partiel. Leur salaire est un appoint aux revenus du ménage, leurs alliances matrimoniales étant majoritairement nouées dans les milieux élevés de la hiérarchie sociale. En devenant professeur des écoles, les maîtres du premier degré sont davantage exposés à la dépréciation que leurs homologues du second degré. Leur statut revalorisé par la promotion au rang de professeur ne les empêche pas d'être cantonnés à la diffusion d'une culture primaire largement dominée dans le champ intellectuel, même si « en se déprimarisant l'école élémentaire a acquis quelques titres de légitimité culturelle » (Roussel 1987, p. 105), et dévalorisée par sa féminisation. Devenir enseignant est un choix souvent fait par défaut (voir supra), en conséquence, ils sont particulièrement sensibles à tout assaut supplémentaire susceptible d'accentuer ce déclassement social de la profession. Les manquements au civisme sont de cette nature, dans la mesure où ils tirent la manière d'exercer du côté des tâches techniques et de celles du travail social. Or, l'éthique du métier d'enseignant n'est pas construite, ni sur le dysfonctionnement social, contrairement à celui d'éducateur, ni sur le modèle de l'exécution. Cette orientation les prive de la reconnaissance culturelle que confère l'école, et amplifie de la sorte leurs craintes. À cette réalité s'ajoutent les dysfonctionnements scolaires qui leur renvoient l'expression d'une efficacité perdue. L'ensemble contribue largement au minage du statut des enseignants, entrepris depuis la fin des années soixante, risquant de ruiner les aspirations sociales que le métier promettait. On comprend alors mieux pourquoi les hommes de cette enquête ont été particulièrement interpellés par la question du civisme comme l'indique le tableau ci-après.

enseignants dont la tonalité majeure dénonçait la perte du civisme de leurs élèves et les critiques qu'en faisaient les enseignants.

Enseignants	1 ^{er} degré	%	2 nd degré	%
femmes	156	26,53	59	43
hommes	425	72,27	77	57
sans réponse	7	1,19	0	
total	588	100 %	136	100 %

Tableau 1 : réponses aux questionnaires selon les sexes

En croisant l'âge des enquêtés avec leur date d'entrée dans le métier, on met en évidence la manière dont leur formation a forgé leur rapport au civisme.

Tableau 2	1 ^{er} degré			2 nd degré		1 ^{er} et 2 nd degrés
	âge	effectif	%	effectif	%	
Génération 3	20–29 ans	45	7,65	15	11,02	Depuis 1990
Génération 2	30–44 ans	285	48,46	31	22,79	1989–1976
Génération 1	45–60 ans	251	42,68	90	66,17	1975–1960
Sans réponse		7	1,19	0		
	total	588	100 %	136	100 %	

Tableau 2 : 3 générations d'enseignants

Compte tenu de la date d'entrée dans le métier, les générations 1 et 2, soit un peu plus de 91 % des instituteurs ou professeurs des écoles de cette enquête, ont été formés à l'école normale ou à sa pédagogie. Si les travaux sociologiques traitant des dispositions forgées par l'esprit normalien (Molinari 1970), (Vincent 1980), (Laprévôte 1984) s'accordent sur les profondes transformations de cette institution au fil de son histoire, l'esprit normalien, en tant que formation totale, au sens goffmanien ou foucauldien, persiste aujourd'hui encore à l'IUFM. La pédagogie normale cultive l'esprit de l'école républicaine. C'est une pédagogie qui fait acquérir aux futurs enseignants des habitudes de soins, d'ordre, des qualités morales, la rigueur dans les comportements, les règles d'usage de la bienséance comme la politesse, la civilité, le respect de la hiérarchie. La culture normale relève autant d'une acquisition des savoirs que d'une éducation des comportements. Le futur enseignant est forgé à « se distancer du vulgaire » (Laprévôte 1984). Si les enseignants du second degré n'ont pas été soumis aussi directement au modèle normalien que leurs collègues, 20 % des 136 professeurs de collège ont déclaré avoir été instituteurs et 21 % étaient ou ont été PEGC. Ils sont tous formés par une conception républicaine du civisme, c'est-à-dire par l'idée que la sphère publique transcende la sphère privée, la laïcité et le jacobinisme de l'école (Schnapper 2002) aidant. La construction de l'habitus professoral estampillé par l'éthique normalienne organise les représentations.

Ces représentations sont révélées par la définition que les enquêtés donnent du civisme. La question posée était ouverte : Q1 « quelle définition donneriez-vous du civisme » et permettait, de ce fait une grande liberté d'expression. Une majorité des enquêtés (92 % des enseignants du premier degré et 93 % de ceux du second degré) ont accepté de répondre à cette question. L'analyse de contenu (Bardin 1983, Huberman & Mills 1991) de leur réponse a permis de pointer une conception du civisme organisée essentiellement autour du mot respect. L'ordre de cette association n'est pas neutre puisqu'il correspond au nombre d'enseignants qui s'est rallié à ce point de vue.

	1 ^{er} degré		2 nd degré		population totale	
	effectif	%	effectif	%		
Respect des lois						
	435	74	97	71	532	
	sans réponse	153	26	39	29	192
	Total	588	100 %	136	100 %	724
Respect des règles						
	350	60	80	59	430	
	sans réponse	238	40	56	41	294
	Total	588	100 %	136	100 %	724
Respect des autres						
	199	33	60	44	259	
	sans réponse	389	67	76	56	465
	Total	588	100 %	136	100 %	724

Tableau 3 : définition du civisme

Le tableau 3 met en évidence des réponses très convergentes, privilégiant la notion de respect des règles et des lois conforme à leur représentation majeure du civisme. On aurait pu s'attendre à ce qu'ils accordent le rôle primordial à la participation, en tant que démocrates convaincus et non un rôle subalterne (tableau 3 bis).

	1 ^{er} degré		2 nd degré		population totale	
		%		%		
participation						
	219	37 %	69	51 %	288	
	sans réponse	369	63 %	67	49 %	436
	Total	588	100 %	136	100 %	724

Tableau 3 bis : définition du civisme

L'idée est d'autant moins attendue que les enseignants sont, plus que d'autres, amenés à réfléchir sur ce lien prioritaire entre civisme et participation. Qui plus est, 70 % des enquêtés enseignent l'histoire-géographie, le français, les langues, c'est-à-dire des disciplines dont les contenus étudient et débattent de ce lien, plus que d'autres. Ce paradoxe est encore entretenu par l'encouragement du législateur à des pratiques pédagogiques fondées sur l'engagement de l'élève dans la vie scolaire, la recherche de l'autonomie, l'incitation à la prise de responsabilités et d'initiatives, la citoyenneté. Les piliers 6 et 7³ du socle commun vont dans ce sens et ne font que rappeler les termes de la loi d'orientation de 1989. Cette réaction de défense à une menace réelle ou imaginaire est contenue dans l'accord sur le respect de la loi et des règles comme première expression du civisme.

Parmi les causes proposées par l'enquête⁴ susceptibles d'être responsables des manquements au civisme des élèves, les enquêtés conviennent d'un déficit éducatif et l'imputent prioritairement (96 % d'entre eux) au milieu familial. Ces résultats croisés avec la réponse à la question « quels sont, selon vous, les principaux traits caractéristiques du comportement des enfants aujourd'hui ? » renseignent sur la nature du public qui empêche l'école de bien fonctionner. Émerge alors le portrait d'un enfant qui s'inscrit en dehors de la loi morale et de la civilité convenue. L'*enfant-roi*, taxé de consommateur, d'individualiste et d'égoïste, est incriminé par 80 % des enseignants, le *sauvage* est déclaré sans repère familial et social par 36 % d'entre eux et le *monstre*, perçu comme agressif, fainéant, grossier, rallie 34 % des réponses ; sachant qu'il peut aussi cristalliser la triple qualification. Notons, cependant, que les

³ Pilier 6 : Compétences sociales et civiques ; 7 : Autonomie et Initiative

⁴ Les enquêtés devaient classer six causes possibles de l'incivilité proposées dans l'ordre suivant en précisant leurs réponses: A- l'influence des autres enfants, B- l'éducation familiale, C- le milieu social environnant (adultes), D- les enseignants précédents ou actuels, E- les médias, F- autre.

enquêtés n'exercent pas dans des conditions réputées difficiles, 8 % seulement de leurs établissements sont situés en ZEP. Cette manière de souligner la barbarie des élèves n'est pas sans rappeler les représentations négatives des milieux populaires mises en évidence chez les enseignants par Léger et Tripiet (1986). Ce manquement au civisme comme nouveau mode d'existence à l'école l'institue en tant que lieu pour entendre la contestation de l'ordre établi. Cette atteinte aux dimensions sacrées de l'institution, largement cultivé par l'esprit normalien, prive les enseignants des bénéfices qu'ils en tiraient.

Pour tenter de lier les manquements au civisme, dénoncés vigoureusement par les enseignants, à la menace de leur identité professorale, il fallait s'appuyer sur l'hypothèse avérée que les transformations récentes de leur métier comportent des risques de déclassement, exacerbés par les nouvelles règles d'usage de l'école. Le désenchantement du public scolaire se repère aux signaux émis par des élèves confrontés à un échec plus souvent voilé que révélé mais toujours socialement marqué. Leur rapport au civisme exprime finalement la forme la plus aiguë de la déréglementation de l'école. Cet échec et les réactions qu'il suscite compromettent le rôle des enseignants dans la division sociale à l'école et ébranlent l'ensemble des avantages symboliques que l'excellence scolaire a toujours conféré à l'identité professorale, en particulier leur position de classe.

Bibliographie

- ACCARDO A. (2003). *Le petit-bourgeois gentilhomme, la moyennisation de la société*. Bruxelles : Éd. Labor.
- BARDIN L. (2003). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- BARRÈRE A. (2006). « Les chefs d'établissement face aux enseignants : enjeux et conflits de l'autonomie pédagogique ». *Revue française de pédagogie*, n° 156, p. 89-99.
- BÉAUD S. et PIALOUX M. (2003). *Violences urbaines, violence sociale, genèse des nouvelles classes dangereuses*. Paris : Fayard.
- BERGER I. (1979). *Les instituteurs d'une génération à l'autre*. Paris : PUF.
- BOURDIEU P. (1993). « La famille comme catégorie réalisée ». *Actes de la recherche en Sciences Sociales*, n° 100, p. 32-36.
- BOURDIEU P. ET CHAMPAGNE P. (1992). « Les exclus de l'intérieur ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 100, p. 32-36.
- BOURDONCLE R. (1993). « La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe ». *Revue française de pédagogie*, n° 105, p. 83-119.
- BROCCOLICHI S. (1995a). « Orientations et ségrégations nouvelles dans l'enseignement secondaire ». *Société contemporaine*, n° 21.
- BROCCOLICHI S. (1995b). *Domination et disqualification en situation scolaire. La liberté au travail*. Paris : Syllepse.
- CASTEL R. (1998). *Les métamorphoses de la question sociale, chronique du salariat*. Paris : Fayard.
- CHAPOULIE J-M. (1987). *Les enseignants du secondaire, un métier de classe moyenne*. Paris : MSH.
- CHAPOULIE J-M. (1997). *EC Hughes, le regard sociologique. Essais choisis*. Paris : EHESS
- CHARLES F. ET CLÉMENT J.-P. (1997). *Comment devient-on enseignant ? L'IUFM et ses publics*. Strasbourg : PUS.
- CHAUVEL L. (2006). *Les classes moyennes à la dérive*. Paris : Seuil

- DUBET F. (2004). *L'école des chances*. Paris : Seuil.
- DURU-BELLAT M. (1999). « Choix d'orientation des familles et inégalité scolaires ». *VEI* n° 124.
- FOUCAULT M. (1975). *Surveiller et punir*, Paris : Gallimard.
- GEAY B. (1994). *La fin de l'univers primaire. Les instituteurs français et la représentation syndicale*. Thèse de doctorat, sous la direction de Pierre Bourdieu, sociologie, EHESS (Paris).
- GLASMAN D. (1995). *L'école réinventée ? Le partenariat dans les zones d'éducation prioritaires*. Paris : L'harmattan.
- GOFFMAN E. (1961). *Encounters*. New York : Bobbs-Merrill company.
- GOFFMAN E. (1979). *Asiles, études sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*. Paris : Éd. de Minuit.
- HIRIGOYEN M.-F. (2006). *Femmes sous emprise, le ressort de la violence dans le couple*. Paris : Pocket.
- HUBERMAN A.-M. et MILLS M.-B. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil des nouvelles données*. Bruxelles : De Boeck.
- HUGHES E.-C. (1996). *Le regard sociologique*, Paris : Éd. de l'EHESS.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1976). Les enseignants et la division de l'école aujourd'hui. *La pensée*.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1985). « Les primaires, ces "incapables prétentieux" ». *Revue française de pédagogie*, n° 73, p. 57-65.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1992). « Instituteurs et professeurs dans la France d'aujourd'hui : continuité et discontinuité avec ceux de l'entre-deux guerres ». In Éric PLAISANCE (dir.), *Permanence et renouvellement en sociologie de l'éducation*. Paris : L'Harmattan/INRP.
- LANTHEAUME F. et HÉLOU C. (2007). *La souffrance des enseignants, une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris : PUF.
- LANTHEAUME F. et HÉLOU C. (2008). *LA SOUFFRANCE DES ENSEIGNANTS. UNE SOCIOLOGIE PRAGMATIQUE DU TRAVAIL ENSEIGNANT*. Paris : PUF.
- LANTHEAUME F. (dir.) (2008). *Les enseignants de lycée professionnel face aux réformes, tensions et ajustements dans le travail*. Lyon : INRP.
- LAPREVOTE G. (1984). *Splendeur et misère de la formation des maîtres, les écoles normales primaires en France, 1879-1979*. Lyon : PUL.
- LASCH C. (2006). *Le Seul et Vrai Paradis. Une histoire de l'idéologie du progrès et de ses critiques*. Paris : Flammarion.
- LÉGER A. (1983). *Enseignants du secondaire*. Paris : PUF.
- LÉGER A. et TRIPIER M. (1986). *Fuir ou construire l'école populaire ?* Paris : Librairie des Méridiens.
- LEGOFF J.-P. (1999). *La barbarie douce, la modernisation aveugle des entreprises et de l'école*. Paris : La Découverte.
- MEIRIEU PH. ET GUIRAUD M. (1997). *L'école ou la guerre civile*. Paris : Plon.
- MOLINARI J.-P. (1970). *Étude monographique et statistique de l'école normale de Nantes*. Thèse de doctorat dirigée par J.-C. Passeron, université Paris-8.
- MONIN N. (2003). « L'innovation pédagogique au lycée ou comment restaurer une identité professorale menacée ». *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n° 4, vol. XXXVI.

- MONIN N. (1992). *L'école ouverte : contribution à l'analyse d'une innovation pédagogique*. Thèse de doctorat, sous la direction de J. Testanière, université Bordeaux II.
- MUEL DREYFUS F. (1983). *Le métier d'éducateur*. Paris : Éd. de Minuit.
- OBIN J.-P. (1993). *La crise de l'organisation scolaire*. Paris : Hachette.
- PAYET J.-P. (1997). « Le sale boulot. Division morale du travail dans un collège de banlieue ». *Annales de la recherche urbaine*, n° 75.
- PÉRIER P. (2004). « Une crise des vocations ? Accès au métier et socialisation professionnelle des enseignants du secondaire ». *Revue française de pédagogie*, n° 147, p. 79-91.
- PEYRONIE H. (2000). *Les enseignants, l'école et la division sociale*. Paris : L'Harmattan.
- PEYRONIE H. (1996). *Les instituteurs dans les années 1980, rupture et continuité d'une identité professionnelle*. Thèse de doctorat, sous la direction de Jean Guglielmi, université de Caen-Basse Normandie.
- PINÇON M. ET PINÇON-CHARLOT M. (1989). *Dans les beaux quartiers*. Paris : Seuil.
- RAYOU P. et VAN ZANTEN A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants, changent-ils l'école ?*. Paris : Bayard.
- RICH J. (1998). *Du projet d'école aux projets d'écoles primaires*. Thèse de doctorat, sous la direction de J. Testanière, université Bordeaux II.
- ROBERT A (1987). *Trois syndicats d'enseignants face aux réformes scolaires, positions idéologiques du SNI, du SNES, du SGEN par rapport au système d'Éducation nationale entre 1968 et 1982*. Thèse de doctorat, sous la direction de V. Isambert-Jamati, université Paris V.
- ROBERT A. et TERRAL H. (2000). *Les IUFM et la formation des enseignants aujourd'hui*. Paris : PUF.
- ROUSSEL R. (1987). *De l'école primaire à l'école élémentaire*. Thèse de doctorat sous la direction de V. Isambert-Jamati, université Paris-V.
- SCHNAPPER D. (2002). *Qu'est-ce-que la citoyenneté ?* Paris : Gallimard (Folio).
- TERRAL H. (1997). *Profession : professeur*. Paris : PUF.
- VAN ZANTEN A. (2001). « Les carrières enseignantes dans les établissements difficiles : fuite, adaptation et développement professionnel ». *VEI*, n° 124.
- VINCENT G. (1980). *L'école primaire française. Étude sociologique*. Lyon : PUL.

Quelle formation des enseignants à l'évaluation dans la perspective du socle commun ?

Martine Rémond

UMR Éducation & Politiques, université Lyon 2– INRP IUFM de l'académie de Créteil – université Paris 12

Mots clés : évaluation, compétence, lecture, compréhension

Avant de passer au thème de l'évaluation, je vais préciser le domaine théorique dans lequel je vais m'ancrer pour illustrer ma communication. Il s'agit de celui de la psychologie cognitive et l'objet considéré sera celui de la compréhension de l'écrit.

Lire est une rencontre interactive entre un lecteur et un texte. Ce lecteur a un rôle actif dans la construction de la représentation mentale du contenu du texte qui s'élabore au cours de sa lecture. Il mène diverses opérations mentales telles que la réalisation d'inférences en mobilisant des connaissances, certaines opérations étant sous son contrôle potentiel. La construction mentale, allant au-delà du texte, est sous la dépendance d'un ensemble de facteurs entretenant des influences réciproques (Beltrami, Quet, Rémond & Ruffier 2004 ; Fayol, David, Dubois & Rémond 2000).

Le niveau de performance atteint par le lecteur dépend d'un triple ensemble de contraintes liées au lecteur lui-même et à ses caractéristiques, au texte à traiter, au contexte de lecture (objectifs, tâches, consignes). Quand on s'intéresse à la compréhension de l'élève et à son évaluation, ces facteurs doivent être pris en considération.

Ainsi pour chaque individu interviennent, le système de traitement, les connaissances, les méta-connaissances, l'âge, son niveau de lecture, la motivation (pour la lecture, pour la tâche), etc.

Tous ces facteurs, et d'autres encore, contribuent à l'élaboration du modèle mental qui guide l'interprétation du texte. En même temps, le lecteur guide et contrôle le traitement du texte. Les informations sont intégrées en un tout cohérent. Ce modèle mental résulte d'un processus constructif modifié et enrichi au cours de la lecture et de la mise en œuvre d'inférences.

L'évaluation : une partie intégrante des apprentissages

Le concept d'évaluation, si souvent manipulé, surtout dans le milieu de l'éducation, mériterait d'être clarifié (Figari & Achouche 2001 ; de Ketele 2006 ; Rémond, 2007 ; Sainsbury *et al.* 2006). J'y reviendrai par la suite, mais en tout premier lieu, je vais mentionner quelques incontournables de l'évaluation qui contribuent à en assurer sa qualité.

Assurer la qualité de l'évaluation

Évaluer, c'est rendre compte (du niveau des individus, du fonctionnement d'un modèle de lecture, des effets de pratiques innovantes, ...). Il faut pour cela disposer d'outils valides. L'évaluation est loin d'être une notion simple à laquelle pourraient s'appliquer des règles simples. Évaluer, c'est **porter un jugement** de valeur et **situer** un objet évaluable sur une échelle de valeur déterminée. Ainsi en disant

qu'on veut évaluer la compréhension de l'écrit, on évoque un objet dont la nature et les dimensions varient selon le contexte théorique ou les définitions invoquées (Rémond, 2001).

L'objet qui sera évalué doit préalablement être **défini** ainsi que ses composantes. Cette évaluation se fera au travers d'outils qui auront été élaborés pour prendre en compte les éléments précédemment définis. Au terme de leur recueil, les données seront exploitées et interprétées : « l'évaluation n'est rien sans l'analyse » précise Vergnaud (2001, p. 51).

Évaluer profitablement nécessite de s'intéresser aux données recueillies en les comparant à la « norme » qui aura être fixée au moment de la construction des épreuves. **L'écart entre la performance de l'élève et cette « norme » sera interprété.** Cela permettra de **comprendre la démarche de l'élève** et, en retour, de **piloter ses apprentissages** de manière optimale, en exploitant les « **erreurs fructueuses** », en **inférant leur origine** afin de **réguler ses apprentissages**.

Comprendre et exploiter les erreurs dans la démarche d'enseignement et d'apprentissage

L'erreur peut souvent être un témoignage de la logique de l'élève et, à ce titre, être instructive pour comprendre les obstacles rencontrés par l'élève (Beltrami *et al.* 2004).

Suivent quelques exemples recueillis dans diverses situations.

Le test de lecture silencieuse développé par l'INETOP (Aubret *et al.* 1991) est un test étalonné (référence à une population représentative) dont voici un des textes constitutifs de la feuille A, destinée aux enfants de CE2. On trouve d'abord le texte, puis l'exemple fourni pour expliquer la tâche à accomplir et enfin la première question du test qui en comporte cinq.

« Fannoux sortit tout doucement sa petite tête rousse et regarda autour de lui. Des gouttes de rosée, accrochées au fil d'une toile d'araignée, brillaient aux premiers rayons du soleil. Le petit lièvre, tout joyeux, s'étira hors de son gîte et renifla la bonne odeur du thym que lui apportait la brise. »

Réponds aux questions en complétant les phrases qui suivent à l'aide du texte :

Exemple : Comment s'appelle le personnage de l'histoire ? Il s'appelle Fannoux

1 – Qui est Fannoux ? Fannoux est [...]

Voici un exemple de réponse erronée assez typique : « Fannoux est un petit garçon avec une tête rousse ».

Dans cet exemple, le texte commence par un prénom dont le genre est fixé par le pronom « lui », dernier mot de cette phrase. Il faut attendre la 3^e phrase pour savoir qui est Fannoux, alors remplacé par « le petit lièvre », sujet grammatical de la phrase.

Ici, l'élève n'a effectué qu'un traitement partiel du texte pour donner sa réponse et n'a pas mis en relation Fannoux avec « le petit lièvre ». Seul le genre du personnage est correct. La mention « sa petite tête rousse » l'a conduit à penser qu'il s'agit d'un « petit garçon ». On ne peut pas exclure un effet de la question proposée en exemple, le terme « personnage » déclenchant, pour certains élèves, une attente sur un humain.

Très souvent, quand on demande « qui est », les élèves recherchent un nom, mais selon leurs capacités, ils vont élaborer différemment la réponse. Certains s'arrêtent au premier mot du texte qui ressemble à un nom/prénom, sans avoir traité toutes les informations nécessaires. Nous avons relevé des réponses erronées du même type que celle de l'exemple, il s'agissait de textes comportant plusieurs personnages et il fallait traiter la question dans son ensemble, et d'abord la lire et lire le texte ...

Dans un texte, *Hermine*, les enfants cherchaient à savoir si l'un des personnages était un garçon ou bien une fille. Une élève affirmant que : « c'est un garçon parce que c'est écrit Hermine lui tapa dans le dos. Pour une fille, ça serait écrit tape », d'autres élèves sont intervenus pour l'aider à corriger cette grave erreur d'interprétation des marques en lui expliquant, exemples à l'appui, que pour un garçon ou une fille, on peut employer indifféremment « tape » ou « tapa ». On a ici un exemple de connaissances

déclaratives utilisées de manière défectueuse révélé grâce aux mises en commun (Rémond 2003 ; Beltrami & Quet 2004).

La gestion défaillante de la consigne, et donc de la tâche, se traduit aussi d'autres manières.

Dans l'évaluation internationale PIRLS, où la plupart des histoires de l'objectif « Littéraire » comportaient deux personnages principaux, nous avons mis en évidence des difficultés de focalisation sur « le bon personnage », celui qui fait l'objet de la question. Des élèves continuent à raisonner sur le personnage sur lequel portait la question précédente. Cette difficulté « d'inhibition » d'un personnage se traduit aussi lors de questions dans lesquelles les deux personnages sont mentionnés, mais où il faut comprendre pour lequel des informations doivent être données. Examinons maintenant un exemple particulièrement riche tiré de l'épreuve *Le Lion et le Lièvre* : « Vers la fin de l'histoire, le lion essaie de rassurer le lièvre. Donne **deux** exemples de la façon dont il s'y prend ». Parfois, des élèves prennent un exemple pour chacun des deux personnages mentionnés dans la consigne. La présence du pronom « il » nous a amenée à nous interroger sur son traitement. Il n'est pas impossible que par une stratégie de distance minimale, ce pronom ait été interprété comme le substitut du personnage « le lièvre » (Rémond 2007).

Les performances de nos élèves sont affectées par l'**habillage de l'item**, son guidage formel dont voici encore un exemple pris dans PIRLS. Il s'agit d'une histoire mettant en scène un lièvre qui, ayant entendu un grand bruit, entraîne dans sa fuite tous les lièvres l'environnant. À la fin de l'histoire, un lion lui montre d'où provient ce bruit qui l'a tellement effrayé... L'item H9 (le neuvième) est ainsi rédigé :

« Les sentiments du lièvre changent pendant l'histoire.

Complète les phrases suivantes.

– Au début de l'histoire, le lièvre se sent

Parce que.....

– À la fin de l'histoire, le lièvre se sent

Parce que..... »

Cette question nécessite « d'interpréter et d'intégrer des idées ». Si la réponse démontre une parfaite compréhension de l'évolution des sentiments du lièvre et une interprétation de ce changement, elle est créditée de 2 points (70 %), mais seulement d'un point si elle n'exprime qu'une compréhension partielle (20 %) ; nous avons indiqué entre parenthèses les pourcentages d'élèves Français ayant obtenu un ou 2 points, notons que 4 % d'entre eux s'abstiennent de répondre. Nos élèves ont traité cette tâche avec une certaine aisance, utilisant avec profit le **guidage** fourni par la locution « parce que » pour construire des informations. Ils effectuent en quelque sorte une tâche de complètement dans laquelle la présence de « parce que » joue un rôle indéniable. Ils arrivent ainsi à justifier l'état du lièvre au début et à la fin de l'histoire, à établir des relations « cause – conséquence ». Des questions, de cette nature, mais n'offrant pas cet **étayage**, ont été faiblement réussies.

Généralement, quand on demande aux élèves de **justifier** leur réponse, on constate beaucoup de non-réponses, ce qui ne s'est pas produit ici, à la faveur d'un énoncé facilitant la gestion de la tâche. Diverses raisons peuvent être invoquées pour expliquer les difficultés habituelles à « justifier ». Sous ce terme, se cache la nécessité « d'argumenter » sa réponse, ce qui demande un **effort cognitif**, une véritable recherche d'éléments constitutifs de la réponse donnée, ce qui conduit parfois à la nécessité d'en changer. En effet, la réponse est parfois invalidée par cette étape de recherche d'éléments qui devaient l'étayer (Rémond 2001). On est au cœur du **métacognitif**, du contrôle de la compréhension et des stratégies de lecture (Beltrami *et al.* 2004 ; Rémond 2003).

Restons dans PIRLS, avec un exemple d'item évaluant « la réflexion critique », laquelle fait appel au point de vue, à la reconnaissance de techniques narratives, à l'évaluation de la plausibilité d'une histoire. Il s'agit du 13^e item portant sur un texte de R. Dahl.

Quelle phrase décrit le mieux cette histoire ?

- Elle est sérieuse et triste.
- Elle est effrayante et excitante.
- Elle est amusante et ingénieuse.
- Elle est palpitante et mystérieuse.

Dans PIRLS comme dans PISA, les items de cette nature mettent nos élèves en difficulté. Le plus souvent, ils sont placés vers la fin du protocole et font appel à des réponses qu'il faut exprimer par écrit. De plus, face à ces questions assez inhabituelles pour eux, nos élèves ont tendance à les ramener à d'autres qu'ils connaissent. S'ils ne parviennent pas à établir un rapprochement, certains préfèrent ne pas répondre, ce qui contribue au taux de non-réponses supérieur à la moyenne des autres pays (Rémond 2005, 2006, 2007).

Il serait possible de multiplier les exemples montrant **l'intérêt d'analyser les réponses** des élèves.

Divers travaux permettent de repérer un certain nombre de difficultés rencontrées par des élèves. Nous allons évoquer quelques pistes pouvant guider l'évaluateur voulant mieux cerner les performances des élèves en lecture et en compréhension, ces pistes peuvent servir à bâtir des épreuves ou à interpréter des performances par une focalisation de l'attention sur tel ou tel aspect des choses.

Quelques pistes à explorer

Ainsi, **les causes de l'hétérogénéité en cycle 3** peuvent provenir de sources diverses telles que la lecture de mots, des capacités cognitives limitées, de la non mobilisation de connaissances, de la réalisation incomplète d'opérations cognitives (par ex. le traitement des reprises anaphoriques), et aussi de divers défauts métacognitifs ou de représentations erronées de la tâche (Rémond 2007). Cette liste non exhaustive a été établie à partir de travaux de recherches en langue française (Bianco, Rémond, Soussi...) ou anglaise (Carr & Levy, Oakhill...), ainsi que de dispositifs d'évaluations nationales ou internationales.

« La maîtrise du langage et de la langue française en fin d'école primaire » a été évaluée en juin 2003 par la DEPP sur la base des compétences attendues en fin d'école primaire et fixées par les Programmes (2002), lors de situations de compréhension, à l'écrit et à l'oral, et de production orale. Sept types de tâches¹ graduées en fonction de la complexité des opérations mentales requises ont été mises en œuvre en prenant conjointement en charge six champs disciplinaires (Rémond 2007). En résumé, ressort **une image de fragilité des élèves de fin de cycle 3** :

- la moitié d'entre eux peine à exploiter les textes dans leur richesse, le traitement de l'implicite estimé par exemple par des questions inférentielles, aboutit moins d'une fois sur deux ;
 - leurs capacités de synthétisation de l'information sont très fluctuantes ;
 - ils font un usage insuffisant des indices de la langue véhiculés par les textes ;
 - ils manifestent une grande dépendance à la nature des tâches : consigner sa réponse par écrit, justifier sa réponse...
- la modalité de présentation des textes (oral vs écrit) joue sur les performances, sauf chez les élèves les plus performants.

Ces caractéristiques sont cohérentes avec certains apports de PIRLS, passé un an plus tôt dans le cursus par un autre échantillon lui-aussi représentatif de la population : le pourcentage d'élèves atteignant le plus haut niveau de compétences est égal à 26 % en France, alors qu'en Suède et en Angleterre plus de 40 % d'élèves y accèdent. À ce niveau, les élèves disposent de bonnes capacités inférentielles et interprétatives, capacités qui sollicitent, entre autres, l'analyse et la synthèse. Ce résultat

¹ Nous préférons la terminologie « type de tâche » à celle de « compétences » employée par la DEPP. En effet, « prélever une information » correspond davantage à une tâche qu'à une compétence (Rémond 2005).

entretient une assez bonne cohérence avec celui de fin d'école primaire française où ces capacités sont elles aussi en jeu.

Nos élèves se montrent très dépendants de la nature des tâches, nous l'avons déjà mentionné. Quand la réponse est véhiculée par l'écrit, cela représente un obstacle se traduisant par un taux de non-réponses bien plus important en France que dans d'autres pays.

Au-delà de ces constats chiffrés, l'analyse de contenu des réponses produites par les élèves, essentiellement aux questions ouvertes, a beaucoup apporté (Rémond 2006 & 2007). Parmi les démarches problématiques que nous pu mettre en évidence, remarquons la stratégie de réponse consistant à rechercher des informations dans le texte, par prélèvement direct. Cette stratégie peut être tout à fait inappropriée lorsque la réponse nécessite des inférences ou repose sur « la réflexion critique ».

Inférer l'origine des erreurs pour réduire le décalage constaté

Il s'agit d'inciter l'enseignant/l'évaluateur à analyser les réponses des élèves car elles témoignent souvent de la logique avec laquelle les élèves ont abordé la tâche. À partir de ces « erreurs fructueuses » (Beltrami *et al.* 2004), il deviendra possible d'envisager comment mener l'élève vers le but fixé. Parmi ces erreurs, il ne faut pas négliger les représentations erronées de la lecture ou des tâches, la mobilisation insuffisante de connaissances, la gestion de la tâche et les aspects métacognitifs... On a en effet remarqué de manière récurrente des élèves qui gèrent très partiellement la consigne, la lisent à peine, ne confrontent pas leur réponse à cette consigne et n'évaluent donc pas la plausibilité de leur réponse par rapport à la demande qui leur est faite. Les **défaillances du contrôle métacognitif** éclairent les procédures mises en œuvre et permettent de guider les apprentissages. Dans cet ordre d'idées, on s'apercevra que les élèves savent, par cœur, des règles, des formules (connaissances déclaratives) auxquelles ils ne font pas appel pour résoudre les tâches (connaissances procédurales) (Rémond 2003).

Bien entendu, ces analyses sont conditionnées par le matériel soumis aux élèves, lequel doit être construit soigneusement.

QUID de l'évaluation

Rappel des catégories classiques d'évaluations

Les évaluations sommatives

Les dispositifs d'évaluation institutionnelle ayant une fonction de bilan des acquis scolaires servent essentiellement d'indicateurs de pilotage du système éducatif : ils occupent une fonction d'évaluation de son rendement. Leur passation se limite à des élèves constituant un échantillon spécialement défini, selon des critères propres à chaque enquête. Citons comme exemples « La maîtrise du langage et de la langue française en fin d'école primaire » et « La maîtrise du langage et de la langue française en fin de collège » déjà évoquées et les évaluations internationales comme PIRLS et PISA. Elles sont généralement mises en œuvre par la DEPP.

Les évaluations diagnostiques

Établir un diagnostic (en psychologie, au moins), c'est, à partir des performances, des comportements, des faits, rechercher ce qui peut les expliquer. S'y associe l'aspect pronostic du devenir.

Pour les enseignants, les évaluations diagnostiques correspondent aux dispositifs, appliqués en début de classe de CE2 et de sixième, depuis 1989 jusqu'à 2006 (en CE1 et CM2 au moment de la rédaction de cet article). Elles ont été conçues pour permettre aux enseignants de connaître les forces et les faiblesses

de leurs élèves, en français et en mathématiques, afin de remédier à leurs lacunes éventuelles. Les protocoles ont été bâtis annuellement, sur la base des programmes de l'école, par la DEP/DEPP, les compétences évaluées étant déterminées en fonction des programmes nationaux et des objectifs de cycle (pour une synthèse, voir le rapport de Céard, Rémond & Varier, 2003).

Plus de quinze ans après leur création, la culture de l'évaluation qui en était escomptée reste encore très inégale (Normand *et al.* 2004), le collège exploitant trop rarement les données. D'abord conçues comme un moyen de jalonnement du parcours de l'élève, les évaluations GS/CP sont valorisées dans les documents d'accompagnement des Programmes : « Lire au CP », « Repérer les difficultés pour mieux agir » (2003) et « Lire au CP » (2), « Enseigner la lecture et prévenir les difficultés » (2004). Ces documents constituent des références fortes à l'évaluation et indiquent aux enseignants des pistes à explorer pour mieux situer leurs élèves dans leur rapport à la « lecture », terme employé ici au sens large.

Les évaluations, appelées diagnostiques par le ministère, sont destinées à analyser les performances et les difficultés d'un élève à un moment précis de sa scolarité, pour constituer un bilan analytique de ses acquis. On peut en attendre un effet de régulation sur les pratiques de la classe, ce qui montre, dans ce cas précis, que la frontière entre les évaluations diagnostiques et les évaluations formatives est poreuse.

Les évaluations formatives

Le concept d'évaluation formative semble galvaudé tant il s'agit d'un concept élastique, constate un grand spécialiste de l'évaluation (Stobart 2006). La fonction régulatrice de l'évaluation a donné lieu à beaucoup de travaux sans produire beaucoup d'effets dans les classes remarque Jean-Marie de Ketele (2006). Ces manques d'effets ont donné lieu à diverses analyses, telles que celles de Black *et al.* (2002) qui associent cela à une prise en compte insuffisante des paramètres de l'évaluation.

Cerner le but de l'évaluation

Dès que l'on veut évaluer se pose la question du but que l'on veut faire remplir à cette évaluation :

Évaluation de l'apprentissage, pour rendre compte de ce qui a été appris ?

Évaluation pour les apprentissages, pour prendre des décisions affectant, à court terme, l'enseignement et l'apprentissage ?

L'évaluation pour les apprentissages permettra d'ajuster l'enseignement pour faire progresser l'apprentissage dans le sens attendu, à condition toutefois que les outils d'évaluation soient suffisamment bien construits pour apporter de l'information dans ce sens.

Construire des outils

Préciser les « compétences » visées par l'évaluation fait partie des points de départ et conditionnera le choix du matériel et du type de tâche. Si l'on veut **évaluer le savoir-lire**, il faut définir les composantes de la lecture sur lesquelles va porter l'évaluation, ce qui suppose de référer à une définition de la lecture. Établir la **visée** de l'évaluation : vérification de connaissances, compréhension générale d'un texte, capacités inférentielles...

Il faudra ensuite constituer le matériel formant l'outil d'évaluation, encore appelé protocole d'évaluation. Parmi les paramètres de l'évaluation figure le format de question.

Format de question : pour évaluer la compréhension de textes, deux formats de questions se rapportant à des textes sont majoritairement utilisés : des questions fermées et des questions ouvertes nécessitant de construire des réponses selon une modalité écrite.

Les questions fermées sont souvent des QCM qui comportent la plupart du temps 4 ou 5 modalités (possibilités de réponse) comprenant la réponse correcte ; les autres modalités potentielles de réponse s'appellent les « distracteurs ». Pour répondre, il faut décider de la pertinence des propositions de réponses et en sélectionner une. Cependant au moment de l'élaboration de la question, ces modalités doivent être calculées pour vraiment vérifier la qualité du traitement effectué par l'élève.

Les questions ouvertes peuvent demander des développements plus ou moins importants pour répondre. Leur codage doit être prévu au moment de l'élaboration de l'outil.

Énonciation des questions, statut du questionnement : le rédacteur du protocole d'évaluation doit calculer la formulation de la tâche. Des règles d'énonciation devraient régir les consignes des matériels d'évaluation, en particulier celle qui pourrait être baptisée « règle de l'ordre d'importance » ou « règle de mise en relief » (Rémond 2001, 2005, 2006). Tous ceux qui ont construit des évaluations le savent, il y a des manières canoniques pour poser les questions (les rédiger). Il faut hiérarchiser les informations présentées, et indiquer en premier lieu ce qui doit être fait, afin de permettre au lecteur de mieux cibler la tâche qu'il doit accomplir. Autrement dit, l'ordre des mots a une importance cruciale. Le choix du lexique employé dans la consigne doit être soigneusement choisi.

En conclusion, les questions (questionnaires, tâches, énoncés, consignes de réalisation) méritent beaucoup d'attention de la part de leurs destinataires, mais aussi en amont de leurs rédacteurs.

Difficulté de la tâche : il faut analyser le niveau de difficulté à partir de la complexité des opérations cognitives à mettre en œuvre pour réussir la tâche. Autrement dit, il faut **anticiper les processus requis pour résoudre cette tâche**. La difficulté de la tâche sera notamment estimée au travers de la nature de l'information à identifier et du type d'appariement à effectuer. Ainsi s'agissant d'une question, la réponse est-elle explicitement présente dans le texte et énoncée exactement comme dans la question ? Faut-il traiter l'implicite du texte pour répondre, quel est le niveau d'inférences à effectuer pour aller de la question au texte et pour identifier l'information requise... Quel est le nombre d'informations demandées ? On sait qu'il est plus difficile de répondre à la question « donne des exemples » qu'à « donne trois exemples... ». En résumé, il faut analyser le contenu du matériau, l'énonciation et la clarté des consignes.

Pouvoir différenciateur de la tâche

Il faut s'assurer que la tâche a un pouvoir différenciateur et va effectivement apporter des informations sur l'élève (cf. la validité de l'outil).

Codage des réponses

Le troisième maillon du protocole est le codage, les deux autres étant ici le texte et la question. Il faut vérifier que toutes les relations entre ces trois pôles existent, faute de quoi le protocole souffre de faiblesse. L'idée d'un triangle tracé entre ces trois éléments peut être un bon moyen mnémotechnique (Rémond 2001).

Pour chaque question ouverte, il faut anticiper les « réponses » des élèves et préparer leur codage, en se réservant la possibilité d'ajustement en fonction des productions des élèves qui peuvent nous surprendre par **leurs cheminements et leurs stratégies**. Les évaluations telles que PIRLS proposent des codages progressifs pour des questions complexes, révélant et valorisant des réponses intermédiaires (des exemples dans Rémond 2007). N'oublions pas qu'au terme de l'évaluation, il faudra interpréter les réponses pour en tirer un profit.

Exploitation des protocoles d'évaluation

Une évaluation est valide si elle contient des informations rendant possibles des apprentissages ultérieurs et si les enseignants les utilisent pour ajuster leur enseignement. L'évaluation pour les apprentissages est définie comme

« Le processus de recherche et d'interprétation des informations utiles aux élèves et aux enseignants, afin d'identifier où en sont les élèves dans leur apprentissage, où ils doivent aller et comment ils peuvent le faire de la meilleure façon » (Black *et al.* 2002).

L'évaluation pour les apprentissages est considérée comme une compétence essentielle des enseignants mais elle nécessite des connaissances pour pouvoir planifier l'évaluation, observer les

apprentissages, analyser et interpréter les données et enfin, assurer un retour d'information. Telles sont les conclusions établies en Grande-Bretagne par Black *et al.* (2002) à l'issue d'un long travail mené pour l'*Assessment Reform Group* (ARG). Des pratiques d'expérimentation d'évaluation pour les apprentissages ont été mises en œuvre dans environ 400 classes pendant près de deux ans. Au terme de ce travail, on constate une transformation radicale des rôles des enseignants et de leur vision normative de l'élève, des changements dans le style pédagogique et dans leurs interactions avec les élèves... Trois grandes orientations ont régi ces pratiques d'évaluation. Le **questionnement** qui devait porter sur de vraies questions, méritant un investissement (*big questions*) ; pour les traiter, on octroyait du temps et ensuite, on exploitait les réponses correctes et erronées. Au terme du codage/correction, des **retours d'informations** (*feedbacks*) étaient assurés pour combler l'écart entre la performance constatée et celle qui est souhaitée, mais ils ne se sont révélés efficaces qu'à certaines conditions. Ils doivent être clairement liés à l'intention d'apprentissage et se focaliser sur la tâche plutôt que sur l'élève afin d'entretenir sa motivation. L'apprenant doit pouvoir comprendre les critères de réussite et on doit lui apporter des éléments à un niveau approprié pour réduire l'écart. Ils doivent être utilisés pour ajuster l'enseignement. **L'évaluation par les pairs et l'auto-évaluation** font aussi partie de ce dispositif. Enfin, les enseignants sont aussi invités à faire un usage formatif des épreuves sommatives.

Les enseignants participant à ce dispositif ont été préalablement formés, et suivis tout au long du travail au terme duquel ils disent avoir beaucoup appris, développé des principes nouveaux pour guider leur action et gérer des situations imprévues. Ils ont eu le sentiment de manquer de connaissances sur les théories de l'apprentissage.

Conclusion

L'évaluation, un processus de communication ?

Comme d'autres le montrent également, entretenir des interactions avec les élèves pour tirer profit des évaluations insérées dans un processus d'apprentissage prend du temps qu'il faut utiliser, sans hésitation : c'est à ce prix qu'on fera cheminer l'élève vers les attentes du maître et du système.

Socle commun et évaluations

Cette conférence sur l'évaluation s'insère au moment particulier de l'implantation du socle commun dans notre culture scolaire, et de l'évaluation des acquis et la certification progressive des paliers. Le rapport de l'IGEN « Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis » (Houchot & Robine [dir.] 2007) recommande :

- de se recentrer sur les processus d'apprentissage,
- de développer et de coordonner les différentes fonctions d'évaluation pour favoriser la réussite des élèves : évaluer pour valider, évaluer pour enseigner,
- de trouver des cohérences entre évaluation et situations d'apprentissage.

Les documents officiels relatifs à la certification des paliers sont encore peu nombreux. Les grilles de références ÉduSCOL (2007) mentionnent qu'il faut évaluer à plusieurs reprises, dans des situations de classe ordinaire et aussi que les évaluations sont différentes des exercices. Cependant, bien des questions restent en suspens. Aucune référence à un modèle d'évaluation n'y est faite, va-t-on évaluer du simple, du complexe, quel est le nombre d'observations souhaitable pour certifier chaque « élément du socle attendu » ?

Pour terminer, je ferai quelques propositions afin de faire progresser l'enseignement et les apprentissages.

Il faut se méfier des apprentissages de surface.

Il faut trouver une juste place à l'évaluation : **créer des réseaux de questionnement et ne pas atomiser l'évaluation**, faute de quoi, l'enseignant passera son temps à évaluer des éléments parfois difficiles à relier. Or, il ne faut pas oublier l'interdépendance de bien des compétences, et de bien des apprentissages. Il faut aussi songer à la motivation des élèves.

Il faut créer des situations intéressantes et porteuses d'information à exploiter, et consacrer du temps pour en tirer profit, comme cette conférence y invite.

En conclusion, j'aimerais avoir convaincu de la valeur des évaluations pour gérer les apprentissages et aussi du soin qu'il faut apporter à leur élaboration et à leur exploitation.

Site cité : <<http://ep.inrp.fr/EP/ressources/quelles-evaluations-pour-accompagner-le-socle-commun>>.

Bibliographie

- AUBRET J. *et al.* (1991). *Le test de Lecture Silencieuse*. Éditions EAP.
- BELTRAMI D. et QUET F. (2002). « Lecture : l'espace d'un problème ». *Le Français Aujourd'hui*, n° 137, p. 57-71.
- BELTRAMI D., QUET F., REMOND M. et RUFFIER J. (2004). *Lectures pour le cycle 3. Enseigner la compréhension par le débat interprétatif*. Paris : Hatier.
- BLACK P. *et al.* (2002). *Working Inside the Black Box. Assessment for Learning in the Classroom*. London : School of Education, King's College.
- FAYOL M., DAVID J., DUBOIS D. et RÉMOND M. (2000). *Devenir un lecteur autonome. Poursuivre l'apprentissage de la lecture de 8 à 11 ans*. Observatoire National de la Lecture. Paris : CNDP/Odile Jacob.
- FIGARI G. et ACHOUCHE M. (2001). *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles : de Boeck université.
- DE KETELE J.-M. (2006). « La recherche en évaluation : propos synthétiques et prospectifs ». *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 29, n° 1, p. 99-118.
- NORMAND R., GARNIER B., RÉMOND M. et DEROUET J.-L. (2004). *L'émergence d'une culture de l'évaluation dans l'Éducation nationale : comment les enseignants utilisent-ils les résultats des évaluations nationales ?* Convention de recherche, commissariat au plan, DPD. Lyon : INRP.
- RÉMOND M. (2001). *Évaluer l'activité de lecture. Les Journées de l'Observatoire : La lecture de 8 à 11 ans*. Paris : Observatoire national de la lecture.
- RÉMOND M. (2001a). « De l'identification des difficultés de compréhension à son apprentissage : parcours de recherche au cycle III ». In C. TAVERON (dir.), *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*. Paris : INRP.
- RÉMOND M. (2003a). « Enseigner à comprendre : les entraînements métacognitifs ». In D. GAONACH'H et M. FAYOL (dir.), *Aider les élèves à comprendre du texte au multimédia*. Paris : Hachette.
- RÉMOND M. (2003b). « Évaluer la lecture de façons variées : une nécessité ». In B. GERMAIN, I. LE GUAY et ROBERT N. (ed.), *Le manuel de lecture au CP. Réflexions, analyses et critères de choix*. Observatoire national de la lecture. Paris : Savoir-Livre/C.N.D.P.
- RÉMOND M. (2004). « Pourquoi enseigner la compréhension au cycle 3 ? ». In *Nouveaux regards sur la lecture* (coll.), Paris : CNDP/Savoir-Livre.
- RÉMOND M. (2005). « Regards croisés sur les évaluations institutionnelles ». *Repères*, n° 32, p. 113-140.

- RÉMOND M. (2006). « Éclairage des évaluations internationales PIRLS et PISA sur les élèves français ». *Revue française de pédagogie*, n° 157.
- RÉMOND M. (2006). « Low-stakes national assessment: national evaluations in France ». In M. SAINSBURY, C. HARRISON & A. WATTS (ed.), *Assessing reading. Defining the construct : from theory to classrooms*. The Mere : NFER (U.K).
- RÉMOND M. (2007a). « La lecture des élèves français au collège : un état des lieux ». In *La lecture au début du collège* (coll.). Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- RÉMOND M. (2007b). « Que nous apprend PIRLS sur la compréhension des élèves Français de 10 ans ? ». *Repères*, n° 35, p. 53-72.
- SAINSBURY M., HARRISON C. & WATTS A. (éd.) (2006). *Assessing reading. Defining the construct : from theory to classrooms* The Mere : NFER (U.K).
- STOBART G (2006). «The Role of Formative Assesement». In M. Sainsbury, C. Harrison & A. Watts (ed.), *Assessing reading. Defining the construct : from theory to classrooms*, The Mere : NFER (U.K).
- VERGNAUD G. (2001). « Psychologie du développement cognitif et évaluation des compétences ». In G. FIGARI et M. ACHOUCHE (dir.), *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnel*. Bruxelles : de Boeck université.

Documents officiels

- FRANCE, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE, DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE (2003 et 2004). *Lire au CP*. Documents d'accompagnement des programmes. Paris : CNDP (École).
- FRANCE, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, INSPECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2007). *Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis*. Rapport rédigé par A. Houchot et F. Robine. Paris : MEN.
- FRANCE, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE (2007). *Socle commun de connaissances et de compétences. Livret de connaissances et de compétences. Grille de référence : La maîtrise de la langue française*. Document disponible en ligne : http://eduscol.education.fr/D0231/Grille_pilier1.pdf

Ressources en ligne

- CÉARD M. T., RÉMOND M. et VARIER M. (2003). *L'appréciation des compétences des élèves et des jeunes en lecture et écriture et l'évolution de ces compétences dans le temps*. Rapport du Haut conseil de l'évaluation de l'école. http://cisad.adc.education.fr/hcee/documents/rapport_Ceart-Remond-Varier.pdf

La professionnalité de l'enseignant dans la perspective du socle commun : valeurs, références, exigences

Anne Jorro

Université de Toulouse, UTM, CREFI-T

Mots clés : enseigner, apprendre, évaluer, geste professionnel de mise en abyme, transaction

Le socle commun serait-il l'arbre qui cache la forêt du désir de littérature, du rapport aux savoirs, de l'inclination pour la culture ? Si tel était le cas, comment la professionnalité enseignante se saisirait-elle de cette situation ? Comment userait-elle de cette formalisation marquée par la transversalité ? En prenant part au débat qui anime le champ de la didactique du français, nous interrogerons l'existence du socle commun selon un triple point de vue. Tout d'abord, en revenant sur les valeurs agies en situation d'enseignement-apprentissage, parce qu'elles sont portées et médiatisées par l'enseignant dans les séquences didactiques. Puis, en questionnant les références épistémiques et professionnelles mobilisées en situation. Enfin, en situant la réflexion évaluative au cœur de la professionnalité enseignante car elle permet justement de « percevoir la forêt » et, en particulier, elle pourrait entretenir, avec le socle commun, un rapport de mise en abyme.

Valeurs

Le socle commun se présente comme un contrat des actions à privilégier en classe de français, des compétences à valoriser à l'école et en situation d'enseignement – apprentissage, des savoirs à transmettre. La formalisation ainsi produite n'est pas sans susciter de nombreuses questions et réticences, voire de désillusions. Qu'en est-il des valeurs culturelles, esthétiques, intellectuelles qui irriguent l'activité disciplinaire dont les enseignants se déclarent porteurs et pour lesquelles ils éprouvent un sentiment de perte. La publication du socle commun interpelle les convictions profondes, les motivations et les engagements autour de la discipline française. Plus que tout, un supplément d'âme, porté par la culture humaniste, la distinguait des autres disciplines. Et l'apparition du socle commun signifierait son déclin ?

Ne se laisserait-on pas envahir trop vite par des pensées sombres ? La culture disciplinaire se prêterait-elle aussi facilement à un tel arasement ? Bruner (2000) nous invite à penser que

« Dans le domaine des humanités, il est tout simplement inconcevable d'enseigner quoi que ce soit sans révéler l'attitude que l'on adopte vis-à-vis des problèmes de l'essence et de la substance humaines. » (p. 155).

Cette conception tend à assurer que les résurgences de culture humaniste dans les pratiques enseignantes sont envisageables. Et dans le contexte de changement curriculaire, la culture humaniste mise à l'épreuve d'une culture instrumentale serait en quelque sorte confortée par la puissance des valeurs esthétiques, littéraires inhérentes à toute activité didactiquement élaborée. Si le socle commun inaugure l'ère des savoirs fondamentaux, il ne peut se passer de la question des valeurs dans la classe : valeurs culturelles, valeurs d'une communauté de lecteurs, d'une communauté de scripteurs... Les

valeurs deviendraient-elles le paravent de la culture instrumentale ? La matrice axiologique de l'enseignant de français constituerait une réplique au curriculum.

Ces questions nous conduisent à penser que dans l'univers programmatique qui envahit le champ éducatif, un autre positionnement devient nécessaire. Ne s'agit-il pas d'adopter une posture particulière, appréhendant aussi bien l'élément isolé que l'ensemble plus vaste dans lequel il prend place ? Le socle commun conduit à envisager des emboîtements successifs et à mobiliser une approche combinatoire, à mettre en évidence **un geste professionnel de mise en abyme**. Attitude qui ne concéderait ni aux savoirs fondamentaux, ni à la culture. Au programmatique, la réponse est sans appel : entrer dans une démarche complexe ! Pour parler à la façon des psychologues du travail, l'activité d'enseignement garderait sa « vitalité » pour peu que l'enseignant ouvre son regard du premier plan jusque vers l'horizon. C'est dire que le lissage qui caractérise le socle commun ne peut que susciter des braconnages (De Certeau 1981). Pourtant, le sentiment d'une épreuve à surmonter semble l'emporter ; les enseignants sont plongés dans des dilemmes et font l'expérience de conflits de valeurs. Ils sont nombreux en ces temps de réforme ! J'en retiendrai au moins trois :

Premier conflit de valeurs : quand l'économique rejoint l'épistémique !

La classe de français constitue le sous-système d'un ensemble plus vaste dans lequel prennent place l'organisation scolaire, l'établissement scolaire, le système éducatif, entités participant à l'économie de la connaissance telle qu'elle a été définie dans la déclaration de Bologne. Dans ce cadre européen, l'éducation est appréhendée comme un bien immatériel et devient une valeur d'échange. Sous couvert d'un objectif ambitieux par son envergure : « construire une Europe de l'intelligence d'ici 2010 », il s'agit de partager un haut niveau de formation, d'harmoniser les dispositifs et les programmes d'éducation et de formation à cette fin (l'harmonisation se transformant dans les faits en homogénéisation et en standardisation). Dans ce contexte, l'orientation procédurale prend le pas sur la dimension déclarative des savoirs (Forquin & Paturet 1999). Cette donne heurte les pratiques enseignantes encore influencées par la philosophie de l'éducation dont on sait, avec Reboul (1991), que les valeurs de connaissance occupent une place éminente. En prenant appui sur Scheler, Reboul présente une hiérarchie des valeurs en éducation. Il considère successivement et de façon croissante les valeurs suivantes : le plaisir (1^{er} niveau), puis l'utile, le collectif, l'humanité et enfin le salut. Sur une échelle à 5 niveaux, les valeurs relatives aux savoirs, aux humanités occupent le 4^e niveau. Le plus élevé en fait puisque le dernier palier est celui de la préparation à la mort. Un rapprochement inévitable se fait entre les 7 piliers du socle commun et les 5 niveaux de l'échelle. Une requalification des valeurs de connaissance et des valeurs humanistes est à l'œuvre. La dimension fonctionnelle inaugurée par le socle commun à travers les compétences renvoie au niveau 2 de l'échelle des valeurs éducatives présentée par Reboul. Ce processus de requalification interroge le rapport à la connaissance des enseignants, l'idée qu'ils se font de l'activité didactique. Le même auteur avait analysé les discours de l'éducation et considérait que le discours fonctionnel confondait but et finalité de l'éducation. À trop vouloir pencher vers l'efficacité, les valeurs d'intégration sociale devançant celle de la construction du sujet. Reboul (1984) déclare alors de façon provocatrice « telle est la pente du discours fonctionnel : faire de l'homme un objet » (p. 34).

Second conflit de valeurs : tiraillements de l'équité

Le phénomène n'est pas nouveau, l'enseignant de français est confronté à l'hétérogénéité des classes. Il se heurte à la question de l'égalité des chances et tente de faire vivre ce principe axiologique poursuivant une « fiction nécessaire » (Dubet 2004). Il agit sur deux fronts : en tenant compte des difficultés rencontrées par les élèves mais aussi en poussant ceux qui réussissent vite à aller encore plus loin. Parfois, il accorde beaucoup de temps aux élèves qui perdent pied avec un sens de l'équité que ces mêmes élèves peuvent ressentir (« le prof, il s'occupe de moi »), parfois, il se tourne vers les « élèves

confirmés » les poussant à approfondir une démarche, à ne pas se suffire d'une action réussie, mettant ainsi en œuvre une équité d'accompagnement. L'enseignant jongle en permanence entre l'équité d'accès et l'équité d'accompagnement. Dans le premier cas, il assurera à tout élève la rencontre avec les savoirs, dans le second cas, il ne baissera pas le niveau d'exigences et cherchera à transmettre une ambition intellectuelle devant l'étude approfondie.

Ces deux approches du critère d'équité dans les apprentissages donnent une idée de l'amplitude de l'activité enseignante et marquent, dans le même temps, les dilemmes indépassables du métier.

Troisième conflit de valeurs : l'enseignant professionnel ou le maître efficace ?

Les enquêtes internationales à travers les résultats des acquisitions des élèves provoquent des questionnements sur le système éducatif, la place des savoirs et la caractérisation des situations d'apprentissage. De nombreux travaux dans les années quatre-vingt-dix ont cherché à mettre en évidence l'efficacité des établissements, celle des maîtres. Aujourd'hui, l'effet enseignant est le prolongement de ces recherches, sous-entendant la possibilité de caractériser ce qui fait le maître efficace. La recherche sur l'efficacité, les discours de même nature mettent en évidence un paramètre important de l'action professorale mais ce paramètre est insuffisant pour caractériser la professionnalité de l'enseignant. D'autres aspects interviennent pour apprécier la part du maître. Il paraît tout aussi important d'interroger la qualité des situations proposées aux élèves, la qualité de la posture énonciative de l'enseignant devant ses élèves, la qualité de l'interaction avec la classe pour ne poser que ces points. L'angle d'appréciation de l'activité enseignante suppose un croisement entre la valeur d'efficacité et la valeur de qualité. Se cantonner au registre de l'efficacité peut induire des dérives. Ainsi, le maître efficace serait soumis au pilotage des séances de classe par les indicateurs internationaux. Voleraient en éclats les savoirs de référence, les intentions pédagogiques au profit des répertoires d'indicateurs. Le pilotage par les banques de données statistiques se substituerait-il au traitement didactique ?

Références

Le socle commun suscite deux séries de questionnements : d'abord un questionnement relatif à l'identification des savoirs de référence orientés vers les compétences à construire ; ensuite un questionnement portant sur les savoirs d'action du professeur.

La matrice des compétences

Le socle de compétences interroge les conceptions épistémologiques qui ont prévalu jusqu'à présent dans l'activité didactique et interpelle l'épistémologie des connaissances, au fondement de la didactique disciplinaire. C'est un fait, un changement épistémologique est en jeu : la matrice des compétences inaugure un renversement dans les pratiques enseignantes puisqu'il s'agit de partir des situations complexes à résoudre pour tendre vers les contenus de savoirs. L'approche ascendante qui en résulte provoque un autre rapport à la discipline et, en particulier, interroge la possibilité d'une démarche de contre-transposition didactique. Le fait de partir de l'activité de l'élève dans les situations didactiques pour tendre vers les contenus de savoirs implique le passage d'une épistémologie de la connaissance vers une épistémologie de l'action (Schön 1996). Alors qu'elle caractérisait les travaux de recherche dans le champ de la professionnalisation des acteurs, la rupture épistémologique se pose aujourd'hui à l'école et entraîne un certain nombre de préoccupations d'ordre didactique.

Ce renversement épistémologique est effectif pour les pays qui ont mis en œuvre l'approche par compétences. La Belgique, le Canada, la Grande-Bretagne, la Suisse légitiment d'autres rapports aux savoirs. Désormais, les savoirs pour agir intègrent les savoirs déclaratifs. Cette intégration est source de conflits (Perrenoud, Altet et *al.* 2008) parce qu'elle oblige à penser les savoirs dans leur dimension

opératoire. Or, l'école française est restée un haut lieu du concept ! Et les enseignants s'identifient plutôt comme des experts disciplinaires, rarement comme des accompagnateurs. Le socle commun apporte l'idée des savoirs pour agir, il ne s'agit plus de s'en tenir aux contenus même si leur intégration est pensée. Il importe non seulement d'identifier les situations et les tâches complexes qui requièrent la compétence visée mais aussi, de connaître la nature des obstacles rencontrés par les élèves.

Une prise de recul semble nécessaire pour comprendre ce basculement d'une épistémologie vers l'autre. Il est alors possible de saisir les prémisses de ce mouvement dès la fin des années soixante-dix, confirmées tout au long des années quatre-vingt et quatre-vingt-dix. La distinction entre les logiques de la mise en œuvre, de construction de corps de savoirs, d'exposition, d'apprentissage (Hameline 1976) a permis d'identifier des oppositions entre savoir et action, entre l'acte d'enseigner et l'acte d'apprendre (Meirieu 1991). De même, les travaux de la psychologie des apprentissages ont clairement fondé la distinction entre savoir et action avec les expressions suivantes : logique des concepts et logique de l'action (Vermersch 1979). Plus récemment le Livret blanc de l'éducation et de la formation (Delors 1996), le rapport Thélot (2004), soulignent l'importance des compétences clés. Enfin, le rapport Houchot et Robine (2007) insiste sur la nécessité de penser une cohérence entre les démarches par compétences et les pratiques d'évaluation.

Désormais, la matrice de compétences doit pouvoir répondre aux exigences de lisibilité, de focalisation par la détermination de compétences clés, de différenciation des niveaux d'appropriation.

Les savoirs d'action du professeur

Les réformes des politiques d'éducation et de formation ne sont pas sans incidences sur la professionnalité des acteurs. Le développement professionnel des enseignants et des formateurs est en quelque sorte orchestré par un contexte international pour lequel les pays européens ont décidé d'ajuster les systèmes éducatifs. Une nouvelle professionnalité est en jeu qui oblige à revisiter l'activité enseignante. Trois grands processus importent au regard des changements curriculaires. Je présenterai successivement les processus de traduction, de problématisation, de transaction.

Les processus de traduction

Ces processus de traduction visent l'accessibilité des savoirs, tout en préservant les principes de validité et de légitimité de ces mêmes savoirs. Il s'agit de procéder au passage du monde des concepts vers le monde de l'action. Le socle de compétences relève de la reformulation des contenus à partir de situations complexes et de problèmes à résoudre. Les processus de traduction opèrent doublement : dans la prise en compte des possibilités d'accès des élèves aux savoirs, dans la légitimité et la validité des transformations. La traduction ne peut pas être comprise comme un abandon des systèmes d'idées représentés par les contenus d'enseignement mais comme une forme énonciative nouvelle revisitant la mise en scène des savoirs, leur accessibilité, leur maniabilité. Le traitement didactique qui prévalait jusqu'alors éclairait une dimension du processus de traduction. Il reste encore à élucider la manière dont l'enseignant met en perspective l'activité des élèves dans la préemption des tâches. Comme il cherche à tisser des liens entre les situations dans lesquelles la compétence est susceptible d'être mobilisée, à penser de façon hiérarchique par niveaux de difficultés, avec des seuils d'exigence explicites, il mobilise un geste professionnel majeur : le geste de mise en abyme.

Le geste professionnel de mise en abyme intègre un geste bien connu du métier d'enseignant tout en le dépassant. En effet, lorsque le professionnel prépare sa classe, qu'il élabore un projet didactique, qu'il envisage des séquences type, il mobilise un savoir qui relève de la planification. Il sait structurer l'intervention didactique dans le temps et à partir du contexte scolaire. Il est en mesure d'établir des progressions, de planifier l'évolution des tâches, de varier les types d'exigence. Le geste de mise en abyme intègre ce savoir de la programmation. Cependant, il ne s'y arrête pas car l'essentiel est ailleurs, dans la mise en regard de ce que l'élève sait faire, de ce que l'élève pourrait faire, de ce que l'élève

chercherait à faire avec les situations complexes. L'enseignant établit un dialogue entre l'action anticipée de l'élève et la connaissance des enjeux didactiques afférents à telles tâches complexes. Dans ce cas, la progression n'est plus organisée selon « un raisonnement orienté par le contenu » mais fait place à des scénarios alternatifs selon les possibilités présumées des élèves. Les compétences énoncées dans le socle commun appellent un travail de déclinaison des possibles de l'action. L'enseignant pense alors par gamme, il n'est pas rivié à une progression ; la compétence qui est visée suppose la déclinaison de tâches complexes susceptibles de déclencher des processus d'incorporation. Le geste professionnel de mise en abyme synthétise la projection de possibilités d'action, la connaissance des obstacles rencontrés dans l'apprentissage, la connaissance des seuils d'exigence et celle des indicateurs qui permettent de valider la compétence visée.

Les processus de problématisation

Ces processus rendent compte de la manière dont l'enseignant fait vivre en classe un rapport aux savoirs : rapport interrogatif, rapport descriptif. Si l'enseignant privilégie le mode interrogatif, il n'aura de cesse de valoriser la controverse, de mettre en évidence la part énigmatique des savoirs. Si au contraire, il penche du côté du monde établi, il participera à la réification des savoirs dans la classe. De nombreux auteurs ont souligné les dangers d'une faiblesse épistémologique lorsque les savoirs ne sont pas présentés dans leur genèse et lorsque leur historicité est rabattue sur l'ici et maintenant de la classe. La place de l'incertitude à travers les modalisateurs de la parole de l'enseignant reste faible devant les élèves (Bruner 2000). Ce qui devrait alerter le praticien sur la part de problématisation qui lui incombe car la culture n'est pas une propriété *a priori* de l'école, elle est une dimension émergente de l'activité didactique, un processus à conquérir en classe.

Les processus de transaction

Les processus de transaction éclairent la relation entre l'enseignant et la classe, l'enseignant et l'élève. Cette relation intègre une manière d'agir, de percevoir, de penser, de parler, de se situer, autrement dit, une implication multidimensionnelle. L'agir souvent présenté sous l'angle de la stratégie et de la tactique repose sur une conception opératoire, conception qui paraît incomplète si l'on prend en compte le fait que le moindre acte est soutenu par une dimension éthique (Jorro 2002). Lorsque l'enseignant intervient dans des postures assurées, hésitantes, perplexes, autoritaires, il laisse transparaître un rapport au monde, un rapport aux élèves, un rapport aux savoirs qui ne sont pas neutres et qui renseignent sur l'éthos professionnel. L'agir enseignant ne correspond aucunement à l'espace du comédien (Jorro 2002), il est traversé par le registre axiologique : traces d'ouverture ou de suture dans la relation éducative, renvois positifs ou négatifs. La dimension éthique de l'agir enseignant nous conduit à analyser la qualité des gestes professionnels dans l'interaction avec la classe. Son investissement affectif, symbolique, social, culturel, épistémique est appréhendé par les élèves, pouvant jouer un rôle de catalyse dans les apprentissages ou inhiber tout processus. La distinction entre les gestes du métier et les gestes professionnels rend compte de la différence qualitative entre la maîtrise technique d'un geste et l'envergure du même geste aux plans socio-culturels, symboliques et épistémiques (Jorro 2002, 2006, 2008a).

Les recherches conduites au cycle 3 en situation de lecture interprétative ont mis en évidence la qualité interprétative des débats à partir de la posture disponible de l'enseignant et des gestes d'autorisation et d'amplification de la parole des lecteurs (Jorro & Croce-Spinelli 2003, Croce-Spinelli 2007).

Exigences

Le socle commun annonce une volonté républicaine : assurer à tous les élèves la maîtrise des savoirs de base. Cet objectif reste ambitieux puisqu'il induit un suivi des élèves, la possibilité de mettre en œuvre

des moments évaluatifs qui renseignent sur les processus d'appropriation, sur les résistances dans l'apprentissage, sur les incompréhensions...

Quel que soit le niveau scolaire de l'élève, une exigence est affirmée. Et cette exigence est attendue au sein de la classe, l'enseignant devenant l'ami critique des apprentissages (Jorro 2006). Pourtant la place de l'évaluation dans la classe de français souffre de représentations négatives. Les enquêtes PISA ont interpellé vivement les praticiens qui considèrent alors que l'évaluation est un mal nécessaire, dont il faut en permanence se méfier ! Le déni de l'évaluation constitue une réponse professionnelle faible. L'évaluation permet de poser la question de la valeur des apprentissages des élèves. Et, dans la perspective du socle commun, de revenir sur trois exigences fondamentales :

- que savent faire les élèves en lecture, en écriture ?
- quelles difficultés rencontrent-ils ?
- quelles approches plurielles envisager ?

Ces questions ne sont en rien originales, elles concernent le cœur du métier d'enseignant. C'est à partir de ces angles d'attaque que les apprentissages scolaires gagnent en efficacité.

L'activité évaluative de l'enseignant est différente selon qu'il prend en compte le niveau macro des évaluations internationales ou le niveau micro des pratiques de classe. En prenant appui sur les résultats des enquêtes internationales, l'enseignant peut décider de favoriser des situations de perfectionnement en ciblant l'entrée dans le problème à résoudre et en centrant les élèves sur une démarche de résolution (dans le meilleur des cas) ou sur la construction d'une réponse particulière. En décidant de relier les situations d'apprentissage à l'évaluation formative, l'enseignant fait valoir la nécessité pour chaque élève de connaître les repères essentiels pour entrer dans la tâche, de manipuler les critères pour développer son activité, enfin de s'appuyer sur les indicateurs pour s'auto-évaluer ou co-évaluer le travail d'un pair. La démarche d'évaluation formative nécessite la définition d'une tâche complexe qui constitue un enjeu d'apprentissage pour les élèves (Jorro 2000).

La question de l'évaluation est importante car les gestes évaluatifs donnent forme aux apprentissages. Quel enseignant se doute que ses propres gestes configurent l'entrée des élèves dans la tâche proposée ? Que la posture de valorisation adoptée par l'enseignant donne envie à l'élève d'aller au-delà de ce qu'il sait faire. Mieux encore, que la reconnaissance de l'élève comme apprenant (doté d'un droit à l'erreur) lui permet de s'aventurer sur une terre inconnue sans peur d'être fustigé du regard ou ignoré. Que les gestes évaluatifs médiatisent le rapport aux apprentissages. Ces points restent largement méconnus, voire sous-estimés alors qu'ils constituent des déclencheurs de l'entrée dans l'étude (Pennac 2007). Le registre des valeurs est trop absent des considérations didactiques, seuls seraient pris en compte les aspects techniques de l'évaluation.

Le socle commun (décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006, relatif au socle de connaissance et de compétences) a suscité de nombreuses prises de positions dans le monde enseignant. Ce nouveau curriculum brouillerait en quelque sorte l'image de l'enseignant de français, ne se reconnaissant plus dans son métier, dans son identité professionnelle. Parce qu'il se vit comme le garant d'une certaine forme de savoirs et d'une certaine culture, il accuse le coup devant les transformations posées qui devraient garantir l'accès aux savoirs fondamentaux. Une voie nouvelle est en jeu, appelant un positionnement nouveau. Le socle commun n'est pas ressenti comme une voie valorisant l'activité enseignante. Pourtant, l'attachement à la discipline et plus encore aux savoirs et à la culture humaniste, qui traverse les ressentis, ne serait pas pour autant démenti si les enseignants mobilisaient des gestes professionnels de mise en abyme.

Bibliographie

BRUNER J. (2000). *Culture et modes de pensée*. Paris : Retz.

- CROCE-SPINELLI H. (2007). *Gestes professionnels de l'enseignant et processus interprétatifs des élèves*. Thèse de doctorat, sciences de l'éducation, sous la direction de Anne Jorro, université de Toulouse II-Le Mirail.
- DE CERTEAU M. (1981). *Arts de faire*. Paris : Seuil.
- DELORS J. (1996). *L'éducation au XXI^e siècle. Un trésor est caché dedans*. Paris : Odile Jacob.
- DUBET F. (2004). *L'école des chances*. Paris : Seuil.
- FORQUIN J.-C. et PATURET B. (1999). « Culture ». In HOUSSAYE J. (éd), *Questions pédagogiques*. Paris : Hachette éducation, p. 109-122.
- HAMELINE D. (1976). « Formuler des objectifs pédagogiques ». *Cahiers Pédagogiques*. N° 148-149, p. 25-31.
- HOUCROT A. ET ROBINE F. (2007). Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis. Rapport de l'IGEN. Paris : MEN.
- JORRO A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation*. Paris : De Boeck.
- JORRO A. (2002). Professionnaliser le métier d'enseignant. Paris : ESF.
- JORRO A. ET CROCE-SPINELLI H. (2003). *Gestes du professionnel et activité interprétative des lecteurs de cycle 3*. Actes du colloque du CERFEE-ISA, Montpellier.
- JORRO A. (2006). *L'agir professionnel de l'enseignant*. Conférence au séminaire de recherche du centre de recherches sur la formation (texte non publié). Paris : CNAM.
- JORRO A. (2008a) (à paraître). « Comprendre l'agir professionnel en éducation et en formation avec Ricoeur ». IN SIMARD D. et KERLAN A., *Ricoeur et l'éducation*. Laval : PUL.
- JORRO A. (2008b) (à paraître). *La reconnaissance professionnelle. Évaluer, valoriser, légitimer*. Ottawa : PUO.
- LEGENDRE F. (2007). « La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : effet de mode ou moteur de changements en profondeur ? ». In AUDIGIER F. et TUTIAUX-GUILLON N. (éd.), *Compétences et contenus*. Paris : De Boeck.
- MEIRIEU P. (1991). *Apprendre... oui, mais comment*. Paris : ESF.
- PENNAC D. (2007). *Chagrin d'école*. Paris : Gallimard.
- PERRENOUD P., ALTET M., LESSARD C. ET PAQUAY L. (2008). *Conflits de savoirs en formation d'enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- REBOUL O. (1984). *Le langage de l'éducation*. Paris : PUF.
- REBOUL O. (1991). *Les valeurs en éducation*. Paris : PUF.
- SCHÖN D. (1996). *Le praticien réflexif*. Montréal : Éditions Logiques.
- THÉLOT C. (2004). *Pour la réussite de tous les élèves*. Rapport de la commission du débat national sur l'avenir de l'école. Paris : La documentation française.
- VERMERSCH P. (1979). « Analyse de la tâche et fonctionnement cognitif ». *Bulletin de Psychologie*, n° 343, p. 179-187.

« Enseigner des “attitudes” » ?

Une notion omniprésente mais problématique pour la littérature et les disciplines culturelles et artistiques

« La culture humaniste contribue à la formation du jugement, du goût et de la sensibilité »

Jean-Charles Chabanne

équipe ALFA-LIRDEF (EA 3749), IUFM de l'académie de Montpellier, université Montpellier 2

Mots clés : attitudes, littérature, jugement esthétique, forme intermédiaire de discours analytique

Je propose cette communication dans un étrange état d'esprit. En effet, le projet de programmes de l'école primaire, paru en février, ne semble plus donner de place à l'enseignement de la littérature en tant que tel. On y compte en tout et pour tout deux occurrences de « littérature » et trois de « littéraire(s) » et le tout se résume à cette formule :

« un programme de littérature vient soutenir l'autonomie en lecture et en écriture des élèves. L'étude des textes, et en particulier des textes littéraires, vise à développer les capacités de compréhension, et à soutenir l'apprentissage de la rédaction autonome. » (p. 13).

À quoi peut donc désormais servir une réflexion sur le littéraire à l'école, sur son apprentissage, son enseignement et la formation des maîtres de littérature à l'école primaire ? Un des mots clés des programmes précédents a disparu : *interprétation*, et avec lui une certaine ambition et tout un héritage théorique et didactique.

Or le projet de programme, dans son exquise concision, renvoie expressément à un texte fondamental, le décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences [DSC] :

« Le socle commun de connaissances et de compétences défini par la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005 est **la référence indispensable autour de laquelle seront organisés tous les enseignements** de ce premier niveau de la scolarité obligatoire. » (BO du 20 février 2008, p. 3, Préambule).

Le DSC lui-même semble rabattre la littérature au simple rôle de pourvoyeuse de supports d'exercices et de modèles d'écriture (voir annexe) :

« La fréquentation de la **littérature** d'expression française est un instrument majeur des acquisitions nécessaires à la maîtrise de la langue française » (§1, La maîtrise de la langue française, Préambule).

L'affaire serait réglée si nous ne nous attardions sur un autre passage du DSC où la littérature réapparaît¹ sous un tout autre aspect et avec de toutes autres finalités : la voilà intégrée au vaste programme de l'éducation artistique et culturelle :

« La culture humaniste contribue à la formation du **jugement**, du **goût** et de la **sensibilité**.

Elle enrichit la perception du réel, ouvre l'esprit à la diversité des situations humaines, invite à la **réflexion** sur ses propres opinions et sentiments et suscite des **émotions esthétiques**. Elle se fonde sur l'analyse et l'**interprétation** des textes et des œuvres d'époques ou de genres différents. Elle repose sur la **fréquentation des œuvres** littéraires

¹ Cet article applique en matière d'orthographe les recommandations parues au *Journal officiel*, documents administratifs n° 100, du 6-12-1990 : graphies de *maitre*, *connaître*, *goût*...

(récits, romans, poèmes, pièces de théâtre), qui contribue à la connaissance des idées et à la découverte de soi. Elle se nourrit des apports de l'éducation artistique et culturelle. » (§5, La culture humaniste, Préambule).

Un tel cadre maintient entière la nécessité d'une réflexion tout à la fois théorique et très concrète sur trois séries de questions que nous avons en charge :

– des questions sur l'objet lui-même, cette littérature que, pour ma part, je ne sépare pas des autres enseignements artistiques et culturels [EAC], avec lesquels elle partage une spécificité que sollicite justement le DSC². La réflexion doit se faire aussi épistémologique et anthropologique ;

– des questions escamotées sur les processus et les conditions des apprentissages effectifs impliqués dans un tel programme ; et donc en retour, des questions sur le rôle du maître : que veut dire concrètement, au jour le jour, au pas à pas de la classe, enseigner « la formation du jugement, du goût et de la sensibilité » ? Est-ce qu'il suffit de la seule « fréquentation des œuvres » ? Suffit-il d'invoquer le mot magique d'« imprégnation » pour en avoir fini avec une réflexion sur les questions pédagogiques et didactiques ?

– et enfin, comment former à ce travail complexe les maîtres de l'école primaire, qui ne sont pas spécialistes, en les accompagnant au niveau précis où se constitue une compétence professionnelle effective : la réflexion doit s'étendre à la *formation*.

Je vais donc examiner cette formule, qui me paraît emblématique : « la formation du jugement, du goût et de la sensibilité ». Ce faisant, il me semble que le DSC maintient ouverte la réflexion qui avait été celle des programmes de 2002 et de son document d'accompagnement :

« L'appropriation des œuvres littéraires appelle un travail sur le sens. Elle interroge les histoires personnelles, les sensibilités, les connaissances sur le monde, les références culturelles, les expériences des lecteurs. Elle crée l'opportunité d'échanger ses impressions sur les émotions ressenties, d'élaborer des jugements esthétiques, éthiques, philosophiques et de remettre en cause des préjugés. Les œuvres qui ont été sélectionnées permettent aux enfants d'interroger les valeurs qui organisent la vie et lui donnent une signification.

Le sens n'est pas donné, il se construit dans la relation entre le texte, le lecteur et l'expérience sociale et culturelle dans laquelle celui-ci s'inscrit (la signification d'une œuvre n'est pas intangible). L'expérience de lecture engage tout lecteur à se donner une attente par rapport aux œuvres nouvelles qu'il aborde. Cette curiosité-là s'apprend, s'exerce, se développe progressivement. Elle forge les compétences propices à l'entrée en littérature. » (Document d'accompagnement, p. 8, 2.4. Les œuvres en débat : approche de l'interprétation des textes).

La notion d'attitude dans le DSC a une histoire théorique et idéologique

Le lexique des attitudes dans le DSC

Chacun des sept « piliers » qu'énumère le DSC (juillet 2006) contient une section consacrée aux « attitudes »³. Un dépouillement sommaire du vocabulaire des sections « attitudes » du décret livre un ensemble conceptuel très hétérogène :

autonomie (3 occurrences), citoyenneté (2), civique (4), confiance, conscience (10), créativité, critique (3), culture (11), curiosité (4), décision, désir (2), détermination, devoirs, dignité, droits, émotive, engagement, envie (2), esprit (5), éthiques, **goût** (4), humaniste (2), imagination, initiative (4), intérêt (4), **jugement** (3), justesse,

² EAC : Enseignements Artistiques et Culturels, selon la formule utilisée dans les textes institutionnels au niveau national comme au niveau international (Unesco) : la littérature y est intégrée dans le domaine des curricula qui comprend aussi classiquement les arts visuels et l'éducation musicale, mais aussi les « arts du corps » : les arts du théâtre et du cirque, la danse et les APEX ou APSA (en EPS, activités physiques et sportives d'expression ou artistiques), etc. Voir Appel international pour la promotion de l'éducation artistique et la créativité à l'école, à l'occasion de la 30^e session de l'Unesco, nov. 1999. Site : <<http://portal.unesco.org/culture/>> (consulté le 6 octobre 2008).³ On ne peut que se méfier de cette belle tripartition des objets d'enseignement en *connaissances/capacités/attitudes*... Sans doute les choses sont-elles un peu plus compliquées !

motivation (2), ouverture (5), respect (5), responsabilité (5), rigueur, **sensibilité** (3), solidarité, tolérance, valeur (3), vérité, vie (8), volonté (4).

Ces notions souvent présentées dans les préambules des programmes comme des finalités essentielles de l'enseignement des disciplines « culturelles et artistiques », appartiennent à une longue tradition philosophique, esthétique et didactique (Morissette & Gingras 1991, Bloom *et al.* 1964). Les « attitudes », les « savoir-être », relèvent tantôt de la tradition d'une éducation *éthique*, explicite ou dissimulée ; tantôt d'une normalisation sociale et professionnelle (Segal 2006), tantôt d'une éducation de la *sensibilité* comme *compétence esthétique* ; tantôt d'une éducation de la *compétence culturelle, esthétique ou critique*, qui vise à développer les conduites et les investissements dans certains phénomènes sociaux, comme sont les œuvres d'art et les conduites esthétiques.

Les recherches sur les attitudes

Les recherches sur les attitudes remontent essentiellement à la deuxième taxonomie de Bloom sur le « domaine affectif » (1964), mais les concepts en jeu ont une histoire philosophique encore plus ancienne. Les disciplines qui en traitent sont multiples, de l'esthétique et de l'éthique aux sciences de la cognition et de l'émotion⁴.

La trilogie *connaissances/capacités/attitudes* est le calque de l'anglais *Knowledge/Skills/Attitudes (K/S/A)*, laquelle tend à remplacer dans le discours des sciences de l'éducation une trilogie plus ancienne : *savoir/savoir faire/savoir être* (De Ketele 1986, Guilbert 2002). La trilogie *K/S/A* est, par exemple, très présente dans les ouvrages de formation à la gestion des ressources humaines dans l'entreprise (Bellier 2004, Le Boterf 1999, Ropé & Tanguy 1994...), ce qui la marque très clairement sur le plan idéologique : les *attitudes* sont une référence au monde des ressources humaines dans l'entreprise libérale (Segal 2006, Penso-Latouche 2000).

La recherche sur les attitudes appartient aussi à un secteur des sciences cognitives qui s'intéresse à des phénomènes comme la motivation, l'implication, et plus généralement le rôle des affects dans la cognition et l'action, ou encore le « développement émotionnel » (synthèse dans Nadel 2001).

Nous retenons de la littérature sur les attitudes le caractère fortement polysémique du terme, qui recouvre au moins deux concepts, eux-mêmes définis dans des cadres théoriques distincts :

1) Les attitudes *SR* (au Sens Restreint) renvoient à la définition désormais classique de Allport (1935), utilisée en sciences cognitives et en éthologie :

“An attitude is a mental and neural state of readiness, organized through experience, exerting a directive or dynamic influence upon the individual's response to all objects and situations with which it is related.” (Allport 1935).

« **Un état mental de préparation à l'action**, organisé à travers l'expérience, exerçant une influence directive ou dynamique sur la réponse d'un individu à tous les objets et situations auxquels il est lié. »

Dans cette acception, le terme *attitude* ne connaît pas de synonymes.

2) Les attitudes *SL* (au Sens Large), incluent les attitudes *SR*, et lui adjoignent bien d'autres notions. Cet ensemble notionnel est approximativement celui que désigne le terme de « *savoir être* », ou encore celui de « *domaine affectif* » par opposition à « *domaine cognitif* », à savoir la catégorie *varia* des taxinomies (où l'on classe tout ce qui reste...) :

« *Savoir-être* : “synonyme de *domaine affectif*”, désigne commodément l'ensemble des “variables internes” d'un individu qui ne relèvent pas, en général, du domaine cognitif : **attitudes, valeurs, sentiments, émotions, motivations, traits de personnalité, styles de conduite, self-concept...** » (Raynal & Rieunier 2007 ; De Ketele 1986).

Concepts problématiques, car ils désignent un objet paradoxal, qui peut-être identifié à plusieurs niveaux du processus de développement ou d'apprentissage : les attitudes *SL* interviennent :

– tantôt comme les conditions de réussite d'un enseignement ;

⁴ Pour une synthèse voir par exemple Morissette & Gingras 1991.

- tantôt comme les objets d'un enseignement ;
- tantôt comme ses effets indirects et à long terme, des finalités.

Le tiers-savoir

Disons tout de suite que nous ne déciderons pas ici du statut ontologique des attitudes, mais que nous les considérons à titre heuristique et provisoire. Via la catégorie des attitudes se trouvent désignée comme objet d'apprentissage et d'évaluation une catégorie de savoirs beaucoup plus fuyante et problématique que celle, plus rassurante, de connaissances ou de capacités pour lesquelles nous pensons disposer de repères concrets. Toutefois, il s'agit de montrer comment les attitudes ne sont pas des entités flottant « au-dessus » ou « à côté » des objets ordinaires de l'enseignement mais qu'elles tissent avec eux des rapports étroits : une attitude implique des savoirs et des savoir faire, sans quoi elle n'est qu'un mot vide. C'est justement à cette mise en relation entre les objets d'apprentissage et des gestes professionnels que je voudrais consacrer cette communication.

Il me semble intéressant de relever le défi d'une réflexion sur les *attitudes* dans la perspective de la classe ordinaire, de la pratique professionnelle ordinaire, du travail au jour le jour de la classe de littérature (et des EAC). Ce vocabulaire imprécis pointe selon moi un espace énigmatique mais fondamental, celui constitué par les formes de savoirs rejetées dans les marges et dans les limbes, parce que plus difficilement évaluables et objectivables, mais qui me semblent caractériser justement la part irréductible des disciplines scolaires dont la particularité saillante est de travailler ces objets singuliers que sont les **œuvres d'art** et ces pratiques sociales que sont les **pratiques esthétiques** en réception comme en production.

On peut, au moins à titre provisoire, identifier ainsi un domaine des apprentissages que j'appellerai le *tiers-savoir*, pour me tenir à distance de définitions trop contraignantes et le poser non comme un objet défini, mais comme un objet à construire. Les attitudes dessinent un *tiers-savoir*, qu'il ne s'agit pas d'hypostasier, mais bien de ramener dans notre ordinaire. C'est ce tiers-savoir qui me semble visé par cette formule du DSC, qui fait à la fois l'intérêt et la difficulté de nos disciplines, parce que ce sont elles, dans l'ensemble du curriculum, qui le prennent en charge le plus directement :

« La culture humaniste contribue à la formation du **jugement**, du **gout** et de la **sensibilité** ». Qu'est-ce que cela signifie ?

« La formation du jugement, du gout et de la sensibilité » : la sensibilité (esthétique)

Qu'est-ce que la sensibilité⁵ ?

Avec cette injonction, la **sensibilité** est posée comme un objet d'enseignement, à tout le moins d'interrogation.

Il me semble que pour éclairer cette notion, on peut utilement renvoyer à la théorie de Schaeffer, qui postule que l'expérience esthétique est d'abord caractérisée par un mode de relation à l'objet spécifique :

« je pense que la relation esthétique délimite une conduite anthropologique spécifique et possède donc un mode d'existence transculturel. [...] la relation esthétique est une relation cognitive, puisqu'elle est une forme d'attention au monde ; et elle est intéressée, puisqu'en nous adonnant à cette attention, nous la voulons satisfaisante. » (Schaeffer 1996, p. 16-17).

⁵ On pourrait faire pour d'autres domaines du DSC des réflexions proches : par exemple, on pourrait s'intéresser au développement (à l'enseignement ?) de la **sensibilité morale** : être capable de réagir à une injustice par un sentiment d'indignation ou de satisfaction qui précède (?) le jugement moral lui-même. Voir sur ce point les travaux sur le développement affectif, la socialisation des émotions, l'empathie et l'éducation morale (Favre *et al.* 2005, 2007, Pagoni 1999, Audigier 2002, Jourdain 2004).

Schaeffer pose l'établissement de cette relation, qu'il appelle l'**appréciation**, comme un préalable à toutes les conduites secondes qui se développeront à partir d'elles :

« dès lors qu'on cesse de confondre appréciation et jugement esthétique, on voit que la conduite esthétique – y compris lorsqu'elle a pour objet une œuvre d'art – n'est *pas* un « jeu de langage [...] elle ne relève pas (encore) de l'*expression* d'un état intentionnel, donc d'un acte judiciaire, et *a fortiori* pas (encore) de la communication [...] pour que je puisse porter un jugement esthétique, il faut d'abord qu'il y ait eu appréciation, et donc une activité cognitive satisfaisante ou dissatisfaisante. » (Schaeffer 1996, p. 208).

« la thèse générale que j'ai défendue revenait à dire que dans le cadre de la conduite esthétique, l'*activité cognitive* est le support d'une (dis)satisfaction causalement irréductible à nos croyances concernant l'objet esthétique, puisque faisant intervenir une réaction appréciative ultimement fondée dans des états mentaux non intentionnels. » (Schaeffer 1996, p. 173).

Est-ce qu'il y a là de l'enseignable ?

La sensibilité est ainsi approchée comme capacité à apprécier, à ressentir, à établir avec l'œuvre une relation spécifique qui motive tout ce qui va s'ensuivre. Dans le réseau notionnel du DSC, on peut l'associer à : *désir, émotion, envie, intérêt, motivation, sensibilité, curiosité...* C'est le fameux « ressenti » : *être captivé, touché, ému...*, le « plaisir du texte » (Barthes 1973), antérieur au jugement de goût, dont l'enseignant ne sait trop que faire, et dont il se méfie tout en le sollicitant. La gêne provient de ce que la sensibilité semble relever de la partie la plus obscure, la plus retirée, la plus proche de l'intime de l'expérience de l'œuvre (Barbier 1994).

Est-elle seulement accessible à un quelconque travail scolaire ? Doit-elle l'être ? Elle semble étrangère à tout langage. Mais qu'en est-il ?

Le document d'accompagnement (2002) parle d'une *curiosité* qu'il pose explicitement comme enseignable :

« L'expérience de lecture engage tout lecteur à se donner une attente par rapport aux œuvres nouvelles qu'il aborde. Cette **curiosité**-là s'apprend, s'exerce, se développe progressivement. Elle forge les compétences propices à l'entrée en littérature. » (MEN 2002, 8).

Bachelard faisait le postulat que la réception de l'œuvre impliquait un état mental particulier, qu'il appelait « rêverie » (1960). Peirce propose le concept de *musement* :

« L'être du *musement* est [...] perdu dans ses pensées, en plein suspens, dans cette logique associative qui caractérise la rêverie et l'errance. Ses pensées sont un labyrinthe et il s'y perd, insouciant au milieu de ses lignes brisées. Il se promène dans un monde de possibles, sans égards à la logique et à ses contraintes. Il est en fait l'imagination au travail et c'est par lui que tout se pense. C'est par lui que le penser se révèle à nous. Sans le flâneur, en fait, rien ne peut être pensé, rien ne peut être imaginé, il est la condition de toute parole (...). Le *musement* du flâneur est ce mouvement continu de la pensée, ce flot qui nous traverse jusqu'à ce que nous nous déprenions de lui. » (Gervais 2004, 98).

Poser que la *sensibilité* est enseignable – quelles que soient les réserves qu'on peut attacher à cette formule trop abrupte – c'est ne pas se contenter de poser que le ressenti reste un événement subjectif, intime mais c'est demander quels *gestes* didactiques le visent plus directement (Lafortune et al. 2005).

J'en propose deux à notre réflexion :

- la présentation de l'œuvre, et pour l'élève l'entrée dans l'œuvre ;
- l'attention conjointe à l'œuvre.

Enseigner la sensibilité

La présentation de l'œuvre

Considérer que la présentation de l'œuvre est un geste didactique important, c'est par exemple se poser les questions suivantes, très précisément et très concrètement :

– À quel moment et combien de temps l'œuvre est-elle offerte à l'attention des élèves en tenant compte de l'extrême variété des modes d'entrée dans l'œuvre qui sont naturellement les leurs ? Par exemple se demander si une seule lecture initiale est suffisante, et donc donner une importance nouvelle aux moments de **relecture** quand elle n'est pas une relecture de travail, mais un moment où l'œuvre est **re-présentée** à une attention des élèves que le travail didactique a rendue possible – alors que souvent cette présentation est considérée comme acquise. Dans l'analyse d'une séance d'EAC, la durée, le moment et les modalités concrètes des phases consacrées prioritairement à la *mise en présence* de l'œuvre constituent une entrée essentielle.

– Quelle est la **matérialité** de l'objet qui leur est présenté ? Lecture à voix haute qui s'ajuste à la qualité de l'écoute et à sa durée effective ; qualité matérielle des formats, des papiers, des couleurs ; effets négatifs de supports bâclés, illisibles, banalisés par la projection ou la photocopie⁶ ; ce qui fait qu'un ouvrage de poésie, avec sa couverture cartonné, son papier à grain, ses grandes marges, sa typographie à l'ancienne, ne sera jamais l'équivalent d'une photocopie.

– Dans quel espace s'inscrit cette présentation ? La **dramaturgie** de la présentation de l'œuvre, la position des élèves dans le petit théâtre de la classe, la distance et l'orientation des corps les uns par rapport aux autres sont aussi décisifs, comme on l'observe dans les coins-lecture des classes de maternelle où il suffit d'une mauvaise disposition spatiale pour générer de l'inattention, exclure certains de l'espace de présence à l'œuvre.

– Quelle place est laissée à la nature **corporelle** de l'expérience de l'œuvre ? Regarder un tableau, c'est aussi se positionner par rapport à lui, avancer, reculer, toucher peut-être sa matière ; écouter une lecture, c'est s'installer dans une posture corporelle, mais aussi pouvoir réagir, bouger, esquisser des mimiques et des gestes, etc.

– Quel effet est directement dépendant des qualités de **diseur/acteur**, qui à la manière du comédien sait installer une écoute, poser sa propre présence dans l'espace scénique où la rencontre avec l'œuvre a lieu ? Symétriquement, à l'art de l'acteur correspond un art du spectateur, qui doit sans doute se construire d'expériences réitérées, mais peut-être aussi d'un enseignement dirigé et explicite : qualité de l'écoute, degré de concentration, dynamique collective de la réception qu'il faut identifier comme *ce qui s'enseigne et ce qui s'apprend* dans les EAC.

– Savoir attendre le bon moment : Jorro propose de réutiliser le beau concept de *kairos*⁷, par exemple savoir jouer des silences, des pauses, du vide didactique que certains enseignants débutants redoutent et cherchent à combler ; un art du rythme, du tempo, qui pose aux formateurs de redoutables problèmes : où et comment s'apprend-il, dès lors qu'on ne le renvoie pas au seul « talent naturel » des enseignants en formation ?

– Quelle variation donner aux modes de lecture d'un texte, et comment décider de leur choix et de leur succession dans une séance ou une séquence : lecture silencieuse puis collective puis magistrale, chorale ou singulière, etc. ?

Une dramaturgie qui relève, on le voit, de savoirs et de savoir faire professionnels pour l'enseignant, mais aussi pour l'élève : savoir être attentif, écouter... Savoirs qui ne peuvent demeurer implicites, et qui ont à être déclarés et montrés comme tels. Savoirs professionnels délicats : savoir écouter les élèves écoutant, regarder les élèves regardant.

L'attention conjointe à l'œuvre, la socialisation de l'appréciation

L'appréciation est communément conçue comme un événement entièrement subjectif et premier. Mais la psychologie génétique de l'appareil affectif nous apprend que les émotions, à partir d'un matériel

⁶ Ce qui justifie l'importance donnée aux pratiques artistiques *in situ*, aux rencontres avec les œuvres dans leur matérialité originale, avec des créateurs vivants, avec le spectacle vivant, etc. (N.S. n° 2007-113 du 6-7-2007).

⁷ « le sens du *moment opportun* marque l'implication du praticien, sa disponibilité dans la situation, en particulier son attention à l'autre » ; « cette singularité agit, qui marque le style. » (Jorro 2002, p. 81).

biologique génétiquement préprogrammé de manière assez souple, se développent dans des stimulations partagées (Nadel 2001). L'attention à l'œuvre et son appréciation, qui semblent à première vue relever de la stricte **intimité**, de *l'hypersubjectif*, sont en réalité co-construites et d'abord partagées avant d'être intériorisées :

<i>Enst</i> ⁸	<i>est-ce qu'on peut revenir aux mots qui parlent de l'océan + est-ce qu'on est d'accord pour dire qu'il y en a beaucoup + vous les avez tous relevés + vous en avez trouvé beaucoup + toi Willy tu en as trouvé trois</i>
<i>L</i>	<i>il a trouvé lesquels Willy</i>
<i>Enst</i>	<i>avec le cercle de lecture le fait qu'on parle ensemble maintenant tu en vois davantage</i>

Le caractère construit de la sensibilité apparaît dans les différences qui signent les déterminations sociales. On *apprend* donc à ressentir, dans des expériences partagées où les comportements élémentaires des sujets se modèlent les uns sur les autres.

L'écoute sensible n'est donc pas un état naturel, elle est à construire dans des échanges qui sont pour une part non-verbaux, comportementaux, posturaux... Ainsi l'enfant apprend à mimer puis à reproduire les attitudes corporelles mais aussi les états mentaux qu'il perçoit chez l'adulte (voir sur ce point les théories de l'empathie, Berthoz & Jorland 2004, Damasio 1995).

C'est ce comportement et les états mentaux associés qui éclairent les processus hâtivement évoqués sous le terme d'« imprégnation ».

« Ainsi, tout au long de l'école maternelle, les enfants sont mis en situation de rencontrer des œuvres du patrimoine littéraire et de s'en **imprégner** » (Projet de programmes, février 2008, p. 5).

D'où l'importance pour l'enseignant d'avoir été formé à ces notions, mais tout autant à leur observation, en particulier dans les plus petites classes, où ces phénomènes sont plus frappants. Il y a là matière à formation professionnelle fine, autour de l'observation des situations d'attention conjointe dans les moments de réception et d'écoute des œuvres, au cœur même de la **fabrique de la sensibilité**.

Les phénomènes d'empathie montrent aussi que les états affectifs sont « contagieux » (contagion émotionnelle, Favre *et al.* 2005) et co-ressentis, voire co-élaborés dans les petits collectifs que constituent les communautés familiales ou scolaires, dans des formats divers (de la dyade enfant/parent au groupe de pairs).

Loin d'être un don inné, la sensibilité apparaît ainsi comme un phénomène construit, qui échappe sans doute à la conscience immédiate, mais dont l'enseignant doit avoir conscience dans la mesure où c'est sa propre attention et sa propre sensibilité à l'œuvre qui développent, *in fine*, celles de ses propres élèves. D'où l'importance d'un choix assumé d'œuvres effectivement appréciées, car c'est souterrainement le rapport à l'œuvre personnel de l'enseignant qui sera l'enjeu de la transmission, longtemps avant les savoirs déclaratifs, la verbalisation.

Parmi les éléments de la compétence professionnelle,

- des savoirs sur des phénomènes comme ceux du développement des conduites affectives, dont la sensibilité ; sur l'empathie et la contagion émotionnelle ;
- des savoir faire très spécifiques : savoir écouter les élèves écoutant les œuvres, regarder les élèves regardant les œuvres, en étant capable d'une attention différenciée ;
- savoir écouter comment le collectif reçoit les œuvres : les élèves font-ils l'expérience de l'œuvre sans truchement ou font-ils l'expérience du collectif qu'ils forment faisant l'expérience de l'œuvre ?

⁸ Échanges extraits d'un corpus recueilli dans une classe de CM1, corpus recueilli et transcrit par Christine Aigoïn. Il s'agit d'un cercle de lecture autour de *Moun*, de Rascal.

– enfin, des attitudes pour l’enseignant lui-même, à commencer par une certaine authenticité de sa propre relation aux œuvres qu’il présente, de son propre investissement, de ses propres postures d’attention.

Tous ces points peuvent faire l’objet de travaux plus particuliers qui se situent à part égal du côté d’une didactique de la réception esthétique – de la sensibilité – tout autant que dans le cadre d’une psychologie génétique des émotions, de l’appareil affectif et perceptif, voire d’une sociologie de la réception qui insistera sur le caractère situé et socialement différencié de ces processus.

« La formation du jugement, du goût et de la sensibilité » : le goût

Qu’est-ce que le goût⁹ ? Le goût comme « prédisposition à agir »

Le terme de *goût* apparaît explicitement dans le vocabulaire des attitudes. On peut rapprocher cette notion de celle d’*attitude SR* au sens restreint :

« Un état mental de préparation à l’action, organisé à travers l’expérience, exerçant une influence directive ou dynamique sur la réponse d’un individu à tous les objets et situations auxquels il est lié » (Allport 1935).

Le goût renvoie au domaine de la conation, ce qui relève de la motivation, de l’intérêt, de l’attachement, de l’inclination. Les recherches sur la conation sont importantes dans le domaine des sciences de l’éducation et de la formation (Raynal & Rieunier 2007), car elles éclairent une part des causes de l’échec scolaire liées au défaut de motivation, au désintérêt des élèves, au lien entre investissement affectif et activité cognitive.

Plus précisément, la problématique du goût relève de la possibilité d’influer sur les motivations des comportements sur le long terme : il s’agit de savoir si et comment on peut créer de l’intérêt pour les pratiques culturelles et artistiques, ce que sous-entend une formule comme « donner le goût de lire ».

Sur le plan de la compétence professionnelle, la question est de savoir dans quelle mesure l’intérêt pour les objets est susceptible d’évoluer en fonction de choix didactiques et pédagogiques.

Le goût comme « faculté de juger »

Une autre manière de définir le goût est de le considérer comme la **capacité de juger**, c’est-à-dire de poser un jugement esthétique ; au sens trivial : *avoir du goût pour* (aimer une classe d’objet), *avoir du goût* (savoir apprécier/déprécier). Dans un article récent, J.-L. Dumortier reprenait les catégories de Schaeffer (1996) et de Genette (1997) pour distinguer :

– l’appréciation intentionnelle (antérieure à toute verbalisation), « une relation cognitive avec un objet quelconque que caractérise une attention régulée par l’intensité de l’agrément ou du désagrément que cet objet procure » (Dumortier 2006, p. 191) ;

– le jugement de goût, énoncé de la forme « j’aime/j’aime pas » ;

Élève ¹⁰	moi aussi je trouve que dans le texte qu’a écrit Rascal il y a certaines pages que je trouve très belles comme à la page 4 quand il dit : « lorsque Moun poussa son premier cri la guerre ne se tut pas »
---------------------	---

– le jugement de goût *motivé* : « énoncer un jugement de goût à propos d’une œuvre d’art, c’est faire état du (dé)plaisir éprouvé au contact de cette œuvre. Dire les motifs du jugement de goût, c’est dire pourquoi elle nous a plu ou déplu » (*ibid.*, p. 193) ;

⁹ On pourrait rapprocher cette réflexion de celle qui porterait sur d’autres valeurs, comme le « sens de la justice » ; voir dans le DSC les notions associées : *citoyenneté, civique, responsabilité, rigueur...*

¹⁰ Corpus « Moun ».

<i>Enst</i> ¹¹	<i>bon vous avez relevé des phrases que vous ressentiez comme poétiques + certains ont noté des pages + d'autres ont recopié des morceaux de phrases mais pourquoi dites-vous pourquoi ressentez-vous de la poésie dans ce texte ++ est-ce que ce sont les mots utilisés par Rascal ++ est-ce que c'est sa façon de dire les choses ++ est-ce qu'on pourrait essayer de voir ensemble</i>
<i>plusieurs</i>	<i>la façon de dire les choses</i>
<i>Am</i>	<i>ce sont des images qui essaient de faire comprendre que dans ce livre y'a pas que de la tristesse y'a aussi de l'amour beaucoup d'amour</i>
<i>L</i>	<i>et pour le dire il utilise des mots qui font des phrases jolies</i>
<i>Enst</i>	<i>vous dites c'est joli /</i>
<i>plusieurs</i>	<i>c'est beau + c'est poétique + c'est de belles phrases</i>

– enfin le jugement de valeur : quand on passe de « j'aime ça » à « c'est beau », c'est-à-dire : de l'évaluation personnelle au postulat d'une norme (ça doit être beau pour tout le monde) (*ibid.*).

La tension entre affirmation de soi et respect de l'affirmation d'autrui, ouverture et tolérance

L'opposition « jugement de gout/jugement de valeur » exprime une tension qui est une problématique ancienne en matière d'esthétique : dans quelle mesure le gout subjectif peut s'affirmer indépendamment d'une référence au gout défini comme une valeur instituée au sein d'une collectivité. Ou encore : comment faire passer les élèves d'un monde où chacun peut librement affirmer « c'est mon choix » à un monde où les valeurs intériorisées sont extériorisées, mises en discussion, et peut-être partagées ? On retrouve ici une problématique qui court tout au long des difficultés rencontrées quand il s'agit de conduire un débat interprétatif : comment l'enseignant de littérature et d'EAC peut trouver l'équilibre paradoxal entre l'extrême singularité de l'appréciation personnelle et la confrontation avec le « gout des autres » ? La difficulté attachée à la construction du gout est clairement visible dans la conduite des débats interprétatifs : jusqu'où l'enseignant doit-il permettre l'expression du gout subjectif dans leur singularité ? Doit-il chercher à résoudre les conflits ou doit-il les laisser en état ? Doit-il faire état des normes du gout ? Doit-il exprimer ses propres options ?

« comme les individus, les groupes, pour autant qu'ils prennent conscience de leur identité et d'une communauté de goût qui tient pour l'essentiel à une communauté de culture, tend naturellement à ériger ce gout en "valeur", c'est-à-dire cette communauté empirique en norme de conformité, puis cette norme de conformité en norme d'obligation capable de s'imposer à tous leurs membres et, au-delà, à tous les groupes. » (Genette 1997, p. 64).

La question des valeurs est une des problématiques de la théorie de la littérature et de l'esthétique, comme en atteste par exemple le débat entre Lecercle et Shusterman (2003), ou le chapitre sur les valeurs (Compagnon 1998), les débats sur les valeurs en littérature (Canvat & Legros 2004), en didactique du français (Legros et al. 1999), sur la valeur de l'art contemporain (Clair 2005, 2006), etc.

L'enseignant des EAC et ses élèves se fraient une voie étroite entre la capacité à affirmer son propre gout et à se construire dans cette affirmation, cette prise de risque (attitude du DSC : *confiance, autonomie, conscience...*).

Mais aussi la capacité à former ce goût dans l'échange ouvert avec les autres ; les attitudes explicitement enseignées sont la tolérance et la prise en compte du gout des autres dans une communauté où les différences ne sont pas seulement coexistantes mais aussi harmonisées (attitude du DSC : *ouverture, respect, tolérance, conscience...*) ; il y a une éthique de l'interprétation, sans quoi elle se dissout en simple confrontation de subjectivités¹² :

¹¹ *Idem.*

¹² C'est le paradoxe de l'agir communicationnel d'Habermas (1987).

« [L'appropriation des œuvres littéraires] crée l'opportunité d'échanger ses impressions sur les émotions ressenties, d'élaborer des jugements esthétiques, éthiques, philosophiques et de remettre en cause des préjugés. » (Document d'accompagnement, p. 8, 2.4. Les œuvres en débat : approche de l'interprétation des textes).

C'est sans doute dans ce cadre qu'on peut donner un sens à la préoccupation pour l'histoire des arts fortement affirmée dans les projets de programmes. La découverte et la mémorisation de repères historiques et sociaux constituent un savoir sur les normes du *jugement de valeur*, sur ce que les hommes ont successivement apprécié et déprécié (attitude du DSC : *sens critique*...). Cela suppose des **connaissances** : il faut savoir ce qu'en pense la communauté, quelles valeurs elle y investit, ce qu'elle juge (le goût comme norme) – *que l'élève ne peut inventer à partir de sa propre appréciation*. Mais l'articulation entre les appréciations personnelles et l'incorporation de valeurs collectives ne se réduit pas à un simple phénomène de transmission.

Didactique de la faculté de juger

Les élèves n'ont pas besoin d'un cours d'esthétique philosophique pour introduire dans les discours autour des œuvres des jugements de goût et entretenir des conflits de valeur, qui existent, parfois avec violence, dans la communauté des enseignants et des praticiens de l'art eux-mêmes, comme on peut en juger avec les débats sur l'art contemporain ou sur les listes officielles des œuvres d'art à étudier (programmes scolaires).

Qu'ils le veuillent ou non, les enseignants sont aux prises avec les problèmes posés par une *didactique du jugement de goût*. Ils doivent assurer, à leur niveau, le règlement d'un conflit de valeur qui alimente les discours sur l'œuvre, et doivent assurer, avec les moyens du bord, un compromis paradoxal : entre le développement d'une capacité de juger personnelle, et l'intégration de repères collectifs, sans compter une attitude explicitement rappelée dans le DSC, la « conscience critique », la capacité de s'affirmer *contre*.

Ce qui s'enseigne avec le conflit des jugements de goût, c'est d'abord la capacité à prendre le risque d'un jugement. Gadamer rappelle que

« Comprendre, exactement comme agir, reste toujours un se-risquer et ne permet jamais la simple application d'un savoir général de règles au comprendre d'énoncés ou de textes donnés. [...] La compréhension est une aventure et, comme toute aventure, elle est risquée. » (1974, p. 151).

La classe de littérature comme tout EAC est un lieu qui autorise et même exige l'expression, la confrontation et l'accord des *gouts*. On y est autorisé à parler de et à penser sur *ce dont on ne parle pas ailleurs* : ce qu'on aime/n'aime pas, ce qu'on ressent... mais dans une perspective qui va au-delà de la seule expression d'une opinion, qui cherche l'éclaircissement des désaccords et éventuellement leur évolution vers des consensus.

On voit aussi comment on entre ici dans l'interlocution, dans un « agir communicationnel » dans l'esprit d'Habermas. Affronter les jugements de goût, c'est bien d'abord chercher *les mots pour dire le goût*, autrement qu'en mode binaire « j'aime/j'aime pas ». C'est ainsi que s'articule l'expérience de l'œuvre et les apprentissages langagiers et sociaux que l'expérience de l'œuvre rend indispensables à son *accomplissement*.

« L'appropriation des œuvres littéraires [...] interroge les histoires personnelles, les sensibilités, les connaissances sur le monde, les références culturelles, les expériences des lecteurs. Elle crée l'opportunité **d'échanger ses impressions** sur les émotions ressenties, **d'élaborer des jugements** esthétiques, éthiques, philosophiques et de remettre en cause des préjugés. » (Document d'accompagnement §2.4. Les œuvres en débat : approche de l'interprétation des textes, p. 8).

« La culture humaniste [...] enrichit la perception du réel, ouvre l'esprit à la diversité des situations humaines, invite à la **réflexion** sur ses propres opinions et sentiments. » (DSC §5, La culture humaniste, Préambule).

Le gout comme « répertoire d'œuvres »

L'observation des échanges autour des œuvres lors des conflits de jugement de gout montre l'importance de la référence à d'autres œuvres comme argument et pierre de touche du jugement de gout. C'est en ce sens que la culture (au sens de connaissance d'un répertoire opérationnel d'œuvres) est à la fois une finalité et une condition de l'appréciation.

Le gout personnel se construit comme une mémoire des expériences esthétiques attachées à des œuvres bien précises, lesquelles se constituent en horizon à partir duquel d'autres jugements sont possibles

C'est la mise en relation et la stabilisation de ces expériences esthétiques qui constituent ce tiers-savoir qu'est le gout : sinon chaque rencontre nouvelle est déracinée, isolée, et sans commune mesure avec les autres, ce qui se produit dans les classes où sous prétexte d'une grande tolérance à l'égard des subjectivités, on se contente de faire coexister les jugements de gout entre les élèves.

Il y a sans doute en matière de jugement esthétique un parallèle à faire avec le développement du système perceptif : les schèmes perceptifs, donc la capacité de différencier les percepts, s'affinent au fur et à mesure que sont mémorisés et utilisés un nombre plus grand de schèmes perceptifs, accumulés au cours de l'expérience. Si la conduite esthétique, en suivant Schaeffer, est une conduite cognitive, elle se développe et s'affine par l'enrichissement des expériences esthétiques.

Un tel principe a des implications didactiques extrêmement concrètes, que les programmes antérieurs avaient enregistrées en imposant un minimum d'œuvres à étudier dans une année : il y a dans les apprentissages en EAC une variable simplement quantitative, en deçà de laquelle il ne peut y avoir de développement d'une capacité de juger. Si se construit une échelle de valeurs esthétiques, c'est d'abord à partir d'un système de liens mémoriels, dont on peut suivre les traces dans les échanges autour d'un marqueur linguistique simple : l'énoncé « ça me fait penser à... » condition d'accès au jugement de gout comparatif : « Ça me plaît plus/moins que... ».

Nous sommes ici en terrain familier en didactique de la littérature et des arts ; une telle perspective donne une tout autre importance à des pratiques scolaires bien connues : la collection, la bibliothèque personnelle, le « geste anthologique » (Lebrun 1999) ne sont pas imposition d'un système de valeurs « tout fait », mais les conditions de sa construction et de sa propre critique.

« La formation du jugement, du gout et de la sensibilité » : le jugement

J'en viens au troisième terme de la formule : le jugement.

Derrière ce terme, je vous propose d'identifier les problèmes posés par les formes langagières de l'expression du jugement esthétique, mais plus largement les problèmes posés par les discours sur l'œuvre, d'une manière élargie, mais aussi les interactions verbales qui sont constitutives de la fameuse « communauté interprétative ».

Enseigner les EAC, c'est demander aux élèves de « parler des œuvres », d'« exprimer leur émotion », de « formuler leur jugement », de « comparer leurs impressions », de « décrire ce qu'ils voient », de « raconter ce qui se passe dans l'image », d'« imaginer qui est ce personnage », voire d'« expliquer comment c'est fait »...

Enst ¹³	<i>bon vous avez relevé des phrases que vous ressentiez comme poétiques + certains ont noté des pages + d'autres ont recopié des morceaux de phrases mais pourquoi dites-vous pourquoi ressentez-vous de la poésie dans ce texte ++ est-ce que ce sont les mots utilisés par Rascal ++ est-ce que c'est sa façon de dire les choses ++ est-ce qu'on pourrait essayer de voir ensemble</i>
--------------------	---

¹³ Corpus « Moun ».

Je rejoins sur ce point J.-L. Dumortier quand il affirme qu'il reste encore beaucoup à faire pour étudier de manière un peu systématique et empirique les formes scolaires du *discours sur l'œuvre* ou autour de l'œuvre.

Apprendre et donc enseigner le jugement : les jeux de langage autour de l'œuvre

Dans cette perspective, enseigner le jugement ce n'est pas seulement enseigner directement des valeurs, mais bien donner les moyens d'**expérimenter tous les jeux de langage possibles** autour de l'œuvre, dans les formes intermédiaires nécessaires à une appropriation tâtonnante. L'observation de ces discours, tels qu'ils sont produits, montre qu'ils comportent des formes **techniques**, que j'appelle « philologiques », mais aussi des formes plus hétéroclites, comme les formes de paraphrase et de glose.

<i>Élève, commentaire écrit¹⁴</i>	<i>Quand le lion a parlé à Y, il a dit des mots forts. C'est pour ça que Yakouba ne l'a pas tué : sans gloire, yeux, banni, frères, hommes. Ces mots forts sont des mots qu'emploient les rois.</i>
--	---

Je vais lister ici, dans un certain désordre, quelques-uns de ces jeux de langage, en cherchant à montrer qu'ils ne sont pas seulement des formes spontanées, mais qu'ils relèvent bien d'une part d'un apprentissage pour l'élève, et pour l'enseignant de formes d'enseignement qui peuvent avoir un caractère **formel** (enseignement de techniques explicites) mais aussi, plus difficiles, un caractère improvisé, qui relève de la compétence **d'étayage**. Car à un autre niveau, ces jeux de langage ne sont possibles que s'ils sont autorisés et souvent étayés par des interventions de l'enseignant, qui révèle alors une compétence professionnelle dont il faut mesurer la spécificité : celle du *maitre en « herméneutique pour débutants »*.

Les discours de l'appropriation : la paraphrase appropriative

Une place particulière doit être faite à des formes originales, qui laissent souvent les enseignants dans un certain désarroi : je les appelle les discours de l'appropriation et de l'incorporation de l'œuvre, ou si l'on me pardonne cette métaphore digestive, les formes verbales de l'entrée dans l'œuvre comme **rumination, mâchonnement et ingestion**.

Sans entrer dans le détail, on peut observer dans les premiers échanges autour des œuvres des formes très variées :

- des formes de répétition littérale du texte, que j'appellerai formes du **ressassement** ; on redit pour réentendre, pour réécouter, pour **gouter** le texte ;
- des formes de paraphrase, de traduction « simultanée » ou en léger différé, de recherche d'équivalent, qui visent soit l'éclaircissement de difficulté, soit tout simplement l'appropriation de l'œuvre dans un langage propre. Il faut ici évoquer les travaux de B. Daunay sur la paraphrase ;

Enst¹⁵	<i>comment l'expliquez-vous + est-ce que quelqu'un peut essayer de définir le mot « fracas »</i>
L	<i>fracas c'est fracasser + casser tout + casser tout sur son passage</i>
Enst	<i>fracasser casser est-ce que c'est la même chose</i>
V	<i>oui et non fracasser c'est aussi tout abîmer tout casser et puis en même temps ça fait un grand bruit</i>
Enst	<i>oui + il s'agit du fracas de quoi</i>
CI	<i>le fracas des bombes + ça veut dire qu'ils ont lancé plein de bombes dans le pays de Moun</i>

- des formes de développement et de **glose**, qui occupent les places vides du récit, les implicites, les silences, et greffent sur le discours de l'œuvre d'innombrables développements, excursions, ajouts et

¹⁴ Corpus « Yakouba », écrit de travail d'une élève dans une classe de CE2.

¹⁵ Corpus « Moun ».

paperolles : suppléation de dialogues absents, d'explications données aux événements narrés ou figurés, d'explicitation des motivations des personnages, d'explicitation des implicites... Toutes formes d'expansions du texte original dont on doit se demander s'ils sont des superflus, des diversions, ou des marques du processus d'appropriation et d'appréciation...

<i>Cl</i> ¹⁶	<i>c'est l'océan qui a bercé l'enfant pour qu'il reste en vie + pour qu'il reste endormi jusqu'à ce qu'il arrive</i>
<i>W</i>	<i>mais là c'est un peu une expression parce que les vagues ça fait bouger comme si on berçait + c'est un peu pareil</i>

Là encore, on retrouve dans la doxa didactique des tâches devenues traditionnelles, sans qu'on ait dégagé ce que peuvent être leurs enjeux dans la perspective d'une didactique de la sensibilité, du goût et du jugement : voir les sempiternelles consignes : « écrit la suite du texte », « écris ce qui va se passer »...

Paraphrase et glose n'ont pas bonne presse. La glose pose souvent problème quand elle est apparente digression ; mais un des gestes professionnels délicats du pilotage du débat interprétatif est sans doute celui-ci : jusqu'à quel point considérer que les gloses, les digressions, sont des sorties hors du texte ou au contraire des temps d'appropriation nécessaires, des jeux avec la matière de la fiction ou de l'image qui nécessitent ces détours, qui, s'ils sont interrompus ou interdits, ne peuvent jouer leur rôle de *médiations*.

Les discours du retour au texte : la lecture philologique

Justement, ce qui vient compenser la liberté appropriative de la glose ou de la paraphrase est ce qu'on pourrait appeler des « conduites philologiques¹⁷ ».

<i>Enst</i>	<i>est-ce que vous vous souvenez comme on a eu du mal à accepter le mot « abandon » comme on a longtemps discuté de ce mot lors du dernier cercle de lecture ++ certains parmi vous disaient que c'était le mot juste les parents ont abandonné = ils ont été obligés d'abandonner de se séparer de Moun ++ on a eu du mal</i>
<i>V</i>	<i>on sait pas si on dit le mot « abandonner » ou le mot « se séparer ».</i>
<i>Enst</i>	<i>on a eu du mal à se mettre d'accord sur le mot juste tu as raison et en même temps c'est parce qu'ils l'aiment très fort + parce qu'ils ont très peur pour elle qu'ils décident cela alors regardez page 28 ++ est-ce que ce n'est pas de ça dont il est question + est-ce que ce n'est pas cela qui rend triste Moun.</i>

L'exigence philologique, c'est le rappel que si l'interprétation de l'œuvre ne s'achève que dans la singularité des lectures individuelles, et qu'elle est sous la responsabilité de l'interprète, elle ne peut exister... sans l'œuvre ni sans la prise en compte d'autres instances régulatrices, sans lesquelles l'interprétation se dénature. Comme le rappelle Eco (2003, p. 157), l'*intentio lectoris* négocie avec :

- l'œuvre¹⁸ d'abord, (« *intentio operis* »), puisque c'est le matériau originaire de la transaction sémiotique ;
- d'autres textes ou œuvres (« *intentio intertextualis* ») ;
- enfin, il faut faire droit à l'hypothèse d'un projet porté par le sujet auteur (« *intentio auctoris* »), éventuellement étendu à son histoire et à sa communauté¹⁹.

Cette *attitude* est rappelée dans les textes institutionnels par le couplage entre interpréter et comprendre :

¹⁶ Corpus « Moun »

¹⁷ Le terme choisi ici de « lecture philologique » est évidemment provocateur. Mais il s'agit bien de rappeler que la tradition herméneutique ne s'oppose pas à l'exigence philologique, mais qu'elle lui est consubstantielle.

¹⁸ Le texte, le tableau, le film...

¹⁹ L'*intentio auctoris* peut-être non-intentionnelle et non-subjective ; l'auteur est aussi la voix d'un collectif. En passant, on rappellera que le fantôme de l'auteur n'est pas facilement évacué : le besoin de l'auteur, fantasme de l'authenticité, alimente notre fascination pour la fiction. Cf. les travaux qui réhabilitent l'auteur contre son effacement post-moderniste (*Modernité*, 2002, n° 18 : « L'auteur entre biographie et mythographie »).

« On ne peut laisser les élèves dans l'incompréhension ou dans une compréhension approximative et inexacte du texte » (Littérature cycle des approfondissements, documents d'accompagnement, 2002, p. 7, § 2.2).

Il ne s'agit pas ici d'un rappel à une conception réductrice du sens comme contenu pré-existant, simplement « caché » dans l'œuvre, mais le rappel d'une contrainte fondamentale : il n'y a pas de transaction sémiotique sans co-élaboration d'un code, évolutif sans doute, mais en l'absence duquel la communication est tout simplement un faux-semblant.

Et plus encore : ce code, cette langue, ces normes, les élèves les découvrent et les apprennent avec les œuvres, grâce aux œuvres²⁰. Comprendre et interpréter ne se succèdent pas dans le calendrier didactique, ils sont co-occurents.

Exemple du mot « épreuve » dans son sens ethnologique, classe de CE2 :

<i>Enst</i> ²¹	<i>tu l'as dit ce matin [...] c'était le TEST / il y a un autre mot pour ça</i>
<i>A</i>	<i>une épreuve</i>
<i>Enst</i>	<i>une épreuve</i>
<i>é</i>	<i>si Yakouba réussit pas son épreuve</i>
<i>Enst</i>	<i>c'est une épreuve</i>
<i>é</i>	<i>à surmonter</i>
<i>Enst</i>	<i>une épreuve pour devenir ?</i>
<i>é</i>	<i>comme un premier stage [le maître rit] / un STAGE</i>
<i>Enst</i>	<i>pour devenir guerrier / et même mieux</i>
<i>é</i>	<i>c'est comme si on faisait un métier</i>

Applications didactiques : le retour au texte

On pourra en juger en suivant dans les interactions interprétatives un « geste de métier » qui est tantôt celui de l'élève, tantôt celui du maître : appelons-le **retour** (le recours ?) **au texte** : nous appelons ainsi les moments où les interprètes éprouvent le besoin de relire, de citer, de recourir au sens conventionnel des mots, de clarifier une construction, de faire des listes de vocables, d'observer des récurrences, d'identifier des structures remarquables (parallélismes syntaxiques, symétries narratives...), etc.

On s'étonnera : ce n'est pas autre chose que ces habiletés sur lesquelles s'appuient les formes savantes et scolaires de l'analyse littéraire, celles qu'on enseigne au lycée, à l'université et qu'on évalue dans les exercices d'examen... Mais ici, nous proposons d'observer que des formes spontanées, natives de ces pratiques techniques sont présentes dans les discours sur l'œuvre produits par des élèves *avant même qu'ils y soient formés*, et que même les enseignants des premiers niveaux utilisent et sollicitent des formes **transposées** de ces techniques.

<i>Enst</i> ²²	<i>faites avec ce que j'ai demandé + je suis sûre que vous allez vous débrouiller je redis une dernière fois relever les mots qui parlent de l'océan + tu vas dans le texte et tu relèves les mots de l'océan dans ce texte-là + après tu peux avec tes mots dire ce que tu ressens comment tu vois cet océan d'accord ++ et deuxième piste en quoi ce texte est-il poétique où ressentez-vous la poésie du texte</i>
---------------------------	---

Bien sûr, il ne s'agit pas de proposer précocement la transposition de ces techniques savantes, mais de constater que les situations apparemment non-techniques que sont les échanges interprétatifs mobilisent,

²⁰ C'est tout le sens de cette section du DSC.

²¹ Corpus « Yakouba ».

²² Corpus « Moun ».

naïvement ou non, des *embryons de gestes techniques*. Les élèves, comme Monsieur Jourdain, pratiquent sans le savoir ce qui est l'esquisse d'une lecture analytique :

L ²³	<i>moi j'ai écrit : bercée par les vagues + portée par l'écume et les vagues + la jetée + l'étoile de mer + les coquillages égarés</i>
An	<i>moi j'ai écrit cinq fois l'océan + marée haute + vent du large + vague + écume + étoile de mer + coquillages égarés + sable mouillé + plage + jetée et après les mots poétiques : leur premier enfant et leur dernier espoir + un bébé aux yeux d'amande + le sommeil tiède et profond + les larmes et le fracas des bombes</i>

Il est évident qu'il ne s'agit pas d'appliquer des méthodes d'analyse de type universitaire intégralement et systématiquement, ni même explicitement. Il n'empêche : les enseignants qui ont à mener des débats interprétatifs « spontanés » et « naïfs » auprès de lecteurs débutants sont plus à l'aise quand ils savent utiliser quelques-uns de ces outils, qui vont les aider à étayer, à évaluer, à faire se développer les interventions de leurs interprètes en herbe.

Le jugement sur l'œuvre ne peut pas être une pure jaculation, mais le résultat d'un **travail sur le texte qui fait appel, pour aller au-delà de ses bégaiements initiaux, à des outils et des règles**. Parmi ces règles, il faut indiquer une *attitude* : l'éthique de l'interprétation qui loin de limiter ou censurer le dialogue sur le sens, l'enrichit en le contraignant. Quelques-unes de ces maximes invisibles qui régulent la classe aux prises avec le texte : *écouter et prendre en compte ce que disent les autres, respecter la lettre du texte (les données plastiques, musicologiques...), s'assurer du sens des mots, collecter des informations référencées, s'imposer d'argumenter*, etc.

Les discours sur l'œuvre : bricolage et formes intermédiaires

Pour les enseignants qui travaillent avec des élèves jeunes ou des publics en difficulté scolaire, mais aussi avec des publics non spécialistes (ce que sont, face aux textes littéraires, beaucoup d'étudiants qui préparent l'épreuve orale du CRPE), la difficulté est que les débutants, par définition, ne peuvent produire immédiatement les formes canoniques de l'interprétation. Les jeux de langage interprétatifs, ainsi saisis à la source, ne peuvent être que des formes « intermédiaires » (à l'oral comme à l'écrit) au sens que nous avons donné à ce terme (Chabanne et Bucheton 2002).

Les enseignants doivent alors **faire avec** des formes embryonnaires, malhabiles, inchoatives, bricolées, hésitantes, inachevées, tâtonnantes... un brouillement discursif :

Y ²⁴	<i>Moi je dis si je serais l'homme là-bas, l'homme là-bas, et ben je serais pas content parce que j'aurais peur, en plus si je serais tout seul je serais pas content, je vais avoir la peur, je serais ressentir la peur</i>
Enst	<i>Et qu'est-ce qui te fait peur là ?</i>
Y	<i>Parce que là y'a du sombre, du noir, si y'aurait de la lumière, le soleil s'est levé, d'accord j'aurais pas peur, mais là c'est la nuit c'est tout sombre</i>

Les enseignants expérimentés savent recevoir pour ce qu'elles sont et surtout pour ce qu'elles permettent de construire ces formes intermédiaires produites inévitablement par des publics qui sont justement des apprentis interprètes. Une des décisions les plus délicates est de faire le départ entre des jeux de langage stériles, les bavardages oiseux, les digressions stériles et ceux qui permettent aux élèves d'avancer vers le savoir-interpréter.

²³ Corpus « Moun ».

²⁴ Corpus « Friedrich », échange extrait d'une séance en CM2, réception d'un tableau de G. D. Friedrich, *Le Moine au bord de la mer*.

Même si Schaeffer (1996, p. 208) conteste que l'appréciation soit *originellement* un jeu de langage (« la conduite esthétique [...] n'est *pas* un « jeu de langage » « elle ne relève pas (encore) de l'*expression* d'un état intentionnel, donc d'un acte judiciaire, et *a fortiori* pas (encore) de la communication »), dans les faits, une observation fine des situations d'entrée dans les œuvres révèle une intense activité de *sémiotisation* :

– échanges de signes corporels, postures physiques, mimiques, soupirs ou cris, exclamations, gestes et mimes, qui sont individuels mais parfois coordonnés en véritables dialogues entre les participants : regards, gestes d'échanges, gestuel en échange réponse d'une autre²⁵, etc.

– échanges de signes verbaux, qui ne s'apparentent pas encore à des discours ou à des jugements élaborés, mais dont il faut suivre avec attention le développement, car c'est sur ce « bégaiement initial », sur ce proto-discours, que se greffera et se développera l'étape suivante, à savoir la formulation des jugements esthétiques, voire les genres canoniques de l'interprétation.

Ainsi, étudier l'enseignement de la sensibilité, du goût, du jugement suppose qu'on soit très attentif aux **formes émergentes des discours sur ou autour de l'œuvre**, discours difficilement identifiables parce que soumis très partiellement à des genres reçus, mais jouant un rôle important de discours intermédiaires dans un double sens : médiation entre des sujets, médiation entre l'émotion comme sensation et l'émotion ressaisie par le langage pour être précisée, développée, transformée en jugement et en dialogue.

On voit bien alors, quand on prend conscience de ces formes émergentes intermédiaires, des problèmes didactiques qui sont ici posés.

Quelle place doit-on donner à ces discours émergents, en naviguant entre l'appel à des formulations plus élaborées, et la nécessité de saisir les formes natives, les premiers embryons de discours, à la manière dont un artiste prend des notes, jette hâtivement une esquisse sur un carnet, des notes sur un brouillon, etc. ?

Ou encore, quel rôle joue ce qu'on peut appeler son **discours d'escorte**, ce qu'il dit avant, pendant et après la présentation de l'œuvre, par lequel il crée des attentes, mais aussi ouvre des pistes pour les échanges à suivre ?

Quelle place occupe dans ce développement le discours du maître, par exemple ses propres propositions, qui servent alors de lanceurs aux échanges qui vont suivre, qu'il autorise et auxquels il donne des modèles provisoires, souples, non contraignants ou au contraire trop modélisants ?

Quelle place occupe la co-élaboration des énonciations, comme celle qu'étudie par exemple F. François (1993) en parlant de reprises-transformation et en montrant comment s'élabore une « parole à plusieurs » qui émerge non de discours autarciques, mais de discours qui s'appuient les uns sur les autres selon des formes diverses ?

Étudier en particulier les formes d'étagage : le grappillage par l'enseignant des éléments apportés par les uns et les autres, ses reformulations, la juste distance entre ses apports, ses réorientations d'autorité et le recueil des discours émergents, un fin travail de tricotage verbal, d'étagage.

Une pratique sociale de référence, objet de recherche : les études sur la critique, les discours sur l'art, les écrits sur l'art

« On a longtemps débattu des contenus [en didactique de la littérature], il serait temps que la discussion porte aussi sur ce que les élèves doivent pouvoir faire de ces contenus, sur ce qu'ils doivent pouvoir dire et écrire à propos des œuvres en mobilisant les savoirs qu'ils se sont appropriés grâce à leur formation "littéraire" (au sens large). Il serait temps de s'intéresser aux discours sur l'art, nourris de connaissances – discours d'amateurs éclairés – qui peuvent être produits par les élèves en classe de français, oralement ou par écrit, dans un cadre d'évaluation diagnostique, formative ou certificative. » (Dumortier 2006, p. 207).

²⁵ D'autres systèmes de signe : pantomime, dessin, souvent utilisés dans les séquences comme médiateurs sémiotiques pour saisir des éléments de l'expérience de l'œuvre par d'autres biais que les seules verbalisations.

Si je ne suis pas d'accord avec la question de l'évaluation, je pense avec J.-L. Dumortier qu'il faut étudier empiriquement les « discours sur l'art » des élèves, jusque dans leurs maladresses et leur étrangeté. De telles études ne peuvent manquer de se situer en regard d'un champ de recherche actuellement actif qui est celui des recherches universitaires sur les *discours/écrits sur l'art* (Vaugeois, Schefer...), qui relèvent des champs de l'esthétique comparée, de l'interart (Gilman, Lagerroth *et al.*) mais aussi de la sociologie de l'art (Esquénazy, Ducret...).

Les jeux de langage émergeant dans le débat interprétatif des débutants sont à éclairer par référence à des jeux de langage autour des œuvres en contextes « spontanés » (sortie de cinéma, échange dans une librairie, discussion pour choisir la musique qu'on va écouter dans la voiture...), et dans des contextes plus institués (discours et genres discursifs de la critique journalistique, de l'analyse sémiologique, de l'histoire des arts, etc.).

Applications didactiques

Ainsi il faudra aussi observer que dans les pratiques sociales attestées, les discours sur l'œuvre (par exemple, la correspondance d'un peintre, celle d'un poète ou d'un romancier...) prennent des formes très diversifiées, et quelquefois beaucoup plus ouvertes que celles qui sont considérées comme seules recevables dans les débats interprétatifs. Or, certaines formes de discours sur l'art sont proches des balbutiements et des formes hétéroclites que produisent nos interprètes débutants : poésie en écho à un tableau ou comme commentaire d'un autre poème ; monologue attribué à un personnage muet, suite de textes comblant ellipses ou ambiguïtés narratives, etc.

S ²⁶	<i>quand le lion a parlé à Yakouba / le lion a dit des MOTS FORTS : sans gloire / banni / ces mots ce sont des mots qu'emploient les rois</i>
Enst	<i>le lion est un roi / qu'en pensez vous / parlons de ce qu'a dit Sofia : sans gloire / banni / frère / homme / pourquoi ce sont des mots forts ?</i>
É	<i>parce qu'il compare</i>
Enst	<i>pour des mots FORTS</i>
G	<i>les mots les plus importants</i>
Abd	<i>parce qu'il les touche</i>
Enst	<i>pourquoi ?</i>
Abd	<i>ce sont des membres de sa famille</i>
Gisèle	<i>parce que ça fait de la peine</i>
Al	<i>il préfère renoncer à être guerrier</i>
Enst	<i>entendez ce que dit Alexis</i>
Al	<i>j'ai marqué « Yakouba a fait preuve de courage et de cœur »</i>
Enst	<i>quand ?</i>
Al	<i>on l'a emmené combattre le lion</i>
Mic	<i>c'est un faible</i>
Plusieurs	<i>NON NON [vives protestations]</i>
Imc	<i>et si le lion serait pas blessé Yakouba l'aurait combattu</i>
G	<i>si quelqu'un est blessé ça fait de la peine</i>
Enst	<i>il préfère combattre le lion dans sa meilleure forme</i>
?	<i>il aurait mérité d'être guerrier / il peut pas se battre le lion</i>
Enst	<i>s'il l'avait tué il aurait été faible / je trouve qu'il y a un problème / Alexis a raison Yakouba est courageux</i>

²⁶ Corpus « Yakouba ».

	<i>et il a du cœur</i>
G	<i>de la peine</i>

Il faut ainsi s'interroger sur ce paradoxe : en supposant que l'élève est capable de « parler sur l'œuvre » sans lui donner par avance la maîtrise des genres par lesquels les experts parlent des œuvres, le maître place l'élève dans un curieux paradoxe : il lui impose *d'inventer des genres pour lesquels nous mêmes n'avons pas de nom*.

On doit s'intéresser de près aux consignes orales ou écrites qui appellent à écrire ou parler l'expérience de l'œuvre. Quel genre peut prendre le travail de l'élève :

- s'il ne doit pas répondre à des questions factuelles ?
- s'il ne peut être seulement l'expression d'un jugement de goût brut en « j'aime / j'aime pas » ?
- s'il ne doit pas être seulement paraphraser ou résumer une intrigue ?
- s'il doit éviter toute « lecture expliquée » sous forme de traduction aplatissante ?
- s'il ne peut pas produire un commentaire savant outillé par des savoirs savants (ceux de l'historien des arts, du sémiologue, du poéticien...) ?

L'étude de ces genres intermédiaires, éclairés par les pratiques sociales de référence, ouvre des perspectives de recherche à une échelle fine d'analyse.

Conclusion : Les attitudes comme problèmes pour l'élève, l'enseignant, le formateur

La notion d'*attitude* me semble être au cœur d'un débat souvent rappelé dans la communauté des chercheurs en didactique de la littérature, qui ne concerne pas moins que notre « cœur de métier » : qu'est-ce en effet que nous enseignons sous le nom de *littérature* ?

La question n'est pas nouvelle, jusque dans les rangs des spécialistes.

Je la prendrai par un angle modeste, celui du point de vue des acteurs de terrain : les enseignants, leurs élèves, et là-dessus les formateurs, qu'ils préparent à l'épreuve orale du CRPE ou s'occupent de formation continue. Ces acteurs, aujourd'hui, se montrent intéressés par les œuvres et souvent passionnés par leur richesse, leurs difficultés, les défis intellectuels qu'elles posent, les émotions qu'elles appellent, les problèmes qu'elles soulèvent, les énigmes humaines autant que techniques qu'elles offrent... Souvent bons connaisseurs des ouvrages de formation et des propositions didactiques, ils sont souvent séduits par les réactions des élèves, qui – n'en déplaisent à ceux qui veulent réserver à d'autres niveaux le plaisir de **l'interprétation**²⁷ – prennent vite goût au travail herméneutique, au déploiement des richesses de l'œuvre...

Mais nombreux sont ceux qui se disent en peine de préparer, de conduire et d'évaluer ce qui se passe alors dans la classe de français : la nature des savoirs, la nature des apprentissages, les modalités de cet enseignement non plus défini par des abstractions, mais géré « au ras de la classe », dans la gestion en temps réel de ce qui se passe. Et qui redoutent que les meilleures intentions ne confirment les élèves les plus en difficulté dans leurs malentendus ou leur mutisme.

Les œuvres d'art sont sans doute les artefacts dont la fonction est prioritairement de donner forme au tiers-savoir que nous avons défini plus haut comme le domaine désigné, avec quelque obscurité, par la notion d'*attitudes* : les valeurs, les émotions, sont les objets qu'elles sémiotisent de préférence.

Relever le défi d'un enseignement des attitudes ne devrait pas nous paraître au-dessus de nos forces, puisque c'est précisément de ces attitudes que nous discutons par le truchement des œuvres. Raisonner sur les attitudes, c'est « revenir aux fondamentaux », chercher ce qui est à la fois finalité et condition

²⁷ Il est significatif que le mot interprétation/interpréter soit absent des projets de programmes 2008.

d'un enseignement de la langue qui ne se coupe pas des enjeux des pratiques discursives visées : enseigner la langue, est-ce seulement enseigner des outils ? Enseigner la culture humaniste, est-ce seulement placer les élèves devant des œuvres pour qu'ils s'en imprègnent ? C'est aussi leur donner les *moyens de mettre en mots* ce qui est expérience esthétique. Si ce domaine relève d'une éducation, elle ne peut rester allusive, il doit être aussi le lieu d'une instruction à des techniques, à des savoirs – à des connaissances et à des capacités spécifiques par lesquelles les *attitudes* échapperont à l'abstraction.

Bibliographie²⁸

- ALLPORT G. (1935). « Attitudes ». In C. A. Murchinson (éd.), *A Handbook of Social Psychology*, Worcester : Clark University Press, p. 798-844.
- AUDIGIER F. (1991). « Enseigner la société, transmettre des valeurs ; former des citoyens, éduquer aux droits de l'homme : une mission ancienne, des problèmes permanents, un projet toujours actuel ». *Revue française de pédagogie* n° 94, p. 37-48.
- AUDIGIER F. (2002). « L'éducation civique dans l'école française ». In *Sowi-onlinejournal.de*. Document disponible en ligne : <http://209.85.135.104/search?q=cache:6rhZHfVhdYJ:www.sowi-online.de/journal/2002-2/france_audigier.htm+http://www.+sowi-onlinejournal.+De/2002-2/france_audigier.+htm&hl=fr&ct=clnk&cd=1>
- BARBIER R. (1994). « Le retour du “sensible” en sciences humaines ». *Pratiques de Formation-Analyses, Microsociologies*, 1994. Document disponible en ligne : <<http://www.barbier-rd.nom.fr/retourdusensible.htm>>
- BARTHES R. (1973). *Le plaisir du texte*. Paris : Seuil.
- BELLIER S. (2004). *Le savoir-être dans l'entreprise : utilité en gestion des ressources humaines*. Paris : Vuibert.
- BERTHOZ A. et JORLAND G. (dir.) (2004). *L'Empathie*. Paris : Odile Jacob.
- BLOOM BENJAMIN S. (1964). *Taxonomy of the educational objectives. Handbook 2 : affective domain*. New York : David McKay.
- CANVAT K. et LEGROS G. (dir.) (2004). *Les valeurs dans/de la littérature*. (Diptyque). Centre d'études et de documentation pour l'enseignement du français. Namur : Presses universitaires.
- CHABANNE J.-C. et BUCHETON D. (2002). *L'écrit et l'oral réflexif*. Paris : PUF.
- CLAIR J. (2005). *Considérations sur l'état des beaux arts. Critique de la modernité*. Paris : Gallimard.
- CLAIR J. (2006). *Journal atrabilaire*. Paris : Gallimard.
- COMPAGNON A. (1998). *Le démon de la théorie*. Paris : Seuil.
- DE KETELE J.-M. (1986). « L'évaluation du savoir-être ». In De Ketele J.-M. (éd.), *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* Bruxelles : De Boeck université, p. 179-208.
- DUCRET A. (2006). *L'art pour objet. Travaux de sociologie*. Bruxelles : La Lettre volée.
- DUMORTIER J.-L. (2006). « Conduite esthétique, jugement critique et écriture de soi ». *Repères* n° 34, p. 185-214.
- ECO U. (2003). *De la littérature*. Paris : Grasset.
- ESQUENAZY J.-P. (2007). *Sociologie des œuvres, de la production à l'interprétation*. Paris : Armand Colin.
- FAVRE D. (2007). *Transformer la violence des élèves : Cerveau, motivations et apprentissage*. Paris : Dunod.

²⁸ Paris est le lieu d'édition par défaut.

- FAVRE D., JOLY J., REYNAUD C. et SALVADOR L.-L. (2005). « Empathie, contagion émotionnelle et coupure par rapport aux émotions ». *Enfance*, p. 363-382.
- FRANCE, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (2006). Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences et modifiant le code de l'éducation. *JO* n° 160 du 12 juillet 2006 p. 10396, texte n° 10.
- FRANÇOIS F. (1993). *Pratiques de l'oral : dialogue, jeu et variations des figures du sens*. Paris : Nathan (Théories et Pratiques).
- GADAMER H.-G. (1993). *Langage et vérité*. Paris : Gallimard.
- GENETTE G. (1997). *L'œuvre de l'art, I : La Relation esthétique*. Paris : Le Seuil.
- GILMAN ERNEST B. (1989). « Interart Studies and the "Imperialism" of Language ». *Poetics Today*, vol. 10, n° 1, Art and Literature I, p. 5-30.
- GUILBERT J.-J. (2007). « The Ambiguous and Bewitching Power of Knowledge, Skills and Attitudes Leads to Confusing Statements of Learning Objectives ». *Education for Health. Change in learning and practice*, vol. 15, n° 3, 2002, p. 362-369.
- HABERMAS J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris : Fayard.
- JORRO A (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- JOURDAIN C. (2004). *L'enseignement des valeurs à l'école. L'impasse contemporaine*. Paris : L'Harmattan.
- LAGERROTH U.-B., LUND H. et HEDLING E. (éd.) (1997), *Interart Poetics : Essays on the Interrelations of the Arts and Media*. Amsterdam/Atlanta, GA : Rodopi.
- LEBRUN MARLÈNE (1999). « Le geste anthologique ». In DEMOUGIN et MASSOL, *Lecture privée et lecture scolaire : la question de la littérature à l'école*. Grenoble : CRDP.
- LECERCLE J.-J. et SHUSTERMAN R. (2003). *L'emprise des signes : Débat sur l'expérience littéraire*. Paris : Seuil.
- LEGROS G., CANVAT K. et MONBALLIN M. (1992). « L'ère du soupçon : et après ? ». *La Lettre de l'AIRDF* (anciennement *La Lettre de la DFLM*), n° 10.
- LEGROS G., POLLET M.-CH. et ROSIER J.-M. (dir.) (1999). *Quels savoirs pour quelles valeurs ? Actes du 7^e colloque de l'association pour le développement de la recherche en didactique du français*, Bruxelles, septembre 1998. Bruxelles : DFLM.
- LAFORTUNE L., DANIEL M.-F., DOUDIN P.-A. [et al.] (2005). *Pédagogie et psychologie des émotions : vers la compétence émotionnelle*. Sainte-Foy : Presses de l'UQAM.
- MINISTÈRE DE LA JEUNESSE, DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE, DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE (2002). *Littérature, cycle des approfondissements (cycle 3)*. Document d'accompagnement des programmes de l'école primaire. Paris : CNDP.
- MORISSETTE D. et GINGRAS M. (1991). *Enseigner des attitudes ? Planifier, intervenir, évaluer*. Bruxelles : De Boeck université.
- NADEL J. (avec le concours de R. SOUSSIGNAN) (2001). *Développement émotionnel : régulations et dysfonctionnements*. Synthèse Longue, Programme Cognitique, Ecole et Sciences Cognitives, sur le site TEMATICE <<http://www.tematice.fr/>>.
- PAGONI-ANDRÉANI M. (1999). *Le développement socio-moral : des théories à l'éducation civique..* Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion (Savoirs Mieux. Éducation).
- PENSO-LATOUCHE A. (2000). *Savoir-être : compétence ou illusion ? Analyse des attitudes, comportements et rôles attendus par l'entreprise*. Rueil-Malmaison : Liaisons.

- RAYNAL F. et RIEUNIER A. (2007). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- ROPÉ F. et TANGUY L. (dir.) (1994). *Savoirs et compétences : de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris : L'Harmattan.
- SCHAEFFER J.-M. (1996). *Les Célibataires de l'art. Pour une esthétique sans mythes*. Paris : Gallimard.
- SCHEFFER J.-L. (2007). Histoire de l'art et critique d'art. *Encyclopedia Universalis*, s.v. "critique d'art"
- SEGAL E. (2006). *Les usages sociaux des "savoir-être" en entreprise*. Journée d'étude « Usages sociaux de la notion de compétence », Paris : CNAM. Document disponible en ligne :
<<http://www.ensieta.fr/jecompetence/>>
- VAUGEOIS D. (dir.) (2005). « L'écrit sur l'art : un genre littéraire ? ». *Figures de l'art, revue d'études esthétiques*, n° 9. Pau : Publications de l'université de Pau.

Formation des enseignants du 1^{er} et du 2nd degrés : à partir de quel « socle » de culture des candidats aux concours et pour quels gestes professionnels communs ? Le cas de la poésie

Christine Prévost et Claire Félier

IUFM Nord-Pas de Calais, équipe Textes et Cultures, université d'Artois

Mots clés : poésie, répertoire, réseau, gestes professionnels

Professionalité enseignante et socle commun : la gestion des choix et des renoncements

Cette intervention prolonge deux analyses présentées les années précédentes à l'INRP :

– Une première description qui avait pris pour objet les choix (et les renoncements, dans la mesure où l'acte de choisir une œuvre et un dispositif pour sa classe a pour corollaire celui de renoncer à d'autres possibilités), choix opérés par des enseignants expérimentés français et étrangers qui souhaitaient exploiter une commande de l'INRP, à savoir la préparation puis la mise en œuvre d'une lecture littéraire de *La Petite Sirène*, menée au Maroc, en Lettonie, et en France (Prévost 2008, p. 203-212). En résumé, un « socle commun » ne pouvait se concevoir, pour les enseignants lettons, sans une place importante dévolue à la culture artistique (en tant que la culture est ce qui distingue une nation d'une autre selon la définition lettone). Et une séquence dont les objectifs étaient essentiellement linguistiques, puisqu'il s'agissait de cours de langue vivante pour des enfants non francophones, n'était pas considérée comme « aboutie » si aucune activité théâtre, ou musique, ou dessin, n'y trouvait place, le rôle de cette activité étant de permettre un retour au texte, relu comme produit artistique nécessitant une attention esthétique particulière. Pour l'enseignant berbère, contraint lui par des directives officielles qui font de l'éducation religieuse le socle commun, l'enjeu était de parvenir à contourner tous les risques d'enfermement dans un programme d'œuvres édifiantes, pour préserver un peu de liberté pédagogique dans le geste professionnel du choix d'un auteur, d'un texte, pour la classe. Dans ce contexte, la liberté, c'était pour cet enseignant de consacrer du temps à la poésie du texte d'Andersen, sans s'attarder outre mesure sur la réflexion spirituelle dont le dénouement de *La Petit Sirène* est porteur. Cette première description de pratiques avait montré comment le « métier » (au sens d'expérience, de compétences professionnelles) d'enseignants non spécialisés en littérature mais conscients de leurs choix et des raisons de leurs choix, avait permis de contourner les obstacles (résistances culturelles, IO contraignantes, etc.) pour tenir l'objectif, objectif qui reposait sur une définition très personnelle, voire militante, de ce que doit être une « culture commune ».

– La deuxième analyse comparait également des choix et renoncements d'enseignants du second degré, débutants, stagiaires en formation initiale, mis en situation de sélectionner, à partir d'un corpus composé de textes de Tardieu, Ronsard, Prévert et Victor Hugo, ce qu'ils estimaient essentiel d'enseigner, à qui et comment, en justifiant leurs choix (Prévost à paraître). Cette deuxième description

montrait la rapidité avec laquelle peut se figer chez les débutants le geste professionnel de la sélection, ou du rejet d'une œuvre pour la classe ou pour le lycée. Ils s'appuyaient pour cela sur une argumentation finalement proche d'un Brunetière lorsqu'il expliquait l'émergence de chefs d'œuvre marquants, classés essentiels, c'est-à-dire durablement installés, par la « survie des innovations les mieux adaptées et l'élimination des formes moins canoniques (Canvat 1999, p. 50-53)¹ ». En paraphrasant Brunetière, qui disait « Ce sont les Shakespeare, les Beethoven, les Hugo qui, mieux doués que leurs contemporains font école », on peut dire des choix des PLC lettres débutants que « ce sont les Ronsard, Baudelaire, Apollinaire, qui font école à l'école secondaire ».

Pour cette troisième description, nous creusons le même sillon qui porte toujours sur l'acte de choisir, ou d'éliminer, un auteur ou une œuvre pour sa classe, et de choisir, ou de renoncer, à un dispositif. Nous nous sommes intéressés à ce qui provoque des modifications de pratiques au cours d'une carrière, en demandant à des enseignants, en charge de classes depuis au moins cinq ans et jusqu'à trente ans, de revenir sur leur parcours. Ce qui supposait aussi de leur demander un effort de mémoire quant à leur parcours personnel de lecteur avant de devenir enseignant, et leurs lectures personnelles et professionnelles depuis qu'ils le sont.

Quelles justifications apportent-ils *a posteriori* à des années de pratiques ? Les IO 2002, la liste d'œuvres conseillées, le « débat interprétatif » et la « lecture en réseau » ont-ils eu un impact sur leurs choix ?

Une enquête menée auprès des enseignants du premier et du second degrés

Puisque l'équipe INRP réunit des données depuis deux ans sur l'enseignement de la poésie, nous avons fait porter le questionnaire d'enquête sur ce genre littéraire². Ce questionnaire, élaboré par Claire Féliers, a été distribué à des PLC et à des PE au gré de nos possibilités de les rencontrer en formation initiale ou continue. Nous avons pu réunir dans un premier temps, trois ensembles de données :

- le recueil de témoignages de pratiques privées de lecture de poésie ;
- le recueil des parcours d'études (scolaires, voire universitaires) qui ont contribué à la construction d'une culture de la poésie ;
- le recueil de réalisations en classe de séquences de poésie.

À ces données s'ajoutent des éléments qualitatifs issus d'entretiens d'approfondissement menés à partir des réponses au questionnaire, mais aussi des enregistrements audio réalisés les années précédentes, et nos observations de formatrices fréquentant régulièrement les classes.

¹ Dans le chapitre « le modèle évolutionniste de Brunetière », Karl Canvat s'appuie sur *L'évolution des genres dans l'histoire de la littérature*, F. Brunetière, Paris, Hachette, 1914, [1890]

² Plan du questionnaire :

— I *Témoignage de lecteur de poésie (pratique personnelle, hors obligations professionnelles) : lisez-vous des poèmes ? Si oui, comment les choisissez-vous ? Poèmes isolés ou recueil ? Quels auteurs favoris ? Ou thèmes favoris ? Ce que ça vous apporteet si vous n'en lisez pas, à votre avis pourquoi ?*

Ecrivez-vous de la poésie ? Dans quelles circonstances ?

— II *Votre « parcours scolaire » poétique :*

Vos souvenirs de poésie à l'école (séparez dans vos réponses école, collège, lycée, études supérieures, formation IUFM ou école normale, puis formation continue).

De quels auteurs ou poèmes vous souvenez-vous ?

Comment la poésie était-elle enseignée quand vous étiez écolier ?

— III *Votre expérience d'enseignant :*

Accordez-vous une place à la poésie dans votre enseignement ? Sous quelle forme ? Si vous avez une séquence en tête, pouvez-vous la raconter, svp ?

Si vous enseignez depuis au moins 5 ans, avez-vous le sentiment d'avoir changé quelque chose dans vos pratiques ou dans le choix des œuvres ? Si oui, pouvez-vous en identifier la source ?

55 PE réunis pour des formations continues ont répondu au questionnaire, s'y ajoutent les PE et PLC participant aux travaux de l'INRP depuis deux ans, et nos stagiaires. L'échantillon est finalement d'une centaine de témoignages, de densités très variables.

En apparence : un répertoire immuable ancré dans une culture commune de l'enfance, marquée de ce que Serge Martin a nommé « l'amour, ou la haine, nostalgique de la poésie » (Martin 1996, p. 9).

En 2000, Jean-François Massol (Massol 2000, p. 2-7) avait constaté que les maîtres étaient insatisfaits quant aux rituels pédagogiques encadrant la lecture et l'écriture de poésie qu'ils continuaient pourtant de pratiquer, à savoir pour la séance de lecture : expliquer, copier, illustrer et mémoriser ; et pour l'écriture : créations mécaniques de bouts rimés jugés « séduisants » mais « gratuits »³.

Qu'en est-il 8 ans après, et 5 ans après l'instauration d'une liste d'œuvres, et d'une épreuve de littérature de jeunesse au concours de professeurs des écoles, qui voit une infime minorité d'étudiants oser présenter une œuvre poétique à l'oral⁴ ?

Les réminiscences de l'écolier qu'il fut, dans l'enseignant d'aujourd'hui : le répertoire

Un rapport étroit existe entre les souvenirs d'écolier et les pratiques de lectures privées et professionnelles. Aucun témoignage, même en insistant dans les entretiens d'approfondissement, ne signale un quelconque apport de la formation reçue à l'IUFM (ou à l'École normale pour les plus âgés). L'appétence d'adultes pour la lecture d'œuvres poétiques n'est jamais exprimée comme une découverte de l'âge adulte, mais comme une pratique de lecture installée depuis l'école primaire. Les lecteurs assidus, ceux qui déclarent lire intégralement et souvent des recueils, sont aussi ceux qui peuvent établir avec le plus de précision la liste des poètes étudiés au collège et au lycée. Mais la lecture de recueils est exceptionnelle chez ceux qui se déclarent lecteurs réguliers, c'est-à-dire 13 PE sur 55, et 7 PLC sur 22. Et sur ces 20 lecteurs réguliers, seuls 2 PE et 4 PLC lisent des recueils entiers, qu'ils justifient par le goût pour des auteurs précis, sans lien avec des obligations professionnelles.

La pratique la plus fréquente est celle de la lecture d'un poème isolé, sur lequel, « on tombe par hasard ». En entretien d'approfondissement, le « hasard » se résume en fait à trois sources, dont deux ont à voir avec l'écolier sommeillant dans l'adulte :

– ce sont d'une part les recueils achetés autrefois pour l'école et que l'on a conservés dans sa bibliothèque⁵ ;

– le deuxième « hasard » concerne les enseignants pères, ou mères de famille, qui puisent dans les bibliothèques de leurs enfants, ou au hasard des rituels des fêtes familiales.

L'une des conséquences de ces deux sources, est que les auteurs lus, relus, sont majoritairement des auteurs d'un répertoire⁶ scolaire qui semble immuable : Jacques Prévert, Maurice Carême et Robert Desnos pour l'école primaire, Ronsard, Rimbaud, Verlaine, Baudelaire pour le lycée. Ceux, très peu nombreux⁷, qui ont un souvenir du collège, citent aussi La Fontaine.

³ Ce constat est repris par Hubert Dupart, *Entrer dans la littérature à l'école*, Chronique Sociale, Lyon, 2003, p. 146.

⁴ Citons par exemple ce décompte effectué en juin 2007 par les jurys de Livry-Gargan : 14 poésies présentées pour 841 candidats.

⁵ Telle cette enseignante de 50 ans qui déclare : « je lis quelques fois des poèmes lorsque je retrouve des ouvrages de « jeunesse ». Ce sont surtout des recueils achetés pendant les années collège-lycée. J'y retrouve un parfum, une atmosphère d'une époque. » Comme je lui demande si la sensation n'est pas la même en retrouvant un roman étudié au lycée, ou une pièce de Molière découverte au collège, elle me répond : « oui, mais je ne vais pas relire le livre, alors que parcourir 4 ou 5 poèmes, comme ça, en quelques minutes... il y a une densité spéciale dans la poésie, ça n'exige pas une disponibilité, je peux lire un poème debout en rangeant mes livres... pour un roman, il me faut le fauteuil, le coussin, la bonne lampe... ».

⁶ Nous reproduisons la liste des auteurs les plus cités, et des ouvrages présents dans les bibliothèques de la classe, en annexe 1 de cet article.

⁷ Une vingtaine sur 96.

– La troisième source est celle de médias extérieurs comme les magazines, les affiches exposées dans la rue à l’occasion de manifestations culturelles, et surtout les textes de chanson d’auteurs-interprètes. Dans cette troisième source, ce sont des textes contemporains, parfois écrits par des amateurs anonymes, qui ont attiré l’œil, ou l’oreille, du lecteur, attention qui est le plus souvent justifiée par le fond, en termes d’intérêt existentiel personnel. Sont plébiscités les textes qui, comme le déclare cette enseignante en cycle 1, âgée de 47 ans : « traitent de la vie, de la mort, de l’enfance, de ce qui ouvre à la réflexion sur des problèmes existentiels ». Ou cette autre encore : « des textes qui nous font ouvrir les yeux sur ce qu’on voit tous les jours et qu’on ne regarde pas vraiment... ». L’autre justification porte sur la forme : « je les aime courts », « j’aime le style Raymond Queneau, ou les jeux de mots, les haïkus », « les associations de sons agréables ».

Ce goût personnel déclaré pour la poésie par ces enseignants permet-il de distinguer leurs pratiques de celles de leurs collègues qui se disent non lecteurs ?

Pour ce qui est du répertoire, le lecteur de poésie pour son plaisir s’avère attaché, pour ses élèves, à la transmission du patrimoine qu’il a aimé et apprécie toujours. Paradoxalement, il y a davantage, chez les non lecteurs, d’enseignants qui ne se fient pas à leur seul jugement esthétique ou à leur nostalgie, et qui sont prêts à accueillir des écritures contemporaines, ou des formes assimilées au genre poétique tout en étant moins « pures » (Marcoin 2004, p. 3-11), comme les textes des rappeurs, ou la culture hip-hop. Mais dans les sélections des uns comme des autres, on constate la même absence de formes longues. L’épopée poétique est inexistante. Les réticences, lorsque nous avons proposé pour la recherche INRP, l’étude de *Choses du Soir* de Victor Hugo, portaient sur la longueur. Le texte choisi cette année, *Magazin zinzin* de Frédéric Clément, séduit beaucoup d’amateurs de poésie, mais qui ne l’envisagent pas pour autant pour leur classe, parce qu’il est d’une nature hétérogène, à la fois poème en prose, très long, trop long, avec une allure d’album illustré, tenant de la liste, de l’énumération. Ce n’est pas de la poésie « déjà lue », « déjà classée », « organisée » (Martin 1996). Cette nature hétérogène est également ce qui a été reprochée à *La Môme néant* de Tardieu, identifié comme dialogue de théâtre. Ainsi on retrouve chez les PE le même pragmatisme observé chez les PLC dans une précédente enquête. Ce pragmatisme est particulièrement illustré par les témoignages des PE brigadistes, qui ont trouvé dans le poème un support littéraire « idéal pour des remplacements brefs ».

Enfin, on constate qu’aucun enseignant n’entreprend en classe la lecture d’un recueil d’un même auteur, pas même les PLC débutants, chargés de classes de seconde pour leur stage et qui prudemment, traitent la poésie en groupements de textes pour l’objet d’étude « un mouvement littéraire », ce qui permet d’additionner des textes isolés, d’auteurs variés, mais appartenant à un même mouvement, le Parnasse ou le surréalisme le plus souvent, et de réserver l’étude d’œuvres intégrales aux objets « récit » et « théâtre ».

Le poème qui convient à l’école est non seulement court, mais souvent seul en son genre dans des corpus thématiques⁸. À la décharge des enseignants, rappelons que le classement des œuvres de l’éditeur le plus influent du marché, « L’école des Loisirs », est un classement thématique⁹.

Outre un motif en commun, la justification avance parfois l’objectif de faire établir par la classe quelques critères qui distinguent la poésie du récit ou du texte de théâtre auquel on l’a associée : une disposition typographique particulière (versifiée, régulière, ou libre), une densité (ou brièveté), une utilisation imageante du langage qui met la langue ordinaire à distance, un mode lyrique.

La nécessité de concevoir un réseau est l’un des arguments avancés par les candidats au concours PE pour renoncer à présenter une œuvre poétique à l’épreuve de littérature et ce, même quand ils ont été

⁸ Certains n’ont en commun que le thème : le poème *Lapins* de Théodore de Banville est ainsi associé à l’album *L’île aux lapins* de Steiner et Müller Jörg, qui est sur la liste d’œuvres conseillées. Le poème de Banville ayant été trouvé dans une « anthologie-fourre-tout » qui ne dit rien de l’univers de Banville : *101 poèmes, 101 poètes*, édition Lire c’est partir, 2002.

⁹ Par exemple pour le cycle 2 : Relations aux autres, (qui se décline en jalousie, famille, amitié et amour, antisémitisme, différence et exclusion, autonomie et affirmation de soi), peur, êtres imaginaires, animaux, voyage, etc.

séduits par un poème. Ils déclarent des difficultés à concevoir un réseau uniquement composé de textes poétiques, et à dégager une problématique en lien avec l'écriture poétique.

Au-delà des apparences d'un répertoire figé : des mises en perspectives raisonnées grâce à des réseaux perçus comme autant de dispositifs possibles pour résoudre des difficultés anticipées par l'enseignant

Si la liste des auteurs cités semble immuable, et si beaucoup de justifications reprennent l'idée de thèmes censés être d'un abord plus faciles pour les élèves, des thèmes « jolis-gentils » comme la nature, les saisons, les animaux, il apparaît toutefois que la question de la qualité littéraire de l'écriture est une préoccupation, qui se révèle d'ailleurs davantage dans l'explication des rejets que dans les choix, comme dans ce témoignage significatif d'une enseignante¹⁰ de 45 ans, qui explique une « erreur » commise en achetant pour sa classe un recueil de Anne Schwarz-Henrich *Au clair de ma plume* :

« J'ai acheté ça pour ma classe il y a 6 ans, ça me paraissait adapté : ça reprenait les thèmes comme le temps, les saisons, l'école, les animaux, mais par un poète moderne... mais je me suis rendu compte que c'était un décalque sans innovation, comme de la poésie de commande pour enterrer Maurice Carême, mais sans la distance ironique de Jean-Luc Moreau. "Poèmes pour un calendrier" par exemple, on dirait que ça a été écrit pour se moquer des poèmes obligés sur la fête des mères. Je l'ai éliminé (Anne Schwarz-Henrich) de la bibliothèque de classe... c'est de la censure peut-être ? [...] Mieux vaut *Pigeon Vole* ! La poésie de Maurice Carême a quelque chose de modeste que n'ont pas ceux qui veulent imiter sa naïveté 50 ans après. »

Certes, on a ici le choix de conserver dans la bibliothèque de classe un auteur lu et relu, parfois qualifié de « mièvre », un prototype, mais c'est bien un choix raisonné, conclusion d'une mise en perspective avec deux tentatives de réécriture¹¹.

La préoccupation de la réception émerge également, et explique (à tort ou à raison, mais ce n'est pas notre objet, dans le cadre de cet article, que d'en juger) une sélection ou une mise à l'écart du répertoire de la classe. Ainsi, un même poème de Guillevic, *Image*¹², est choisi par une enseignante et rejeté par une autre. Toutes les deux craignent « l'esprit mal placé » de certains élèves qui « risquent d'imaginer autre chose que des limaces et des coccinelles ». L'une renonce alors qu'elle aime beaucoup ce poème. L'autre décide d'utiliser le réseau comme un outil pour « neutraliser » ces réactions, en faisant lire ce poème après la diffusion d'extraits du film *Microcosmos, le peuple de l'herbe*¹³. À la place d'un travail d'écriture, elle propose aux élèves de créer une bande sonore, suivant ainsi une suggestion du manuel Magnard. Le réseau s'ouvre à des extraits cinématographiques, choisis initialement pour une simple contextualisation. Mais en sélectionnant les vidéos pour sa classe, l'enseignante décide d'étudier les caractéristiques esthétiques essentielles de ce film : d'une part ce qui relève de la performance du documentaire scientifique, d'autre part, ce qui en fait une dramaturgie de fiction, avec ses scènes de tragédie, ses scènes burlesques, et le rôle de la bande son pour en souligner les registres. Cette étude des registres sera réinvestie dans la lecture du poème de Guillevic.

¹⁰ Elle fait partie de ceux qui se sont déclarés non lecteurs en pratiques personnelles, et elle n'a pas fait d'études littéraires avant son concours.

¹¹ On trouve la même posture chez cette autre collègue de 50 ans, en poste 15 ans en cycle 1, puis 10 ans en cycle 2. Elle se dit consciente du caractère mièvre de certains poèmes, et déclare sur un ton coupable : « je l'avoue, j'utilise *Berceuse du petit sapin* » (de Maurice Carême : [Dors, mon petit sapin, dors bien/Non, on ne te coupera pas/pour te planter, à la Noël] in *La Grange Bleue*) ». Elle l'associe en réseau au conte *Le Sapin* d'Andersen, afin d'atténuer le dénouement brutal d'Andersen, et au poème de Ménanteau, *Le Sapin de Noël*, choisi pour son ambiguïté [Depuis bientôt dix ans/Ce sapin est en marche/L'une après l'autre, il a gravi de rudes marches/Qui l'ont mené là-haut dans l'escalier du temps./.../ Est-ce Noël aussi pour ce beau pèlerin ? Dix ans, bientôt dix ans- Et la flèche de tête/Effile dans la nuit qui succède à la fête/L'étoile qui s'éteint.]. De Ménanteau, elle dit : « tout le recueil est une façon de digérer les grands thèmes archi-classiques de Maurice Carême, rien qu'au titre : *Pour un enfant poète : bestiaire, herbier légendaires* ! ».

¹² [Sous les herbes, ça se cajole/ça s'ébouriffe et se tripote/ça s'étripe et se désélytre/s'entregrouille et s'entrefouille/s'écrouille et se barbouille/se mouille et se déverrouille/se dérouille et se farfouille/s'épouille et se tripatouille/Et du calme le pré/Est la classique image.] Reproduit dans le manuel *Promenade en poésie*, Magnard CE-CM, 1988, p. 25.

¹³ Film français, 1996, réalisé par Claude Nuridsany et Marie Pérennou, musique de Bruno Coulais.

Comme dans cet exemple, le réseau a été plusieurs fois présenté comme un outil qui aide à équilibrer des réceptions qu'on anticipe chez les élèves. Ici, c'est le terme « neutraliser » qui a été utilisé, dans l'exemple précédemment cité du *Sapin* d'Andersen, il s'agissait d'« atténuer¹⁴ ». Nous avons relevé aussi « contrebalancer¹⁵ ».

Certes, dans ces exemples, ce qui a permis de dépasser le simple rapprochement thématique, c'est la préoccupation de la réception affective, émotionnelle des élèves. Le processus d'élaboration du réseau n'est donc pas toujours « orthodoxe », il n'est pas pensé, comme chez les enseignants spécialistes du secondaire, pour cerner une problématique littéraire, celle des registres, ou du détournement ironique d'un genre par exemple. Le plus souvent, les enseignants du primaire partent d'un poème qui les séduit, qui les a émus, puis cherchent des greffes. Plusieurs disent « tâtonner » depuis 2002. Toutefois, dans cette démarche très empirique, ils ont acquis l'habitude, sinon du dialogue entre les textes, au moins celle de la comparaison formelle, morale, émotionnelle... Et cette nouvelle habitude a pour conséquence de les aider à jeter un nouveau regard sur un répertoire qui s'imposait autrefois avec une évidence de « patrimoine scolaire », évidence devenue aujourd'hui interrogeable.

On relève enfin, même si c'est exceptionnel¹⁶, quelques tentatives de rendre compte de la tendance contemporaine au brouillage des genres, tentatives qui montrent une capacité à dépasser la répartition, très fidèle à Aristote, des œuvres conseillées, en *diegesis*, *mimesis*, et poésie.

Les gestes professionnels : mêmes apparences d'immobilisme, de tradition, de mimétisme issu du compagnonnage

L'exemple du dessin : de l'illustration gratuite au « dessin de travail »

Pour la majorité des enseignants interrogés, le dessin a été une activité vécue en tant qu'écologiste comme « accessoire », un moment de détente après la phase « sérieuse » d'explication ou de récitation, et qu'ils considèrent aujourd'hui, dans leur pratique, comme une « activité gratuite ».

Les collègues en cycle 1 sont plus nombreux à faire la différence entre laisser l'élève illustrer par un dessin libre, sans consigne, un poème, et prévoir une création plastique en lien avec la lecture du poème, dans le cadre d'une pédagogie de projet.

Toutefois, comme pour le répertoire, le rituel du dessin libre et sans consigne peut s'avérer un outil d'apprentissage de la lecture littéraire s'il est questionné. C'est le cas par exemple dans un témoignage d'une enseignante de 7^e d'une école française de Montréal (l'équivalent de notre CM2), qui utilise le dessin en alternance avec l'écrit de travail, en lui assignant le même rôle¹⁷. Elle sollicite de chaque enfant un premier dessin à la découverte du poème, puis un second après étude collective en classe. Si elle

¹⁴ Terme que l'on retrouve également dans les propos d'un enseignant qui justifie l'association, pour une classe de CE2, de *Premier Jour* de Prévert, à *L'heure de l'enfant* d'André Frénaud, choix, je cite « pour comparer deux manières d'écrire sur la naissance, l'une crue, réaliste, et l'autre tout en métaphores, en douceur (une poule pond un œuf, il en sort un petit coq, et l'on comprend à la fin du poème, que poule et coq sont en fait une femme et son enfant), ça m'a paru atténuer le côté brutal du dénouement de Prévert ».

¹⁵ Il s'agit cette fois d'un réseau où le poème *Le Cancre* de Jacques Prévert, jugé subversif, est associé à *La Châtaigne* d'Antoine-Vincent Arnault, fable sur l'étude. [« Que l'étude est chose maussade !/À quoi sert de tant travailler ? »/Disait, et non pas sans bâiller/Un enfant que menait son maître en promenade.....] in *Choix de Fables* publiées par Ch. Defodon, Hachette.

¹⁶ Tel ce témoignage d'un réseau associant deux poèmes de Jean-Luc Moreau, « Le Bonimenteur » et « Le Cirque », à la lecture des premières pages de la pièce de théâtre *Le Petit Violon* de Grumberg. L'enseignante s'en explique ainsi : « on en fait une mise en voix pour faire le lien théâtre-poésie, pour mettre en valeur ce qu'il y a de poétique dans les répliques de Grumberg, et de dramatique dans les poèmes de Moreau...un peu comme chez Tardieu quand il mêle les genres. Et sur le plan thématique, on voit que Grumberg situe sa pièce dans un lieu type de la littérature de jeunesse : le cirque, les gens du voyage, les camelots... ».

¹⁷ Ce choix résulte à l'origine d'une adaptation à une situation particulière : 14 nationalités différentes se côtoient dans la classe, représentative de la population cosmopolite de Montréal, et la maîtrise de la langue écrite est très hétérogène dans une même classe d'âge.

observe des variantes, l'enfant doit expliquer les modifications apportées, mettre en mots oralement pour ses camarades l'évolution de ses dessins qui sont autant d'impressions de lecteur remises en perspectives, confrontées à celles des autres élèves. Nous avons reproduit en annexe 2 le second dessin de Loïc après étude de *Chanson*, de Ronsard. Initialement, Loïc avait dessiné des petits cœurs, retenant surtout du poème la première strophe, et le titre du recueil, *Les Amours*. Il expliquera son second dessin par le fait que la seconde strophe lui paraît désormais plus importante que la première, il s'est rendu compte que celui qui dit « je » a vécu (je cite) un « tiraillement entre le devoir envers son roi et le désir de rester près de celle qu'il aime ». Version que la maîtresse confrontera à d'autres où il n'est plus question de « devoir », mais, par exemple, d'« attirance pour tout ce qui brille ».

Dans le cas de Guillaume, dont les dessins sont reproduits en annexe 3, les deux jets sont sur la même page : le premier a été réalisé très rapidement, Guillaume a interprété le texte comme une deuxième déclaration de rupture, à cause du vers « je te relaisse », d'où un premier cœur, appartenant à la « belle dame », qui a bien souffert, et un second qui craque vraiment parce qu'il pense que la belle dame « ne pardonnera pas la deuxième fois ». Mais pour son deuxième dessin, après une étude en classe où il a beaucoup été question de l'évolution de l'orthographe de la langue française depuis le XVI^e siècle, ce n'est plus tant « ce que ça raconte » qui intéresse Guillaume, que le fait qu'il s'agisse d'un poème, d'un « écrit en vieux français », peut-être « dédicacé, envoyé, à une amie du poète ». Il expliquera alors avoir voulu représenter le « moment » de l'écriture, avec tous les objets qu'il imagine nécessaires à « un poète du vieux temps ».

La fiche biographique : un rituel du secondaire

43 professeurs des écoles sur 55 citent des souvenirs de l'école élémentaire comme déterminants et placent en deuxième position le lycée et la préparation au bac, déclarant n'avoir aucun souvenir du collège¹⁸. Dans les récits de souvenirs de pratiques pédagogiques, l'évocation du lycée fait surgir des mémoires l'activité de la fiche biographique, tandis que la figure de l'auteur semble n'avoir donné lieu à aucune activité spécifique à l'école élémentaire. Ayant fait remarquer à quelques enseignants, en entretien d'approfondissement, qu'ils citaient toujours les poètes du primaire avec leurs prénoms, et ceux du lycée avec leurs noms, nous avons obtenu un témoignage d'une enseignante de 48 ans, en CM2 pendant la plus grande partie de sa carrière, et qui, « depuis toujours », consacre une séance de lecture chaque année à un poème qui l'a marquée dans sa jeunesse : *Le Chat* de Baudelaire. Un large extrait de ce témoignage est reproduit en annexe, car il semble exemplaire d'un cheminement empirique et de ses conséquences sur des gestes professionnels peu à peu modifiés. On voit s'esquisser d'abord un geste construit par reproduction sans distance d'un plaisir d'écolière devenu un plaisir d'enseignante : celui de copier, dans la solitude et le silence de la classe vide le soir, le poème. Ce plaisir, elle veut le transmettre à ses élèves en les laissant en tête à tête avec leur cahier de poésie tandis qu'elle se place en retrait. Puis l'observation des dessins fait ressurgir la question de l'auteur et de ce qui l'inspire, question qu'elle pensait avoir tranchée une bonne fois pour toutes, mais qui déclenche un débat en classe sur la nature de cette inspiration poétique, sujet qui n'est pas moins qu'un objet d'étude des classes de lycée et dont les

¹⁸ Certes, on peut émettre une réserve : il est possible que leur statut de professionnels de l'école élémentaire ait installé durablement chez les PE leurs propres souvenirs d'écoliers et il y a peut-être confusion dans leurs réponses entre les souvenirs du Prévert qu'on leur a enseigné à 9 ans et le Prévert qu'ils enseignent aujourd'hui. Pourtant, on obtient les mêmes résultats dans les enquêtes menées auprès de PLC lettres en formation initiale, et même auprès de lycéens de 2nde : nous l'avons réalisé en 2006, quand l'équipe INRP recensait des séances de lecture de *La Môme Néant* de Tardieu. Les élèves qui sortent de troisième citent rapidement des noms d'auteurs et/ou titres de poèmes découverts en primaire, et ils évoquent la récitation comme principal exercice. Il ne leur revient laborieusement que deux ou trois souvenirs pour le collège. Serait-ce alors un effet plus général de prégnance plus importante de l'école primaire ? Mais, si l'on réalise la même enquête pour le théâtre, à la fois chez des PE débutants ou expérimentés, et chez des PLC lettres débutants, on obtient le résultat inverse : l'école élémentaire n'a laissé aucun souvenir, c'est le collège qui a marqué les mémoires avec la *Commedia del arte*, découverte en 5^e ou en 4^e, selon les générations, et qui laisse un souvenir équivalent à celui de Prévert pour la poésie.

PLC lettres débutants restent persuadés qu'il n'est abordable qu'après examen de la biographie de Ronsard, Victor Hugo, Théophile Gautier... En 2002, lorsque se met en place la lecture en réseau, l'enseignante de CM2 ne renonce pas au *Chat* de Baudelaire, mais elle l'associe, non à d'autres poèmes sur les chats, mais à des textes qui pourront nourrir le débat final (des poèmes sur des créatures imaginaires, des poèmes ludiques où comptent avant tout les jeux de mots), débat sur la nature de la « vérité poétique » qu'elle juge désormais essentiel pour faire saisir la spécificité de la littérature, toujours, dit-elle « entre deux vérités ».

Socle commun et liberté pédagogique

Il est toujours hasardeux de tirer des conclusions généralisantes à partir d'une centaine de témoignages¹⁹. C'est donc avec les réserves d'usage que nous faisons ces quelques remarques en guise de conclusion.

– La liberté de choisir ses œuvres, ses auteurs, et ses dispositifs repose sur une solide culture générale : dans le domaine narratif, les collègues du primaire ont le sentiment de pouvoir se construire, en autodidactes, une culture et des références rapidement, tandis qu'ils qualifient volontiers le théâtre et la poésie d'arts « élitistes », nécessitant des formations spécifiques, à la fois ancrées dans la discipline Française, et reliées à d'autres formes d'arts. Les collègues du secondaire, pourtant considérés comme spécialistes, expriment le même souhait mais à travers la demande d'une formation à une interdisciplinarité artistique (arts visuels, plastiques, et musique), moins développée dans les établissements selon eux que l'interdisciplinarité lettres-histoire par exemple. Ils suggèrent que ce complément de formation pourrait se mettre en place l'année de T1.

– La mention de l'histoire des arts, présente dans les projets des nouvelles Instructions pour le primaire, suscite à la fois espoir et réserve : si elle s'entend comme catalogue chronologique d'œuvres singulières dans chaque discipline, elle n'enrichira en rien les nouvelles habitudes, lentement prises en littérature, de comparer les œuvres entre elles, formellement, thématiquement, philosophiquement... Mais si cette « Histoire de l'art » s'entend comme une mise en perspective dynamique, comme un dialogue entre les œuvres, qu'elle place la littérature dans le champ de l'art, qu'elle n'exclut pas la création contemporaine, elle peut alors constituer le socle d'un répertoire vivant, d'un rééquilibrage bienvenu entre une lecture des sources historiques des œuvres et des pratiques contemporaines de création, les secondes ayant peut-être eu trop tendance à chasser les premières, en particulier dans les domaines des arts plastiques et musicaux. Mais la formation des enseignants devra alors se soucier d'initier à l'histoire de l'art non comme à un savoir nouveau à transmettre aux élèves, mais comme un guide, un renfort de la liberté pédagogique de choisir un répertoire pour la classe.

– Enfin, moins que la liste d'œuvres conseillées, c'est le geste de la mise en réseau qui modifie peu à peu les habitudes des professeurs des écoles. Œuvres de la liste de 2002 et « incontournables » du répertoire scolaire tentent une rencontre, qui, parce qu'il faut désormais « sélectionner » pour le réseau, amènent les enseignants à expliquer leurs critères. En poésie, les enseignants débutants et expérimentés, ceux du primaire et ceux du secondaires, ceux qui lisent beaucoup et ceux qui lisent moins, ont une base de culture tout à fait commune. Ce qui distingue certaines pratiques, c'est le temps pris par ces enseignants à s'interroger sur le sens qu'ils donnent à la sélection d'un répertoire et à l'usage des rituels : vrai choix, ou facilité ? Ces enseignants évitent la reproduction mécanique, faisant mentir le reproche d'immobilisme souvent adressé aux enseignants, lesquels seraient figés dans leurs pratiques parce que c'est une façon de résister à des réformes un peu trop fréquentes. Les professeurs des écoles consultés pour cette enquête ne souhaitent pas un retour en arrière à propos de la liste d'œuvres conseillées, dont

¹⁹ Qui plus est, ces témoignages ont tous été recueillis dans la même académie, et pour les PE, dans un espace géographique restreint (le littoral Nord-Pas de Calais, région qui souffre cruellement d'un manque de libraires indépendants, et qui est donc confrontée à un choix restreint, en dépit des efforts des CRDP locaux. La liste des ouvrages utilisés par les maîtres, liste en annexe 1, en témoigne).

ils ont commencé à s'approprier l'esprit (comparer, donner des références dynamiques) plus que la lettre (faire tel auteur parce qu'il est « au programme »).

Il serait regrettable de ne pas leur accorder que l'esprit d'une réforme est plus important que la lettre.

Bibliographie

CANVAT K. (1999). *Enseigner la littérature par les genres. Pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire*. Bruxelles : DeBoeck ; Paris : Duculot.

DUPART H. (2003). *Entrer dans la littérature à l'école*, Lyon : Chronique Sociale.

MARCOIN F. (2004). « Topographie et topologie du texte littéraire : pureté du littéraire ? ». In TAUVERON C. (dir.), *La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements*, publié par la DESCO, p. 3-11.

MARTIN S. (1996). « Il y a poésie et poésie... ». *Le Français aujourd'hui*, n° 114, p. 9.

MASSOL J.-F. (2000). « Aujourd'hui et hier, la poésie à l'école ». *Lire écrire à l'école*, n°8/9, Grenoble : CRDP, p. 2-7.

PRÉVOST C. (2008). « Lecture littéraire et négociation d'objectifs : comparaison de trois expériences de lecture de *La Petite Sirène* quand cet exercice n'est pas au programme ». In DUBOIS-MARCOIN D. (dir.), *Lire La petite sirène d'Andersen, interroger la littérature autrement*, Lyon : INRP.

PRÉVOST C. (à paraître). *Vers une problématisation du rapport aux savoirs chez les professeurs stagiaires : Tardieu, Ronsard et le panthéon de la poésie*. Journées d'étude « L'enseignement de la littérature aux premier et second degrés, quels déplacements perceptibles actuellement en France et ailleurs ? », Dubois-Marcuin D. (dir.), 27 et 28 novembre 2006, INRP, Lyon.

Annexe 1 – Liste des auteurs, ou titres de poèmes, et ouvrages dans la classe, apportés par les enseignants du primaire pour les entretiens d’approfondissement

Manuels scolaires, anthologies

BALPE Jean-Michel et BOUCHER Michel (1988). *Promenade en poésie CE-CM*. Paris : Magnard.

CHARPENTREAU Jacques (2000). *Les poètes de l’an 2000*. Paris : Hachette jeunesse.

HENRY Jean-Marie (2003). *Il pleut des poèmes, anthologie de poèmes minuscules*. Voisins-le-Bretonneux : Rue du Monde

MALINEAU Jean-Hugues (2007). *Premiers poèmes avec les animaux, Cocteau, Supervielle, Pichette... De grands poètes contemporains pour parler avec les chats, voyager à dos d’éléphant, danser avec les libellules...*
Toulouse : Milan Jeunesse.

SADELER Joël (1998). *L’école des poètes*. Paris : Livre de poche.

SÉMÉNADISSE Bernard (1987). *Création poétique CE*. Paris : Bordas.

Mon grand livre de poésie (2007). 42 poèmes incontournables pour les enfants. Paris : Flammarion Père Castor.

Poèmes les animaux (2005). Étampes : Lire c’est partir.

101 poèmes, 101 poètes (2002). Étampes : Lire c’est partir.

Recueils

BASHÔ (1998). *Cent onze haiku*. Lagrasse : Verdier.

BUTOR Michel (1998). *Vergers d’enfance*. Paris : Éditions du Rocher.

CARADEC François (2003). *Raymond Queneau, un poète*. Paris : Gallimard-Jeunesse.

CARÊME Maurice (1998). *Pigeon vole*. Paris : Livre de poche.

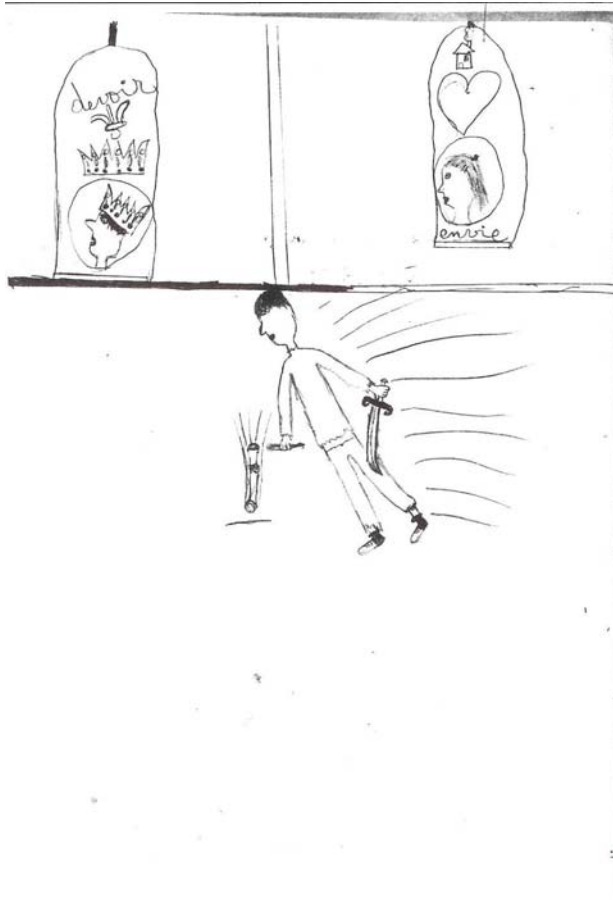
MENANTEAU Pierre (1997). *Pour un enfant poète. Bestiaire, herbier, légendaire*. Paris : Hachette.

MOREAU Jean-Luc (1998). *Poèmes de la souris verte*. Paris : Hachette Jeunesse.

SCHWARZ-HENRICH Anne (2001). *Au clair de ma plume, poèmes et comptines*. Paris : Seuil.

TIBO Gilles (2007). *Rêves d’enfance*. Saint-Lambert : Dominique et compagnie.

Annexe 2 – Dessin de Loïc, élève de 7^e, lecture de *Chanson*, deuxième dessin



VII
CHANSON

Bon jour mon coeur, bon jour ma douce vie.
Bon jour mon oeil, bon jour ma chere amye,
Hé bon jour ma toute belle,
Ma mignardise, bon jour,
Mes delices, mon amour,
Mon dous printemps, ma douce fleur nouvelle
Mon doux plaisir, ma douce columbelle,
Mon passereau, ma gente tourterelle,
Bon jour, ma douce rebelle.

Hé faudra-t-il que quelcun me reproche
Que j'ay vers toy le cuer plus dur que roche
De t'avoir laissé, maitresse,
Pour aller suivre le Roy,
Mandiant je ne sçay quoy
Que le vulgaire appelle une largesse ?
Plustost perisse honneur, court, & richesse,
Que pour les biens jamais je te relaisse,
Ma douce & belle deesse.

ROUSARD, *Les Amours*
vers 1560

Annexe 3 – Dessins de Guillaume, élève de 7^e, lecture de *Chanson de Ronsard*

VII
CHANSON

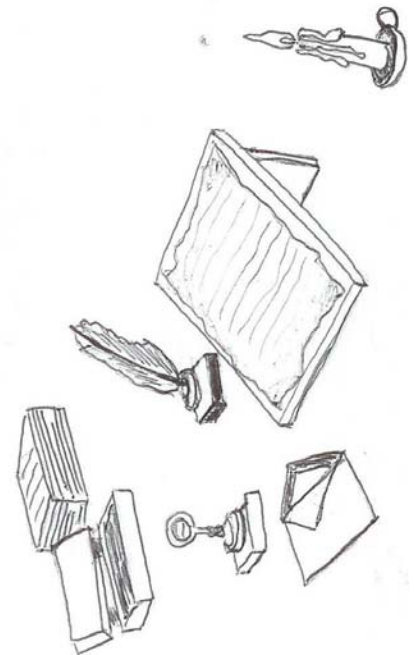
Bon jour mon cœur, bon jour ma douce vie.
Bon jour mon œil, bon jour ma chère amye,
Hé bon jour ma toute belle,
Ma mignardise, bon jour,
Mes délices, mon amour,
Mon dous printemps, ma douce fleur nouvelle
Mon doux plaisir, ma douce columbelle,
Mon passereau, ma gente tourterelle,
Bon jour, ma douce rebelle.



Hé faudra-t-il que quelcun me reproche
Que j'ay vers toy le cœur plus dur que roche
De t'avoir laissé, maitresse,
Pour aller suivre le Roy,
Mandiant je ne sçay quoy
Que le vulgaire appelle une largesse ?
Plustost perisse honneur, court, & richesse,
Que pour les biens jamais je te relaisse,
Ma douce & belle deesse.



RONSARD, Les Amours
vers 1560



Annexe 4 – témoignage à propos du poème *Le Chat de Baudelaire*, souvenir d'écolière et d'enseignante, extrait

«Je crois que le fait de recopier à la main sur le cahier de poésie, ça nous donnait le temps de créer un lien avec la personne de l'auteur... ça paraît bizarre dit comme ça... créer un lien avec quelqu'un d'absent, mais tracer lentement les lettres, pour former des mots choisis par un autre, pour former les phrases d'un autre, c'est comme s'amuser à marcher dans les empreintes que quelqu'un a laissées sur le sol... je veux dire, pour un instant, on le sent proche, présent. Je me souviens du *Chat* de Charles Baudelaire, je l'avais copié dans mon cahier de CM2, et ça m'avait beaucoup touchée comme toutes les gamines de cet âge-là qui aiment les bêtes... Mais du coup, en dessinant mon chat avec mes crayons de couleur, j'avais l'impression de les connaître un peu, Charles et son chat à lui. Si ça se trouve, il n'avait pas de chat, Baudelaire, c'était juste un exercice de style, mais si on m'avait dit ça quand j'avais 10 ans, je ne l'aurais jamais appris par cœur... Quand je me suis rendu compte de ça, il y a déjà quelques années, et bien j'ai supprimé les polys que j'avais trop tendance à utiliser. C'est vrai que ça fait gagner du temps en CM2, le poly collé dans le cahier, mais tant pis, je préfère en perdre à corriger leurs cahiers, mais les laisser... comment dire... faire connaissance... Pour moi, « poésie », c'est « manuscrit »... au tableau, à la craie, soit je copie la poésie à l'avance et je découvre le tableau, soit je l'écris devant les élèves vers par vers, mais eux auront à la copier de toute façon... Ce que je préfère, c'est l'écrire à l'avance, toute seule dans la classe le soir, c'est plaisant comme moment, je trace bien mes lettres... pour un peu, je mettrais bien des couleurs, comme dans mon cahier... en fait, je redeviens écolière... Bon je ne le fais pas, hein ? J'utilise une craie blanche, sérieuse quoi... Bon, bref, je ne parlais jamais de l'auteur à mes élèves, et puis un jour, j'ai réalisé en feuilletant leurs cahiers de poésie, que, comme moi, ils dessinaient leurs chats, pas celui de Baudelaire de toute façon. Ça n'était donc pas si important qu'il en ait eu un vraiment. Et depuis, je pose la question comme ça en classe, je leur fais remarquer ce qu'ils ont dessiné, et je leur demande : est-ce qu'à votre avis Baudelaire avait un chat ? Et bien, ça peut donner des réponses intéressantes. Certains disent qu'un poète doit partir de son expérience, et d'autres, qu'il part des mots, du langage ».

De la nécessité d'un travail pluri ou interdisciplinaire pour permettre la construction d'«une culture humaniste» chez les élèves

Anne-Raymonde de Beudrap

Université de Nantes, IUFM Pays de la Loire

Mots clés : Interdisciplinarité, culture humaniste, collège, lycée professionnel

Une des difficultés rencontrées par les élèves passant du CM2 en classe de sixième correspond au passage d'une seule personne référent dans le premier cycle à des professeurs enseignant séparément leurs disciplines respectives. Dans les programmes antérieurs relatifs au collège, il existait quelques dispositifs favorisant des activités pluri ou interdisciplinaires, comme les itinéraires de découverte, les parcours diversifiés ou les travaux personnels encadrés. Mais ces activités restaient relativement limitées dans le temps. La mise en place du socle commun avec, en particulier, l'objectif d'une « culture humaniste » à faire acquérir, est une occasion voire une invitation forte à engager un travail à plusieurs enseignants de disciplines différentes.

En prenant appui sur le texte du décret relatif au socle commun de connaissances et sur des entretiens menés auprès de professeurs de français (en lycée professionnel ou en collège) travaillant sur des textes porteurs de références culturelles, nous nous poserons la question suivante : la culture humaniste, une culture disciplinaire ou interdisciplinaire ?

À partir de l'analyse des propos recueillis, nous mettrons en évidence les circonstances, les réussites et les difficultés d'activités menées conjointement par deux enseignants ou plus, afin d'illustrer quelques possibilités d'échange autour de ce socle commun pour en tirer les conséquences en termes de formation initiale et continue des enseignants.

Le principe, le souhait, l'injonction d'un travail commun à plusieurs enseignants de disciplines différentes est un sujet souvent débattu. Pour ne prendre qu'un exemple, un colloque récent des enseignants de français de l'AIRDF (Association internationale pour la recherche en didactique du français) qui s'est tenu au Québec en 2004 en faisait le thème de ses rencontres en choisissant comme question centrale « Le français, discipline singulière, plurielle ou transversale ? ». La réflexion qui va suivre reprendra cette question de l'inter ou transdisciplinarité en l'appliquant aux conditions nécessaires à la mise en œuvre du socle commun des connaissances et des compétences, tel qu'il a été défini par le décret paru en 2006 : en quoi un travail pluridisciplinaire/interdisciplinaire est-il possible et même nécessaire pour permettre l'acquisition par des élèves d'une « culture humaniste » sous la forme d'un socle commun ?

Pour répondre à cette question et, à partir de là, ouvrir des perspectives pour la formation des enseignants, nous procéderons en trois étapes : dans un premier temps, nous précisons ce que l'on peut mettre sous les termes d'interdisciplinaire en relation ou opposition avec des modalités de travail assez proches comme le travail pluridisciplinaire, ou enfin l'approche transdisciplinaire d'un savoir. Ensuite, nous nous intéresserons à la place que l'institution scolaire accorde au travail interdisciplinaire *via* les

Instructions officielles successives pour aboutir au décret sur le socle commun de connaissances et de compétences. Nous mettrons en parallèle la réaction de différents types d'enseignants vis-à-vis de cette injonction. Enfin, nous aborderons la mise en pratique concrète de cette approche interdisciplinaire en analysant le point de vue de deux types de population enseignante.

Deux recherches successives (Beaudrap *et al.* 2004, Beaudrap 2008, recherche en cours) ont permis de recueillir les réactions d'enseignants face à la perspective de conduire un travail conjoint avec des collègues appartenant à d'autres disciplines sur un même objet d'étude.

La première recherche menée entre 2000 et 2004 concernait les futurs professeurs de lycées professionnels en formation en IUFM. Lors d'entretiens réalisés en 1^{re} et en 2nde année d'IUFM, nous les interrogeons, entre autres, à propos de leur statut de professeur bivalent, la bivalence offrant (nous le verrons ensuite) une possibilité de rencontre entre deux disciplines différentes. Certaines de leurs réponses seront reprises et analysées ultérieurement.

Le second corpus recueilli correspond directement aux enseignants directement concernés par la mise en place du socle commun puisqu'ils sont actuellement en poste en collège (les PLP en formation ont été interrogés avant 2006, c'est-à-dire avant la promulgation du décret relatif au socle commun). Il s'agit de professeurs de français de collège, intervenant principalement en classe de sixième mais pas exclusivement. Nous les interrogeons, après avoir assisté à un cours, sur la façon dont ils procédaient lorsqu'ils abordaient dans leur classe le fait religieux. Ce sujet relève bien de la « culture humaniste » : en effet, dans la rubrique des « connaissances », on trouve :

« Avoir des repères historiques :

– les différentes périodes de l'humanité (les événements fondateurs permettant de les situer les uns par rapport aux autres en mettant en relation faits politiques, économiques, sociaux, culturels, religieux, scientifiques et techniques, littéraires et artistiques), ainsi que les ruptures [...]

Être préparés à partager une culture européenne :

– par une connaissance des textes majeurs de l'Antiquité (*L'Iliade* et *l'Odyssée*, récits de la fondation de Rome, la Bible) [...]

Comprendre la complexité du monde par une première approche : [...]

du fait religieux en France et en Europe et dans le monde en prenant notamment appui sur des textes fondateurs (extraits de l'Ancien Testament, du Nouveau Testament, du Coran) [...]

Les réponses fournies pourront être transposées aisément à d'autres pans de cette « culture humaniste » ; les capacités et attitudes attendues ou développées chez les élèves seront également transposables. Ces enseignants interrogés à l'issue d'un cours devaient répondre aux questions suivantes : pour aborder cette question, avez-vous l'occasion de travailler avec des collègues d'autres disciplines ? Pour cette séquence précise, est-ce que cela s'est produit et si oui, sous quelle forme ?

Ainsi, à partir des concepts de « socle commun », de pluri ou interdisciplinarité et en prenant appui sur les propos tenus par différents enseignants de français (PLP ou PLC), nous nous poserons la question suivante : pour permettre la construction d'une « culture humaniste », faut-il viser une approche pluridisciplinaire, promouvoir un travail interdisciplinaire et si c'est cette dernière option qui est retenue, quels sont les conditions et les enjeux ?

Mise en place du socle commun et pluri ou interdisciplinarité, un peu d'histoire des mots et des institutions

Pour mettre en place un plan d'acquisition de savoirs et de compétences à l'issue de la scolarité obligatoire – et cela à l'instar des autres pays européens – le législateur a choisi une métaphore que nous allons analyser.

Une métaphore architecturale : un « socle » commun grâce à un « ciment » unificateur

Si l'on se réfère au dictionnaire Robert, le terme *socle* désigne « une base sur laquelle repose un édifice, une plate-forme, un soubassement ». Dans l'annexe du décret, cette métaphore architecturale est reprise par le mot « ciment » : « Pour toutes ces raisons, le socle commun est le ciment de la nation. ». Un adjectif caractérise ce fondement, ce « socle », c'est l'adjectif « commun ». Deux acceptions possibles de ce mot : commun à tous les élèves, ou commun à tous les enseignants. Partons du premier sens possible. Dans le texte inaugural, nous pouvons remarquer l'alternance des références à l'individu élève, « chaque élève », « avenir personnel », « à chacun », « du point de vue de l'élève », et au collectif « la vie en société », « la nation », « les élèves », « confier leurs enfants à l'école ». Il y a donc bien dans le texte un accent nouveau mis sur cette dimension du collectif, du partagé entre tous les élèves, dimension soulignée par le terme « commun » et par l'image du ciment qui peut être une référence à une dimension sociétale : le socle commun n'est pas qu'à visée individuelle, pour la réussite de l'élève pris en particulier mais ce socle de savoirs et de compétences a une portée plus large, le texte dit même « universelle » en parlant de « l'universalité des droits de l'homme ». C'est le premier sens que l'on peut donner au mot commun.

Mais nous pouvons aussi comprendre l'adjectif commun dans une perspective d'enseignement : les élèves devront se former à une culture « humaniste », c'est-à-dire des savoirs et des savoir-faire unifiés à partir de l'enseignement reçu conjointement dans quatre disciplines, l'histoire-géographie, le français et les arts (arts plastiques et musique). C'est le point de vue adopté par Edgar Morin dans son ouvrage *Relier les connaissances* (1999). Pour qu'advienne une culture cohérente chez un élève donné mais aussi entre les élèves et plus globalement entre les individus, il faut un socle construit en commun, en faisant collaborer les enseignants de différentes disciplines. Ce qui doit alors être partagé en « commun », ce sont les projets éducatifs visant à donner aux élèves des repères historiques, esthétiques, philosophiques leur permettant de savoir d'où ils viennent, comment ils vivent, comment ils peuvent comprendre ou ressentir le monde d'hier, d'aujourd'hui, voire de demain, dans sa dimension universelle. D'où notre réflexion sur le socle commun.

Disciplines différentes, pluridisciplinarités, interdisciplinarités, voire transdisciplinarités, de quoi parle-t-on ?

La première observation que l'on peut faire, c'est que le projet de « socle commun des connaissances et des compétences » s'adresse à des enseignants de statuts variés :

– aux professeurs des écoles polyvalents puisque le socle commun concerne les cycles 2 et 3 du 1^{er} degré.

– aux professeurs bivalents des lycées professionnels, professeurs de lettres/anglais ou lettres/histoire, et même trivalents, professeurs de lettres/histoire/géographie.

– aux professeurs de collège monovalents, en ce qui nous concerne ici, des professeurs de français.

Dans les trois cas, professeur poly, bi ou monovalent, ce qui est en cause pour l'enseignement d'une culture humaniste, c'est la relation de coopération qui peut s'établir entre les disciplines. Si la définition donnée par l'inspection générale de la notion de polyvalence (*La Polyvalence des maîtres à l'école élémentaire*, rapport de l'IGEN, 1997) (définition reprise par Baillat p. 18) renvoie aux procédures à mettre en place :

« Polyvalence : maîtrise par un maître unique des procédures d'enseignement et des techniques d'évaluation telle qu'elle permette, conformément aux programmes de l'école primaire, la construction cohérente des compétences disciplinaires et transversales attendues des élèves. » (*La Polyvalence des maîtres à l'école élémentaire*, rapport de l'IGEN, 1997),

la fin du préambule du décret relatif au socle commun ne dit pas autre chose :

« Chaque compétence requiert la contribution de plusieurs disciplines et réciproquement, une discipline contribue à l'acquisition de plusieurs compétences. Toutes les disciplines enseignées à l'école et au collège [...] ont donc un rôle à jouer dans l'acquisition du socle. » ;

en amont, le texte préconise de « constr[uire] les ponts indispensables entre les disciplines et les programmes ».

Trois types de démarches sont envisageables pour établir ces passerelles.

Il y a tout d'abord un travail pluridisciplinaire. **La pluridisciplinarité** ou multidisciplinarité est la juxtaposition de plusieurs disciplines à partir d'un même sujet

Un thème du socle commun : exemple, la Bible		
↑ Histoire Connaissances : « La fondation du premier monothéisme chez les Hébreux »	↑ Français Connaissances : « Comprendre le sens d'une œuvre étudiée et la situer à l'intérieur d'un genre (Textes issus de l'héritage antique : entre autres, la Bible) »	↑ Arts plastiques, Éveil musical : « Situer une œuvre dans le contexte historique dont elle est issue » « Identifier qu'une œuvre est le fruit d'un métissage culturel. »

La grille de référence « Livret de connaissances et de compétences » adjointe au décret présente des tableaux construits sur le principe de la pluridisciplinarité. Ainsi, les items retenus dans le schéma *supra* proviennent de tableaux disciplinaires différents relatifs aux connaissances requises en fin de sixième.

L'interdisciplinarité, quant à elle, suppose des liens organiques entre différentes disciplines. À ce point de l'exposé, nous en donnerons la définition proposée par Y. Lenoir (1998) :

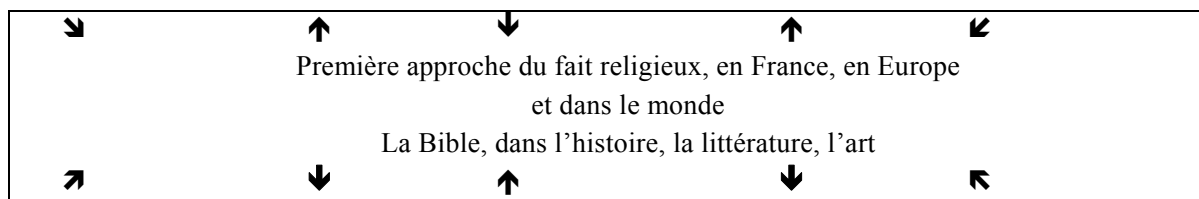
« L'interdisciplinarité scolaire peut se définir de la façon suivante : il s'agit de la mise en relation de deux ou plusieurs disciplines scolaires qui s'exerce à la fois aux niveaux curriculaire, didactique et pédagogique et qui conduit à l'établissement de liens de complémentarité ou de coopération, d'interpénétration ou d'actions réciproques entre elles sous divers aspects (finalités, objets d'études, concepts et notions, démarches d'apprentissage, habiletés techniques, etc.) en vue de favoriser l'intégration des processus d'apprentissage et des savoirs chez les élèves. » (Lenoir 1999).

En reprenant l'exemple précédent, on pourrait imaginer un travail conjoint des collègues d'histoire et de français autour de l'idée suivante : « La Bible, un livre ? Une bibliothèque ? »

Histoire – Polythéisme/monothéisme – Les Hébreux : le peuple de la Bible – La Bible, un document historique (Étude d'extraits)	← LA BIBLE → Un livre ? Une bibliothèque ?	Français – Les mythes bibliques – Les genres littéraires dans la Bible – Lecture littéraire d'extraits
--	--	---

La transdisciplinarité va encore plus loin puisqu'il ne s'agit plus seulement de liens, d'interactions mais vraiment d'intégration. Le travail se fait à partir de concepts communs à toutes les disciplines, des « concepts monades » selon l'expression de M. Fabre (2002).

Pour reprendre notre exemple, les catégories énumérées dans le décret pourraient constituer ces concepts : « Première approche du fait religieux, en France, en Europe et dans le monde ».



La volonté de faire advenir un socle commun de connaissances et de compétences sous la forme d'une culture humaniste implique nécessairement un choix dans les modalités d'apprentissage. C'est l'affirmation forte d'Edgar Morin aux journées de rencontre initialisées par Claude Allègre en 1999 et reprise dans son ouvrage *Relier les connaissances. Le défi du XXI^e siècle* :

[le monde éducatif se trouve face à un] « double problème majeur :

1) *Le défi de la globalité*, c'est-à-dire l'inadéquation de plus en plus ample, profonde et grave entre d'une part un savoir fragmenté en éléments disjoints et compartimentés dans les disciplines, d'autre part des réalités multidimensionnelles, globales, transnationales, planétaires et des problèmes de plus en plus transversaux, polydisciplinaires, voire transdisciplinaires.

2) *La non pertinence donc de notre mode de connaissance et d'enseignement* qui nous apprend à séparer (les objets de leur environnement, les disciplines les unes des autres) et non à les relier ce qui est pourtant « tissé ensemble ». L'intelligence qui ne sait que séparer brise le complexe du monde en fragments disjoints, fractionne les problèmes. Du coup, plus les problèmes deviennent multidimensionnels, plus il y a incapacité à penser leur multidimensionnalité ; plus les problèmes deviennent planétaires, plus ils deviennent impensés. Incapable d'envisager le contexte et le complexe planétaire, l'intelligence devient aveugle et irresponsable » (Lenoir 1999).

Et il concluait ainsi :

« Or les développements récents des sciences de la nature et la tradition majeure de la culture humaniste permettraient de dispenser un enseignement faisant converger toutes les disciplines pour faire prendre conscience à chaque jeune esprit ce que signifie être humain » (Lenoir 1999).

Or, qu'en est-il du point de vue institutionnel ?

L'interdisciplinarité dans le cadre de l'institution scolaire

La perspective d'un travail pluri, interdisciplinaire fait apparemment l'unanimité chez tous les partenaires impliqués dans l'Institution scolaire.

Du point de vue des enseignants d'abord

Nous avons interrogé deux catégories de personnels, les professeurs bivalents de lycée professionnel et des enseignants de français en collège. La réponse est très massivement positive. Quelques formulations :

Côté lycée professionnel : « C'est à cause de la polyvalence que j'ai choisi ce concours-là, c'est ce qui m'attirait » (A. 204) ou « C'est une chance » (B. 105)

Côté collège : à la question portant sur le travail avec un collègue d'histoire :

« Oui, on travaille en parallèle. Donc, c'est bien parce que je prends la continuité. » (ARB2)

« C'est important, surtout si on parle de ces deux domaines, l'histoire et le cours de français qu'ils voient que ça a fonctionné au niveau artistique en même temps, c'est indiscutable. » (ARB5)

« Oui, le cours de français venait après et c'était bien parce qu'ils avaient déjà des notions sur le plan historique. D'autres notions se greffent sur le pôle littéraire, on va dire. Donc c'était bien. » (MB3)

Et nous pourrions donner beaucoup d'autres témoignages recueillis qui vont dans le même sens. Évidemment, il ne s'agit pas de dire que tout fonctionne parfaitement et facilement mais seulement d'exprimer l'adhésion de principe des collègues à l'idée de travailler à plusieurs disciplines sur un même projet.

Idéologiquement, c'est une idée en émergence

Pendant longtemps, l'interdisciplinarité a été une réflexion – voire une revendication – portée par des enseignants ou des groupes d'enseignants contestant le fonctionnement du système scolaire. Quelques noms seulement : Dewey dans le monde anglo-saxon, Montessori, Decroly, Freinet en Europe, autant de promoteurs de démarches d'apprentissage partant d'une approche globale des situations avant d'en définir des conséquences dans chaque discipline. Très tôt, des revues portées par des groupes de réflexion comme *Le Français aujourd'hui*¹, *Les Cahiers pédagogiques* ou *Repères* ont défendu et illustré des activités impliquant plusieurs disciplines.

Mais ce travail pluri ou interdisciplinaire d'abord défendu par des pédagogues ou des groupes militants est devenu progressivement une des composantes du système éducatif lui-même.

La réponse institutionnelle

Un certain nombre de dispositifs scolaires mis en place depuis l'instauration du collège unique sont basés sur le principe du travail conjoint de plusieurs disciplines ; que l'on pense à l'introduction des PAE, des parcours diversifiés, des itinéraires de découverte (IDD) et plus récemment des TPE ou des PPCP². Cependant, les textes officiels relatifs à ces différents dispositifs ne proposent pas de définition très précise de ce travail en commun. Le texte le plus explicite est peut-être celui qui définit la mise en œuvre des IDD où il est dit :

« Les itinéraires de découverte impliquent en amont un solide travail de préparation entre professeurs de disciplines différentes : lecture croisée des programmes ; repérage des connaissances et des compétences qui concernent le domaine considéré ; choix d'une problématique ou d'un thème, décliné en autant de sujets d'étude que l'on prévoit d'itinéraires sur ce thème. »

C'est sans doute en raison de ce peu de précision que Yves Lenoir et Sylvie Sauvé concluaient leur article, « De l'interdisciplinarité scolaire à l'intégration dans la formation à l'enseignement : un état des questions », paru dans la *Revue française de pédagogie* en 1998, par cette affirmation :

« Du point de vue descendant, au-delà des discours porteurs de bonnes intentions sur les finalités de la formation, ces dernières ont guère été explicitées et surtout actualisées en fonction d'une optique de professionnalisation. »

Ainsi, au-delà de l'adhésion massive des enseignants sur le terrain ou par le biais de publication et au-delà aussi des recommandations officielles visant à promouvoir une collaboration des disciplines, il convient d'analyser la mise en place concrète d'activités impliquant plusieurs disciplines. Notre champ d'observation sera le collège filière générale et l'enseignement professionnel.

Pluri ou interdisciplinarité à l'épreuve des faits : résistances et avancées

Pour rendre compte des propos tenus par les collègues à propos de ce travail pluri ou interdisciplinaire, nous regrouperons les réflexions autour de cinq thèmes, les trois premiers (la gestion du temps, la maîtrise ou non de l'épistémologie ou simplement des savoirs de sa discipline, les risques de la rencontre des autres disciplines) correspondant plutôt à des éléments de résistance alors que les trois derniers (une collaboration sur des contenus, des approches diversifiées et complémentaires, des réalisations communes) seront à mettre au compte des réussites.

¹ Ainsi dans cette revue, deux numéros sont entièrement consacrés à cette question : n° 45 « Pratiques interdisciplinaires », mars 1979 ou n° 74 « Le Français au carrefour des disciplines », 1986.

² PAE : Projet d'action éducative, TPE : Travaux personnels encadrés, PPCP : Projet pluridisciplinaire à caractère professionnel.

Travailler avec des collègues d'autres disciplines, c'est gérer à plusieurs le calendrier scolaire

Les propos rapportés émanent des professeurs de collège puisque les enseignants bivalents n'ont pas le souci de faire coïncider leurs cours avec ceux d'autres personnes. La préoccupation du calendrier est de loin la remarque qui revient le plus souvent. Sur les 20 professeurs de collège interrogés, 18 parlent de cette question. Cette coordination des progressions va d'une simple consultation « Oui, je vois où ils en sont. » ou d'un constat de non concordance

On ne peut pas toujours le faire en parallèle mais je savais qu'ils avaient étudié la création du monde mais c'était avant le voyage en Angleterre mais, moi, je devais le faire après. Il y a quand même eu deux semaines.

à un témoignage des efforts de concertation que nécessite une coordination

On a discuté. C'est un collègue avec lequel je m'entends très bien. On essaie de caler sur les mêmes périodes de l'année nos études respectives.

Travailler un sujet dans une perspective interdisciplinaire suppose en effet un temps de concertation ou même seulement de consultation des partenaires avec lesquels on souhaite collaborer. (Le texte officiel relatif aux IDD en parlait déjà « un solide travail de préparation » mais sans évoquer la question du temps à consacrer à cette concertation). L'interdisciplinarité au service de la mise en place du socle commun suppose donc un engagement de temps pour les enseignants.

De plus, cette consultation ne serait pas suffisante si elle n'était associée à une certaine souplesse dans l'organisation personnelle de la progression de l'enseignant :

C'est tout simple, je lui ai demandé quand est-ce qu'il le ferait. C'est pour cela que j'ai autant tardé parce que je voulais qu'ils l'aient fait en histoire.

Or, sauf dans le cas des IDD, des PPCP ou des TPE, ces temps d'organisation des progressions ne sont ni suggérés ni facilités par l'organisation du temps scolaire pour les classes concernées par le socle commun.

Quand la pluridisciplinarité est une échappatoire

Les deux catégories de populations interrogées étaient confrontées à des situations d'enseignement délicates. D'un côté, un PLP interrogé, débutant dans la carrière, souligne le handicap d'une formation disciplinaire plus limitée dans une des valences du concours. D'un autre, des professeurs de collège qui nous ont reçus dans leur classe devaient aborder le fait religieux à partir de la seule discipline française et nous savons que ce sujet est parfois objet de crainte ou de polémique en France en raison d'une représentation trop restrictive du devoir de laïcité.

Chez les PLP en formation, la pluridisciplinarité (mais on pourrait alors parler d'interdisciplinarité mal comprise) peut permettre de compenser avec une maîtrise incertaine des savoirs disciplinaires ou de la masquer. Nous citerons deux témoignages, parmi d'autres, de ces lacunes reconnues avec une certaine sincérité. Celui d'une jeune étudiante, titulaire d'une licence LEA (Langues étrangères appliquées) qui y voit une manière de pallier une faiblesse relative dans chacune des disciplines enseignées ; elle dit ainsi :

Je ne me verrais pas enseigner qu'une seule matière, en l'occurrence l'anglais parce que je n'excelle pas du tout non plus en anglais ; donc les deux matières sont pour moi indispensables, je dirais même que je pourrai à la rigueur enseigner la littérature espagnole, anglais-espagnol comme cette année, je passe également le PLP lettres/espagnol agricole en parallèle. Donc pour moi, c'est également une chance d'avoir plusieurs matières. Une matière, ce ne serait pas possible.

Et celui d'un professeur de collège, cette fois expérimenté, mais redoutant le thème qu'elle doit traiter en classe :

Franchement quand j'ai vu dans les textes l'étude du fait religieux, franchement je ne savais pas quoi en faire, comment l'aborder parce qu'effectivement il y a tout le côté croyance. Je ne le cache pas d'ailleurs, moi même je suis croyante, mais je me dis "mais attention parce que... comment je vais faire pour me prémunir d'une espèce

de message, voilà, œcuménique... que je vais présenter ?" Alors du coup quand j'ai vu que les collègues d'histoire-géographie travaillaient sur la question, j'ai essayé de voir ce qu'ils faisaient eux.

Pour les nouveaux professeurs de lycées professionnels, s'ajoute à cela le prestige du français ou de l'histoire par rapport à d'autres disciplines. Avoir une double casquette, un statut bivalent, c'est asseoir son autorité grâce à la discipline « noble » qu'est le français. C'est vrai aussi dans un projet interdisciplinaire comme les IDD ou les PPCP. À ce propos, Yves Renoir rappelle pourtant que l'interdisciplinarité est tout sauf un système hiérarchique entre les disciplines :

« La pratique interdisciplinaire se situe plutôt dans des rapports qui assurent une dépendance réciproque – sans prédominance et sans ignorance aucune – entre des disciplines scolaires en fonction des finalités de formation poursuivies et leur prise en compte, dans la richesse de leurs complémentarités. » (Lenoir & Sauvé 1998, p. 121).

La question de la plus ou moins grande compatibilité entre les disciplines

Aux obstacles liés à la gestion du temps et à la maîtrise des savoirs s'ajoute *la compatibilité* plus ou moins grande *des disciplines* entre elles. Ainsi, la grille de référence relative à la culture humaniste ne concerne que trois ensembles de disciplines scolaires, l'histoire-géographie, les lettres, les arts (arts plastiques et musique). Ces trois disciplines ou ensembles de disciplines sont effectivement les plus à même de collaborer pour la mise en place d'une culture commune à visée humaniste. Malgré tout, dans nos entretiens, les couplages interdisciplinaires sont beaucoup plus restreints que cela. Concernant le fait religieux, le travail interdisciplinaire est souvent l'œuvre commune du professeur de français et de celui d'histoire ; lorsque la question est posée directement : « Il n'y a pas de professeur de dessin qui pourrait l'aborder ? » (il s'agissait des différentes religions présentes dans le monde méditerranéen et de l'inscription du fait religieux dans l'architecture), la réponse est laconique : « J'imagine que c'est possible mais d'un autre côté, ce n'est pas un sujet... ».

Se pose par ailleurs la question de la compatibilité entre enseignants et derrière une réponse comme celle qui suit à propos de la concertation avec le professeur d'histoire, « Avec le professeur non, avec le programme d'histoire, oui. », on peut aussi pressentir une relation interpersonnelle un peu déficiente.

Pour conclure sur ces difficultés ou résistances, il apparaît que l'interdisciplinarité suppose du temps, de la souplesse dans les progressions, des contenus proches au niveau disciplinaire et une bonne connaissance des savoirs de sa propre discipline.

Heureusement, l'interdisciplinarité est aussi une démarche enrichissante et elle peut permettre une approche complémentaire des contenus, un apprentissage facilité pour les élèves et l'émergence de savoirs unificateurs et unifiés.

Des contenus complémentaires

La complémentarité possible dans le cadre de l'interdisciplinarité est parfois vécue sous la forme d'apports différents visant à une présentation globale des choses. Ainsi, une enseignante de collègue explique comment elle a construit sa séquence sur la Bible en inscrivant ses apports dans les points laissés dans l'ombre par son collègue d'histoire :

Je sais ce qu'il a fait et du coup je ne l'ai pas fait. Enfin je ne me suis pas occupée de l'épisode de Moïse parce que ça avait été traité en histoire ; comme ça, ce sera un peu complémentaire. On ne parlera pas deux fois de la même chose. Par contre, il y a quand même des points qui restent un peu flous. Moi je pensais par exemple qu'il avait bien expliqué ce que c'était Ancien et Nouveau Testament. En fait l'histoire des Évangiles ce n'était pas très clair dans leurs têtes. L'Ancien Testament ils sont assez armés, ils ont assez de connaissances, le Nouveau Testament beaucoup moins ; donc j'ai dû remettre un petit peu de liant dans tout ça. En fait cela s'inscrit dans une succession. Ils viennent de le faire, donc c'est pratique au niveau des séquences. Ils ont cela encore très frais à l'esprit. Et puis, dans le cadre des prolongements, toute l'étude sur les textes fondateurs sera poursuivie par une étude personnelle, cursive donc, de « Contes et légendes de la Bible » de Michèle Kahn où elle reprend certains épisodes. Cela va bien m'arranger parce qu'il y a des passages que je n'aurais pas eu le temps de voir en classe, comme la Tour de Babel, le meurtre de Caïn Abel, et qui vont pouvoir être lus par les élèves en lecture cursive

suivi d'un petit questionnaire très simple, pour qu'ils aient aussi la connaissance de différents épisodes qui sont au moins aussi importants dans l'histoire biblique.

Ainsi, les élèves peuvent approfondir leurs connaissances sans avoir l'impression de refaire deux fois la même chose.

On peut aussi varier les supports comme le fait ce professeur bivalent lettres/anglais :

Je vois une complémentarité que l'on peut mettre en pratique également sur des thèmes précis, ne serait-ce que des thèmes de civilisation : on peut très bien traiter des deux par le truchement de textes littéraires français et des articles parus dans la presse anglo-saxonne.

En jouant sur la succession des séquences histoire puis français, mais aussi sur les différents types de textes utilisés, un professeur de français en collège voit dans cette pratique un moyen d'initier les élèves aux spécificités disciplinaires :

Par exemple, pour nous, en troisième, je fais toujours un groupement de textes sur la guerre 39-45. En général, je travaille sous l'angle de la résistance. Eh bien, je le fais toujours en décalage. Ils l'ont abordée la question, avant, avec leur professeur d'histoire et moi, je la reprends... la littérature vient après et je trouve que c'est intéressant. Avant, il y a quelque chose de solide, il y a l'histoire, il y a la réalité et puis après il y a la vision apportée par la littérature. Donc, c'est intéressant.

L'interdisciplinarité ainsi comprise constituerait une réalité positive pour les enseignants et la transmission des contenus. Mais qu'en est-il de l'apprentissage des élèves dans une telle démarche ? Nous n'avons pas recueilli de témoignages directs d'élèves et nous ne pouvons déduire notre analyse que des propos tenus par les enseignants eux-mêmes. Malgré tout, certains points méritent d'être soulignés.

L'interdisciplinarité est réalisée autour de projets concrets

Il est question dans les entretiens de sorties au musée, de visites diverses (par exemple au Mont-Saint-Michel avec deux classes de sixième et une classe de SEGPA), de réalisations plastiques comme la construction d'une arche après la lecture de l'Ancien Testament avec le professeur de mathématiques, etc. Deux professeurs semblent même avoir construit une séquence en commun s'appuyant sur une répartition des séances entre les deux disciplines. En voici le compte rendu qui fait la suite du précédent témoignage :

On essaie de travailler au même moment là-dessus ; ils peuvent poser une question à l'un ou à l'autre ; ils savent très bien qu'on peut répondre si c'est notre domaine ; sinon on va transmettre au collègue ; c'est important, surtout si on parle de ces deux domaines, l'histoire et le cours de français qu'ils voient que ça a fonctionné au niveau artistique en même temps, c'est indiscutable.

Il est probable qu'une telle approche conjointe est favorable à l'acquisition des savoirs chez les élèves en évitant un cloisonnement des connaissances. On peut alors parler d'un socle commun.

Peut-on parler de transdisciplinarité ?

Si quelques notions ont été évoquées par des PLP interrogés sous une forme théorique (construire la notion d'histoire littéraire à partir de l'enseignement de la littérature et de l'histoire par exemple), nous n'avons trouvé aucun témoignage précis à ce propos. L'hypothèse que nous faisons à ce sujet est la suivante : la construction des programmes dans une perspective disciplinaire – à l'exception peut-être de cette 5^e partie relative à la « culture humaniste » –, l'élaboration de grilles d'évaluation uniquement disciplinaires de cette culture humaniste n'invitent guère les enseignants à une approche globalisée des notions. Si Jean-Paul Resweber peut développer l'idée du « pari de la transdisciplinarité » (2000) à propos des pays anglo-saxons comme les États-Unis ou le Canada, ayant effectivement opté pour des approches transdisciplinaires (Lenoir 1998), la France, quant à elle, s'est toujours maintenue dans une perspective essentiellement disciplinaire, y compris pour des maîtres polyvalents ou bivalents. Le socle commun des connaissances et des compétences conduira-t-il les enseignants à oser des approches plus inter, voire transdisciplinaires ?

Conclusion

Pour conclure, deux lignes de force semblent se dégager à la fois des textes officiels et des témoignages recueillis.

La pluri ou interdisciplinarité est absolument indispensable aujourd'hui pour unifier les connaissances, comme l'affirmait déjà en 1999 Edgar Morin, mais aussi, et surtout, pour travailler à la construction de l'unification des savoirs chez les apprenants que sont les élèves.

La seconde remarque, qui semble paradoxale, est que tout le monde est d'accord pour cela mais que personne ne précise comment cela peut se réaliser. Dans notre recherche à propos des PLP, nous soulignons le manque total de formation à la bivalence dans les maquettes des IUFM (Beaudrap *et al.* 2007). C'est vrai aussi dans les formations proposées dans le cadre de la mise en place du socle commun. Pour parodier un titre de Philippe Meirieu, nous pourrions soulever la question : « Travailler en interdisciplinarité, oui, mais comment ? ». Sur ce point, la remarque de Philippe Perrenoud reste complètement d'actualité :

« Pour évoluer vers davantage de professionnalisme de leur métier, il faudrait que les enseignants prennent des risques et cessent de se protéger derrière le « système », les programmes, les textes. Encore conviendrait-il que leur cahier des charges soit redéfini dans ce sens. En échange d'une plus forte responsabilité personnelle, ils disposeraient d'une autonomie plus large – ou moins clandestine – dans le choix de leurs stratégies didactiques, de leurs démarches et modalités d'évaluation, de leurs façons de grouper les élèves et d'organiser le travail, d'instaurer un contrat et un ordre, de concevoir les dispositifs d'enseignement-apprentissage ou de piloter les parcours de formation [...]. »

Il faut (ou il faudrait) à la fois de l'audace chez les enseignants et de la souplesse de la part de l'institution scolaire pour permettre la mise en place d'un travail interdisciplinaire en vue d'un véritable enseignement/apprentissage d'une culture humaniste.

Bibliographie

- BAILLAT G. (1999). « Interdisciplinarité et polyvalence : quels enjeux pour la formation des enseignants ? ». In *Interdisciplinarité, polyvalence et formation professionnelle en IUFM*, actes de l'université d'automne IUFM de Reims, 2 au 5 novembre 1999, sous la direction de Gilles Baillat et Jean-Pierre Renard. Reims : SCEREN/CRDP de Champagne-Ardenne, p. 21.
- BEAUDRAP A.-R. (de) *et al.* (2003). *Images de la littérature et de son enseignement chez les PLC de lettres*. Chasseneuil du Poitou : CNDP ; Nantes : CRDP des Pays de la Loire.
- BEAUDRAP A.-R. (de) *et al.* (2007). *Littérature en lycée professionnel, Représentations des PLP en formation en IUFM*. Besançon : SCÉREN-CRDP de Franche Comté.
- DUFAYS J.-L., GEMENNE L. ET LEDUR D. (2005). *Pour une lecture littéraire*, Bruxelles : De Boeck ; Paris : Duculot.
- HOUDART-MEROT V. (1998). *La culture littéraire au Lycée depuis 1880*, Rennes.
- MORIN E. (1999). *Relier les connaissances : le défi du XXI^e siècle*. Paris : Éditions du Seuil.
- LENOIR Y. ET SAUVÉ L. (1998). « De l'interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement : un état de la question ». *Revue Française de pédagogie* n°124, p. 121-153 et n° 125, p. 109-146.
- LENOIR Y (1999). « Interdisciplinarité ». In J. HOUSSAYE (coord.), *Questions pédagogiques, Encyclopédie historique*. Paris : Hachette Éducation, p. 291-314.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1997). *La Polyvalence des maîtres à l'école élémentaire*. Enquête de l'IGEN, groupe de l'enseignement primaire, rapporteur Alain Bouchez.

RESWEBER J.-P. (2000). *Le pari de la transdisciplinarité. Vers une intégration des savoirs*. Paris : L'Harmattan.

Le Français aujourd'hui (1979). « Pratiques interdisciplinaires », n° 45.

Quelle culture humaniste ?

La culture humaniste, 5^e pilier du socle commun des apprentissages : quels objets pour quelles pratiques ?

Claire Doquet-Lacoste

Université Rennes 2 - IUFM de Bretagne(CREAD) & ITEM (CNRS)

Mots clés : humanisme, humanités, culture humaniste

« J'aime ces mots, qui amollissent et modèrent la témérité de nos propositions : à l'aventure. Aucunement. Quelque. On dit. Je pense. Et semblables. Et si j'eusse à dresser des enfants, je leur eusse mis en la bouche cette façon de répondre. Enquêteuse, non résolutive : « qu'est-ce à dire ? Je ne l'entends pas. Il pourrait être. Est-il vrai ? » Qu'ils eussent plutôt gardé la forme d'apprentis à 60 ans que de représenter des docteurs à 10 ans comme ils font. » (Montaigne, Essais, I, 8).

Parmi les sept piliers que comporte le socle commun des apprentissages, la « culture humaniste » peut faire figure de résurgence du passé comme de symbole d'un renouveau enseignant. Le système scolaire s'est nourri, jusqu'à la moitié du XX^e siècle, des *humaniores litterae* et des pratiques associées à leur étude. Pourtant, malgré l'insistance sur la nécessité de revenir aux œuvres fondatrices illustrée par la labellisation « classique » accordée à certains ouvrages de littérature de jeunesse, la mise en place du socle commun ne peut se réduire à une recentration sur des corpus anciens. Peut-on aujourd'hui réinstancier un patrimoine littéraire comme objet d'étude sans s'interroger sur les modalités de cette étude ? Qu'en est-il des pratiques associées à la rencontre des œuvres dans la perspective de « donner du sens à la culture scolaire fondamentale » ?

Au-delà du socle commun, les programmes de l'école primaire parus en 2008 font la part belle à la culture scolaire : récitation, dictée, rédaction... ces écrits et pratiques ancestraux, que Schneuwly (2007) a pu caractériser comme des « genres scolaires » par opposition aux « genres scolarisés » que constituent les nouvelles, contes, recettes de cuisine et autres articles de journaux produits à l'école, sont des prototypes de l'écrit scolaire qui fondent la représentation de l'école chez beaucoup de nos concitoyens. Cette représentation est empreinte, du moins chez les adultes de plus de 40 ans, de tâches spécifiques, liées à un passé que l'on pouvait croire révolu mais qui renaît aujourd'hui des cendres de mai 1968 et des courants de pensée à l'œuvre dans la « révolution de mai ».

Humanisme, culture humaniste, humanités

Pour tenter de mettre un peu d'ordre dans la réflexion qui s'ouvre, je voudrais d'abord lever une confusion : celle qui, me semble-t-il, pourrait se glisser entre l'humanisme et les humanités. Les courants enseignants¹ qui défendent aujourd'hui les humanités et affirment leur attachement au trivium classique se réclament également de l'humanisme. Des questions se posent alors : de quel humanisme s'agit-il ? En quels points est-il comparable avec les pratiques humanistes attestées au moment où cette pensée

¹ Par exemple, l'association des professeurs de lettres dans son rapport moral du 18 mars 2007, accessible sur Internet, dans lequel sont cités comme « partenaires » la Cnarela, *Sauver les lettres* et *Sauvegarde des Enseignements Littéraires*.

vivante émergeait, c'est-à-dire au XVI^e siècle ? Quelles peuvent être les conditions de son exercice aujourd'hui ?

La lecture des textes humanistes (au sens historique du terme) fait apparaître la parole comme un espace d'élaboration de connaissances dans le cadre de l'échange verbal, oral ou écrit. Les recueils de nouvelles inscrites dans cet échange, initiés par Boccace et que prolonge Marguerite de Navarre, sont un témoignage de la libéralité – comme de la labilité – de la parole fondée sur l'amitié ou tout simplement – c'est le cas dans *L'Heptaméron* – la rencontre fortuite de personnes de même condition. Ainsi en est-il des conversations de Montaigne et La Boétie, qui alimentent l'œuvre du philosophe comme elles nourrissent sa réflexion. L'humanisme est dialogal, et pour le moins dialogique, avec cette polyphonie qui se fait jour chez Rabelais, ces voix multiples qui se font entendre dans *Le Décaméron* et *L'Heptaméron*, ce questionnement montré chez Montaigne, qui a besoin de la fonction heuristique des formes du dialogue pour conduire sa pensée. Polyphonie et multiplicité de l'origine énonciative donc, dont l'auteur des *Essais* donne une forme originale puisque les locuteurs montrés ne sont qu'un, mais dédoublés en au moins deux énonciateurs – le philosophe et son double, qui échangent pour apprendre. À l'affirmation de Lacan quatre siècles plus tard, *l'homme est un être de langage*, l'humanisme du XVI^e siècle répond par avance en faisant des échanges langagiers le principal objet des textes, avec toujours la prévalence du questionnement sur les réponses à l'emporte pièce, de la systématique du doute, de l'interrogation qui prélude à la réflexion et qui l'accompagne. De sorte que la lecture des œuvres humanistes peut conduire à l'idée que le langage est le propre de l'homme.

Cette « théorie, doctrine qui prend pour fin la personne humaine et son épanouissement² », les recherches pédagogiques des trente dernières années ont tenté de la mettre en œuvre en proposant de considérer la situation d'apprentissage comme lieu d'épanouissement de l'élève comme sujet. Avec le basculement de problématiques centrées sur l'enseignement à des problématiques centrées sur l'apprentissage, avec la prise de conscience de l'écart entre savoirs enseignés et connaissances acquises, avec une réflexion sur les fondamentaux de la culture scolaire (qui ne sont pas nécessairement les éléments partiels les plus tôt enseignés), la recherche pédagogique a contribué à l'élaboration de programmes successifs dont la loi cadre de 1989 sur les cycles d'apprentissage et les programmes de 2002 constituent des balises importantes. En effet, l'individualisation des apprentissages (permettre à chaque enfant de se construire comme élève en respectant son rythme de développement) et la place centrale faite au langage (la langue, bien sûr, mais surtout ses usages dans toutes les disciplines) témoignent de la place de l'individu humain au centre du dispositif et de son développement socio-culturel et inséparablement langagier comme mission fondamentale de l'école primaire.

Six ans plus tard, en février 2008, de nouveaux programmes sont proposés à la consultation. Avec des tâches et des savoirs extrêmement détaillés et parcellisés, avec le retour à des terminologies anciennes et aux pratiques qui les accompagnent, avec une focalisation sur l'enseignement d'où sont presque absentes les réflexions sur l'apprentissage, ces programmes apparaissent à la communauté scientifique comme un déni de trente années de recherches. Eu égard à la vocation programmatique du socle commun des apprentissages, nous nous demanderons ici quel prolongement au socle offrent les programmes de 2008, en particulier du point de vue du 5^e pilier : de quelle « culture humaniste » le socle commun est-il dépositaire, et comment se concrétise-t-elle dans les programmes de février 2008 ? En particulier, quel rôle joue la tradition scolaire des humanités dans la constitution de ces nouveaux programmes ?

² Définition donnée par le dictionnaire *Robert Culturel*, édition de 2006.

La « Culture Humaniste » dans le socle commun : objets, pratiques et questionnements

Le travail des chercheurs dans le domaine des acquisitions scolaires, que ces chercheurs soient spécialisés en linguistique ou en littérature ou centrés sur les sciences de l'éducation, peut être décrit comme une centration progressive, entre 1970 et nos jours, sur le sujet lecteur et scripteur et sur la manière de favoriser son émergence. Dans le domaine de la langue, les travaux de linguistique des années soixante-dix, qui s'intéressent à l'acte d'énonciation tout autant qu'au système linguistique, ont donné lieu à des transpositions didactiques qui ont fait de la situation énonciative un objet d'apprentissage au même titre que les règles morphologiques et syntaxiques de la langue ; dès lors, l'enseignement s'appuie sur des textes et des discours tout autant que sur des phrases, dans une tentative de décloisonnement de la parole (orale ou écrite) et de l'étude de la langue dont les manuels de Combettes et Tomassonne (1991) sont le reflet. Dans le domaine de l'écriture, Claudine Fabre (1990, 2002) a durablement transformé le regard sur les brouillons des élèves et plus généralement sur leurs textes (2000) en transposant aux brouillons d'élèves des techniques et surtout un regard déjà posés sur les manuscrits des écrivains (Grésillon 1994). À cette approche de la dimension métalinguistique de l'écriture fait écho, quelques années plus tard, l'entrée réflexive proposée par Bucheton et Chabanne (2000) avec une conception de l'écriture comme activité de réflexion et de construction de connaissances sur la langue et sur le monde. Dans le même temps se développe la prise de conscience de l'importance des pratiques langagières dans la construction des connaissances, concrétisée, dans les programmes de 2002, par la partie « Maîtrise de la langue dans les disciplines » qui affirme à la fois la transversalité de la langue et la spécificité des activités discursives – *dire, lire, écrire dans toutes les disciplines*.

Cette évolution vers la prise en compte des sujets de l'apprentissage comme énonciateurs me paraît en cohérence avec la doctrine humaniste ancienne, fondée sur la libéralité des échanges langagiers qui deviennent le propre de l'homme. Elle pose la question des pratiques humanistes vs les objets de la culture humaniste, que le 5^e pilier du socle décrit en ces termes : pour ce qui est de la littérature et des arts, les élèves doivent « être préparés à partager une culture européenne par une connaissance des textes majeurs de l'Antiquité (*L'Iliade et l'Odyssée, récits de la fondation de Rome, la Bible*) par une connaissance d'œuvres littéraires, picturales, théâtrales, musicales, architecturales ou cinématographiques majeures du patrimoine français, européen et mondial. »

Ces références, à la fois très précises concernant les textes antiques et très vagues concernant les autres œuvres, invitent à se questionner sur la conception de la « culture humaniste » qui prévaut dans le texte officiel et à ses rapports avec le monde contemporain.

Les grands textes fondateurs que sont *L'Iliade*, *L'Odyssée* ou *La Bible* se retrouvaient dans les œuvres littéraires, picturales, et musicales de la Renaissance après avoir été travaillées, pour la tradition chrétienne, pendant tout le Moyen-Âge. C'est enraciné dans ces textes et dans les valeurs fondatrices de l'Antiquité que s'est développé l'Humanisme du XVI^e siècle. Son héros et son centre, l'homme du XVI^e siècle, est pétri de cette culture ancienne qui peut être considérée comme l'essence de l'*honnête homme*. Dans une Europe centre du monde, elle est la trace de l'humanité, le propre de l'homme.

Aujourd'hui, l'horizon s'est élargi. Comment déterminer ce qui fait le propre de l'homme, du point de vue de la culture ? Quels sont aujourd'hui les objets culturels qui peuvent être considérés comme les incontournables de la culture européenne ? Eu égard à la diversité de la population qui fréquente nos écoles, et en tenant compte de ce que les travaux des anthropologues ont montré de la racine commune à l'humanité d'un certain nombre de mythes fondateurs (Levy-Strauss 1958 par exemple), je crois nécessaire de se demander quels mythes originels sont à enseigner, quels rapprochements seraient à faire avec des mythes non européens par exemple.

Par ailleurs, il semble nécessaire d'éviter d'idéaliser l'humanisme, en ayant à l'esprit que la culture humaniste, malgré son principe de libéralité, n'était pas tellement partagée au XVI^e siècle. Il n'est donc

sans doute pas simple de la faire partager aujourd'hui par le plus grand nombre, comme l'exige son statut de pilier du socle. D'une manière générale, la résurgence aujourd'hui observable de l'humanisme comme une manière de penser toujours actuelle me paraît relever souvent du mythe, pour plusieurs raisons :

Les avancées incontestables qu'a représenté l'humanisme au moment de son émergence en Italie et à son arrivée en France ne doivent pas être posées comme des aboutissements aujourd'hui, alors que les manières de voir et de penser, les connaissances, les postures idéologiques diffèrent. Il paraît nécessaire de penser les choses en contexte et de s'interroger, non pas principalement sur les œuvres du passé dont il faudrait restaurer l'étude, mais sur ce qui représente, à l'époque actuelle, une avancée de l'être humain, et qui pourrait à ce titre venir s'inscrire dans une culture humaniste.

L'humanisme a été battu en brèche, au cours du XX^e siècle, par des courants théoriques et idéologiques variés. Au moment où les grands mouvements de pensée qui ont animé le siècle dernier, au premier rang desquels le marxisme et le structuralisme, sont questionnés, et alors que la centration sur le sujet – sujet énonciateur, sujet penseur, sujet acteur – est venue étayer cette mise en question, que signifie le fait de se réclamer d'une doctrine que ces mouvements théoriques et idéologiques ont précisément combattue ? N'y a-t-il pas un risque que ce retour vers l'ancien se fasse au détriment d'autres cheminements créatifs qui se nourrissent du passé pour construire l'avenir ?

La culture humaniste dans les programmes récents : humanisme et humanités

Dans les lignes qui suivent, nous nous demanderons ce qu'il en est de la culture humaniste à l'école, dans la double perspective de constitution d'un capital d'objets culturels et de construction de pratiques qui pourraient relever de l'humanisme. Cette réflexion s'appuiera sur les *Programmes de l'Ecole Primaire* de 2002 à 2008 et sur le document *Le socle commun des apprentissages*.

Les programmes de 2002 : un humanisme qui ne se dit pas

La loi cadre de 1989 et les programmes qui l'ont suivie mettaient « l'élève au centre du système éducatif ». Dans les programmes de 2002, l'élève n'a pas quitté le centre des préoccupations, mais c'est au moins autant en tant qu'individu, locuteur, lecteur et scripteur en développement, qu'en tant qu'élève, qu'il occupe sa place. Cet individu en devenir, on veut le former à la prise de parole, à la controverse, à l'échange verbal, oral ou écrit, dans toutes les disciplines et selon les contraintes et les règles de toutes les disciplines. C'est l'objet d'une des nouveautés de ces programmes de 2002 : la maîtrise de la langue dans toutes les disciplines, les activités langagières (dire, lire et écrire) occupant la moitié de l'horaire hebdomadaire.

Les mêmes programmes voient l'incursion au cycle 3 de l'école élémentaire de la littérature de jeunesse, qu'accompagnent des prescriptions de pratiques elles aussi empreintes de la tradition humaniste :

« La littérature fait partie de cette culture sans laquelle la plupart des références de la conversation ordinaire (a fortiori de nos lectures) nous échappent. [...] Il faut que les enfants lisent et lisent encore de manière à s'imprégner de la riche culture qui s'est constituée et continue de se développer dans la littérature de jeunesse, qu'il s'agisse de ses "classiques" sans cesse réédités ou de la production vivante de notre temps. C'est sur la base de ces lectures que peuvent se développer dans l'école des débats sur les grands problèmes abordés par les écrivains, comme sur l'émotion tant esthétique que morale qu'ils offrent à leurs lecteurs. C'est sur la base des mêmes lectures que les enfants découvrent le plaisir de dire les textes qui les ont marqués ou de prolonger dans des tentatives d'écriture le plaisir qu'ils ont eu à les fréquenter. »

Lire les œuvres, en débattre, les prolonger par l'écriture : la littérature devient un objet de partage et de discussions, et la lecture littéraire est principalement une activité interprétative, en cohérence avec les

évolutions de la littérature de jeunesse, de plus en plus basée sur l'implicite, l'intertexte, avec des clôtures ambiguës qui donnent au lecteur un rôle incontournable dans la construction du sens du texte.

À côté des débats interprétatifs, ces programmes proposent un support spécifique destiné à recueillir les traces des lectures des élèves : le carnet de lecture. Ce carnet permet entre autres aux élèves, mêmes faibles, de s'essayer à l'écriture à propos de leurs lectures et, par là, d'entrer dans un processus d'interaction par l'écrit avec les œuvres lues. Les travaux réalisés sur le carnet de lecture ont montré qu'il pouvait être le lieu d'une médiation cognitive et culturelle (Chabanne 2002) et un révélateur des différentes dimensions de la lecture littéraire des élèves (Doquet-Lacoste 2007).

2007, un humanisme qui s'affirme : la culture humaniste pilier du socle commun

Dans le document présentant le socle commun des apprentissages en 2007, l'humanisme est présent à travers l'appellation de « culture humaniste », qui paraît s'articuler avec la « culture scientifique et technologique » (pilier 3). Les programmes d'avril 2007, qui se donnent pour mission de « mettre en œuvre le socle commun », diffèrent peu de ceux de 2002 du point de vue des objets de la culture humaniste et des pratiques qui leur sont associées. La libéralité des échanges demeure, et les « matières » traditionnelles de l'humanisme, littérature, histoire, arts, sont bien représentées, au moins au cycle 3.

À la lecture de la grille de référence des connaissances et compétences correspondant au pilier 5 du socle, il semble pourtant que l'orientation des programmes de 2002 autour de la dimension interprétative de la lecture ne soit plus si clairement présente. En particulier, la place de l'écriture de l'élève dans l'interprétation fait défaut : le socle commun parle de « formuler sur ses lectures une opinion écrite et orale » et prône une évaluation par oral, dans les activités habituelles de la classe conduite dans le cadre de la littérature. C'est donc à des échanges oraux que donnera lieu la littérature, au détriment de l'écriture embryonnaire, fragmentaire et fondamentalement personnelle dont le carnet de lecture pouvait être le lieu. Dans le document concernant le socle, rien n'apparaît des activités d'écriture donnant l'occasion à l'élève d'exprimer la singularité de sa réception de l'œuvre.

2008 : le retour des humanités ?

Dans les programmes de 2008, le carnet de lecture a disparu, le débat littéraire n'est pas mis en valeur, la lecture littéraire devient « étude de textes ». Du point de vue des pratiques, de quel humanisme ces programmes sont-ils porteurs ?

Je vais proposer ici une hypothèse d'analyse des programmes de 2008, dont la caractéristique de retour à des pratiques anciennes a fait l'objet récemment de multiples articles et interventions de chercheurs ; cette hypothèse est la résurgence des humanités comme pratiques scolaires, avec leur caractère figé, réifié qui est le leur, au détriment d'une approche humaniste de l'apprentissage et de la connaissance.

Peut-on admettre une résurgence des *humaniores litterae* dans les programmes de l'école primaire ? C'est par l'identification d'un élément topique et très connu des humanités, le trivium, que je vais tenter de répondre à cette question. On en trouve des traces précises dans le décalage entre les programmes de 2002 et ceux de 2008. Les trois composantes du trivium, grammaire, logique et rhétorique, sont en effet ostensiblement présentes en 2008 alors qu'elles étaient effacées en 2002 :

La grammaire revient en force après le « détour » par l'Observation réfléchie de la langue. En 2008, le programme de grammaire est très détaillé, voire parcellisé (cf. la multiplicité des éléments à maîtriser en cycle 3). Le redécoupage en sous-domaines (grammaire, orthographe, conjugaison, vocabulaire) de ce qui était réuni dans une même activité avec l'appellation d'Observation réfléchie de la langue. Bien entendu, l'évolution était amorcée en 2007 : *observation réfléchie de la langue* y était devenu *étude de la langue*, c'est-à-dire que l'activité d'un individu devenait celle d'un élève.

L'analyse logique est prédominante en 2008 dans le domaine grammatical, avec le retour des appellations « porteuses de sens » : complément circonstanciel de lieu, de temps, de manière,

complément d'attribution, etc. La manière d'aborder les écrits, avec d'une part le retour en force de l'unité phrase au détriment de la grammaire de texte, d'autre part une centration sur les mots (repérer le nom, l'adjectif, le verbe en fin de CE1) plutôt que sur les constituants de la phrase, ressortit également à l'analyse logique vs l'analyse structurale.

On peut envisager un retour possible de la rhétorique avec la résurgence du terme « rédaction », qui dans son sémantisme même induit une séparation entre un contenu à exprimer et l'expression de ce contenu et un ancrage dans l'appréhension aristotélicienne du langage. La rhétorique a toujours été un enseignement plus tardif que celui donné dans les « petites écoles » mais elle imprimait sa marque aux classes élémentaires avec des exercices basés sur la transformation et le *retravail* de textes existants. La rédaction, lorsqu'elle est apparue, était une première ouverture à l'expression des idées de l'élève. Mais aujourd'hui, elle ressemble à un retour en arrière : rédiger, c'est mettre en forme écrite, avec un langage le mieux construit possible, des choses que l'on connaît déjà. La rédaction n'apparaît pas comme un écrit permettant d'exercer la fonction réflexive et créatrice de l'écriture.

Dans son rapport moral de mars 2007³, l'Association des professeurs de lettres se félicite de la conception actuelle de l'enseignement des lettres à l'inspection générale :

« une conception humaniste, qui privilégie le sens et la beauté des œuvres, cherche à forger le goût des élèves, leur sensibilité, à leur donner une échelle de valeurs, à les ouvrir sur l'universel ».

L'association réaffirme dans le même temps son attachement au trivium. Cette double déclaration, à l'humanisme et aux humanités, se retrouve d'ailleurs dans le discours d'intellectuels comme Alain Finkielkraut, qui se réclame depuis longtemps de la « tradition humaniste ». La question va être, encore une fois, historique et contextuelle : les humanités sont-elles les pratiques et les techniques scolaires les plus adaptées pour répondre aux enjeux de l'humanisme aujourd'hui ? Peut-on considérer à l'heure actuelle que les pratiques des humanités s'inscrivent dans l'exercice de la pensée humaniste, ou au contraire ne convient-il pas de considérer ces deux éléments comme en tension, voire dans une relative opposition ?

Du socle aux programmes : quelle concrétisation de l'acculturation humaniste à l'école ?

Anne Jorro a évoqué lors du colloque le danger d'une « requalification des humanités dans le niveau de l'utile ». Il me semble que la culture humaniste, pilier du socle, se caractérise dans les programmes de 2008 par son incomplétude.

Sont présentes, nous l'avons vu plus haut, les techniques de ce qui a été la culture humaniste, avec une réinstanciation des *Humaniores Litterae*. Mais peut-on réinstancier des pratiques qui correspondaient à un état de notre société aujourd'hui révolu ? Les techniques du trivium sont-elles en phase avec les missions de l'école aujourd'hui et les commandes sociétales ? Une des justifications avancées pour cette restauration est le résultat médiocre de la France aux évaluations européennes. Il conviendrait alors de s'interroger sur les pratiques pédagogiques des pays qui réussissent, avant d'éventuellement les prendre pour modèle. Elles ne sont pas, pour la plupart, des pratiques anciennes, bien au contraire.

Sont présents également, des objets composant le fonds culturel humaniste : œuvres de littérature (avec la labellisation « classique » en particulier pour certains ouvrages de la liste de cycle 3, mais aussi l'ouverture sur la production contemporaine), œuvres d'art, connaissances historiques et culturelles.

Sont absentes, malheureusement, des pratiques que l'on pourrait considérer comme pratiques humanistes. Les pratiques langagières relevant de la construction du sujet critique, sujet culturel

³ Ce rapport est accessible sur Internet : <<http://www.aplettres.org/rapport%20moral%202007.htm>> (consulté le 8 octobre 2008).

réfléchissant à son rapport à l'art, sujet énonciateur assumant sa parole et s'inscrivant dans la controverse, sont évacuées ou peu présentes : en littérature, le carnet de lecture qui, élargi à l'ensemble des pratiques culturelles, aurait pu constituer un lieu de consignation et de réflexion du parcours de chaque élève et de son inscription dans la culture humaniste ; les débats interprétatifs, minorés en 2008, étaient également un exemple de pratique réflexive et émancipatrice. En histoire, la connaissance de type encyclopédique des grands personnages de la France est mise en valeur au détriment de l'exploration de documents historiques, de réflexion sur la notion trace. En arts visuels, l'instauration de l'histoire de l'art, qui menace – faute de temps – de se faire au détriment de la pratique artistique, pourrait, elle aussi, s'inscrire dans cette approche des œuvres qui relève de l'étude d'objets plutôt que de l'appropriation de pratiques.

Cette absence de prescriptions et même de réflexion sur les pratiques risque de concrétiser la culture humaniste en un ensemble de connaissances d'objets anciens plutôt qu'en des pratiques vivantes, en une résurgence des humanités plutôt qu'en une forme actuelle de l'humanisme. Elle met en jeu l'avenir du 5^e pilier du socle commun.

Bibliographie

Documents officiels

FRANCE, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*. Arrêté du 25 janvier 2002. *BOEN*, hors série n° 1 du 14 février 2002.

FRANCE, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (2007). *Mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences. Programmes d'enseignement de l'école primaire*. *BO* hors-série n° 5 du 12 avril 2007.

FRANCE (2005). Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 (article 9) d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école. *JORF* n° 96 du 24 avril 2005, p. 7166, texte n° 1.

FRANCE, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (2006). Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences et modifiant le code de l'éducation. *JORF* n°160 du 12 juillet 2006 p. 10396 texte n° 10.

FRANCE, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE (2007). *Socle commun de connaissances et de compétences. Livret de connaissances et de compétences. Grille de référence : la culture humaniste*. Document disponible en ligne : http://eduscol.education.fr/D0231/Grille_pilier5.pdf

Ouvrages

CHABANNE J.-C. (2002). *Écrire en ZEP*. Paris : PUF (L'Éducateur).

CHABANNE J.-C. et BUCHERON D. (2000). « Les Écrits Intermédiaires ». *La lettre de la DFLM*, n° 26, p. 23-27.

COMBETTES B. ET TOMASSONNE R. (1991). *Bâtir une grammaire*. Manuels de la 6^e à la 3^e. Paris : Delagrave.

DOQUET-LACOSTE C. (2007). « Promenade dans les bois du littéraire et d'ailleurs : les carnets des élèves en classe ». In DUFAYS J.-L. (éd.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ?* Louvain : Presses universitaires de Louvain, p. 213-222.

FABRE C. (1990). *Les Brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*. Grenoble : Ceditel/L'atelier du texte.

FABRE-COLS C. (2000). *Apprendre à lire des textes d'enfants*. Bruxelles : De Boeck/Duculot.

FABRE-COLS C. (2002). *Réécrire à l'école et au collège*. Paris : ESF.

GRÉSILLON A. (1994). *Éléments de critique génétique : lire les manuscrits modernes*. Paris : PUF.

LEVY-STRAUSS C. (1958). *Anthropologie structurale*. Paris : Plon.

SCHNEUWLY B. (2007). « Genres écrits et oraux et forme scolaire. Enseignement et apprentissage de la langue première à l'école » In BORÉ C. (éd.), *Construire et exploiter des corpus de genres scolaires*. Namur : Centre d'Études et de Documentation pour l'Enseignement du Français, p. 13-26.

La philosophie, le socle commun et la culture humaniste

Sophie Ernst

INRP, équipe ECEHG

Mots clés : culture humaniste, philosophie, signifiante, savoirs

Par rapport à la question du socle commun, le cas de la philosophie est quelque peu paradoxal, d'une extériorité paradoxale. Lorsqu'il lit le préambule en annexe, l'enseignant de philosophie se sent en terrain connu, et il reconnaît l'un de ses soucis premiers : face à « la diversification des connaissances », il y a à tisser du sens et à relier les significations éparées pour les ressaisir selon des problèmes structurants, pour « être en mesure de comprendre les grands défis de l'humanité, la diversité des cultures et l'universalité des droits de l'homme, [...] ». La « formation à l'autonomie », et « l'acquisition de compétences critiques » sont-elles des idées concevables en dehors de toute la tradition de la pensée philosophique ? Ces rubriques reçoivent leur sens le plus plein d'être liées ensemble dans cette grande aventure de la pensée qui prend naissance dans la Grèce antique. La science elle-même ne devient-elle pas une culture à proportion de sa liaison avec la culture humaniste, c'est-à-dire avec les problèmes que pose la philosophie ?

Dans la mesure où l'accès à la classe terminale et au baccalauréat s'est considérablement démocratisé, l'enseignement de philosophie ne se sent plus extérieur aux préoccupations des autres disciplines, concernant la définition d'une culture commune accessible à toute une classe d'âge. Néanmoins il demeure que tous les élèves ne passent pas par un enseignement de philosophie, et que le texte du socle commun se veut structurant, de façon explicite, pour l'école primaire et le collège, non pour le lycée.

Il nous faut donc distinguer la philosophie comme discipline scolaire et la philosophie comme culture ; il nous faut aussi distinguer deux façons pour un texte d'établir de la norme : soit à la façon d'un idéal vers lequel il faut tendre, soit à la façon d'un référentiel établissant des objectifs réalistes et obligatoires (sachant que, à cet égard, les textes officiels français se distinguent par leur constante ambiguïté). Si le texte du socle commun doit être considéré de façon pragmatique et normative comme un outil de régulation pour l'école primaire et le collège, définissant des objectifs évaluables et exigibles de l'institution, alors, bien sûr, la philosophie ne peut être perçue que comme une discipline scolaire extérieure. En revanche, si l'on considère, de façon plus programmatique et visionnaire, le texte du socle commun comme un exposé de principe sur la culture de base qui devrait constituer tout élève au sortir de sa scolarité obligatoire, alors la philosophie comme culture n'est peut-être pas si extérieure, du moins ne devrait-elle pas l'être, tellement sont liés dans l'histoire la culture humaniste, la tradition philosophique et le projet d'autonomie.

C'est ce mouvement que suivra mon article, partant d'un point de vue particulier et extérieur, l'enseignement de philosophie en classe terminale, plus précisément même, en section technologique, pour arriver à des considérations plus générales, sur un possible rôle de la philosophie dans la formation de base, dans la mesure où l'on pourrait considérer la philosophie comme une partie, latente, mais partie intégrante de la culture nécessaire à chacun, telle qu'elle peut être définie dans le socle commun.

Le « socle » et le « bagage »

C'est entre autres raisons la conception implicite véhiculée par la notion de « socle » qui fait de la philosophie un enseignement extérieur à la culture qu'on voudrait commune. Cette culture commune, instruction publique, éducation nationale, est depuis longtemps tiraillée entre la conception du « bagage », du viatique, des « savoirs qu'il n'est pas permis d'ignorer » et dont chacun doit être muni pour pouvoir s'élancer dans l'existence avec une « raison complète » (c'est une définition classique de l'école primaire et de l'instruction élémentaire) – et celle de la base, du socle, des éléments et instruments indispensables pour toutes les constructions ultérieures, ces constructions secondes étant les seules qui soient considérées comme réellement significatives au plan de la culture. C'est la logique d'un plan d'études où les acquisitions sont supposées se succéder du simple au complexe par paliers successifs ; organisation méthodique, analytique, qui organise la forme scolaire de la transmission et que désigne la métaphore du « socle » et de la « base ».

Le problème existe dès l'origine de la scolarisation populaire (on enseigne les éléments, les rudiments, mais il s'agit aussi d'une acculturation à certains égards fort ambitieuse) ; la difficulté à concilier ou à articuler les deux conceptions s'exacerbe et devient objet de polémiques du fait de la démocratisation des études longues lors de la création du collège unique, sans jamais trouver de solution tranchée, malgré une forte tendance à penser les acquisitions primordiales comme « instrumentales » et « méthodologiques » par rapport aux apprentissages ultérieurs.

Les deux conceptions peuvent entrer en contradiction, aucune n'est négligeable, elles coexistent donc en tension. Le texte de 2007 réalise une forme de compromis en cumulant les exigences : c'est un « socle » qui affirme nettement la vocation des apprentissages initiaux à permettre des développements ultérieurs (la formation tout au long de la vie). C'est un socle, et socle commun, encore, au sens où il entend exiger et vérifier que les apprentissages élémentaires indispensables auront été acquis par tous les élèves. Mais ce socle ne se réduit pas à des apprentissages « instrumentaux », c'est un bagage culturel complet : il retient l'ensemble de ce qui devrait être considéré comme la culture significative et indispensable à tout membre de la société contemporaine, parce qu'il « détermine ce que nul n'est censé ignorer en fin de scolarité obligatoire sous peine de se retrouver marginalisé ». La dualité entre « socle » et « bagage » renvoie, sans la recouvrir entièrement, à cette autre dualité aperçue plus haut, entre norme-objectifs évaluables, analytique, et norme-idéal régulateur, synthétique.

La philosophie au regard du socle – une relation extérieure mais intéressée

Si l'on prend la métaphore au pied de la lettre, en terminale, on est « au-dessus » du socle, dans ce qui peut se construire sur des bases supposées acquises. La philosophie comme discipline d'enseignement, sanctionnée par une épreuve très difficile au baccalauréat, est factuellement en dehors du socle commun ; puisque cet enseignement concerne les classes terminales des sections générales et technologiques, et qu'il ne concerne pas les sections professionnelles, ni non plus tous les jeunes sortis du système scolaire en fin de scolarité obligatoire, avec ou sans diplôme. En fait, cette extériorité n'est pas indifférente, c'est plutôt une relation d'utilisation, et d'utilisation très dépendante de ce qu'elle utilise. Dans la mesure où l'explicitation des attentes du socle commun a pour finalité de définir ce qui devra être acquis à la fin de la scolarité obligatoire, chez tous les jeunes, de façon effective et vérifiable, la philosophie n'en fait pas partie mais elle y est très directement intéressée ; car elle est réputée ne pouvoir développer ses apprentissages complexes que sur la base des connaissances culturelles et des compétences langagières acquises au préalable – le socle est à cet égard ce que le jargon désigne traditionnellement comme un « pré-requis ». Et clairement, pour pouvoir jongler avec brio avec des abstractions il faut au préalable maîtriser assez bien la langue et la rhétorique, et disposer d'une culture générale sur laquelle exercer la réflexion de deuxième degré, la problématisation. À l'exception notable de quelques hérétiques, qui

structurent autrement le rapport entre langage et pensée, c'est la conception spontanée (et sans doute assez peu philosophique) des enseignants de philosophie, et c'est ce qui reste de l'histoire d'une discipline conçue comme le « couronnement » de l'enseignement secondaire. La tâche propre du professeur de philosophie, c'est d'éviter que cette jonglerie faite avec brio ne soit que de la jonglerie plus ou moins experte, ce que les hommes du XIX^e siècle appelaient de la jactance, et certes, ce n'est pas ce qui manque dans le monde contemporain. Il y a donc à confronter des discours à des exigences de vérité. Mais la capacité à tenir des discours relativement élaborés est tenue pour acquise.

L'enseignement de la philosophie est placé en terminale, avec un horaire qui a été longtemps significatif, parce qu'il est supposé constituer l'orchestration de toute une culture lettrée, son accomplissement, ce qui a longtemps été considéré comme son « couronnement », jusqu'à ce que des difficultés grandissantes ne rendent le terme de « couronnement » dérisoire et comique.

Ce modèle du « couronnement » est notoirement en crise. S'il a encore un sens, c'est dans le contexte très particulier des classes préparatoires aux grandes écoles, où de fait il fait merveille, permettant une approche complète de la culture humaniste. Mais dans le secondaire ordinaire, le modèle du couronnement n'est plus cité que de façon ironique, pour mesurer son inadéquation ; la cause de la crise, selon les enseignants ou leurs porte-parole, c'est justement que le socle s'est délité ; les « bases » ne sont pas acquises.

Enseignement de la philosophie : un point de vue sur les résultats de la culture scolaire

L'enseignement de la philosophie se porte assez mal en général, et sans entrer dans une discussion précise de ce point, qui a entraîné de nombreuses polémiques oiseuses, il suffira de remarquer que de nombreux enseignants expriment un grand malaise, sinon une souffrance qui a du mal à se définir. L'enseignement est parfois satisfaisant, aussi bien au point de vue des élèves que des enseignants, il n'est pas rare qu'il se passe des choses intéressantes dans les classes. Mais les dissertations qui résultent de cet enseignement mettent mal à l'aise, tellement elles sont éloignées des hautes exigences critiques de cette discipline, qu'elle prétend maintenir y compris dans les sections où les élèves sont notoirement faibles en français. Cette remarque va au-delà de la question des « résultats » en termes de notes à l'examen, et n'est pas mesurable par les moyennes effectivement obtenues à l'examen. Car la réussite ou l'échec des apprentissages supposés faire l'objet de cet enseignement est mal traduit par des notations assez irréalistes, accusées d'ailleurs d'être aléatoires ou complaisantes. Les enseignants sont perplexes et divisés face à des copies qu'il est difficile d'apprécier, tant les critères sont devenus indécis, et l'écart béant entre la norme et la réalité. Perplexes et divisés : les termes sont légers et ne rendent pas compte d'un certain écœurement, qui va très au-delà de l'ennui normal qu'on éprouve à corriger des copies : ce n'est pas la tâche la plus gratifiante du métier. Mais le malaise éprouvé va plus loin et renvoie à une profonde crise d'identité. Le miroir tendu par ces copies amène à douter profondément de ce qu'on fait.

Toutes les propositions de réforme ont échoué, après avoir suscité d'intenses controverses ; mais cette incapacité à affronter et même à avouer une inadéquation pourtant évidente d'un idéal très haut placé à des élèves fort peu préparés à le mettre en œuvre, provoque toutes sortes de sentiments, qui vont de la nostalgie à l'égard du lycée élitiste des années cinquante, au ressentiment à l'égard de l'école contemporaine, le tout exprimé dans la rhétorique bien connue de la défense de la République. Ce malaise est particulièrement sensible et grandissant chez ceux qui sont exposés aux contradictions maximales, dans les sections de type industriel.

L'orchestration d'une culture lettrée ?

Y compris dans ces sections technologiques, l'enseignement s'organise pour préparer aux épreuves de baccalauréat, avec deux formes d'exercices depuis longtemps rodées dans l'enseignement général : le commentaire d'un texte du grand corpus de la tradition philosophique (Descartes, Kant, etc.) ou la dissertation philosophique. Dans l'un et l'autre cas, les élèves sont appelés à « problématiser », compétence ardue dont il n'est pas sûr qu'elle soit toujours bien maîtrisée par l'ensemble de la classe intellectuelle elle-même. Or, dans les faits, les copies sont très faibles, rigoureusement impossibles à noter car se situant en dehors de toute échelle de comparabilité aux performances attendues. On finit par attribuer des points à l'apparence d'une intention d'aller vers quelque chose qui serait une dissertation (trois parties, ou une citation d'auteur, ou deux-trois concepts qui flottent de façon erratique...). Comme si, en mathématiques, on finissait par accorder des points à celui qui manifeste qu'il a compris, en inscrivant le signe égal, la forme que doit prendre une équation.

Cet enseignement est sinistré, pris en tenaille entre des exigences trop hautes et des compétences trop faibles. Il y a sans aucun doute un problème qui tient à l'enseignement de la philosophie lui-même, notamment à la définition rationnelle d'une épreuve qui serait accessible, et à laquelle un travail régulier pourrait permettre de satisfaire. Actuellement l'épreuve est à peu de choses près la même pour les agrégatifs et pour les sections professionnalisantes de technologie industrielle – avec des élèves destinés à devenir chefs d'équipes sur des chantiers du bâtiment, par exemple. Ces élèves qui ont généralement subi depuis l'école et le collège un certain échec dans les disciplines lettrées, français, histoire, supportent très mal ce qu'ils ressentent parfois comme une humiliation, un rabaissement dans une position inférieure, lorsqu'on les met à nouveau devant des difficultés d'apprentissage, et la menace de notes très basses. Les réactions de rejet (quolibets, agressivité, fuites et évitements en tout genre) s'ensuivent très rapidement à la moindre maladresse de l'enseignant. Sous couvert d'égalité démocratique, on manque totalement de réalisme didactique et psychologique. Nous ne creuserons pas ce point des exigences trop hautes, d'un idéal certes respectable et désirable, mais tellement inaccessible qu'il ne produit que l'échec, le ressentiment et le dégoût ; la question de la réforme de cette épreuve fait l'objet d'une guerre de tranchées dans la profession. Nous nous intéressons, dans cette investigation relative au socle commun, aux compétences trop faibles. Cet enseignement de philosophie sinistré, qui arrive en fin de course et prétend orchestrer la culture acquise dans les années de formation, constitue un analyseur de la situation. On estime généralement que ces très grandes difficultés ont pour cause directe un relatif échec de la formation du secondaire.

Bacs technologiques : un « cœur de cible »

La réflexion sur l'enseignement de philosophie dans ces conditions nouvelles des lycées technologiques a tendance à considérer qu'on est là dans un cas marginal, avec des élèves trop faiblement munis de compétences langagières et de culture générale, pour qu'un enseignement philosophique puisse être profitable. Cette opinion très largement partagée s'exprime rarement de façon publique, car elle est combattue par la conviction inverse que tout élève « a droit » à la philosophie. Ce « droit à la philosophie » est en tout état de cause l'un des devoirs les plus amers des professeurs, qui essaient autant que possible d'éviter ces sections d'horaires courts et placés dans des trous de milieu et fin de journée, où l'exercice du métier est à la fois épuisant et peu gratifiant, soumis à l'agitation et parfois au rejet des élèves. Les élèves, de leur côté, auraient plutôt tendance à considérer cette épreuve comme un handicap infligé, et sa préparation comme une perversité de l'institution destinée à les humilier. Mise en infériorité qu'ils contournent en faisant de l'heure de philosophie une heure de récréation, aux dépens du professeur.

Pourtant, ces sections technologiques ne sont pas, et ne doivent pas être considérées comme les plus marginales dans le système ; elles représentent un tiers des baccalauréats et la partie la plus valorisée des filières professionnalisantes ; elles accueillent dans leur grande majorité des jeunes issus de milieux populaires, souvent des enfants d'immigrés, parmi ceux qui, sans avoir vraiment bien réussi au collège, ont des résultats dans une petite moyenne et ne sont pas trop rétifs aux fonctionnements scolaires. Elles leur permettent un parcours de relative réussite scolaire, et sont supposées ouvrir, dans une proportion de trois bacheliers sur cinq, sur des études supérieures de type BTS. Elles visent à permettre des formations continuées, avec de réelles évolutions de carrière favorisées dans des secteurs d'emplois parfois très dynamiques. On ne peut plus les considérer, comme on l'a fait longtemps avec les filières techniques, comme des filières de relégation, même si elles n'échappent pas à la très forte hiérarchisation des types d'orientation, si durablement incrustée en France.

Ces sections sont sans doute des sections particulièrement sensibles à la notion de socle commun de connaissances et de compétences. En tant qu'elles représentent une réussite moyenne, accessible aux classes populaires et donc construite essentiellement par l'école, en tant qu'elles se veulent ouvertes sur une « formation tout au long de la vie », ambition affichée du socle commun, elles sont justement ciblées par la notion de connaissances et de compétences qu'il serait indispensable de maîtriser *a minima*, pour permettre des apprentissages ultérieurs.

La philosophie en section sciences et technologies industrielles (STI) devrait être particulièrement enthousiaste devant le socle commun, qui lui fournirait les élèves dont elle a besoin. Les exigences de ce socle commun, en ce qu'il est tendu vers l'idéal, sont très fortes ; elles dessinent le portrait d'élèves dont même les professeurs de khâgne pourraient rêver. Nous avons au préalable souligné que ce type de texte est toujours normatif de façon idéale et régulatrice, en même temps qu'il prétend réguler le système de façon pragmatique et satisfiable. Lorsque les deux formes de normativité sont aplaties l'une sur l'autre, il y a contradiction et malentendus, mais on est en France habitué de longue date à ce type de régulation ambiguë, à ses avantages comme à ses dysfonctionnements. On s'attend donc toujours à ce que les exigences ne soient qu'à-peu-près satisfaites, qu'elles indiquent ce vers quoi il faut tendre. Même avec ces restrictions et même en se contentant d'un à-peu-près plus raisonnablement accessible et mesurable, la philosophie aurait tout à gagner à ce que le texte du socle commun donne lieu à une évaluation stricte, qui permette d'établir une norme effectivement exigible des acquisitions de fin de scolarité obligatoire. Ce serait pour elle véritablement un socle sur lequel s'appuyer.

Or, si en droit ces sections sont fortement concernées, ce qui s'y passe en fait constitue également un test intéressant pour l'idée d'un socle commun, et pour la prise en compte réaliste des difficultés. Les dysfonctionnements qui s'y trouvent exacerbés donneraient des indications utiles pour repérer ce qui compte vraiment, en matière de socle commun et d'apprentissages essentiels.

Quelles compétences seraient requises, pour que de la philosophie soit possible ?

Si nous ne nous arrêtons pas aux dénonciations convenues et déplorations d'usage, il vaut la peine d'observer d'un peu près ce qui se passe dans cet enseignement de philosophie en grande difficulté. Or, il n'est peut-être pas si facile qu'on le croit de diagnostiquer ce qui fait obstacle plus particulièrement. Certes il y a des « lacunes » et il manque des « bases » – mais il n'est jamais simple de définir précisément ce qui manque. Pourtant, cela nous donnerait des indications sur ce qu'on attendrait d'un socle commun, ou d'une réforme, ou d'une remédiation.

Manque de culture ? Manque de connaissances ? Manque de bases en matière de langue ? Manque de concentration et d'attention ? Manque de discipline ? Tout cela fait partie du problème. Pourtant, tout professeur peut bien constater que, dans d'autres circonstances, ce qui manque en philosophie peut se

manifeste, plus ou moins. La concentration qui semble impossible en cours peut être intense et soutenue en d'autres occasions (et pas seulement devant un jeu vidéo, sur lequel les élèves passent des heures !). Les observations doivent s'affiner.

Considérons d'abord la question de la langue et de la rhétorique. Il y a certainement de grandes faiblesses dans la maîtrise de la langue, du vocabulaire, de la syntaxe, et du discours. Dans ces sections, le travers le plus patent de l'enseignement du français, son formalisme méta-linguistique, éclate de façon particulièrement cocasse, lorsque surnagent de façon assez aléatoire certains termes de la critique littéraire, comme « champ lexical » ou « oxymore » (mais pas « synonyme », allez savoir pourquoi...), au milieu de phrases à la syntaxe fautive et au vocabulaire approximatif. Le professeur de philosophie, qui fut un temps grand admirateur des structuralismes, est devenu de façon spontanée un détracteur des dérives ésotériques et formalistes dans l'enseignement du français (on rétorquera qu'il voit la paille dans l'œil du voisin...). Devant la très grande difficulté à rédiger un ou deux paragraphes très simples, ne serait-ce que platement descriptifs, on attend effectivement quelque chose comme un socle commun qui s'assurerait de l'acquisition effective de compétences en français, à peu près au niveau des rédactions de la fin du primaire, avec un grand coup de balai pour renvoyer vers l'université les types de préoccupation et les termes techniques qui n'auraient jamais dû diffuser dans les niveaux de la scolarité obligatoire. Une chose est ce que les enseignants doivent maîtriser comme savoirs complexes et métalinguistiques, autre chose ce qu'ils sont fondés à enseigner aux élèves.

À côté des flottements relatifs au vocabulaire et à la syntaxe, il y a une grande difficulté à organiser un discours simple au service d'un sens. On n'en est même pas à déployer les étapes d'une argumentation sophistiquée et rigoureuse selon l'ordre des raisons, c'est la rédaction d'un paragraphe pour expliciter un argument qui fait problème. Il y a là une compétence primordiale, classique, celle de la rédaction d'école primaire, qui n'a pas été exercée de façon satisfaisante. Quelle qu'en soit la cause, c'est un dysfonctionnement patent de l'institution.

Cela peut être l'objet légitime de l'enseignement de philosophie, mais on doit alors partir de zéro, là où cet enseignement croit pouvoir compter sur une certaine habitude d'écriture par paragraphes, et selon un certain ordre, quel qu'il soit, même très imparfait. Le travail propre de la philosophie devrait pouvoir commencer en éprouvant ce que vaut telle ou telle argumentation, telle organisation des idées. Il espère pouvoir compter sur la capacité à exprimer une idée simple, sinon la développer ; sur une certaine maîtrise des connecteurs logiques (donc, car, cependant, en effet, néanmoins...), qui sont le mouvement même de la pensée.

Mais cette dernière remarque doit nous arrêter sur une contradiction. Maîtriser ces éléments simples, ces connecteurs logiques, peut-il se faire sans entrer, d'emblée, dans l'articulation d'une pensée, qui cherche à exprimer et organiser des idées, au service d'un sens et dans une recherche orientée de diverses façons possibles – qu'est-ce qui est vrai, qu'est-ce qui est juste, qu'est-ce qu'il faut faire... Pour exercer et maîtriser les éléments considérés comme les bases instrumentales, ne faut-il pas être déjà embarqué, d'emblée, dans une pensée ?

Gardons ce point en mémoire, nous y reviendrons.

Passons à la deuxième rubrique dans notre catalogue des manques, celui qui concerne la culture.

Savoirs scolaires et culture humaniste

Le programme de philosophie de terminale couvre un ensemble considérable de notions, mobilisant peu ou prou tous les champs de l'expérience humaine. Ce serait impraticable s'il fallait démarrer avec ce programme un chemin de découverte et de connaissance en partant de rien. L'enseignement de philosophie est placé en terminale, précisément parce qu'il est supposé orchestrer les connaissances

acquises précédemment, en circulant librement au sein d'une culture humaniste qu'il réactive, réfléchit, problématise et parachève.

Pour exercer la réflexion, le professeur essaie donc de mobiliser des exemples tirés de la culture scolaire, parmi ceux qu'il croit suffisamment connus pour faire partie de la culture générale de base. Par exemple, en histoire, la seconde guerre mondiale, l'évolution technologique des transports, la révolution industrielle, ou la Révolution française. Par exemple, en littérature, des types incarnés dans des personnages, parmi ceux qui ont marqué la culture humaniste, comme Antigone ou Andromaque, Candide, Dom Juan, Tartuffe, Jean Valjean ou Javert... Du point de vue de cet usage, il est certain que l'explosion des connaissances en sciences humaines et la dispersion des références littéraires, même classiques, ne facilite pas la tâche. On tâtonne et on négocie avec les programmes, jusqu'à trouver des références qui aient été étudiées par la plupart des élèves et qu'on puisse considérer comme communes – pas simple, mais avec une certaine souplesse et après consultation des collègues des années antérieures, on trouve quelques idées.

En tant qu'utilisateurs pragmatiques de la culture littéraire, nos besoins sont des plus simples, béotiens en vérité : une histoire et des personnages. Tout ce qui nous importe, c'est ce que raconte le livre, ce que font et disent les personnages, bien loin de tout questionnement de énième degré sur la littérarité, et de toute culture du goût, considérations esthétisantes très éloignées de notre point de vue. Donnez-nous une Antigone inflexible, un Dom Juan désirant, un Persan étonné, un Don Quichotte prisonnier de ses fantasmes, et cela nous suffit.

En fait, il semblerait que les éléments de culture scolaire soient moins inexistantes que très peu mobilisés, et peut-être peu mobilisables. Car pour être parfois et plus souvent qu'on ne le croit des références effectivement connues des élèves, commodément citables dans une copie, parce qu'honorables et classiques, ces citations d'œuvres sont-elles véritablement activées dans une « culture » ? Prises dans des réseaux de sens ? Si on parle de « références », c'est justement parce que ces références ne sont pas des éléments vivants, activés dans l'imaginaire d'une culture, structurant ses perceptions et irriguant ses créations. On peine à trouver une culture générale qui soit mobilisable en ce sens, et qui soit à la hauteur de ce que nous appelons culture humaniste – il ne s'agit pas d'un corpus. Si l'on peut parler de patrimoine, c'est à la condition de solidariser l'héritage et l'injonction classique qui l'accompagne : « Ton héritage, acquiers-le, afin de le posséder ». Pas de culture humaniste sans cette liaison essentielle entre un corpus, une tradition, et une remise en jeu de cette tradition dans un projet de transformation de soi et du monde.

À quoi a servi tout ce temps passé à l'école, à écouter et à prendre en note ? Rien, ou si peu, semble avoir échappé à l'oubli ou au remisage dans le cagibi des devoirs scolaires. Les élèves « savent » plus de choses que ce qu'ils manifestent, mais savent très mal faire du sens avec ce qu'ils savent, et les professeurs ne savent pas comment activer ce savoir latent ; les savoirs peuvent avoir été rencontrés et parfois appris et retenus, plus ou moins bien, mais ils ne font pas culture, et encore moins culture commune ; les élèves se souviennent qu'il en a été question à un moment donné de la scolarité, mais ces vagues réminiscences ne vivent dans aucun questionnement, elles ne se prêtent pas facilement à maïeutique. Ce ne sont pas des significations vivantes sur lesquelles on réfléchit ou qu'on discute.

Il est plus facile de trouver une série télévisée ou un film américain qui fasse sens pour tout le monde dans la classe, professeur compris. En ce sens, il y a une culture musicale, sportive, politique, télévisuelle, fugace, instable, rapidement évaporée, mais qui est partagée ; en revanche, les savoirs scolaires ne font pas culture de façon spontanée, et l'enseignement de philosophie, qui tente de les mettre en mouvement dans une interrogation, ne réussit pas à les ranimer, quand ils ne subsistent qu'à l'état fantomatique. C'est trop tard. À la limite, les figures concrètes communément partagées sont celles qui sont portées par la religion, ou par l'actualité, notamment la politique ; mais le maniement en est délicat pour des raisons évidentes, et parce que les enseignants ne sont pas habitués à aborder des questions vives en toute neutralité laïque.

Cet échec fréquent des savoirs à « faire culture » est difficile à évaluer, il est pourtant significatif d'un rapport au savoir qui manque peut-être l'essentiel. Ce n'est certainement pas imputable seulement, ni même principalement, à l'école. On aborde ici la question très grave de la crise des significations dans le monde contemporain, crise délétère dont un philosophe comme Cornélius Castoriadis décrivait l'ampleur en termes inquiétants, dénonçant *la montée de l'insignifiance*. Mais la transmission scolaire y a sa part, et en tout état de cause, toute reconstruction symbolique comporte un volet éducatif. De ce point de vue, l'ambition affichée du socle, qui entend justement remédier à cet état de fait, vise juste dans sa finalité, en prétendant articuler les programmes scolaires qui énumèrent des listes de connaissances, à l'ambition d'une culture humaniste digne de ce nom. S'en donne-t-elle les moyens en termes pédagogiques et didactiques ? Comment créer les conditions d'une telle synthèse ?

À côté et en plus, et peut-être au fond de ces difficultés de langage et de sens de la culture scolaire, il y a peut-être un autre ordre de difficultés, moins souvent dénoncées mais très gênantes, selon mon expérience personnelle. Comment caractériser une approche philosophique ? On entre dans la philosophie quand on considère les choses comme problèmes à élucider, parce que s'offrent plusieurs « solutions » possibles sans qu'aucun protocole défini ne permette de trancher de façon certaine et définitive. Cette indécision n'est pas celle, temporaire, de la science, elle est essentielle, et elle a partie liée avec l'indécision démocratique, avec le polythéisme des valeurs, avec la sortie de la religion et la laïcité. Cette ouverture est celle d'un monde où les significations ne sont pas reçues d'un passé porteur de sacré, comme si celui-ci nous déterminait mais où elles relèvent de notre constante réélaboration.

L'approche philosophique est dans une problématique de vérité et non dans une problématique de savoir, mais elle permet que se déploie un monde avec des connaissances précises, à relacer dans l'espace des problèmes ouverts. On examine les idées, on soupèse ce qu'elles valent au regard des valeurs, et ce que signifient ces valeurs. Est-ce vrai, qu'est-ce qui me permet de dire que c'est vrai (que c'est beau, que c'est juste...). La philosophie pose et doit poser les questions en rapport avec des valeurs comme le vrai, le juste, ... mais elle les pose de façon problématique, non dogmatique.

Les compétences en matière de langue et de rhétorique sont sans aucun doute utiles, et une certaine culture, tout à fait appréciable, mais ce qui compte avant tout, c'est une certaine disposition à entrer dans cette élaboration continuée, cette intentionnalité rationnelle ; une telle disposition est caractéristique d'une culture indispensable à la démocratie, et ne se laisse pas décrire en termes de « niveau » ou de « lacunes ».

Mes élèves semblaient avoir du mal à entrer dans un échange d'idées, dans ce type de progression un peu soutenue qui s'appelle une conversation ou une délibération, et qui est plus exigeante que le simple bavardage à bâtons rompus. Pour qu'un sens s'élabore et progresse dans les échanges, il faut prendre en compte la parole d'autrui, la soupeser, la compléter, l'intégrer dans son propre point de vue initial. L'art de la conversation civilisée, comme l'art du débat constructif exigent beaucoup en termes de compétences ; il faut pouvoir mettre en doute les préjugés, questionner ses propres croyances, élargir sa pensée, s'efforcer de dépasser les conditions subjectives de son propre jugement spontané, se placer au point de vue d'autrui, progresser en mettant un peu de cohérence dans les diverses opinions – j'énonce ici les maximes du sens commun d'après Kant. N'est-ce pas là ce qu'on attend d'une raison autonome, critique, capable d'initiative, bref, ce qu'on attend d'une culture humaniste ?

Ce qui est gênant, ce n'est pas que manque le savoir-faire, c'est justement le but de l'enseignement de philosophie, mais que manque la disposition à entrer dans de tels échanges. Les élèves semblent convaincus qu'on est destiné à « s'exprimer », c'est-à-dire à exprimer du subjectif, qu'on n'exprime jamais que du subjectif et qu'on a, définitivement, les opinions de ce qu'on est ou de son intérêt propre : chacun son point de vue, et on peut s'y réfugier en cas de besoin, c'est-à-dire, dès qu'il y a du désaccord. La seule solution qui semble légitime dès qu'il y a contradiction ou blocage dans des controverses qui n'avancent pas, c'est le repli sur soi, et l'affirmation de principe que « chacun pense ce qu'il veut ». On peut ainsi constater une oscillation entre croyances, superstitions, convictions, et disputes, sans

possibilité d'une rencontre dans une élaboration commune. On s'exprime, on n'est pas d'accord, c'est normal, chacun son point de vue. Et puis, rien d'autre ne semble pouvoir s'enclencher.

Il manque l'espace virtuel d'un accord possible, qui pourrait s'obtenir par élaboration des idées spontanées de chacun, dans l'interaction avec celles des autres. L'espace de la délibération, de l'élaboration critique et rationnelle. Il est certain que ce qu'on appelle débat dans les médias, ces foires d'empoigne où les protagonistes sont arc-boutés sur leurs certitudes tranchées, où l'on se coupe la parole pour imposer son point de vue obstinément martelé, ne donne pas la moindre idée de ce que peut être une discussion civilisée et constructive. Ce qui manque plus fondamentalement, plus que tout le reste : l'art de prendre en compte la parole d'autrui, la capacité à écouter en finesse, et à intégrer ce qu'elle apporte de nouveau dans un échange qui progresse en s'élargissant. Il y a enfermement dans le subjectif, sans qu'ait jamais été cultivée l'habitude d'élaborer le subjectif, qui se trouve ainsi à la fois excessivement légitimé et très peu pris en considération vraie.

Cette difficulté à entrer en co-élaboration de l'échange, au minimum dans l'intention d'une collaboration rationnelle, à la recherche du vrai et du juste, me paraît être le trait le plus significatif de l'état actuel de l'éducation, celui sur lequel il faudrait s'interroger et auquel il faudrait remédier. C'est ce trait-là qui accuse les imperfections de la culture scolaire, et c'est ce en quoi elle se situe très en deçà du projet de la culture humaniste. Celle-ci ne peut pas ne pas inclure un savoir-faire et un savoir-être méthodiquement exercé de l'échange, de la réflexion, de la délibération à plusieurs.

Si l'on récapitule les différents ordres de difficultés, on constate qu'on a affaire, une fois de plus, à la même contradiction que ce qu'on avait déjà repéré à propos des connecteurs logiques. Le type de compétences « de base » requises par l'enseignement de philosophie en terminale, et dont on attend qu'elles soient bien installées grâce au socle commun, ne peuvent en fait s'exercer qu'en rendant plus philosophique l'enseignement de ce socle. Pour donner aux savoirs le sens d'une culture humaniste, pour cultiver l'intention de rationalité, le sens d'une élaboration collective, d'une recherche ouverte, il faudrait aborder les connaissances du socle commun dans une perspective qui est celle-là même de la philosophie, ou de la culture humaniste, ou de la raison autonome et critique – à ce niveau ces expressions sont équivalentes entre elles. L'humanisme a pour horizon la société des hommes, le perfectionnement de cette sociabilité dans l'autonomie d'une construction qui ne dépendrait pas d'autre chose que de leur libre volonté. Pas de culture de l'autonomie ni de capacité critique, sans un art de la conversation civilisée et sans un art de la délibération constructive.

En arrivant en fin de parcours, après le socle commun, comme un couronnement ou comme la cerise sur le gâteau, la philosophie risque de se condamner à l'impuissance, à la désolation et la lamentation, exigeant des pré-requis qui ne sont pas là. Et qui ne seront pas là, pas seulement parce que les apprentissages auront échoué mais plutôt parce qu'il est très difficile de passer d'une problématique de savoirs, à une problématique de recherche de vérité par rapport à des valeurs. Pour que de la philosophie puisse s'enseigner en terminale, il faut que quelque chose de la philosophie comme culture passe, de façon essentielle, dans les apprentissages du socle commun. Si la culture humaniste devait se reconstituer avec les seules ressources des disciplines scolaires, autour du français – langue et littérature – et des sciences humaines comme l'histoire et la géographie, en laissant hors-champ toute la tradition de la pensée rationnelle dans sa tradition d'examen critique, de réflexion argumentée sur des concepts et des problèmes, ce serait une version passablement mutilée de cette culture. Il existe sans aucun doute des tentations de ce genre dans le monde actuel, en relation avec le règne de « l'expertise », mais leurs efforts pour promouvoir le magistère des savoirs techniques pointus et des sciences humaines ne se prévalent généralement pas, justement, de la « culture humaniste ». Au contraire.

La culture contemporaine fait un usage important des discussions d'idées, des théorisations, des concepts. Cet usage argumentatif du langage trouve place en français, mais en dehors de la culture critique de la philosophie – ce qui oblige à rester dans une problématique tout entière rhétorique de la forme argumentative, en laissant de côté la problématique critique de l'examen de la vérité et de la

valeur des arguments. La dissociation est très exactement celle que la culture humaniste voit constamment renaître : elle l'engendre, la déplore, et la combat – à chaque génération. On a ainsi une étude technique de la forme sans la visée du sens et de la vérité, et une réflexion critique sur la vérité sans la maîtrise des compétences formelles. Un formalisme sans enjeu, une prétention sans ancrage.

Lorsque l'approche philosophique n'est pas intégrée dans la version scolaire de la culture humaniste, lorsqu'on reste dans une problématique du savoir et du corpus, sans pouvoir s'élever à une culture du problème, il est douteux que cette culture soit fidèle à la culture humaniste et au projet d'autonomie qui en a fait la puissance et l'attraction. Il s'agit d'aborder la vie, soi-même et le monde, comme des problèmes non résolus, ouverts à l'élucidation continuée du sens. Il faut pouvoir oser parler de la recherche du vrai, du beau, du juste, poser des questions morales fortes, se donner les moyens de cultiver l'élaboration pluraliste et collective des problèmes. Il y va de la vigueur de la démocratie authentique, et de la grandeur de la morale laïque, qui est une des dimensions de la culture humaniste. Ce n'est pas une culture et une morale tièdes. Mais elle ne peut pas se donner de façon dogmatique. Elle ne peut installer ce rapport très fort aux valeurs, qu'à la condition de demeurer dans une démarche d'élucidation. Les problèmes qu'elle pose doivent rester des problèmes ouverts.

Nous étions partis du constat d'un enseignement mal en point, voire sinistré, qui ne peut se maintenir comme « couronnement », et amène à désirer ardemment quelque chose comme un socle commun, un renforcement des apprentissages qui comptent vraiment, un certain sens de l'essentiel, en matière de langue et en matière de culture. À partir de ce constat d'échec de l'enseignement de philosophie, plusieurs options se présentent.

Faut-il l'abandonner dans les sections technologiques, au profit d'un renforcement plus pratique des compétences en français ? Néanmoins ce qu'il y a au programme vaut la peine comme enseignement obligatoire, par ses thèmes : la culture, les échanges, l'art, la technique, la raison et la croyance, l'expérience, la liberté, la justice et la loi, le bonheur. Le programme de terminale est le programme de l'existence. D'autre part par les démarches préconisées : poser et explorer des problèmes comme relevant d'une recherche, avec des opinions multiples, dont on peut, dont on doit questionner la valeur. Est-ce vrai, est-ce important, est-ce possible, est-ce juste ?

Une deuxième possibilité, très tentante, serait d'exiger un renforcement des compétences préalablement construites à l'école et au collège, qui nous replacerait dans ce qu'on imagine volontiers avoir été l'âge d'or de cet enseignement, dans le lycée des années cinquante ; il s'agirait que le socle commun soit effectivement commun, et le considérer comme pré-requis. Tout attendre d'un tel réajustement est-il réaliste ? Souvent les enseignants de philosophie n'imaginent pas d'autre issue, et c'est ce que signifie leur référence nostalgique insistante à l'école de la République.

Une troisième possibilité serait de participer d'emblée et pleinement à la construction de cette culture humaniste et du projet d'autonomie, en considérant l'approche philosophique comme nécessaire à l'acquisition de connaissances et de compétences qui aient un sens. Il s'agirait de s'inspirer du travail fait en terminale, pour rebondir sur le socle commun. Au terme de ce parcours, la philosophie se révèle peut-être moins comme un enseignement sinistré, extérieur au socle mais fortement en attente de « bases » instrumentales solides, que comme une culture, partie intégrante de la culture humaniste, sans laquelle le socle commun ne serait pas fidèle à ses ambitions.

N'y a-t-il pas à penser quelque chose comme des modalités à inventer d'un travail philosophique auprès des enseignants du primaire et du collège et auprès des élèves ?

La mémoire lettrée

Brigitte Louichon

Université Montesquieu-Bordeaux IV, IUFM d'Aquitaine et équipe TELEM (Bordeaux 3)

Mots-clés : enseignement de la littérature, mémoire, mémorisation, souvenirs de lecture

La question de la mémoire est centrale dans le socle commun : mémoire collective de l'héritage patrimonial, mémoire des textes comme outil au service de la maîtrise de la langue, mémoire des lectures effectuées afin qu'elles se constituent en références, mémoire enfin par laquelle se construit le sujet culturel. C'est à cette dernière que l'on s'intéresse. Posée comme un implicite central par les didacticiens de la littérature, elle nécessite d'être explicitement questionnée.

L'écrit, la mémoire, l'école

Le socle commun assigne deux enjeux majeurs à la littérature. D'une part, elle est un instrument au service des « acquisitions nécessaires à la maîtrise de la langue française ». Dans cette perspective, les deux pratiques évoquées sont la « fréquentation » et la « mémorisation (et récitation) » des textes et singulièrement des textes classiques ou patrimoniaux. D'autre part, elle est un des fondements de la culture humaniste. À ce titre, la « fréquentation » des œuvres relève plutôt de « l'analyse » et de « l'interprétation » et leur « connaissance » permet d'avoir des repères historiques. Enfin, la pratique de la littérature à l'école permet aux élèves de partager des « références communes » et d'avoir les moyens d'une « vie culturelle personnelle » (MEN, 20 juillet 2006).

La question de la mémoire se situe au croisement de cette double approche : mémoire collective de l'héritage patrimonial, mémoire des textes comme outil au service de la maîtrise de la langue, mémoire des lectures effectuées afin qu'elles se constituent en références, mémoire enfin par laquelle se construit le sujet culturel. Le socle commun, œuvrant à la continuité école/collège, pose enfin la question de la mémoire du sujet scolaire.

La question de la mémoire et celle de l'écrit sont originellement liées. Dans le *Phèdre* de Platon, Socrate raconte le mythe de l'invention de l'écriture et prédit : « Cet art produira l'oubli dans l'âme de ceux qui l'auront appris, parce qu'ils cesseront d'exercer leur mémoire » (Platon).

George Steiner, dans *Le Silence des livres*, commente ainsi ce dialogue :

« Le recours à l'écriture lamine la pouvoir de la mémoire. Ce qui est écrit, ce qui est ainsi stocké – comme dans la banque de données de notre ordinateur – ne nécessite plus d'être confié à la mémoire. Une culture orale est celle du souvenir toujours réactualisé ; un texte, ou une culture du livre, autorise toutes les formes d'oubli. La distinction touche au cœur même de l'identité humaine et de la *civilitas*. Là où la mémoire est dynamique, là où elle sert d'instrument à une transmission psychologique et commune, l'héritage se transforme en présent. La transmission de mythologies fondatrices, de textes sacrés au travers des millénaires, la possibilité pour un barde ou un chanteur de raconter de très longs récits épiques sans aucun support écrit attestent du potentiel de la mémoire, à la fois chez l'exécutant et chez l'auditeur. Savoir « par cœur » – que d'informations ici dans cette locution – suppose de prendre possession de quelque chose, d'être possédé par le contenu du savoir en question. Cela signifie que l'on autorise le mythe, la prière, le poème à venir se greffer et à fleurir à l'intérieur de nous-mêmes,

enrichissant et modifiant notre propre paysage intérieur, comme chacune de nos incursions au travers de la vie modifie à son tour et enrichit notre existence. »

Jusqu'à présent, le texte de Steiner relève, peu ou prou, de la glose du dialogue. Mais l'auteur continue ainsi :

« L'écrit l'emportant, et les livres facilitant quelque peu les choses, le grand art mnémotechnique est tombé dans l'oubli. L'éducation moderne ressemble de plus en plus à une amnésie institutionnalisée. Elle laisse vide l'esprit de l'enfant de tout le poids de la référence vécue. Elle substitue au savoir par cœur, qui est aussi un savoir du cœur, ce kaléidoscope transitoire de savoirs toujours éphémères. Elle rétrécit le temps à l'instant et instille, jusque dans les rêves, ce magma d'homogénéité et de paresse » (Steiner 2006).

Le glissement du commentaire de Platon à la condamnation de l'école s'opère par un saut argumentatif qui est aussi une ellipse chronologique. Entre « le grand art mnémotechnique » et l'éducation moderne, quelques siècles se sont en effet écoulés. L'imprimerie puis l'ordinateur ont été inventés ; le rapport aux livres a été profondément modifié ; les modalités et les enjeux de lecture n'ont plus grand-chose à voir avec ce qu'ils étaient du temps de Platon, de Cicéron, de Saint Augustin ou même de Pétrarque. Le mythe, la prière et le poème ne sont pas nécessairement les écrits de référence à partir desquels on doit penser la relation du sujet contemporain à la littérature.

Outre ce saut chronologique qui autorise un saut argumentatif, le jeu sur le langage « du savoir par cœur » au « savoir du cœur », permet de basculer dans l'anathème : école moderne = savoirs éphémères, homogénéité, paresse.

La lecture de ce texte de Steiner légitime une question qui doit articuler : école/mémoire/littérature. La réflexion paraît urgente en ce qu'elle entre en résonance avec des discours qui innervent massivement les prescriptions institutionnelles actuelles, et sans doute à venir. Le « savoir par cœur », devenu sans aucune justification le « savoir du cœur », instaure un devoir de mémorisation qui n'est pas questionné. Le projet de programmes 2008 de l'école primaire en témoigne à sa manière. Pour autant, cette réflexion autour de la mémoire lettrée n'est pas simplement dictée par des impératifs conjoncturels, elle est aussi fondamentalement liée à la notion centrale et à la fois bien floue de culture littéraire et à son corollaire didactique : la constitution de cette culture.

Mémoire des textes pour quels apprentissages et quelles évaluations ?

Si l'un des enjeux majeurs de l'enseignement de la littérature relève de la construction d'une culture littéraire, son appropriation par le sujet nécessite une mise en relation des textes, des œuvres et des expériences de lecture, mise en relation qui doit s'appuyer largement sur la mémoire des textes, des œuvres et des expériences de lecture. Se souvenir de ce que l'on a lu et compris semble une condition absolument nécessaire à la constitution d'une culture qui, peu ou prou, doit se reconfigurer à chaque nouvelle lecture. À l'inverse, chaque lecture est nourrie de savoirs et/ou représentations (dont certains relèvent directement du littéraire et d'autres non) construits – au moins partiellement – lors des expériences de lecture antérieures. Comme l'écrivait Annie Rouxel (1996), « la mémoire est d'une certaine manière aussi synonyme de culture ». Or, cette évidence de l'intrication totale entre mémoire du sujet et enseignement de la littérature me semble bizarrement relever d'une forme d'implicite didactique¹.

On peut s'en assurer en reprenant deux ouvrages relativement récents, faisant référence et concernant la question de l'enseignement de la littérature. Le premier, celui de Catherine Tauveron, *Lire la littérature à l'école* pour le primaire et celui dirigé par Jean-Louis Dufays *Pour une lecture littéraire*, pour le secondaire.

¹ À l'exception des quelques pages que lui consacre justement Annie Rouxel dans *Enseigner la lecture littéraire*, Rennes : PUR, 1996, p. 32 à 36.

Catherine Tauveron propose d'initier les élèves à une lecture en forme de « tissage » : d'une part, tissage des sens pluriels d'un mot, tissage des mots du texte ; d'autre part, tissage du texte avec l'intertexte, puis avec l'intratexte et enfin, « tissage du texte avec la bibliothèque intérieure du lecteur, c'est-à-dire toutes les histoires lues qui viennent converger, se bousculer, se chevaucher, se multiplier dans la rencontre et que le lecteur prend plaisir à convoquer, débusquer, re-déguster ». L'auteure continue en posant que l'apprentissage de cette stratégie – ou posture – « ne peut prendre corps qu'appuyée sur la mémoire littéraire déjà structurée du lecteur ». Elle conclut en affirmant la nécessité « d'intégrer durablement les œuvres lues dans le corpus personnel du jeune lecteur, qu'on aura pris soin d'organiser » (Tauveron 2002, p. 42). La lecture en réseau est proposée comme dispositif de cet enseignement/apprentissage. De fait, le chapitre sur les réseaux, s'ouvre sur l'affirmation selon laquelle « le livre ne peut prendre racine que sur le terreau de la mémoire culturelle spécifique de chaque enfant » (Tauveron 2002, p. 207).

« Plus on lit, mieux on pourra lire » affirme Jean-Louis Dufays qui accorde une place déterminante aux stéréotypes. « Toute lecture, écrit-il, est une construction de sens et de valeurs qui s'élabore au départ de codes et de stéréotypes assimilés au cours de lectures antérieures ». Cela suppose donc que l'élève acquière

« une maîtrise suffisante d'un nombre assez diversifié de codes ; or cet apprentissage ne peut se faire que par la lecture. Il faut donc que les textes qui sont donnés à lire aux élèves soient sélectionnés en fonction de l'importance que les codes qu'ils recèlent revêtent pour la compréhension des autres textes. » (Dufays, Gemenne & Ledur 2005, p. 130).

Dans cette perspective, l'auteur privilégie « une méthodologie de la lecture transtextuelle, attentive aux phénomènes de réécritures, d'allusions, de citations ou d'exploitations de thèmes communs » (*Ibid.*, p. 153-154).

Chez Catherine Tauveron, comme chez Jean-Louis Dufays, la question de la mémoire du sujet lecteur scolaire est à la fois centrale et quasi-implicite. Elle relève à la fois du pré-requis (« toutes les histoires lues », ou « les lectures antérieures ») et du but (la culture, la posture). Les outils pédagogiques convoqués (le réseau ou la lecture trans-textuelle) sont manières d'élaborer une représentation de la littérature dans laquelle le texte ou l'œuvre ne signifie pas un mode autarcique mais manières de construire une attitude de lecteur se développant dans un va-et-vient entre culture qui nourrit l'œuvre à lire et culture qui se nourrit de la lecture de l'œuvre. La question de la mémoire est partout, elle affleure à chaque page, mais elle n'est jamais posée comme telle.

Pour lire, il faut avoir lu, disent les auteurs et, corollairement, plus on lit, mieux on pourra lire. Ces formules gagneraient peut-être à être légèrement modifiées : « Pour lire, il faut *se souvenir* de ce qu'on a lu » et encore « plus *on se souvient* de ce qu'on lit, mieux on pourra lire ». La question didactique devient donc : qu'est-ce qu'un souvenir de lecture ? De quoi se souvient-on ? Et pour l'école éventuellement, de quoi doit-on se souvenir ? Ce que j'appelle « mémoire du sujet-lecteur de littérature », ou « mémoire lettrée du sujet ».

Dans la sphère didactique, François Quet travaille sur cette question, ou du moins utilise et analyse l'objet « souvenir de lecture ». En préalable à ses recherches, il questionne :

« Que savons-nous de l'expérience individuelle des textes et des traces supposées que ceux-ci sont prétendus laisser dans le processus de formation et de construction de chaque individu ? [...] Que sait-on de la réception des textes littéraires par les enfants et les adolescents ? [...] de ce qui reste (sur le plan cognitif, affectif ou émotionnel ?) [...] on ne sait presque rien de ce que les élèves conservent de leurs lectures scolaires ? » (Quet 2007, p. 242-243).

Faisant le tour des recherches existantes, il constate que l'on a quelques réponses du côté du quantitatif. En effet, les listes de titres, produites par les études à dominante sociologique (Baudelot, Cartier & Detrez 1999), permettent de saisir ce qui s'est lu et dont on se souvient. Pour autant, d'un point de vue qualitatif, ces enquêtes ne sont pas d'un grand secours. D'autre part, les analyses de séquences

donnent des éléments de réponse sur la réception en classe, au moment des activités et de la lecture. Évoquant pour finir les travaux de l'équipe de Catherine Tauveron et de celle de M. Dabène et F. Grossmann, François Quet conclut « ces travaux [...] s'intéressent assez peu à l'impact ou à la trace plus ou moins durable de la lecture scolaire » (Quet 2007, p. 244). Ces constats corroborent ainsi la relative absence de questionnements – et donc de réponses ! – concernant la mémoire du sujet didactique lecteur de littérature.

C'est à partir de ce constat, que François Quet et son équipe², mènent une enquête dont l'objectif serait de participer de recherches « qui s'efforceraient de dire ou de décrire ce que la littérature enseignée *fait* réellement aux élèves et à quels élèves » (Quet 2007, p. 242). Leurs résultats s'appuient pour partie sur un questionnaire auquel ont répondu des élèves de 6^e et l'analyse des entretiens qui ont suivi.

Quatre questions sont posées :

1. Cite au moins deux et au plus cinq lectures que tu as aimé faire l'an dernier. Pour chacune d'entre elles tu racontes, en quelques lignes ce dont tu te souviens (l'histoire si c'est une histoire) et tu dis pourquoi tu l'as aimée.

2. Cite au moins deux et au plus cinq lectures que tu n'as pas aimé faire l'an dernier. Pour chacune d'entre elles tu racontes, en quelques lignes ce dont tu te souviens (l'histoire si c'est une histoire) et tu dis pourquoi tu ne l'as pas aimée.

3. Est-ce que tu as lu quelque chose cet été ? Quoi ? Peux-tu le raconter ?

4 Termine la phrase : « Lire, pour moi, c'est... »

Voici ce qu'écrivent Michèle Lusetti et Pierre Ceysson, p. 236, à propos de Raoul qui évoque, pour eux, *Le Diable dans l'île*, un livre qu'il a reçu en cadeau d'anniversaire.

« L'entretien révèle la confusion généralisée des souvenirs de Raoul, déjà perceptible à l'écrit. Dans sa lecture privée, si le narrateur personnage est repéré, la trame et les parcours narratifs du roman sont méconnaissables : une anecdote [mise en exergue] et la non-hiérarchisation des parcours narratifs occultent la dimension historique et symbolique comme l'enjeu narratif de la construction du livre ; des rapports familiaux prennent toute la place : rapport conflictuel des deux frères et autorité du père [...]. S'il s'attache aux relations familiales à deux reprises, le souvenir des lectures scolaires est toujours déterminé chez Raoul par une fixation quasi hallucinatoire à des images ou à des éléments d'ambiance. Au-delà du fait que les trois titres cités sont inexacts et que la mémoire reste défaillante ou approximative, des phrases, données à l'écrit comme des citations mises entre guillemets, tiennent lieu de résumé. »

Les auteurs concluent l'analyse des souvenirs de lecture de Raoul en les définissant comme typiques du « mode de discours d'enfants scolarisés en classe de perfectionnement » tel que Bernard Lahire l'a analysé (Lahire 1995) et reprennent à leur compte les mots de ce dernier :

« Il [Raoul] est incapable d'adopter une attitude un peu théorique et classificatrice tant dans ses souvenirs de lecture que dans ceux de la classe précédente, tout est exprimé dans le langage de l'anecdote : détail d'un volet qui claque ou d'un coup de bâton. » (p. 237).

On doit donc comprendre que pour les auteurs, Raoul ne se souvient pas bien de ses lectures. De fait, pour eux, le meilleur souvenir est celui de Thaïs car « son résumé toiletté pourrait être un communiqué de l'éditeur ou une notule critique » (p. 238).

Prendre en compte la mémoire du lecteur à l'école

Avant de commenter cette analyse des souvenirs de lecture de Thaïs et Raoul, la question qu'il convient de poser aux auteurs est d'abord celle-ci : où est l'étalon qui vous permet de mesurer les performances

² J'évoquerai ici conjointement l'article de François Quet et celui de Michèle Lusetti et Pierre Ceysson, « Figuration de lecteurs et "portraits" d'élèves de 6^e lecteurs de littérature : réception et souvenirs de lecture » publié dans le même ouvrage.

des élèves ? Quels sont les traits définitoires d'un souvenir de lecture ? Quels sont les critères pour juger de sa forme, de son contenu, de son opérationnalité ? Lorsque vous citez Bernard Lahire qui écrit que les questions qu'ils posent et avec lesquelles vous faites un parallèle « impliquent que l'enfant sache se placer dans le registre du récurrent, du régulier, de l'habitude ou du général » (Lahire 1995, p. 97), êtes-vous sûrs que le souvenir de lecture relève bien de ce registre-là ?

Les auteurs font ici l'hypothèse que la mémoire de l'*histoire* et la production d'un énoncé narratif (« raconte si c'est une histoire ») sont des indicateurs de la mémoire de l'expérience de lecture. Cette hypothèse n'est sans doute pas totalement infondée mais elle n'est à aucun moment justifiée. Il convient d'être peut-être un peu plus circonspect. En effet, les souvenirs des grands lecteurs (souvent écrivains) contredisent cette hypothèse. L'écart est grand entre ces lecteurs et les élèves, pour autant les témoignages que l'on peut collecter³ apportent quelques éléments de réponse, au moins sur ce qu'est un souvenir de lecture⁴. De quoi se souvient le (grand) lecteur ? Les cinq catégories développées ci-après ne sont que des reconstructions généralisantes.

1. Le lecteur se souvient de l'objet-livre. Les notations concernant la taille, le poids, les couleurs, l'odeur des livres qui ont compté sont innombrables, à l'exemple de ce souvenir :

« J'ai lu les enquêtes de Sherlock Holmes dans une vieille édition originale intégrale de bibliothèque, tome après tome, à l'âge de douze ans. L'édition en était vieillotte, passablement écornée et jaunie sous la robuste couverture de carton grenue qui l'habillait. » (Arrou-Vignod 1997).

2. Le lecteur se souvient des circonstances de la lecture. Le souvenir de lecture est une scène de lecture, un souvenir de soi lisant. C'est ce qui dit Proust à propos des lectures de l'enfance :

« Ce qu'elles laissent surtout en nous, c'est l'image des lieux et des jours où nous les avons faites. » (Proust 1906 p. 36 et p. 125).

Ces réflexions trouvent confirmation dans nombre d'autres textes.

3. Le lecteur se souvient de l'effet. Par exemple, Philippe Besson, après la lecture de *Mes Parents* de Guibert, affirme :

« Je comprends confusément que quelque chose vient de se produire, une métamorphose peut-être, un basculement. » (Besson 2003, p. 55).

4. Le lecteur se souvient de peu de choses, ainsi de ce que raconte Alberto Manguel :

« Je ne sais plus quand je l'ai lu pour la première fois, ni ce que j'en pensais alors, mais j'ai toujours gardé une tendresse pour ce livre, sans savoir exactement pourquoi. » (Manguel 2004, p. 142).

Étrange événement de lecture que celui-ci puisqu'il n'est qu'oubli. Pourtant, il semble bien que ce soit là sa nature même. Les auteurs mettent souvent en avant et, dans un même mouvement, ce qu'ils ont oublié et les quelques traces qui demeurent, précieuses justement par leur rareté et parfois leur étrangeté : un nom, une silhouette, un personnage, une tonalité, une scène, un détail. C'est ce que dit Julien Gracq, proposant de confronter les souvenirs que divers lecteurs pourraient avoir d'un roman :

« Au bout de cette réduction aux seuls matériaux radioactifs ainsi opérée par le tri de la mémoire, on obtiendrait des écarts surprenants. Certains chefs d'œuvre, la mémoire les restituerait à peu près conformes à leur squelette [...] ce qui a lieu pour moi, par exemple, pour *Le Rouge et le Noir* (mais pas *La Chartreuse*) comme pour *Madame Bovary*. Dans d'autres cas, toute la carcasse consumée, il ne subsisterait qu'une phosphorescence incorporelle : de *Dominique* rien qu'une certaine tonalité frileuse et automnale, des *Liaisons dangereuses*, rien que leur frénésie abstraite et sèche comme l'amadou. Et ce qui demeure dans mon souvenir de la relecture que j'ai fait naguère de *La Chartreuse*, c'est autre chose encore ; ce sont les épaves pêle-mêle sur la grève d'un galion porte-trésors. La descente de l'armée sur Milan. Waterloo. La page divine sur les rives du lac de Côme [...] Le tout aussi désinvoltement battu qu'un jeu de cartes. » (Gracq 1980, p. 131).

³ La variété et la multiplication des témoignages sont absolument nécessaires dans cette approche.

⁴ La suite de l'article est un résumé d'une communication effectuée à Trois-Rivières (Québec-Canada) en 2007 « Mémoire et remémoration de l'événement de lecture ».

5. Le lecteur ne se souvient que très rarement du texte. Francis Marcoin parle ainsi d'une mémoire « oublieuse des mots » (Marcoin 2004, p. 147).

Tout se passe comme si le texte était véritablement ingéré, incorporé et que le texte du lecteur, ou plutôt le texte troué du lecteur passé, n'était plus fait de mots mais d'images, d'histoires, de scènes, de lumière, de peur, de désir et enfin d'erreurs manifestes si l'on confronte le souvenir au texte.

Donc sur les rayons imaginaires de nos bibliothèques intérieures, il semble bien que les choses se mélangent un peu. Elles ne sont pas comparables à celles des hommes de l'Antiquité et du Moyen-Âge. Pour eux, les textes venaient s'inscrire dans « les tablettes de cire de leur mémoire » pour reprendre l'expression de Cicéron. Leurs bibliothèques intérieures étaient des corpus intérieurs. Ce que l'on y trouve aujourd'hui, ce sont parfois des livres mais en tant qu'objets, des livres racontant une histoire qui est celle du lecteur, des livres auxquels manquent des pages, beaucoup de pages, et parfois même celle de titre, des livres qui ne sont pas faits de mots mais d'images, de sensations, d'odeurs, de voix aussi, des livres dont l'éclat fut tel qu'il ne reste parfois que cet éclat.

En tout état de cause, et pour en revenir à Thaïs et Raoul, il n'est guère, dans les bibliothèques intérieures dans lesquelles je me suis furtivement glissée, de « communiqué de l'éditeur ou de notule critique », de même qu'il n'est guère de récit, de résumé, de « squelette » comme le dit Gracq. Lorsque ceux qui évoquent leurs souvenirs de lecture et racontent ce dont ils se souviennent, ce n'est pas « l'histoire si c'est une histoire » qu'ils racontent. Ils font plutôt comme Raoul. Ils « occultent la dimension historique et symbolique comme l'enjeu narratif de la construction du livre » ; ils mettent en lien le livre et ce qu'ils sont, comme Raoul qui s'attache à la question du père et des rapports familiaux. Comme Raoul, ils font « une fixation quasi hallucinatoire sur des images ou sur des éléments d'ambiance ». Comme chez Raoul, « la mémoire reste défaillante ou approximative », et comme Raoul, ils sont plus enclins à citer quelques phrases qu'à faire un résumé. « Le tout aussi désinvoltement battu qu'un jeu de cartes » disait Julien Gracq. Cette phrase entre fortement en écho avec l'analyse proposée du souvenir de lecture de Raoul.

Pour autant, Raoul n'est pas Julien Gracq. Le souvenir de l'expérience de lecture d'un grand lecteur adulte n'est pas l'exercice scolaire auquel on a contraint l'élève. Ceci étant, on ne peut qu'être réservé sur la question de savoir si l'activité de résumé⁶ proposée aux élèves permet de dire quelque chose de la manière dont le texte lu vit encore en eux, sous une forme ou sous une autre, de sorte qu'il puisse servir d'ancrage à d'autres lectures.

Si Raoul est incapable de résumer le livre qu'il a lu, on ne peut guère en conclure que cela : il est incapable de résumer le livre qu'il a lu. On peut néanmoins affirmer que la lecture du *Diable dans l'île* a bien fait événement pour Raoul, que cet événement relève de la sphère privée et qu'on ne sait aucunement si Raoul peut en faire autre chose, qui relèverait du scolaire. Dans le même temps, il semble qu'aucune lecture scolaire n'ait fait événement pour Raoul.

Pourquoi, comment, de quoi se souvenir ?

Si nous voulons que nos élèves gardent des souvenirs de lecture scolaire, il convient de se poser trois questions. Pourquoi se souvenir ? Comment se souvenir ? De quoi se souvenir ?

Concernant les enjeux de la mémorisation, très souvent la remémoration des traces (pour le dire de la manière la plus large possible) relève de l'évaluation. Évaluation des savoirs, des compréhensions, des représentations, voire de la pertinence didactique des propositions. Dis-moi de quoi tu te souviens, je te dirai si tu as bien lu. Dis-moi de quoi tes élèves se souviennent, je te dirai si tu as bien enseigné. Or ce dont il est question ici, c'est d'une mémorisation-objectif. Le but n'est pas d'avoir mémorisé pour montrer qu'on a bien lu mais de mémoriser pour bien lire.

⁶ Qui pose d'ailleurs la question classique de ce que l'on évalue quand on sait la difficulté à maîtriser l'activité résumante.

Pour ce qui concerne les modalités de la remémoration, il convient d'abord de différencier mémorisation et remémoration. On peut mémoriser un titre, un auteur, un texte, éventuellement une histoire mais on ne peut pas apprendre par cœur une expérience de lecture. Il est bien clair que nombre d'activités scolaires pourtant concourent à cette exigence, que nombre d'objets scolaires peuvent la servir et que nombre de pratiques, attitudes ou stratégies pédagogiques y aident plus ou mieux que d'autres. Sans exhaustivité et sans ordre, le carnet de lecture (Schneider, Doquet-Lacoste & Javerzat 2007), le travail en réseau (Tauveron 2002), les cercles de lecture (Lafontaine, Terwaghe & Vanhulle 2003), la conversation littéraire (Delahaye 2006, p. 296-304), l'usage des tableaux avec mots-clés en fin de lecture (Delahaye & Dubois-Marcoin 2005), la pratique de l'anthologie (Lebrun 2005) aident à la mémorisation des œuvres et des lectures. Dans un autre ordre d'idée, l'usage du manuel, le recours aux affichages ou aux traces produites en classe sont des supports de possible remémoration.

Dès lors, il s'agit moins d'inventer des dispositifs de remémoration et de réactivation des souvenirs, que de les penser explicitement comme tels et d'amener les enseignants à engager les élèves dans des parcours culturels scolaires qui intègrent des moments et des activités spécifiquement et explicitement dévolus à une remémoration didactiquement et pédagogiquement motivée.

La dernière question (dans l'ordre de l'exposé mais la plus urgente d'un point de vue méthodologique) est celle de savoir ce qui est « mémorable ». Les neuroscientifiques montrent bien que la mémoire n'est pas une banque de données, contrairement à ce qu'écrit Georges Steiner, que le souvenir est toujours éminemment subjectif et biographique et que le moment de la remémoration colore toujours le passé remémoré (Schacter 1999). Les souvenirs des lecteurs experts, s'ils ne suffisent pas à penser la question de la mémoire lettrée scolaire, montrent néanmoins très clairement que les souvenirs de lecture fonctionnent bien aussi de cette manière-là. Ces éléments entrent en convergence forte avec tout un champ de la théorie de la lecture littéraire et de la didactique de la littérature pour lesquelles le sujet est central (Langlade & Rouxel 2004 ou Jouve 2005). Il me semble donc qu'il serait fructueux de faire converger les trois champs de recherches et de savoirs que sont l'analyse des pratiques scolaires, les sciences de la mémoire et les théories de la lecture littéraire afin de permettre une conceptualisation opérationnelle de la notion de mémoire lettrée scolaire.

Bibliographie

- ARROU-VIGNOD J.-Ph. *et al.* (1997). *En quête du livre. Vers une bibliothèque idéale*. Vénissieux : Paroles d'aube.
- BAUDELOT C., CARTIER M. et DETREZ C. (1999). *Et pourtant ils lisent*. Paris : Seuil.
- DELAHAYE C (2006). « Un exemple de conversation littéraire à l'école et au collège ». In CLERMONT P. et SCHNEIDER A., *Écoute mon papyrus. Littérature, oral et oralité*. Reims : Sceren-CRDP d'Alsace.
- DELAHAYE C. et DUBOIS-MARCOIN D. (2005). « Le paradoxe du lecteur », consultable sur : <recherche.aix-mrs.iufm.fr/coll/20.10.05/auteurs/symposium4.pdf>
- DUFAYS J.-L., GEMENNE L. et LEDUR D. (2005). *Pour une lecture littéraire*. Bruxelles : de Boeck.
- GRACQ JULIEN (1980). *En lisant, en écrivant*. Paris : J. Corti.
- JOUBE V. (dir.) (2005). *L'Expérience de lecture*. Éd. L'improviste.
- LAFONTAINE A., TERWAGHE S. et VANHULLE S. (2003). *Les Cercles de lecture*. Bruxelles : de Boeck.
- LANGLADE G. et ROUXEL A. (dir.) (2004). *Le Sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- LAHIRE B. (1995). *Tableaux de famille*, Paris : Gallimard/le Seuil.

- LEBRUN M. (2005). *Posture critique et geste anthologique. Faire vivre la littérature à l'école*. Cortil-Wodon : EME (Proximités-didactique).
- MANGUEL A. (2004). *Journal d'un lecteur*. Arles : Actes sud (Babel).
- MARCOIN F. (2004). « La question du littéraire ». In Observatoire national de la lecture, *Nouveaux regards sur la lecture*, Paris : Scérén-CNDP/Savoir livre.
- PLATON (1989). *Phèdre*, (éd. Luc Brisson). Paris : Flammarion, 1989.
- QUET F. (2007). « Mémoires des textes, traces de lectures scolaires chez les élèves de sixième. Otto, un an après ». In LEBRUN M., ROUXEL A. et VARGAS CL. (dir.), *La littérature et l'école. Enjeux/Résistances/Perspectives*. Aix-en- Provence : Publications de l'université de Provence.
- ROUXEL A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes : PUR.
- SCHACTER D.L. (1999). *À la recherche de la mémoire. Le passé, l'esprit et le cerveau*. Paris-Bruxelles : de Boeck.
- SCHNEIDER A., DOQUET-LACOSTE C et JAVERZAT M.-C. (2007). In JEAN-LOUIS DUFAYS (éd.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*. Louvain- la- Neuve : UCL/Presses universitaires de Louvain.
- STEINER G. (2006). *Le Silence des livres*. Paris : Arlea.
- TAUVERON C (2002). *Lire la littérature à l'école*. Paris : Hatier.
- PROUST M. (1906). *Sur la lecture. Préface à Sésame et les Lys de Ruskin*. Nantes : Le temps singulier.

La Fontaine : écrivain du Grand Siècle / Le Grand Siècle à travers La Fontaine

Quelles modalités d'approche de la « culture humaniste » par l'entrée du texte littéraire ?

Sylvie Dardaillon

IUFM Orléans-Tours, et équipe DYNADIV, université François-Rabelais, Tours

Christophe Meunier

IUFM Orléans-Tours

Mots clés : pluri-, inter-, transdisciplinarité, professionnalité, compétences et attitudes, premier et second degrés

Dans le cadre de la construction d'un socle commun de connaissance et de compétence, dans la perspective d'un accès des élèves à la « culture humaniste », chaque enseignement disciplinaire se doit de concourir à la formation générale de l'individu. Pour dépasser la perspective déjà mise en œuvre à l'école d'une étude thématique accumulative, peu éclairante, nous nous proposons d'aider à la constitution de repères transversaux ancrés dans les domaines littéraires, historiques et artistiques.

Nous tenterons en chemin de donner quelques éléments de réponse aux trois questions qui ont guidé notre réflexion : comment permettre à des élèves de cycle III et de cycle central de collège de percevoir l'ancrage d'un auteur dans son temps ? Comment penser une progression dans les connaissances, les capacités et les attitudes entre le primaire et le secondaire ? Quels éléments de professionnalité doivent mettre en œuvre les enseignants du primaire, compétents mais non spécialistes des domaines disciplinaires traversés **et** les enseignants du secondaire spécialistes de domaines disciplinaires parfois cloisonnés ?

L'exemple développé ici d'une lecture accompagnée des *Fables* de La Fontaine permettra de mettre en relation l'émergence au XVII^e siècle du Classicisme dans la littérature et l'affirmation de l'absolutisme sous le règne de Louis XIV. Après la présentation détaillée et l'analyse d'une séquence mise en œuvre en CM2, nous évoquerons quelques perspectives du projet transdisciplinaire pour la classe de 4^e. Enfin, nous réfléchirons sur les compétences mises en jeu à la fois par l'élève mais également par les enseignants lors de ces deux séquences.

En classe de CM2, « Louis XIV ou la monarchie absolue » : une séquence pluridisciplinaire

La séquence pluridisciplinaire que nous avons construite pour une classe de CM₂ nous a d'abord imposé une réflexion sur les points de rencontre qui pouvaient exister dans les Instructions officielles accompagnant les programmes de littérature et d'histoire en cycle III tels qu'ils sont parus au *BO* du 12 avril 2007. Comme le montre le tableau comparatif ci-dessous (document 1), la maîtrise du langage et

de la langue française apparaît comme un point de rencontre important et un passage obligé entre les deux disciplines qui déclinent à l’envi dire, lire et écrire. L’approche notionnelle et l’interprétation d’images, quant à elles, semblent constituer une certaine particularité de la discipline historique.

Document 1 : Points des rencontres des programmes d’histoire et de littérature pour le cycle III
(BO du 12 avril 2007)

LITTÉRATURE / HISTOIRE	Notions
<p>- Maîtrise du langage et de la langue française, dans leurs usages scolaires, à l’oral comme à l’écrit :</p> <ul style="list-style-type: none"> ↳ bénéficier pleinement des échanges oraux qui ont lieu dans la classe ↳ lire en les comprenant les textes supports de toutes les activités pédagogiques ↳ se servir de l’écriture pour organiser les connaissances requises à ce niveau, pour les mémoriser et pour manifester par écrit ce qui en a été compris et acquis. <p>Ces capacités se mettent en place à l’occasion d’expériences intellectuelles et culturelles spécifiques dans l’école.</p> <p>- Articulation entre la compréhension de textes et la reconnaissance des mots</p> <p>- Construction d’une culture scolaire</p>	<p>Fable, vers, rimes Narration, dialogue</p>
<p>- Compréhension de la spécificité de l’histoire :</p> <ul style="list-style-type: none"> ↳ rassembler des documents autour d’un sujet, ↳ donner la nature, la date, et l’auteur. [...] <p>- Connaître quelques personnages majeurs, dans l’ordre politique, mais aussi littéraire, artistique ou scientifique</p> <ul style="list-style-type: none"> ↳ à travers des récits de l’époque ↳ "raconter" l’histoire <p>- Apprentissage de l’interprétation des images, des codes qui leur sont spécifiques et du langage qui permet de les décrire.</p> <p>- Réflexion collective et au débat,</p> <ul style="list-style-type: none"> ↳ usage réglé de la parole, ↳ précision du vocabulaire utilisé ↳ rigueur du raisonnement. 	<p>MONARCHIE ABSOLUE SOCIÉTÉ D’ANCIEN RÉGIME ⇒ Notions techniques liées : monarchie, cour, ordres, noble.</p>

Pourquoi travailler sur la fable ?

La fable s’envisage tout d’abord comme un genre « familier », souvent présent dans les classes. Les diverses enquêtes menées sur les pratiques enseignantes déclarées, par Brigitte Louichon à Bordeaux et sur un échantillon de moindre ampleur à Tours, montrent que la grande majorité des enseignants proposent la lecture des fables à leurs élèves, classées le plus souvent avec la poésie. Ces pratiques sont par ailleurs confortées par le fait que les fables, en tant qu’elles relèvent du patrimoine littéraire, sont proposées par la plupart des manuels soit comme « objet d’étude », soit comme élément d’un corpus plus large¹. Les enfants eux-mêmes, comme l’a montré Annie Camenisch (Camenisch 2007), déclarent spontanément connaître entre quatre et neuf fables de La Fontaine, en particulier *La cigale et la fourmi*, *La grenouille qui veut se faire aussi grosse que le bœuf*, *Le corbeau et le renard*, *Le lièvre et la tortue*. Ils se font alors l’écho de pratiques antérieures, scolaires ou familiales, ces références faisant partie intégrante d’un fonds culturel partagé transmis dans et hors l’école.

La fable, récit bref et vivant, se présente comme un texte très dynamique puisqu’elle articule dans un projet argumentatif divers modes d’énonciation : une narration distanciée, un dialogue impliqué et une morale adressée. Elle paraît « abordable » pour le lecteur, du moins en apparence, même si le médiateur peut s’interroger, à la suite de Jean-Jacques Rousseau (Rousseau 1762), sur sa lisibilité pour l’enfant, non seulement au plan du lexique mais aussi des thématiques sous-jacentes et des référents culturels.

Souvent, les fables de La Fontaine, en particulier les plus présentes dans les corpus scolaires, proposent des « saynètes » animalières de surface qui donnent à voir une anecdote, comme au théâtre. Mais sous le masque animalier la fable met en scène des travers humains et peut également se lire comme un témoignage impliqué de La Fontaine sur son temps. Elle devient en cela une source historique et patrimoniale.

Or, ce sont précisément les multiples niveaux d’interprétation qu’autorise ou qu’impose la fable qui intéressent l’enseignant soucieux d’initier les élèves aux jeux complexes et exigeants de la lecture littéraire. Son apparente simplicité de surface et sa familiarité trompeuse posent alors à l’enseignant la

¹ Par exemple, le recueil *Contes et fables de sagesse, malices et facéties*, Facette CM₂.

question des dispositifs à mettre en place pour permettre aux élèves de dépasser la mémorisation « mécanique » pour aller vers l'interprétation.

Pour permettre aux enfants d'affiner leur compréhension des fables, Annie Camenisch propose un travail d'explicitation adossé entre autres à l'analyse des propos de Rousseau ; nous privilégierons pour notre part l'oralisation, le débat interprétatif et le croisement avec les documents historiques.

Quelle mise en œuvre ?

La séquence mise en place avec le groupe de CM2² s'inscrit plutôt dans une pédagogie par projet. Ainsi, les élèves, répartis en six groupes, doivent réaliser six clips-vidéo chargés de présenter la vie au temps de La Fontaine et de Louis XIV. Ces productions sont ensuite projetées devant la classe et servent de point d'ancrage pour la leçon d'histoire sur la monarchie absolue. Chaque groupe s'approprie tout d'abord une fable puis l'associe à une peinture ou une gravure du XVII^e siècle ainsi qu'à un texte-source parmi douze proposés. Si l'on se réfère au tableau qui suit, l'association effectuée et justifiée par les groupes permet de travailler sur trois aspects de l'absolutisme en France au temps de Louis XIV : la vie à la cour, les pouvoirs du roi et la société d'Ancien Régime.

Document 2 : Association fables/images/textes-sources possibles

Fables et conte	Vie à la cour		Pouvoir du Roi		Société	
	Les amours de Psyché et Cupidon	Le corbeau et le renard	Les animaux malades de la peste	La cour du lion	Le loup et l'agneau	La grenouille qui veut se faire aussi grosse que le bœuf
Textes	Texte 1 : Du rôle de la cour. D'après SAINT-SIMON, <i>Mémoires</i> , 1715.	Texte 2 : L'art d'être un courtisan. D'après Jean de LA BRUYERE, <i>Caractères</i> , 1688.	Texte 3 : L'autorité royale est sacrée. D'après BOSSUET, <i>La politique tirée des propres paroles de l'Écriture sainte</i> , 1670-1679.	Texte 4 : Qu'est-ce qu'un roi ? D'après LOUIS XIV, <i>Mémoires pour l'instruction du Dauphin</i> , 1666.	Texte 5 : Une société inégalitaire. D'après Charles LOYSEAU, <i>Traité des ordres et simples dignités</i> , 1613.	Texte 6 : S'élever au-dessus de sa condition D'après MOLIERE, <i>Le Bourgeois gentilhomme</i> , acte III, scène 12, 1670.
	Texte 7 : Quand le soleil se lève. D'après <i>l'État de la France</i> , rédigé par les Bénédictins de la Congrégation de Saint-Maur, XVIII ^e siècle.	Texte 8 : Le respect du rang LOUIS XIV, <i>Instruction pour l'éducation du Dauphin</i> , 1666.	Texte 9 : Le pouvoir absolu des rois. D'après LOUIS XIV, <i>Mémoires pour l'instruction du dauphin</i> , 1666.	Texte 10 : Je verrai. PIMI VISCONTI, <i>Mémoires sur la Cour de Louis XIV</i> , 1673.	Texte 11 : La société vue par le roi. D'après LOUIS XIV, <i>Mémoires pour l'instruction du dauphin</i> , 1666.	Texte 12 : Les dragonnades D'après SAINT-SIMON, <i>Mémoires</i> , 1715.
Images	Image 1 : Le roi et sa cour. (Tableau d'Étienne Allegrain, 1688, musée du château de Versailles).	Image 2 : Louis XIV reçoit l'ambassadeur de Perse en 1715. (Tableau d'Antoine Coypel, 1715, musée du château de Versailles).	Image 3 : Le roi guérit (Huile sur toile de J. Jouvenet, 1690, église de Saint-Riquier).	Image 4 : Louis XIV présidant le Conseil des Parties. (Huile sur toile, 1672, musée du château de Versailles).	Image 5 : Un repas dans une famille noble. (Tableau d'Abraham Bosse, XVII ^e s., musée des Beaux-Arts de Tours).	Image 6 : Le noble et le paysan. (Gravure coloriée de Lagniet-Guérand, XVII ^e siècle, BNF, Paris).
	Image 7 : Les audiences du roi. (Peinture de Charles Le Brun, 1664, Bibliothèque des Arts Décoratifs, Paris).	Image 8 : Dans la chambre du roi Huile sur toile de François Marot, 1693, musée du château de Versailles.	Image 9 : Portrait officiel de Louis XIV (Huile sur toile de Hyacinthe Rigaud, 1701, musée du Louvre, Paris).	Image 10 : Le roi dans son conseil, arbitre de la paix et de la guerre (Gravure de <i>L'Almanach royal</i> de 1682).	Image 11 : Un repas dans une famille de paysans. (Tableau de Louis Le Nain, 1642, musée du Louvre, Paris).	Image 12 : La grand hyver 1709 Gravure française, XVIII ^e siècle, BNF, Paris.

² Classe de Pierre Audouy, école primaire Gérard-Philippe de Fondettes (Indre-et-Loire).

La séquence s'ouvre sur la mise en voix, en espace et en jeu des *Fables* de La Fontaine. Une première lecture individuelle et silencieuse permet aux élèves de prendre, ou reprendre contact avec le texte qui leur a été confié. Ils vont ensuite travailler par groupes, répartis entre la classe et la BCD, la segmentation, la circulation de la parole et l'oralisation. Enfin, une lecture offerte permet d'amorcer une interprétation collective des fables choisies.

Le travail en histoire peut alors commencer. Sur une grande table, placée au milieu de la classe, le maître dispose douze images (peintures, gravures) ainsi que douze textes-sources très courts, contemporains du Grand Siècle. Chaque groupe doit alors sélectionner un texte-source et une image qu'il pense en rapport avec la fable travaillée à l'oral. Devant la classe entière, chacun justifie ses choix. Avec l'aide du maître et après un débat collectif, il est demandé aux élèves de rédiger un court texte explicatif qui reprend les justifications orales des associations effectuées. Pour finir, c'est cette courte production écrite, associée à des découpages de l'image sélectionnée, qui est montée sous forme d'un clip-vidéo³ en salle informatique.

Pour quels effets ?

Sur les acquisitions

Si nous regardons de plus près les textes explicatifs produits par les six groupes, nous constatons très nettement pour cinq d'entre eux l'acquisition, ou tout du moins la bonne voie sur laquelle s'engage cette acquisition, de trois compétences. D'une part, les notions de monarchie absolue, de cour et de société d'ordres semblent se conceptualiser pour l'élève et la mise par écrit du vocabulaire et de son sens en est le signe. Il en est ainsi pour les groupes A, B, D et E. Pour les groupes C et F, la notion a du sens mais n'est pas encore identifiée.

Document 3 : État de la conceptualisation suivant les groupes

Fables	Vie à la cour		Pouvoir du Roi		Société	
	Groupe A Les Amours de Psyché	Groupe B Le Corbeau et le Renard	Groupe C Les animaux malades de la peste	Groupe D La Cour du Lion	Groupe E Le Loup et l'Agneau	Groupe F La Grenouille qui veut se faire aussi grosse que le Bœuf
Expression utilisée dans le texte court	« Louis XIV fait construire des jardins pour sa Cour. »	« Pour vivre à la Cour,... »		« le roi décide de tout en maître absolu »	« La société est divisée en trois ordres. »	
Sens donné par le groupe dans le texte court	« Les riches viennent se faire remarquer par le roi qui décide de leur sort. »	« ... il faut flatter les seigneurs les plus puissants et leur montrer obéissance. »	« Dieu est le plus puissant et sur Terre c'est le roi car il a été choisi par dieu. »	« Les ministres semblent être là pour l'écouter et lui répondre. Toute puissance, toute autorité résident dans la main du roi. »	« Les paysans sont très pauvres, mal logés et nourrissent les riches. »	« C'est le pauvre qui nourrit le riche. [...] Il faut être sage et rester dans son niveau de vie. »

D'autre part, à en juger par les verbes utilisés par la moitié des groupes, la fable apparaît comme une source historique au même titre que les textes-sources proposés. Elle sert une démonstration ou une explication. Le groupe A n'utilise aucun verbe pour introduire les informations tirées du conte, mais les intègre directement à son texte : « *Dans l'extrait, Louis XIV fait construire des palais et des jardins immenses pour lui et sa Cour.* <Notre monarque se divertit à faire bâtir des palais : cela est digne d'un roi.> *Les riches viennent se faire remarquer par le roi qui décide de leur sort.* <C'était un démerite de ne pas faire de la Cour son séjour ordinaire,...> »

³ Les élèves sont initiés à la manipulation des logiciels Windows Movie Maker™ et Audacity™.

	Vie à la cour		Pouvoir du Roi		Société	
Fables	Groupe A Les Amours de Psyché	Groupe B Le Corbeau et le Renard	Groupe C Les animaux malades de la peste	Groupe D La Cour du Lion	Groupe E Le Loup et l'Agneau	Groupe F La Grenouille qui veut se faire aussi grosse que le Bœuf
Verbes utilisés			« Les deux textes montrent... »	« Ces trois documents montrent... »	« Les deux textes expliquent... »	

Enfin, dans le fil des textes explicatifs, on voit s'intégrer et se croiser les documents que les élèves avaient à associer. Ou bien, ils se trouvent entièrement liés comme pour le groupe A, C ou D :

*Ces trois documents montrent que le roi décide de tout en **maître absolu**. Dans le tableau, le roi a un joli chapeau avec une plume, il a de beaux habits brillants et il est assis confortablement, alors que ses ministres sont tout en noir. Certains ne sont pas assis et d'autres n'ont pas de chapeau. Les ministres semblent être là pour l'écouter et lui répondre. Toute puissance, toute autorité résident dans la main du roi. La fable montre qu'il ne faut pas déplaire au roi, mais aussi ne pas trop le flatter. (Groupe D)*

Ou bien, les élèves associent les informations de deux documents et utilisent le troisième pour effectuer une rapide synthèse comme c'est le cas pour le groupe B :

Il y a un lien entre les deux documents, dans la fable le renard flatte le corbeau en lui faisant des compliments. Dans le tableau, toutes les personnes ont enlevé leur chapeau pour montrer que le roi est le plus fort et pour le séduire.

*Pour vivre à la **Cour**, il faut flatter les seigneurs les plus puissants et leur montrer obéissance. Les gens de la Cour doivent être maîtres de leurs gestes pour séduire. <cf. L'art d'être un courtisan. D'après Jean de LA BRUYERE, Caractères, 1688.>*

Pour les groupes E et F, il semble avoir été difficile de lier les trois documents. Les élèves ont senti qu'il y avait une logique puisqu'ils ont associé fable/texte-source/image mais ils n'ont pas réussi à donner du sens à cette association. Dans le cas du groupe E, c'est l'image qui a du mal à trouver sa place alors que pour le groupe F, il s'agit de la fable :

Les deux textes expliquent qu'il faut être sage et rester dans son niveau de vie sinon on peut avoir de fâcheux inconvénients comme la grenouille.

Sur l'image, le paysan pauvre apporte de l'argent et de la nourriture au Noble. C'est le pauvre qui nourrit le riche. » (Groupe E)

*Au XVII^e siècle, les puissants et les paysans ont des conditions de vie inégales. La société est divisée en trois **ordres**, ceux qui nourrissent, ceux qui protègent et ceux qui prient.*

Les paysans sont très pauvres, mal logés et nourrissent les riches. (Groupe F)

Le langage écrit ne pouvant « revêtir la pensée comme une robe de confection », nous entrons déjà, grâce à ce petit exercice, sur la vaste voie ouverte soixante-dix ans plus tôt par Lev Vygotski : « En se transformant en langage, la pensée se réorganise et se modifie. Elle ne s'exprime pas mais se réalise dans le mot » (Vygotski 1934 p. 431). Jack Goody montrait, quant à lui, que l'écriture constituait un instrument cognitif et générerait de nouvelles formes de pensées (Goody 1979). Ainsi, ces productions courtes de textes explicatifs cherchant à créer du sens à partir d'informations croisées participent à la construction pour les élèves d'une « littératie » telle qu'elle a pu être définie par Christine Barré-De Miniac (2000) et par Yves Reuter (2003, p. 11-43) en lettres ou par François Audigier (1997) et Nicole Lautier (1997) en histoire-géographie. Pour eux, l'écrit est un produit fini qui concrétise l'oral et qui valide la recherche collective.

Ces indicateurs d'acquisitions en cours étaient déjà perceptibles lors de la phase initiale d'oralisation. La phase de tâtonnement permet de voir comment les élèves segmentent le texte. Ils répartissent les répliques, distribuant les rôles quand il s'agit de jouer la saynète, attribuant les parties narratives et la morale à des récitants que la mise en espace isole et qui projettent leur texte vers un public imaginé, comme le montre ce court extrait transcrit :

S. D. : *Quand tu regardes là, à qui tu t'adresses ?*

Camille : *Ben... au public*

S. D. : *Et à ton avis, La Fontaine s'adresse à qui, lui ?*

Camille : *Ben... au lecteur*

La mise en espace permet ainsi de travailler implicitement, d'essayer par le jeu différentes postures énonciatives que la verbalisation va mettre en évidence. Cette première mise en bouche permet aux élèves une familiarisation, une lente appropriation du texte, comme en témoigne Manon : « Au début j'avais pas trop compris et... heu à force de le dire ben on y arrivait quoi ». Même si la séance reste très modeste, comme une première approche du texte, cette exploration par la voix et le corps s'apparente néanmoins à la pratique théâtrale, à « une “dramaturgie de plateau” qui se constitue dans le mouvement même de la recherche théâtrale : le sens du texte n'est pas donné à l'avance, il se construit dans les tâtonnements, voire les égarements du jeu » (Danan 2004).

La phase collective approche, quant à elle, la dimension théâtrale au sens étymologique, puisqu'ici les élèves « donnent à voir » leur interprétation du texte.

L'oral est par ailleurs également utilisé pour faire émerger la compréhension lorsque les élèves sont invités, d'abord en cours de recherche, puis de manière seconde, après écoute des prestations des autres groupes, à interpréter les fables. Ils passent alors spontanément par des reformulations qui sont autant de témoignages de leur familiarisation avec le texte. Interrogées sur leur compréhension de *La grenouille qui veut se faire aussi grosse que le bœuf*, Camille et Jade restituent ainsi l'anecdote :

Jade : *La grenouille elle se baladait à moitié...*

Camille : *Et pis elle voit un bœuf et vu qu'elle le trouve de belle taille, elle veut essayer... ben d'faire comme lui et pis après ben tellement (à ce moment la fillette regarde brièvement sa feuille) ...qu'elle s'enfla si bien qu'elle creva.... elle, elle mourut.*

Ce court extrait de transcription montre bien, nous semble-t-il, l'appropriation progressive du texte dans un va-et-vient entre parole d'enfant et parole d'auteur. Le discours des deux fillettes mêle en effet expressions familières courantes (« se baladait à moitié ») et intégration avec ou sans appui du texte, d'éléments de la fable repris en l'état (en italique dans la transcription). On peut également envisager une activité épilinguistique chez Camille. En effet, au moment de l'oralisation, elle avait déjà hésité, s'était reprise sur le verbe « creva » qui semblait lui poser question. Quand elle reformule, elle opère un glissement de « creva » à « mourut », qui montre son implication, son appropriation du texte puisqu'elle effectue une reformulation volontaire, le « creva » lui paraissant peut-être déplacé, trop familier à moins qu'elle ne traduise là une pré-compréhension de la portée de la fable en passant du registre animalier au registre humain. Le recours à l'oral rend perceptible ce travail, plus ou moins conscient, de réflexion et d'inférence qui s'opère chez l'élève sur les mots de La Fontaine, sur un autre langage, une autre langue. Ainsi, alors qu'elle lui avait substitué « picore » lors des essais, Camille restitue-t-elle « pécure », lors de sa prestation et ce flottement lexical serait une fois encore à interroger avec l'élève : à un terme étranger, l'enfant substitue momentanément un terme acceptable pour elle au plan contextuel même s'il est incompatible syntaxiquement parlant. S'opère alors un cheminement, comme toujours en lecture littéraire, vers la langue de l'autre.

Dernier exemple, lors du court débat interprétatif qui suit les prestations, Vincent renvoie au groupe ce qu'il a compris de *La grenouille qui veut se faire aussi grosse que le bœuf* en ces termes :

La grenouille elle veut être aussi grosse que le bœuf, alors elle mange, elle mange et puis au bout d'un moment comme y a plus de place dans son ventre et ben elle explose.

Il nous montre là son besoin, pour comprendre la situation, de compléter le blanc laissé par La Fontaine et interprète « s'enfla » de manière rationnelle, faisant peut-être appel à ces propres références, à la bande dessinée ou aux dessins animés. Ainsi, les reformulations secondes inscrites dans un travail collaboratif nous semblent-elles permettre le franchissement d'une étape supplémentaire dans la construction du sens.

Une fois la séquence terminée, on a demandé, à froid, aux élèves de mettre par écrit leur ressenti sur cette expérience :

Romane : *J'ai bien aimé travailler sur les trois textes et on les comprend mieux après.*

Julie : *Ça m'a aidée à mieux comprendre le texte car je n'avais pas compris l'histoire.*

Sarah : *Le moment où j'ai mieux compris la fable c'est avec Sylvie on a bien étudié la fable, on l'a mimée, on en a parlé.*

Jade : *Ça m'a appris à comprendre les trois documents et aussi à apprendre des choses sur Louis XIV [...] Si on ajoute tout ce qu'on a fait en histoire je pense que ce serait un résultat d'une histoire de Louis XIV.*

Zéphyr : *J'ai appris le texte du Corbeau et le Renard alors qu'avant je savais que la poésie. J'ai compris le sens de la Fable.*

Valentin : *J'avais déjà compris avec Sylvie mais c'est probable que (la vidéo) m'a confirmé ce que je savais déjà.*

Romane, Julie et Sarah tentent sous une autre forme, d'explicitier ce que disait plus haut Manon dans la transcription, à savoir le rôle de la mise en voix et en jeu dans la compréhension des textes. Jade fait, quant à elle, référence au travail d'élaboration du clip-vidéo. Elle a été sensible à l'articulation et à la complémentarité des différents temps de la séquence. Enfin, Zéphyr et Valentin explicitent à leur manière comme une appropriation spiralaire du sens, les différentes phases de la séquence s'éclairant mutuellement pour permettre l'accès au second degré d'un texte appris dans leur scolarité antérieure comme une sorte de psalmodie.

Sur la motivation

Toujours à en juger les écrits personnels des élèves, la séquence vécue fut motivante :

Chloé : *Ça m'a intéressée de travailler dans un autre lieu que la salle de classe. C'était bien de travailler une sorte d'autre matière [...] L'autre professeur nous avait fait faire une sorte de pièce de théâtre. C'est bien le résultat final, ça nous change des matières habituelles.*

Zéphyr : *J'ai trouvé que quand le travail est terminé, ça donne bien avec les images qu'on a choisies avec la voix de celui qui fait l'audio.*

Valentin : *J'ai tout aimé, le montage vidéo m'a plu, autant que l'audio. Les deux ensemble: ça rend très bien. J'ai bien aimé car c'était original.*

On arrive à déceler à travers les lignes deux leviers sur lesquels s'est portée cette motivation : faire « autre chose », c'était original avec la satisfaction personnelle d'un travail réalisé et bien fait ; et faire « ailleurs », on est sorti de la classe.

En classe de 4^e, « l'Absolutisme » en histoire et « La fable comme genre » en français : des perspectives interdisciplinaires

Tout d'abord, une rapide comparaison des Instructions officielles en littérature et en histoire nous amène à trouver quelques similarités avec ce que nous avons vu à propos du cycle III. En revanche, il est demandé à l'enseignant de mettre l'accent, en 4^e, sur la formation à une « intelligence active ». Cette dernière doit se comprendre comme une aptitude à construire son jugement personnel et à l'exprimer. Il est un autre point de rencontre et non négligeable entre les deux disciplines, nouveau pour la classe de 4^e, c'est celui de l'initiation au raisonnement et au discours argumentatif.

Document 4 : Points des rencontres des programmes d'histoire et de littérature pour la classe de 4^e (BO du 10 janvier 1997)

LITTÉRATURE / HISTOIRE	Notions
<ul style="list-style-type: none"> - Donner aux élèves les moyens de former leur jugement personnel et de l'exprimer de façon à être entendu et compris ; - Leur fournir les connaissances culturelles fondamentales nécessaires à la construction de leur identité individuelle et sociale ; - Maîtriser les discours : <ul style="list-style-type: none"> ↳ Approfondir l'étude de récits complexes pour les textes à dominante narrative ↳ Développer l'initiation au discours argumentatif, ↳ Étudier le discours explicatif - Étudier l'implicite dans tous les types de discours. - Développer ses connaissances culturelles à travers des textes français et européens des XVII^e, XVIII^e et XIX^e siècles. 	<p>GENRE (fable, apologue, vers, rimes, métaphores) DISCOURS (narratif, dialogique, explicatif, argumentatif) EXPLICITE / IMPLICITE</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Former l'intelligence active, exercer le jugement critique et raisonnable ↳ Apprendre aux élèves à lire et identifier (reconnaître et à nommer) ↳ Organiser ce qu'on a appris à reconnaître ↳ Construire quelques phrases pour donner sens aux éléments rassemblés - Acquérir une véritable culture historique <p>Les liens avec l'enseignement du français sont naturels : lecture, expression, élaboration de textes argumentatifs.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Montrer comment le principe du droit divin se combine avec la création de structures étatiques modernes. ↳ Rappel du principe de l'organisation de la société en trois ordres ↳ Repères chronologiques : règne personnel de Louis XIV (1661-1715) ↳ Documents : Versailles ; Molière : extraits du <i>Bourgeois gentilhomme</i> 	<p>MONARCHIE ABSOLUE SOCIÉTÉ D'ORDRES CENTRALISATION DES POUVOIRS ÉTAT</p> <p><i>Notions techniques liées : monarchie, cour, ordres, noble, bourgeoisie, mercantilisme, absolutisme, pouvoirs politiques, Étiquette, noblesse domestiquée.</i></p>

Des pistes pour un travail en littérature

Le versant littéraire de la séquence proposée en classe de 4^e s'amorce, tout comme en CM2, par la mise en voix, en espace et en jeu des fables. Il s'agit là aussi de passer par le corps pour interroger les textes, d'en produire une lecture, une interprétation.

La réflexion sur les fables sera en revanche plus poussée, avec la mise en évidence des phénomènes d'intertextualité en jeu chez La Fontaine. On proposera une comparaison avec leurs sources antiques puisées chez Ésope, Phèdre et Horace, et plus contemporaines de notre auteur comme chez Haudert, Guérout ou Régnier. Cette approche comparative permettra aux élèves de 4^e de travailler sur l'élaboration littéraire de la fable, les dimensions à la fois rhétoriques, classiques et personnelles de l'écriture de La Fontaine qui invente là une poétique.

On proposera ensuite aux élèves une seconde activité de production : soit l'actualisation d'une fable de La Fontaine ; soit la réécriture sous forme de fable d'un fait divers dont ils tireront la morale ; soit l'élaboration d'un ensemble rhétorique, exorde, narration et péroraison pour illustrer un travers contemporain, à la manière de la fable.

Enfin, on amènera les élèves à s'interroger sur la réception littéraire des fables en leur proposant, par exemple, la lecture de *La Bête est morte* de Calvo (1944-45) qui fait explicitement référence à La Fontaine au début de son album. Le dessinateur basant son système de représentation des nations en guerre sur des stéréotypes animaliers, les élèves seront amenés à s'interroger sur la permanence de ces motifs dans la littérature depuis l'Antiquité. On leur fera également observer *Black Sad*, la bande dessinée de Diaz Canalès et Guarnido (2000) qui s'appuie quant à eux plutôt sur la transmission par le masque de la commedia dell'arte, d'analogies entre l'homme et l'animal, analogies à la fois physiques et comportementales.

Des pistes pour un travail en histoire

En Histoire, on peut imaginer une séquence qui se déroulerait sur quatre heures. Elle s'appuierait sur un apprentissage spiralaire et non linéaire des compétences. Ainsi, on proposerait à la classe de tourner sur trois ateliers qui mettraient en jeu des compétences différentes et complémentaires. Trois composantes de la centralisation du pouvoir de Louis XIV seraient ainsi abordées.

Le premier atelier, par l'exploitation d'une vidéo sur le « Colbertisme », développerait le mercantilisme, centralisation économique mise en place par Colbert. Le deuxième atelier placerait les élèves en autonomie en salle informatique, devant un *éduciciel*⁴ et qui se proposerait d'expliquer la fable *Les obsèques de la lionne* en la croisant avec différents supports multimédia. Cette séance permettrait à l'élève d'appréhender la notion de monarchie absolue. Le troisième atelier, au CDI, demanderait aux élèves de répondre à un questionnaire portant sur un dossier documentaire du manuel et traitant de la vie à la cour de Versailles.

Après le travail en ateliers, la dernière heure serait l'heure de synthèse. Oralement, la classe entière participerait à l'élaboration de trois listes qui reprendraient les différentes composantes des trois thèmes abordés lors des ateliers. À la suite, chaque élève devrait produire un texte explicatif répondant à la consigne suivante : « Expliquez en quoi consiste la centralisation à l'époque de Louis XIV. » C'est cette dernière étape qui, comme nous l'avons développé plus haut, permettrait la conceptualisation. Il nous paraît bien entendu indispensable que cette production d'écrit se déroule en classe avec l'aide de l'enseignant.

Pour une approche de la culture humaniste du primaire au secondaire : des compétences inter- et transdisciplinaires

Quelle progression des compétences entre le cycle III et le cycle central du collège ?

Nous allons d'abord nous intéresser aux compétences attendues des élèves de cycle 3 pour voir ensuite comment elles progressent au cycle central du collège. Nous nous appuyerons pour cela sur le référentiel de la compétence 5 du socle commun, relative à la culture humaniste. Le document 6 fait apparaître des points de rencontre entre les deux disciplines.

Document 6 : Points de rencontre entre les compétences de la culture humaniste en littérature et en histoire, d'après les *IO* du 16 novembre 2007.

Niveau	Connaissances et capacités attendues en lettres	Éléments du socle exigibles en fin de niveau	Connaissances et capacités attendues en Histoire
Cycle 3	L2. Étudier textes et œuvres littéraires pour en construire le sens, les situer dans l'histoire littéraire et culturelle.	L2.1. Présenter un livre ou un album en la comparant à d'autres textes (appartenance à un même genre, à une même période). HG3.4. Identifier les périodes et les points forts du programme du cycle 3 par la connaissance et la mémorisation d'une vingtaine d'événements et de leurs dates. HG3.5. Connaître le rôle de quelques personnages clés et le vocabulaire historique lié aux points forts étudiés du programme.	HG3. Situer et connaître les différentes périodes de l'histoire de l'humanité. Situer et connaître les grands traits de l'histoire de la France et de la construction européenne.
	L3. Formuler sur ses lectures une opinion écrite ou orale.	L3.1. Lire à haute voix. L3.2. Justifier son choix. L3.3. Expliquer ce qu'on en a pensé. L3.4. Participer à un débat interprétatif.	
	L4. Produire un texte dans la continuité des œuvres lues. L5. Connaître et dire de mémoire des textes patrimoniaux.	L4.1. Écrire un texte en tenant compte de certaines caractéristiques identifiées au cours de la lecture du texte d'appui. L5.1. Dire de mémoire, en les interprétant devant un auditoire, des extraits de poèmes, de saynètes et de textes de prose courts.	
		HG4.1. Comprendre les notions de civilisation et de société en observant celles étudiées dans le cadre des points forts du programme d'histoire et de géographie.	HG4. Identifier la diversité des civilisations, des sociétés, des religions.

⁴ Ce néologisme, dont nous revendiquons l'origine, pourrait se définir comme un programme informatique créé par l'enseignant avec un *progiciel* (Médiator™ en l'occurrence) et qui offre la possibilité de mettre à la disposition de l'élève différents médias qu'il peut à sa guise activer pour acquérir des compétences notionnelles ou comportementales.

Niveau	Connaissances et capacités attendues en lettres	Éléments du socle exigibles en fin de niveau	Connaissances et capacités attendues en histoire
5ème 4ème	L2. Étudier textes et œuvres littéraires pour en construire le sens, être capable d'établir des liens entre eux et les situer dans l'histoire littéraire et culturelle.	L2.1. Associer à un siècle les noms des principaux auteurs étudiés. L2.3. Situer un texte ou une œuvre à l'intérieur d'un genre (récit, poésie, fable) et dans son époque. En comprendre le sens. HG3.1. Comprendre, décrire et expliquer l'absolutisme et l'affirmation de l'État en Europe au XVII ^e siècle.	HG3. Situer et connaître les différentes périodes de l'histoire de l'humanité. Situer et connaître les grands traits de l'histoire de la France et de la construction européenne.
	L3. Formuler sur ses lectures une opinion écrite ou orale.	L3.1. Rendre compte de l'originalité d'un texte en formulant une opinion argumentée.	
	L4. Produire un texte dans la continuité des œuvres lues.	L4.1. Produire un texte intégrant les contraintes d'un genre (narration, description).	
	L5. Connaître et dire de mémoire des textes patrimoniaux.	L5.1. Acquérir une culture littéraire par la connaissance, la mémorisation et la diction de textes appartenant à des genres et à des époques variés.	
		HG4.1. Comprendre les notions de civilisation et de société en observant celles étudiées dans le cadre des points forts du programme d'histoire et de géographie.	HG4. Identifier la diversité des civilisations, des sociétés, des religions.
	HG5.1. Décrire et expliquer l'évolution des échanges, des techniques et des moyens de production et leurs conséquences économiques, démographiques et sociales au XVII ^e siècle.	HG5. Comprendre et expliquer l'organisation de la production, des échanges et les grands principes de la mondialisation.	

La mise en correspondance la plus évidente s'opère en L2 puisqu'il s'agit, en littérature, d'amener les élèves à envisager une perspective historique et culturelle, ce que renforce la capacité L5 à visée patrimoniale. Sur le plan historique, il s'agit d'amener les élèves à cerner les grandes périodes de l'histoire de l'humanité.

C'est dans cette perspective que nous nous plaçons en proposant la fable comme genre représentatif d'une époque et d'une société.

Par ailleurs, les compétences centrales, « lire à haute voix, justifier son choix, expliquer ce qu'on a pensé et participer à un débat interprétatif et enfin écrire un texte » qui relèvent davantage de la maîtrise de la langue française et non explicitement présentes dans les programmes d'histoire sont travaillées en croisant les deux disciplines avec des objectifs divers.

Quelles compétences professionnelles mises en œuvre par les enseignants du primaire et du secondaire ?

Le référentiel national des compétences communes aux professeurs des écoles et des professeurs de collèges-lycées nous a semblé offrir une bonne base de réflexion pour évaluer les compétences mises en jeu. Ainsi, sept compétences sur 10 sont couvertes par les deux séquences inter- et transdisciplinaires proposées. Peu de différences sont à faire entre l'école et le collège si ce n'est sur la méthode utilisée. Il est évident que le fonctionnement en ateliers, comme il a été décrit, demanderait des compétences totalement différentes dans la conception (C4) et dans l'organisation du travail (C5), mais également dans la prise en compte de la diversité des élèves (C6), la maîtrise des TICE (C8) et l'innovation (C10).

Document 7 : Compétences professionnelles mises en jeu dans les deux séquences

Référentiel des compétences enseignants du primaire et du secondaire	Mises en œuvre en CM2	Mises en œuvre en 4ème
Compétence n°2 : Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer		
2. Repérer les difficultés des élèves liées à la langue.	Lecture des fables/analyse des documents textuels	
3. et 5. Développer l'expression écrite et orale des élèves.	Oralisation des fables/Enregistrement des textes/débat interprétatif	Oralisation des fables/débat interprétatif
6. Veiller au niveau de langue écrite et orale des élèves.	Production des textes	
Compétence n° 3 : Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale		
1. Connaître les objectifs de l'école primaire, du collège et du lycée.	Construction de la séquence	
2. Maîtriser les connaissances dans sa ou ses disciplines.	Recherche préalable sur les fables en tant que genre, les documents historiques, sur la période enseignée.	
3. Organiser son enseignement sur la durée.	Élaboration d'une programmation	
5. Inscire son enseignement dans une culture commune	Travail sur les fables en tant que textes du patrimoine	
Compétence n°4 : Concevoir et mettre en œuvre son enseignement		
1. Connaître les objectifs à atteindre pour un niveau donné.	cf. objectifs des séquences	
2. Connaître les programmes et les documents d'accompagnement.	cf. IO	
4. Connaître les différents outils et supports.	Fables / textes historiques / tableaux / gravures / Informatique	Fables / textes historiques / tableaux / gravures / informatique / vidéo
5. Définir des objectifs d'apprentissage fondés sur les textes officiels.	cf. IO	
6. Organiser l'acquisition des compétences.	Place de l'oral, place de l'écrit, pédagogie du projet , alternance de temps individuels et interactifs...	Place de l'oral, place de l'écrit, pédagogie différenciée , alternance de temps individuels et interactifs, alternance des disciplines...
8. Faire acquérir une compétence visée collectivement.	cf. tableau des compétences	
9. Apprécier la qualité des documents pédagogiques.	Choix préalable des documents	
Compétence n° 5 : Organiser le travail de la classe		
2. Développer la participation et la coopération dans la classe.	Travail de groupes et débat interprétatif	Travail en ateliers, débat interprétatif, synthèse collective
3. Gérer l'espace et le temps en fonction des activités.	Salle de classe, BCD, salle informatique	Salle de classe, CDI, salle informatique
5. Savoir se placer, se déplacer, adapter sa voix.	Enseignant comme personne ressource, animateur et modérateur.	
6. Instaurer une atmosphère propice au travail.	Travail sur les dispositifs motivants : MEA, travail de groupe, TIC.	
Compétence n° 6 : Prendre en compte la diversité des élèves		
3. Prendre en compte les niveaux et rythmes individuels.		Pédagogie différenciée : les 3 ateliers offrent aux élèves une palette d'opérations mentales dont chacun s'empare en fonction de ses possibilités.
4. Adapter sa progression et son enseignement à la diversité des élèves.		
Compétence n° 8 : Maîtriser les TICE		
B1.1. Rechercher, produire, partager et mutualiser des documents, des informations, des ressources dans un environnement numérique.		Création et réalisation de <i>l'éduciel</i> .
B2.2. Concevoir des situations d'apprentissage mettant en œuvre des logiciels généraux ou spécifiques à la discipline, au domaine enseigné, au niveau de classe.	Production par les élèves d'un clip.	
B2.3. Rechercher et intégrer des outils et des ressources dans une séquence d'enseignement en opérant des choix entre les supports et médias utilisables et leurs modalités d'utilisation.	Recherche d'images et découpes des images avec un logiciel de traitement d'images.	Utilisation de la vidéo et de <i>l'éduciel</i> .
B2.4. Préparer des ressources adaptées à la diversité des publics et des situations pédagogiques en respectant les règles de la communication.	Utilisation de logiciels simples pour les élèves : Audacity / Windows Movie Maker	<i>L'éduciel</i> est un logiciel multimédia réalisé avec Médiataor intégrant vidéo, son, image, animations.
B3.1. Conduire des situations d'apprentissage en tirant parti du potentiel des TIC.	Les TIC sont utilisées pour l'aide à la conceptualisation.	Les TIC sont utilisées comme sources.
B3.2. Gérer l'alternance entre les activités utilisant les TIC et celles qui n'y ont pas recours.	L'utilisation des TIC apparaît in fine.	Deux ateliers sur trois utilisent les TIC (<i>éduciel</i> / vidéo).
B3.3. Prendre en compte la diversité des élèves, la difficulté scolaire en utilisant les TIC pour gérer des temps de travail différenciés.		Les 2 ateliers TIC permettent de développer des compétences différentes leur offrant la possibilité de trouver l'information par l'écrit, l'image et le son.
B3.4. Utiliser les TIC pour accompagner des élèves dans leurs projets de production ou de recherche d'information.	Utilisation de logiciels simples pour les élèves : Audacity / Windows Movie Maker	Utilisation de <i>l'éduciel</i> et de la vidéo comme sources d'informations.
B4.1. Identifier les compétences des référentiels TIC (B2i)		

mises en œuvre dans une situation de formation proposée aux élèves.		
Compétence n° 10 : Se former et innover		
3. Actualiser ses connaissances (innovations pédagogiques, recherche).	Se former à l'utilisation des logiciels utilisés avec les élèves.	Se former à la production d'un <i>éduciel</i> .
4. Enrichir ses pratiques grâce à l'échange et à une attitude réflexive.	Concevoir une séquence interdisciplinaire.	Travail en interdisciplinarité et donc en collaboration.

Si dans la séquence de cycle III, nous nous plaçons plus du côté d'une pédagogie par projet, la séquence de 4^e s'apparente à une pédagogie différenciée simultanée. L'*éduciel*, réalisé avec un logiciel qui table sur la mise à disposition de différents média (vidéo, animations, interactivité) demande à l'enseignant une certaine maîtrise dudit logiciel et une bonne dose d'imagination pour rendre l'atelier récréatif, didactique et pédagogique.

Quelques éléments de conclusion

La réflexion portée sur les deux séquences pluri- et interdisciplinaires nous impose de souligner le rôle prépondérant et continu de l'articulation production/réception. Nous avons pu constater à cette occasion l'efficacité de l'alternance verbalisation/écriture dans l'aide à la conceptualisation. Nous ne reviendrons pas sur l'importance d'un travail interdisciplinaire, prolongé, sur un même corpus, selon des éclairages différents et de manière non linéaire. Elle est rappelée à plusieurs reprises dans les instructions officielles et devient donc un passage obligé pour valider des compétences fondamentales.

Si la séquence développée en CM, qui vise la réalisation d'un projet en mettant à contribution la complémentarité intrinsèque de la littérature, de la maîtrise de la langue et de l'histoire, s'inscrit à ce titre dans une démarche véritablement pluridisciplinaire, la proposition que nous faisons pour la classe de 4^e est plus simplement interdisciplinaire : l'histoire et la littérature traitent d'un même sujet permettant aux enseignants spécialistes de proposer aux élèves des approches différentes. Quoi qu'il en soit, les deux séquences, en mettant l'accent sur l'acquisition de compétences communes aux deux disciplines, approchent la transdisciplinarité, telle qu'a pu la définir Piaget en 1970. La finalité du socle commun ne reste pas inscrite dans les disciplines mais dans la mise en action de savoir, de savoir-faire et de savoir-être transversaux. Le glissement récurrent du pilier 5, qui fait se rencontrer littérature et histoire en tant que fondements d'une culture humaniste, vers le pilier 1, qui pour nous relève au moins autant de la maîtrise du langage que de la langue française, nous semble ainsi inévitable.

Pour finir, inter-, pluri-, transdisciplinaire, une séquence qui mobilise autant de compétences chez l'élève ne peut le laisser indifférent à toutes les stratégies d'apprentissage qui ont entouré son travail. L'oralisation, les reformulations, la mise en relation, la confrontation des idées, des points de vue, l'expérience informatique ont fabriqué pour l'enfant un instant marquant dont il restera des traces et qui contribuera à l'élaboration de sa culture d'élève.

Annexes

Textes source

Texte 1

[Le Roi] voyait et remarquait tout le monde. Il distinguait très bien les absences. C'était un démerite de ne pas faire de la Cour son séjour ordinaire, aux autres d'y venir rarement, et une disgrâce sûre pour qui n'y venait jamais.

Duc de Saint-Simon, *Mémoires*, 1715.

Texte 2

Un homme qui connaît la Cour est maître de son geste, de ses yeux et de son visage ; [...] il sourit à ses ennemis, contraint son humeur, déguise ses passions, parle, agit contre ses sentiments. [...]

Un noble, s'il vit chez lui dans sa province, il vit libre, mais sans appui ; s'il vit à la Cour, il est protégé, mais il est esclave.

Jean de la Bruyère, *Caractères*, 1688

Texte 3

L'autorité royale est sacrée. Dieu établit les rois comme ses ministres et règne par eux sur les peuples. Les princes agissent donc comme ministres de Dieu, et ses lieutenants sur la terre. C'est par eux qu'il exerce son empire.

Bossuet, *La politique tirée des propres paroles de l'Écriture sainte*, 1670-1679.

Texte 4

Toute puissance, toute autorité résident dans la main du roi. Tout ce qui trouve dans l'étendue de nos États nous appartient. Les rois sont seigneurs absolus.

Louis XIV, *Mémoires pour l'instruction du Dauphin*, 1666.

Texte 5

Il faut qu'il y ait de l'ordre en toutes choses. Nous ne pourrions pas vivre en égalité de condition. Il faut que les uns commandent et que les autres obéissent. Les Souverains commandent à tous ceux de leur État. Quant au peuple qui obéit, on le divise par ordres. Les uns sont dédiés particulièrement au service de Dieu ; les autres à protéger l'État par les armes ; les autres à le nourrir.

Charles Loyseau, *Traité des ordres et simples dignités*, 1613.

Texte 6

Les alliances avec plus grand que soi sont sujettes toujours à de fâcheux inconvénients. Je ne veux point qu'un gendre puisse à ma fille reprocher ses parents, et qu'elle ait des enfants qui aient honte de m'appeler leur grand-maman. S'il fallait qu'elle me vînt visiter en équipage de grand-dame, et qu'elle manquât par mégarde à saluer quelqu'un du quartier, on ne manquerait pas aussitôt de dire cent sottises.

Molière, *Le Bourgeois gentilhomme*, Acte III, scène 2, 1670.

Texte 7

Après le petit-déjeuner, un valet de garde-robe apporte la chemise du Roi, qu'il a chauffée s'il en est besoin. Le grand chambellan reçoit cette chemise du valet et la présente à Monseigneur le Dauphin qui la donne à Sa Majesté. En l'absence du Dauphin, ce sont les princes de sang qui la prennent. Sitôt que la chemise a été donnée à Sa Majesté, le premier valet en tient la manche droite, et le premier valet de la garde-robe en tient la manche gauche.

État de la France, rédigé par les moines bénédictins de la Congrégation de Saint-Maur, début du XVIII^e siècle.

Texte 8

Les peuples sur qui nous régnons, en pouvant pénétrer le fond des choses, règlent d'ordinaire leurs jugements sur ce qu'ils voient au-dehors, et c'est le plus souvent sur les préséances et les rangs qu'ils mesurent leur respect et leur obéissance.

Louis XIV, *Instruction pour l'éducation du Dauphin*, 1666.

Texte 9

Celui qui a donné des rois aux hommes a voulu qu'on les respectât comme ses lieutenants, se réservant à Lui seul le droit d'examiner leur conduite. Sa volonté est que quiconque est né sujet obéisse sans discernement.

Louis XIV, *Mémoires pour l'instruction du Dauphin*, 1666.

Texte 10

Il écoute tout le monde, reçoit les mémoires et répond toujours avec grâce et majesté : « *Je verrai* », et chacun se retire satisfait. Le secret du Roi pour les affaires d'État est incomparable ; les ministres vont au Conseil, mais il ne leur confie l'exécution de ses projets qu'après les avoir mûrement examinés.

Primi Visconti, *Mémoires sur la Cour de Louis XIV*, 1673.

Texte 11

Chaque profession contribue, en sa manière, au soutien de la monarchie. Le laboureur fournit par son travail la nourriture à tout ce grand corps ; l'artisan donne par son industrie toutes les choses qui servent à la commodité du public ; et le marchand assemble tout ce que le monde produit d'utile ou d'agréable. Les financiers, en recueillant l'argent des impôts, servent à la subsistance de l'État ; les juges, en faisant appliquer les lois, entretiennent la sûreté parmi les hommes ; et les prêtres, en instruisant les peuples à la religion, attirent les bénédictions du Ciel.

Louis XIV, *Mémoires pour l'instruction du Dauphin*, 1666.

Texte 12

Les provinces furent remplies de dragons qui vécurent chez les protestants de toutes les conditions et qui joignirent à la ruine les tortures, dont beaucoup moururent. La persistance dans l'hérésie était punie. Les galères furent remplies des plus honnêtes gens.

Duc de Saint-Simon, *Mémoires*, 1715.

Bibliographie

Autour de La Fontaine

LA FONTAINE JEAN DE (1965/1996). *Œuvres complètes*. Paris : Seuil.

BURY EMMANUEL (1995). *L'Esthétique de La Fontaine*. Paris : SEDES.

CALVO I. (1995). *La Bête est morte, la guerre mondiale chez les animaux*, Paris : Gallimard.

COLLINET JEAN-PIERRE (1989). *Le Monde littéraire de La Fontaine*. Paris : Slatkine.

DARMON JEAN-CHARLES (2002). *Philosophies de la fable. La Fontaine et la crise du lyrisme*. Paris : PUF.

J. DIAZ CANALÈS et J. GUARNIDO (2000). *Black Sad*, tome 1, Paris : Dargaud.

LEPLATRE OLIVIER (2000). *Le Pouvoir et la parole dans les Fables*. Lyon : PUL.

LEPLATRE OLIVIER (1996). « Lecture en coin d'une utopie royale ». *L'Information littéraire*, n° 3, 1996.

PETITFILS JEAN-CHRISTIAN (2002). *Louis XIV*. Paris : Perrin (Tempus).

PETITFILS JEAN-CHRISTIAN (2007). *Louis XIV expliqué à mes enfants*. Paris : Seuil.

TEYSSÈDRE BERNARD (1967). *L'Art au siècle de Louis XIV*. Paris : Le Livre de poche.

AUDIGIER F. (1997). *Contributions à l'étude de la causalité et des productions d'élèves*. Paris : INRP.

BARRÉ-DE MINAC C. et REUTER Y. (2006). *Apprendre à écrire au collège et dans les différentes disciplines*. Paris : INRP.

BARRÉ-DE MINAC C. (2000). *Le rapport à l'écriture. Perspectives théoriques et didactiques*. Lille : PUS.

ANNIE CAMENISCH (2007). « Rousseau, La Fontaine et les petits élèves : comprendre, interpréter, évaluer des textes littéraires ». In JEAN-LOUIS DUFAYS (éd.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*. Louvain : Presses universitaires de Louvain.

- DANAN J.-J. (2000). « Lectures du texte de théâtre. Histoire et perspectives d'une relation passionnée ». In LASSALLE J., LALLIAS J.-CL. et LORIEL J.-P. (dir.), *Le théâtre et l'école. Histoire et perspectives d'une relation passionnée*. Paris : Actes Sud-Papiers.
- ROUSSEAU J.-J. (1762). *Émile ou De l'éducation* [1762]. Paris : Flammarion.
- GOODY J. (1994). *Entre l'oralité et l'écriture*. Paris : PUF.
- LAUTIER N. (1997). *À la rencontre de l'histoire*. Villeneuve D'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- REUTER Y. (2003). « La littératie. Perspectives pour la didactique. ». *Lidil*, n° 27, p. 11-23.
- VYGOTSKI L. S. (1934-1997), *Pensée et langage*, Paris : La Dispute.

Et si la poésie était au cœur du « socle commun » des instructions officielles de 2005-2006 ?

Michel Favriaud et l'équipe ALEP¹

IUFM Midi-Pyrénées et université de Toulouse II-Le Mirail, équipe Lettres, Langues et Arts (LLA)

Mots clés : poésie, culture humaniste, maîtrise de la langue, gestes professionnels, approche anthropologique

Le débat sur « le socle commun » lancé en 2005-2006 a/avait ? – l'immense mérite non pas de fixer une *doxa* pour en faire une injonction, mais d'interroger le contenu épistémique et didactique de la poésie pour les confronter à la possibilité de nouveaux enjeux comme : la « maîtrise de la langue », la « culture humaniste » et citoyenne et la question du sujet, voire des compétences transdisciplinaires plus larges, qui nous permettraient d'avancer vers la scolarisation réussie de tous les enfants.

Nous voudrions montrer que le passage n'est pas impossible entre ces deux mondes didactiques – l'un constitué par le corpus des IO antérieures et leur mise en œuvre par les maîtres expérimentés – l'autre par les ouvertures du « socle commun » mises en relation avec quelques possibilités de questionnement sur la langue et le sujet qui émergent des productions d'élèves – relevées dans des classes de cycle 2.

La double condition serait que le contenu épistémique de la didactique de la poésie continue d'être réévalué à la hausse et que les maîtres développent quelques « gestes professionnels » au sens d'Anne Jorro, qu'on pourrait appeler encore « gestes anthropologiques et culturels ».

Résumé d'une histoire trentenaire non linéaire

Les IO de 1972 du ministre Fontanet

Issues du plan Rouchette, leur qualité indiscutable repose sur trois piliers : épistémique, didactique et éthique.

Du point de vue didactique trois champs émergent, envisagés de façon progressiste : la récitation évolue vers la diction et relativise la mémorisation ; le travail du sens passe de la compréhension exhaustive par explication, à l'interprétation ; la production écrite, déjà explorée par Freinet, émerge comme activité régulière de l'école publique générale.

La poésie ne se conçoit pas sans un rapport à l'éthique même si elle est vue alors plus du côté du maître, dans son rapport à l'élève. Apparaît aussi une considération générale, d'enthousiasme et de bonheur, moins naïve qu'il n'y paraît : « Dans un enseignement heureux, la poésie est présente ; et il ne la cantonne pas dans un coin de l'horaire, il en reçoit tout entier le rayonnement ». Ce décloisonnement

¹ Le groupe de recherche ALEP (apprentissage de la lecture et poésie), fondé et dirigé par Michel Favriaud, maître de conférences en sciences du langage et littérature, regroupe au sein de l'IUFM de Toulouse six membres dont Nathalie Panissal, maîtresse de conférences en psychologie cognitive, Fabienne Plegat-Soutjis, docteure en sémiotique et formatrice, trois maîtres-formateurs, Claire Escuillié, Maryline Vinsonneau et Alain Miossec et un professeur des écoles, Michel Poletto.

de la poésie peut trouver un écho et dans le socle commun, et dans « l'agir poétisé » d'Anne Jorro (2002, p. 110-111).

Les limites de ces IO de 1972 résidaient principalement dans l'autonomie de la poésie dans son rapport à la littérature (généralement reléguée dans la lecture) et dans son rapport à la langue. L'enjeu du socle commun pour la poésie est la sortie de cet isolement superbe qui a failli la condamner. Il n'est pas sûr toutefois que ce combat, intéressant dans le cadre du « socle commun » de 2005-2006, soit d'actualité en mars 2008.

Les basses eaux des années quatre-vingt et quatre-vingt-dix

Jusqu'en 2000 la poésie va perdre cette place éminente, reléguée à une « fonction poétique » coupée du langage ordinaire, en fait peu jakobsonienne. On pourrait dire que la didactique de la poésie continue de gagner un peu en écriture, mais qu'elle perd beaucoup de son contenu épistémique et éthique, en se mettant à la remorque de l'« idéologie du ludique ». De surcroît, au moment où on s'essaie au décloisonnement intra et interdisciplinaire, la poésie devient de plus en plus isolée et marginale. Parallèlement le monde de la recherche et celui de la formation se désintéressent presque totalement de la poésie à l'école primaire.

Les IO de 2002 à 2006 et les documents d'accompagnement semi-officiels

Ils marquent une réhabilitation partielle. Le document le plus intéressant pour la poésie est celui d'EDUSCOL, 2004.

En revanche les indications sur la poésie sont réduites dans le document officiel des IO, un peu plus substantielles dans le document d'accompagnement de la littérature au cycle 3 : dans ce dernier on tente de banaliser la poésie en ayant une politique générale de la littérature – ce qui est une avancée –. Mais en même temps on n'y parvient pas tout à fait, car le texte, pensé constamment en relation implicite au récit, est obligé de combler les manques par quelques additifs spécifiques à la poésie. On retiendra néanmoins la construction étayée des trois sous-domaines déjà mentionnés : récitation-diction ; compréhension-interprétation ; production d'écrit. Si le texte officiel se montre peu progressiste pour la récitation, il permet des avancées pour la lecture interprétative, le travail en réseau ou sur œuvre complète – qui bénéficie ainsi des avancées de la didactique du récit – ; pour l'écriture, œcuméniquement, il fait cohabiter deux mouvements différents, mais conciliables, celui des jeux et du démarquage d'un côté (l'OULIPO), et celui des ateliers d'écriture.

Les faiblesses de ces instructions officielles sont les suivantes : la composante épistémique et la composante éthique sont peu présentes, renvoyant la poésie et la littérature à un « faire » ; le lien avec les composantes non littéraires du français n'est pas établi, pas plus qu'avec l'éducation dans ses valeurs cognitives, esthétiques, éthiques et sociales. Que dire de l'absence totale de la poésie quand on parle de l'art, de l'apprentissage de la lecture, des enfants en difficulté, de la citoyenneté, ou de sa place très limitée à la maternelle ?

Le document d'EDUSCOL, malheureusement semi-officiel, va reconstruire une ouverture, assimilable à un retour aux textes de 1972, dans quatre directions :

a) deux sous-domaines didactiques sont pris dans leur versant progressiste, récitation relativisée mais pas supprimée, et interprétation largement cautionnée dans son aspect subjectif ; mais le troisième, la production d'écrit, est laissée de côté, car ce qui importe c'est la culture commune patrimoniale et le lien intergénérationnel. *Bis repetita non placent.*

b) la valeur épistémique, éducative et sociale est affirmée fortement.

c) le lien avec la maîtrise de la langue se fait jour, dans le titre général du document, « maîtrise du langage et de la langue française » et dans les références à la langue des poèmes : syntaxe, lexique, dimensions typologiques et génériques, niveaux de langue.

d) une quatrième voie transdisciplinaire est ouverte encore par la formule : « La poésie s'inscrit au croisement de deux domaines que l'école a plutôt coutume de tenir disjoints quand elle identifie les territoires de la maîtrise de la langue et de l'éducation artistique ». Le sous-titre du document d'ÉDUSCOL ouvrirait même plus largement que le rapport aux arts, en proposant une quasi définition anthropologique de la poésie, ce qui prouve que la question épistémique et éthique, l'une prise dans l'autre, est cruciale : « la poésie rapport au monde, aux autres, à soi, à la langue ».

Les avancées possibles du « socle commun » dans le domaine de la maîtrise de la langue (ML)

La maîtrise de la langue (française) est posée comme la compétence prioritaire : le lien qui est fait entre ML et littérature/poésie est un élément central, et relativement nouveau dans un document tout à fait officiel. On pourrait se poser la question de savoir si la poésie ne pourrait pas jouer aussi un rôle dans la maîtrise d'une langue étrangère, troisième compétence du socle.

Les références directes à la poésie et à la littérature dans la construction de la ML

« La fréquentation de la littérature d'expression française est un instrument majeur des acquisitions nécessaires à la maîtrise de la langue française ».

« L'expression écrite et l'expression orale doivent être travaillées tout au long de la scolarité obligatoire, y compris par la mémorisation et la récitation de textes littéraires ».

« [En lecture] lire à haute voix, de façon expressive, un texte en prose ou en vers ;

– manifester sa compréhension de textes variés, qu'ils soient documentaires ou littéraires ;

– lire des œuvres littéraires intégrales, notamment classiques, et rendre compte de sa lecture ».

« – [à l'oral] dire de mémoire des textes patrimoniaux (textes littéraires, citations célèbres). Attitudes : l'intérêt pour la langue comme instrument de pensée et d'insertion développe :

– le goût pour les sonorités, les jeux de sens, la puissance émotive de la langue ».

Ce qui nous importe ici, c'est la place reconnue explicitement à la poésie et à la littérature dans la maîtrise de la langue, non seulement sous l'angle de l'imprégnation, de la mémorisation et de la diction, mais aussi sous celui d'un autre rapport dit « émotif » à la langue. La notion d'« instrument de pensée et d'insertion » va même plus loin et lève l'hypothèque de la poésie réduite au « supplément d'âme ». On peut regretter cependant l'absence de lien entre la poésie et l'apprentissage de la lecture (Favriaud 2007, 2008).

Ce qui peut être conjointement assumé par la poésie de façon privilégiée

« [Orthographe] L'apprentissage de l'orthographe et de la grammaire doit conduire les élèves à saisir que le respect des règles de l'expression française n'est pas contradictoire avec la liberté d'expression. Ce lien entre contrainte et liberté est essentiel en didactique ».

« [Vocabulaire] Enrichir quotidiennement le vocabulaire des élèves est un objectif primordial, dès l'école maternelle et tout au long de la scolarité obligatoire. Les élèves devront connaître :

– un vocabulaire juste et précis pour désigner des objets réels, des sensations, des émotions, des opérations de l'esprit, des abstractions ;

– le sens propre et le sens figuré d'une expression ;

– le niveau de langue auquel un mot donné appartient ».

« [Grammaire] Avant même de nommer classes et fonctions, le maître donne ainsi aux enfants qui apprennent à lire la capacité de saisir que la langue est organisée, que tous les mots n'ont pas le même poids, que l'ordre des mots dans une phrase oriente le sens.

Les élèves devront connaître :

– la ponctuation ;

– les structures syntaxiques fondamentales ».

Il est bien évident pour nous que le rapport de la poésie à la maîtrise de la langue excède ces domaines privilégiés ; elle peut prendre en compte tous les éléments de la langue, l'orthographe, comme la nature des mots ou les verbes conjugués ; elle excède même grandement la maîtrise de la langue puisqu'elle peut jouer avec les types de discours, modifier les structures prototypiques en changeant les finalités pragmatiques. Nous avons relevé ici les questions discursives, comme la ponctuation, qui non seulement sont au cœur du fonctionnement du genre poétique, mais permettent d'élargir et d'approfondir la question : ponctuation noire, ponctuation blanche, ponctuation phonique. Ici la didactique de la poésie peut permettre une plus riche appréhension de la notion syntaxique par élargissement du corpus des jeux et usages.

Il faut cependant faire deux remarques, l'une de nature épistémique : la poésie est une question de syntaxe encore plus que de vocabulaire, principe à réaffirmer sous peine de retomber dans la vieille rengaine : « pas de poésie tant que les élèves n'ont pas de vocabulaire » ; l'autre de nature didactique : où situer, chronologiquement, le rapport à la poésie dans la maîtrise de la langue ? Est-ce une place initiale, d'amont, et donc de familiarisation épilinguistique, comme on peut le concevoir dans l'apprentissage du code phonologique en lecture aux cycles 1 & 2 ? Est-ce une place de simultanéité (travailler sur des textes de poésie en phase de recherche, ou en exercices d'application) ou est-ce une place d'aval qui peut être elle-même polyvalente, d'application stricte mais retardée, d'application créative avec transgression de la barrière, ou de transgression totale (texte à ponctuation noire supprimée ou, au contraire, accrue, voire inventée, après avoir institutionnalisé les emplois et valeurs *standard* de tel signe) ?

Situer ces trois lieux d'intervention de la poésie : épi d'aval, méta d'accompagnement, et épi-méta de déstructuration après structuration, pour construire une position métalinguistique de plus grande qualité, apparaît comme une donnée fondamentale de la future didactique de la poésie à imaginer, si l'on ne veut pas être dans un bricolage désordonné, où poésie et maîtrise de la langue auraient beaucoup à perdre. En outre, il ne faudra pas limiter l'approche de la poésie à son usage instrumental au service de la ML ; la pratique culturelle de la poésie doit primer et être distincte, didactiquement.

Les avancées négociables dans le domaine de la culture humaniste, et des approches transdisciplinaires

Nous avons vu que la littérature et la poésie appartenaient explicitement et implicitement au champ de la maîtrise de la langue. Mais dans le « socle commun », elles ne sont plus cantonnées à cette compétence, et *ipso facto* à la discipline traditionnelle du français ; elles sont partie prenante de « la culture humaniste » qui rappelle, *nolens volens*, les « humanités » d'antan. Se posent alors deux questions, l'une en relation avec les IO antérieures et certaines déclarations récentes du ministre de l'Éducation nationale Xavier Darcos : la littérature peut-elle avoir pour seule finalité l'« acculturation » comme c'était le cas dans les textes de 2002-2004 ? La seconde question, plus récente, concerne les « valeurs » : la littérature doit-elle avoir pour finalité principale la construction des valeurs – et de quelles valeurs s'agit-il dans la littérature ?

L'acculturation

« En donnant des repères communs pour comprendre, la culture humaniste participe à la construction du sentiment d'appartenance à la communauté des citoyens, aide à la formation d'opinions raisonnées, prépare chacun à la construction de sa propre culture et conditionne son ouverture au monde.

Connaissance d'œuvres littéraires, picturales, théâtrales, musicales, architecturales ou cinématographiques majeures du patrimoine français, européen et mondial (ancien, moderne ou contemporain).

Attitudes

La culture humaniste que dispense l'école donne aux élèves des références communes. Elle donne aussi à chacun l'envie d'avoir une vie culturelle personnelle :

– par la lecture, par la fréquentation des musées, par les spectacles (cinéma, théâtre, concerts et autres spectacles culturels) ;

– par la pratique d'une activité culturelle, artistique ou physique.

Elle a pour but de cultiver une attitude de curiosité :

– pour les productions artistiques, patrimoniales et contemporaines, françaises et étrangères ;

– pour les autres pays du monde (histoire, civilisation, actualité).

Elle développe la conscience que les expériences humaines ont quelque chose d'universel. »

L'acculturation en question est nationale, européenne, mondiale ; en 2004, elle était aussi trans-générationnelle. Est posée ici la question de l'identité, et donc des valeurs, mais d'une identité plurielle, pas régionale mais tout de même plurielle, ce que l'on pourrait appeler un pluri-ancrage identitaire par la culture artistique. Les pratiques de référence sont la mémorisation-diction et la compréhension-interprétation. L'intérêt du texte de 2005-2006 est de ne pas limiter la finalité humaniste à cet aspect patrimonial, et d'en voir au moins le caractère « universel », c'est-à-dire de proposer une anthropologie.

Une anthropologie du rapport au monde

L'altérité comme valeur

« La culture humaniste contribue à la formation du jugement, du goût et de la sensibilité. Elle enrichit la perception du réel, ouvre l'esprit à la diversité des situations humaines, invite à la réflexion sur ses propres opinions et sentiments et suscite des émotions esthétiques. Elle se fonde sur l'analyse et l'interprétation des textes et des œuvres d'époques ou de genres différents. Elle repose sur la fréquentation des œuvres littéraires (récits, romans, poèmes, pièces de théâtre), qui contribue à la connaissance des idées et à la découverte de soi. Elle se nourrit des apports de l'éducation artistique et culturelle. »

Ce rapport au monde et au « réel » par la littérature et les arts met en relation la sensibilité, la perception, le jugement et la réflexion ; il ne coupe pas l'émotion de la réflexion mais il en fonde le rapport quasi pédagogique ; il ne peut s'exercer pratiquement et éthiquement que par la « diversité », diversité d'œuvres et diversité interdisciplinaire. On peut remarquer toutefois que le lien entre les arts ici suggéré semble en même temps signaler une frontière entre les humanités et l'éducation artistique, et la marginalisation de celle-ci ; si le premier cercle de la culture humaniste convie la littérature, l'histoire, la géographie et l'instruction civique, il semble en rejeter Picasso, le Bouddha de Bamyan et Beethoven, hormis peut-être l'*Hymne à la joie*.

Cette anthropologie ne peut exister sans la construction du rapport entre le sujet enfant et le monde, sans la question de l'altérité.

« La culture humaniste permet aux élèves d'acquérir tout à la fois le sens de la continuité et de la rupture, de l'identité et de l'altérité.

La culture humaniste que dispense l'école donne aux élèves des références communes. Elle donne aussi à chacun l'envie d'avoir une vie culturelle personnelle :

Pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel, réussir sa vie en société et exercer librement sa citoyenneté, d'autres compétences sont indispensables à chaque élève : l'école doit permettre à chacun de devenir pleinement responsable – c'est-à-dire autonome et ouvert à l'initiative – et assumer plus efficacement sa fonction d'éducation sociale et civique. »

On peut mettre en rapport cette définition de la compétence humaniste avec celle que nous proposons de la poésie : co-n-naissance simultanée de je, de tu, du monde et de la langue, c'est-à-dire production d'un nouveau « je » dans la langue à chaque fois qu'il y a interprétation ou création de texte. Il est évident que le texte sur le « socle commun » ne va pas si loin, mais en ouvre cependant la perspective, en faisant le rapport entre le sujet et le monde, l'« identité » et l'« altérité », qui est une perspective politique autrement plus intéressante qu'une finalité jadis d'« expression » et naguère de simple « acculturation ».

On pourrait aller plus loin, ce que n'interdit pas le texte : faire le rapport entre réception des œuvres d'autrui et création-expérimentation propre, devenue malheureusement le parent pauvre de tous les derniers textes et déclarations ministériels ; j'aimerais voir dans l'expression « ouvert à l'initiative » une ouverture à l'imaginaire du sujet en création ; faire le lien entre les compétences humanistes déjà montrées de la perception et de la réflexion, avec l'imaginaire non pas vu comme réservoir des images du monde, mais comme creuset subjectif relié au plus profond de soi, et de son sentiment d'être. Cette mobilisation de l'énergie profonde, cette motivation à construire son grandir, semblent la clé de la réussite pour tous que le socle commun et les propositions ministérielles actuelles semblent ne pas envisager de front (Favriaud 2008 et *infra*). Nous croyons qu'il faudrait poser l'objectif d'un bilinguisme fondamental, non pas seulement du français et d'une autre langue maternelle ou étrangère, mais du langage linguistique et d'un langage artistique ; la poésie comme le théâtre, parmi les arts de la parole, crée un langage à la fois linguistique et corporel, social et idiolectal, permet d'inventer une nouvelle « langue entre », entre la langue *standard* et la « lalangue » de Lacan. Et on en voit tout l'intérêt pour tous les enfants, y compris les élèves en difficulté de lecture et d'écriture. En retournant à la seule langue *standard*, et au seul patrimoine, l'un et l'autre nécessaires mais insuffisants, on reviendrait à l'échec d'antan, peut-être aggravé par les conditions actuelles.

À cet égard le document du « socle commun » s'il est vu comme un texte moins prescriptif que réflexif et créatif – est une chance !

Retour aux valeurs : « les compétences sociales et civiques » ?

« Pour exercer sa liberté, le citoyen doit être éclairé. La maîtrise de la langue française, la culture humaniste et la culture scientifique préparent à une vie civique responsable. En plus de ces connaissances essentielles, notamment de l'histoire nationale et européenne, l'élève devra connaître :

La vie en société se fonde sur :

- le respect de soi ;
- le respect des autres (civilité, tolérance, refus des préjugés et des stéréotypes) ;
- le respect de l'autre sexe ; – le respect de la vie privée ;
- la volonté de résoudre pacifiquement les conflits ;
- la conscience que nul ne peut exister sans autrui. »

Il est intéressant que « le socle commun » réaffirme les valeurs et fasse le lien entre ces « compétences sociales et civiques » et la littérature, pour nous la poésie. Aucune des valeurs déclinées n'est étrangère à la littérature et à la poésie, mais on voit bien quel est le risque actuel de la didactique de la littérature à l'école : la captation par les valeurs civiques. Ce risque est bien réel, véhiculé même par les corps d'inspection. Pour desserrer l'étau il faut réfléchir sur la place de ces valeurs dans la didactique de la littérature. Doivent-elles être le centre de notre didactique, notamment au niveau de l'activité d'interprétation ? Sont-elles un thème ? À travailler en réseau thématique de lecture ou en production écrite programmatique sur la différence, sur la solidarité, sur la liberté ? Sont-elles une pratique parallèle à celle de la littérature et participant à son éthique de l'interprétation et de la création ?

Ou sont-elles encore des valeurs réinformées par la littérature, qui leur donne un sens sinon spécifique du moins intrinsèque ? Prenons la notion de « conflit » : doit-elle être thématisée par la poésie sous une étiquette de « guerre » ou de « lutte » ? Mais la poésie est bien elle-même intrinsèquement conflit dans la langue, conflit entre « je » et « tu » qui sont deux facettes de « soi », rapport entre tension et détente. Ne peut-on pas, pédagogiquement, mettre des mots sur ce rapport agonique, au lieu de le thématiser extérieurement, c'est-à-dire de le vider de sa substance, de sa conflictualité, pour en faire de la moralité insipide sur la violence ? La poésie s'approprie les questions éthiques et les porte à un niveau spécifique dans son fonctionnement poétique même. La meilleure garantie contre cette aliénation de la littérature par une morale bien-pensante pourrait être, au niveau épistémique, la réflexion sur la poésie et ses enjeux, et au niveau didactique, le retour à la langue et aux langages, iconique, corporel, etc. Une didactique de la littérature qui ne fait pas mention de la langue comme objet d'investigation et de

jouissance, mais qui n'en fait qu'un terrain neutre, un *no man's land*, n'a-t-elle pas cessé de faire le lien nécessaire entre sujet, langue et grandir en devenir ?

Étude d'un cas : quels progrès linguistiques et éthiques, quels gestes professionnels ?

1 – Janvier 2004 (CP, Étoile est l'élève la plus en difficulté de sa classe)

Étincelle je t'aime
Léopard tu je parle
Oh ! Zoo
Idée dédé
Simon dondon
Étoile daldal

2 – Avril 2004

chat la gare puma balle
la peur requin lampe
porc éléphant arc-en-ciel
tourne joue pleure nage
elle sent qu'elle est gaie
pense elle me touche
elle ressent la fleur
je ressens la pluie

3 – Fin avril

étoile la fée vole
vers le
ciel et

4 – Suivi le 10 mai par :

mon petit pote
la roue et la terre se
font entourer de toile

petit dauphin saute
petit oiseau tourne
arc-en-ciel même le ciel
Monsieur rigolo tourne son dos

5 – 11 mai :

petit chat a un
pull qui vole
petit dauphin saute
l'étoile met son
pull

arc-en-ciel joue
avec le soleil
petit oiseau tourne
la terre rigole
et vole
la gare rêve
de la terre

6 – Après une représentation chorégraphique en mai :

le monstre peur, et la grande fête
se croise les pieds le monstre et la peur,
le parterre colle un fil est là, la terre brûle,
appelle la grande fête

7 – Juin 2004

Pierre tu es beau comme
un machaon le rouge gorge
et comme l'alouette et comme
le lézard et l'escargot
la fleur liseron et la violette
le élan le pétunia
la fleur azalée les dauphins

8 – Février 2005

Marine va vers le
haïku qui m'a touché le
plus c'est le *sang* qui a de la poésie

aussi ce que j'aimais beaucoup
c'était la poésie que j'aimais
bien elle me touchait beaucoup
c'est pour ça que je les aime
et elles font du sens
et elle joue du [mot illisible]

Les compétences humanistes en œuvre

Les compétences travaillées dans la production d'écrit

Au début de son CP Étoile, très en retard dans les apprentissages sur la lecture, intervient peu, ne participe pas. À la maison elle vit avec son père, la maman est absente. En dehors de la question de la langue sur quoi nous reviendrons, elle s'ingénie à recopier des mots, à en prélever d'autres avec lesquels elle fera des assemblages. On pourrait dire que le premier geste professionnel de la maîtresse formatrice est ici la sécurisation et la mise en activité, si modeste fût-elle, comme dans le poème 1 des acrostiches ou à l'occasion du poème 2 motivé par l'apport de peluches.

Dans ce deuxième poème, on passe d'une liste de mots à une phrase avec actants, qui distingue deux sujets proches, ayant des actions semblables mais en voie de différenciation : elle ressent la fleur/je ressens la pluie. C'est la construction du sujet autonome qui est en jeu ici. Dans le poème 6, écrit à la suite de la présentation du travail chorégraphique d'une classe jumelée, se lit la bataille entre les forces de terreur et les forces de vie heureuse, lesquelles triomphent finalement.

Le poème 7 est un poème adressé au père, pour la fête des pères, tandis que le poème 8 parle d'une de ses camarades de classe, Marine, où elle consigne l'importance de la poésie et du *haïku* dans sa vie.

On peut dire que nous assistons à une métamorphose d'Étoile qui de fille inhibée se socialise, s'autonomise, marque des goûts, témoigne de ses conflits internes, construit des valeurs à l'intérieur de l'école.

Les compétences travaillées dans le dispositif didactique

Étoile devient autonome tout en entrant dans la communauté scolaire. Les premiers textes ont été « améliorés » à l'aide des camarades qui ont fait des suggestions, acceptées ou non par Étoile. Le texte au père marque une plus grande autonomie d'écriture, ce n'est plus une dictée à l'adulte mais un texte écrit en propre, avec demande explicite d'Étoile d'utiliser le dictionnaire. Le dernier texte est vraiment un texte libre, hors demande du maître, qu'Étoile avait d'ailleurs presque complètement effacé : Étoile écrit seule, et pour elle-même, même si, pour une raison inconnue, elle ne conserve pas son texte.

L'accompagnement de la maîtresse correspond alors aux gestes professionnels de sécurisation, d'autorisation et de collaboration sociale. Il ne s'agit pas d'autoriser banalement l'élève à écrire, mais de permettre à l'élève de s'autoriser elle-même à écrire ; le maître et la communauté des élèves reconnaissent ce travail, le valorisent, y participent dans le respect du texte initial et au bénéfice de celui-ci. Ici les valeurs humanistes et éthiques se construisent en partie non pas tant dans le poème lui-même, que dans le dispositif didactique.

Les compétences linguistiques et discursives

Le premier poème, dicté et aidé, consiste à faire un acrostiche et à trouver des rimes internes, ce qui correspond à la compétence épiphonologique de repérage des syllabes, des phonèmes et de positionnement dans le mot.

Le poème 2 marque le passage de mots isolés, reliés parataxiqument, à des mots construits hypotaxiquement. Les premières séries parataxiques ne sont pas inintéressantes, lexicalement parlant, puisqu'elles sont organisées sur un principe lexico-morphologique sous-jacent : les catégories du discours.

Dès le poème 3 apparaît un phénomène étrange : la coupe de fin de vers au milieu d'un syntagme. Étoile, en dictant, marque une décision tranchée, que beaucoup de maîtres auraient refusée au nom de la langue *standard*. Le geste professionnel a consisté ici à pressentir qu'il se passait quelque chose, et que la liberté-prise-de-risque de l'enfant était en jeu. C'est un geste d'autorisation anthropologique, mais aussi déjà d'« opportunité », au sens d'Anne Jorro. Pour la maîtresse interrogée, c'est l'éthique qui a motivé sa conduite. Si elle avait mobilisé en outre ses savoirs sur les enjambements, sur la syntaxe rythmique de la poésie, elle aurait fait preuve de *kairos* véritablement, c'est-à-dire d'opportunité à anticiper sur des savoirs spécialisés. Dans le prolongement du *kairos*, le geste de bonification aurait consisté à présenter à l'élève cette expérimentation comme une vraie démarche poétique : « on ne coupe pas ordinairement un syntagme, sauf si on cherche un effet de sens particulier, comme le font certains poètes ». Ces trois gestes en fait n'en font qu'un mais avec des gradations de prise en compte épistémique et métalinguistique.

Le dernier poème est *stricto sensu* métadiscursif et métapoétique ; il parle du poème, du sens qu'il a pour le scripteur.

Ce que nous notons dans cette progression c'est le passage de la dictée à l'adulte au texte orthographié en propre, du stade phonologique, lexical aux stades syntaxique et métadiscursif, c'est-à-dire les étapes cognitives reconnues de l'apprentissage de la lecture.

Conclusion

En proposant dans le cadre du « socle commun » une didactique de la poésie fondée sur une anthropologie, nous ne refusons pas le débat sur les valeurs, mais nous refusons de mettre la poésie à la remorque de valeurs pré-établies. En proposant de répondre positivement à la proposition de lien entre la poésie et la maîtrise de la langue, nous cherchons à éviter le piège de la langue normée une fois pour toutes, qu'il faudrait inculquer aux enfants. Dans les deux cas la poésie peut être au centre des compétences travaillées parce qu'elle les active, les met en jeu, sans couper le sujet de son imaginaire, et en fait la critique épistémologique, ce qui lui donne une place si particulière dans la didactique de la langue et des discours.

La question serait alors le choix d'une formation adéquate, de maîtrise de la langue et de culture humaniste vécue par les stagiaires en formation. La proposition d'Anne Jorro sur les gestes professionnels est intéressante pour nous parce qu'elle refuse de situer le débat au seul niveau des gestes de métier, techniques, qui ne prendraient pas en compte l'éthique et l'histoire subjective de l'enseignant.

Bibliographie

- ADAM J.-M. (1990). *Éléments de linguistique textuelle*. Bruxelles : Mardaga.
- ADAM J.-M. (1992). *Les textes : types et prototypes*. Paris : Nathan-Université.
- BUCHETON D. ET CHABANNE J.-C. (2002). *Écrire en ZEP : un autre regard sur les écrits des élèves*. Paris : Delagrave et CRDP de l'académie de Versailles.
- FAVRIAUD M., VINSONNEAU M., PANISSAL N. et DARDAILLON S. (2007). « De la diction à l'interprétation de poèmes et d'albums poétiques pour des élèves en difficulté de CP et de SEGPA ». Colloque de Montpellier, céderom.
- FAVRIAUD M., ESCUILLÉ C., PANISSAL N. (2008). « Poetry reading and writing for enhancing literacy in less proficient readers of five to eight years ». In *L1-Educational Studies in Language and Literature*, (livraison avril-mai)
- FIJALKOW J. (2006). « Enseigner et apprendre à lire avec des livres de jeunesse ». In PASA L., RAGANO S. et FIJALKOW J. (éd.), *Entrer dans l'écrit avec la littérature de jeunesse*, Issy-les-Moulineaux : ESF.
- GOIGOUX R. (2000). *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*. Suresnes : Editions du CNEFEI.
- JORRO A. (2002). *Professionaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- MESCHONNIC H. (1995). *Politique du rythme, politique du sujet*. Lagrasse : Verdier.
- TAUVERON C. (2002). *Lire la littérature à l'école*. Paris : Hatier.

La culture humaniste en SEGPA : utopie ou nécessité ?

Comment construire une langue-culture en SEGPA ?

Françoise Demougin

Université Paul-Valéry-Montpellier III & IUFM de l'académie de Montpellier, équipe Dipralang-Didaxis

Mots clés : SEGPA, culture humaniste, langue

La construction d'une « culture humaniste » dans les écoles françaises est une injonction¹ qui ne renvoie à aucun enseignement vraiment stabilisé au niveau des savoirs prescrits². Ces prescriptions ou ces absences de prescriptions précises peuvent entraîner une certaine perplexité chez l'enseignant voire un certain malaise. Malaise accru du fait de l'ambiguïté du terme « culture humaniste » et du fossé grandissant entre la culture de l'élève et la culture de l'école. Malaise accru aussi lorsqu'on travaille avec des élèves en grande difficulté scolaire, persuadés d'être « nuls », socialement et affectivement fragilisés³. Comment le maître, dans sa classe, appréhende-t-il donc l'enseignement de la culture ? Quels liens y établit-il avec l'enseignement de la langue ?

Pour revenir au terme de « culture humaniste » qui nous occupe aujourd'hui, il semble que ce ne soit pas tant le terme « humaniste » qui pose questions que celui de « culture » : s'agit-il de savoirs ? De rapport au savoir ? Est-ce que cela débouche sur une compétence culturelle ? Évaluable par quelle performance ?

Ces différentes questions constituent le point de départ de notre réflexion.

Notre étude se situe dans le prolongement d'une recherche « Apprentissages culturels et enseignement de la langue » qui questionne l'enseignement de la langue-culture en FLM/FLE/FLS⁴. Nous répondons aussi à la problématique de la recherche-formation INRP sur les points de résistance à l'apprentissage de la langue, et de manière plus large aux problématiques de recherche de l'équipe Dipralang-Didaxis (EA 739) de Montpellier III et de sa composante de l'IUFM de Montpellier.

¹ Dont il serait plus juste par ailleurs d'analyser les termes d'un point de vue plus politique que didactique.

² Voici comment la culture humaniste est définie par le socle commun des compétences : « La culture humaniste est simultanément une culture générale et une culture commune fondée sur des connaissances et des rencontres qui favorisent une approche historique, critique et sensible du monde. [...] Au-delà de l'acquisition de savoirs par l'élève, la culture humaniste contribue ainsi au développement personnel de l'élève, à son ouverture culturelle et à sa capacité à réfléchir sur les enjeux du monde contemporain ». On voit par là, par exemple, qu'il n'y a pas d'opposition entre culture humaniste et scientifique, dans la mesure où c'est davantage un rapport au savoir qui est en jeu.

³ Voir en annexe le texte autobiographique d'un élève de SEGPA qui en dit long à ce sujet.

⁴ Cette étude a fait l'objet d'une HDR soutenue en décembre 2006 à l'université Nice-Sophia Antipolis (jury : N. Biagioli, J-P. Cuq, R. Bouchard, O. Gannier).

Problématique et méthodologie

Dans le cadre de cette communication, nous centrons notre étude sur les postures des élèves et sur les pratiques du maître à partir des questions suivantes : comment le maître garantit-il les apprentissages ? Quelles étapes de la construction du savoir et éventuellement quels obstacles à cette construction peut-on identifier ?

Notre hypothèse de recherche est double :

D'une part, montrer que le concept : « apprentissage implicite/apprentissage explicite » exploité dans de nombreux travaux concernant les apprentissages de la lecture (notamment ceux de Jean-Émile Gombert) peut être transposé en « **enseignement explicite/enseignement implicite** », ce qui laisserait à penser que les choix didactiques des enseignants ne sont pas si faciles à clarifier puisque certains se définiraient à l'insu du praticien.

D'autre part, montrer que **le fait culturel** permet une réflexion sur le rapport entre le connu et l'inconnu, permet aux élèves de SEGPA de reprendre pied sur une activité intellectuelle dont ils peuvent avoir la maîtrise, dont ils peuvent réguler eux-mêmes une partie, une activité qui va les chercher là où ils sont, et non là où on suppose qu'ils doivent être (soit qu'on les compare avec les autres « normaux » : « à cet âge on doit savoir que... », soit qu'on les prenne au contraire pour des attardés mentaux : « il leur suffit de... »). Cette hypothèse s'appuie aussi sur l'idée que loin d'être des zappeurs par nature en quelque sorte, ils sont capables de se motiver pour des savoirs « sérieux » voire ardu : contrairement à une idée reçue, ce n'est pas les paillettes qui les attirent et ils ne sont pas forcément dupes de la qualité, de la richesse du savoir qu'on leur propose. Cette hypothèse débouche sur des propositions de travail pour les élèves qui intègrent une démarche intellectuelle en continu. Pas forcément de nouvelles activités, mais des activités organisées autrement qui permettent d'explicitement une stratégie d'appropriation de la langue et des savoirs, de les rendre gérables par les élèves.

Nous avons choisi de suivre une jeune enseignante de SEGPA, de manière à mieux faire émerger des pratiques en train de se construire, des pratiques innovantes⁵.

Pour rendre compte de la complexité de ce qui se joue dans une séance de classe, nous avons été confrontée à des problèmes méthodologiques. Nous avons pris le parti de valoriser une étude de cas en portant notre attention sur une séance de classe longue : 2 heures, tout en gardant à l'esprit ce qu'elle peut avoir de singulier. Nous avons élaboré une retranscription d'extraits d'interactions orales de la séance menée, préalablement filmée. Nous avons porté une attention particulière aux consignes verbales et aux relances du maître au regard de ce qui a été anticipé à l'écrit par celui-ci dans sa fiche de préparation. Nous avons été sensible à la nature des activités proposées aux élèves ainsi qu'aux écrits successifs de l'enseignant au fil du travail (au tableau notamment). Un entretien oral a été mené auprès de l'enseignante à l'issue de la séance.

Nous n'allons pas ici rendre compte de tout mais essayer de tenir un fil directeur.

Séance analysée

(Séance du lundi 11 février 2008, collège de La Vallée Verte – Vauvert, Segpa, 5^e, 14h-16h ; 15 élèves présents : 5 filles et 10 garçons)

⁵ Pratiques qui doivent s'affirmer devant le regard porté par les collègues « chevronnés », de la hiérarchie de la SEGPA, pour qui la discipline dans la classe compte avant tout. Même chez les élèves ce primat de la discipline, qui s'accompagne de celui des écrits fonctionnels (en opposition à des activités qui libèrent la parole, qui valorisent leur « déjà-là ») sur tout autre écrit, a tendance à fonctionner.

Le contexte

Les élèves de Segpa sont dévalorisés à leurs propres yeux, incapables de travailler toute abstraction, contraints par une approche fonctionnelle du savoir (« à quoi ça sert ? », « apprendre c'est pas intéressant »). Rien ne leur est donc plus étranger que les Humanités. Ces difficultés d'attention, de centration de leur attention sur la tâche scolaire, ces doutes sur eux-mêmes, cette absence de planification de leurs actions, tout cela conduit ces élèves à se jeter très vite dans la réalisation. Tout cela renvoie, on le sait, à ce que les psychologues appellent la capacité à contrôler et à autoréguler son activité intellectuelle, et qui consiste à planifier, anticiper, réguler, contrôler, évaluer. Tout cela renvoie à des résistances linguistiques, culturelles et psychologiques sur lesquelles il faut travailler.

En nous appuyant sur le travail effectué par une classe de 5^e SEGPA du collège de La Vallée Verte de Vauvert et en particulier sur l'analyse d'une séance de français portant sur une restitution orale de récit, puis un commentaire d'image et enfin une fiche d'activités sur les homonymes, nous avons choisi de valoriser une approche qualitative fine des choix didactiques et des interventions orales du maître au cours de la séance. Notre démarche est donc descriptive et compréhensive, notre but étant d'appréhender les processus cognitifs des pratiques enseignantes.

L'enseignante, Juliette Chrétien, est une jeune T2, volontaire sur le poste, qui veut se spécialiser en ASH. Elle a choisi de démarrer un travail sur la dévoration par le tableau de Goya *Saturne dévorant ses enfants*. Tableau choisi précisément pour sa dimension déstabilisante au regard de l'idée que les élèves ont d'eux-mêmes et de la sphère lettrée scolaire. Nous reviendrons plus loin sur le choix d'une image.

Développement de la séance

Préalable : les élèves me questionnent sur les accents en français : ils sont en attente d'explications, de logique. Par ailleurs un lien fort entre la langue et l'identité apparaît. Ce qui a suscité la demande est le nom propre d'un élève – Sampaio – et le désir qu'il a de comprendre : pourquoi ce tréma dans son nom ? Le questionnement, scientifique, porte donc sur l'orthographe des noms propres : comment et pourquoi j'orthographe, ou plutôt on orthographe, mon nom comme cela en français ? Une autre élève posera la question sur son nom aussi : Benedetti. Il n'y a pas, on le voit, refus du savoir en tant que tel, il y a refus d'une certaine mise en scène du savoir. De tels questionnements posent aussi, on le voit, la question de la formation des enseignants de ces classes : comment être capables de répondre immédiatement ? Que penser d'une réponse différée dans ce contexte ?

Premier temps : oralisation d'un récit mythologique/paraphrase orale

Deux élèves lisent au reste de la classe les notes qu'ils ont prises à propos de l'histoire de Pygmalion et de Dionysos. Les autres élèves doivent redire l'histoire. Première tentative de ce genre dans la classe.

Les objectifs poursuivis sont les suivants : raconter, répéter, mémoriser ; combattre l'idée qu'ils ne sont pas capables de répondre. Combattre l'absence de stratégies développées lors des tâches à accomplir. Activer des procédures intellectuelles qu'un lecteur « habile » va mettre en œuvre tout seul⁶.

Les choix effectués par l'enseignante : des supports ambitieux⁷ (des récits complexes, symboliques, recopiés sur Internet par les élèves, copie pratiquement sans fautes), la complexité comme lieu de décompartmentation des savoirs, et, paradoxalement peut-être, de « sécurisation » linguistique et culturelle. Il s'agissait lors de cette séance des récits de Pygmalion et de Dionysos. La recherche des textes et leur copie s'est faite sans réticence⁸.

⁶ On le voit, il s'agit là d'objectifs généraux, que l'on retrouvera dans d'autres activités.

⁷ Il faut rappeler qu'il n'y a pas de manuels spécifiques à la SEGPA, seulement des fichiers proposés.

⁸ Informés de ma venue et de ma recherche, les élèves l'ont perçue comme une valorisation.

Une entrée dans le récit par les personnages a été choisie pour comprendre le récit, avec leur fiche d'identité (nom, filiation, statut social, épouse et enfants) : cela constituera la base des notations au tableau. Le personnage est retenu comme entrée émotionnelle dans l'abstraction du récit et de la langue (refus des schémas narratif ou actanciel).

La priorité accordée à l'oral permet de ne pas lancer les élèves tout de suite dans la restitution écrite ; la prise de notes collective et médiatisée immédiatement par l'enseignante (le degré de conformité est donc évalué immédiatement par l'enseignante) ; la connexité est retenue comme stratégie d'apprentissage, comme accès au savoir.

La lecture de Kevin, comme celle d'Adam, se fera quasi sans arrêt. Les autres élèves reprocheront à Kevin son manque d'articulation claire et son débit trop rapide. Kevin ne cherche pas à comprendre ce qu'il lit : « je la (l'histoire) lisais en l'écrivant mais je ne cherchais pas à la comprendre ». Revenons sur un exemple édifiant : Adam lit que Zeus cache Dionysos « dans sa cuisine » et non « dans sa cuisse » comme il l'a pourtant écrit. Il va relire son texte plusieurs fois et refaire à chaque fois la même erreur. Il y a pour lui plus de logique à cacher quelqu'un dans sa cuisine que dans sa cuisse, ce qui se comprend ! L'enseignante ne le reprend pas, même si elle a supposé la confusion. La classe, qui ne comprend pas ce que vient faire la cuisine dans l'affaire (les élèves sentent que le terme ne correspond pas au contexte du récit lu), ne saisira pas le récit. Aurait-il fallu expliciter l'erreur de lecture ? Sans doute... Chercher ce qui dans la stratégie de lecture mise en place n'a pas fonctionné (la mise en hypothèse et sa vérification), probablement... Une particularité des lecteurs précaires est de concevoir le texte à lire ou à écrire comme une succession de mots, voire un entassement de mots, dont la somme représenterait la signification. On voit bien comment se conjuguent difficulté de déchiffrage et conception additive pour restreindre l'acte lexique à des stratégies de décodage mot à mot, qui conduisent, par extension de cette procédure, à traiter chacune des phrases comme autant de phrases isolées. L'accent dans cette séance est au contraire de travailler sur une globalité narrative, un texte. Même si certains mots restent incompris des élèves. Il s'agit de les amener à établir des liens. Ce même souci sera reconduit dans la phase suivante.

Quelles pratiques langagières et cognitives peuvent ici être observées ? On assiste à de longues prises de parole, notamment par Myriam qui tente de restituer la cohérence de l'histoire. Des rapprochements avec l'univers des élèves émergent : Jonathan fera référence à la publicité « Ferrero Rocher » pour les dieux de l'Olympe. Une prise d'informations finalisée par la mise en récit permet aux élèves de resserrer leur effort de mémorisation.

L'étayage de l'enseignante consiste en reformulation, questions de compréhension permettant la re-lecture par les élèves, après des validations par l'oral et par les notes au tableau des propos des élèves. Enfin, se déroule la lecture par la maîtresse de l'histoire elle-même, telle qu'elle l'a, elle, trouvée dans un livre : silence absolu des élèves, captivés par le mythe.

En synthèse est proposé un questionnaire écrit à remplir. L'objectif est de vérifier la mémorisation et aussi de proposer des stratégies d'apprentissage : soit la mémorisation pure et simple (difficile, et désignée comme impossible par les élèves à l'annonce de la tâche à accomplir), soit la mémorisation à l'appui des aides écrites au tableau (aides utilisées très tôt par Myriam, plus tardivement par les autres). Il s'agit bien de développer, de ce fait, une stratégie d'appropriation.

Quelques questions sont ensuite posées à Juliette :

– Est-ce que la liste établie au tableau par l'enseignante peut être considérée comme un « brouillon instrumental » (notion empruntée à D. Alcorta) pour les élèves de SEGPA ? C'est-à-dire comme une trace et un outil de l'activité cognitive des élèves en train de résoudre des problèmes et de construire des savoirs ? Alors que ce n'est pas eux qui l'écrivent ?

– Oui. Il s'agit de poser ce qui a été dit. C'est moi qui l'écris pour enlever le paramètre de la difficulté linguistique. Il ne faut pas qu'il y ait de résistance d'ordre linguistique dans cette première étape de libération d'une parole agissante⁹.

– L'intérêt ici du travail proposé est de travailler à l'oral, de produire une liste d'informations qui sera ordonnée ensuite par chaque élève. Est-ce que le questionnaire est le seul moyen de passer au stade de cet ordonnancement ? Ne faut-il pas travailler plus individuellement la stratégie de prise de notes en tant qu'exercice médiateur de la construction de connaissances ?

– Je ne sais pas. Je ne vois pas, pour l'instant, comment la travailler individuellement. Pour moi c'est avant tout un groupe classe qui va se nourrir du collectif¹⁰.

– À trop subordonner la lecture à un questionnement, les élèves ne finissent-ils par se méprendre sur le sens de cette activité intellectuelle ? N'y a-t-il pas un risque de confondre la lecture-compréhension avec la recherche d'informations sollicitée par un questionnaire, l'invention d'une histoire à partir de quelques bribes, l'identification d'un auteur ou d'un genre textuel ? Risque que les élèves ne la reconnaissent pas en revanche comme une activité où il est nécessaire de chercher à comprendre au fur et à mesure de l'avancée dans le texte, puis d'aller au-delà de ce qui est explicitement annoncé ? (Goigoux 1999).

– Il y a une question de mémorisation derrière le recours au questionnaire : je voulais surtout leur faire travailler la mémorisation, dans un premier temps en tout cas. Ce récit sera repris, et retravaillé (notamment par l'ajout de personnages, par exemple) : il s'agissait en somme dans cette première séance d'un premier jet oral, dont la trace est guidée par le questionnaire¹¹.

De fait il semble que Juliette hésite entre faire jouer la mémoire associative et faire jouer l'abstraction de règles. Elle aide en tout cas au développement d'une conscience auto-organisatrice et fait travailler ses élèves à un meilleur ajustement à la langue et au monde. La deuxième activité de la séance va encore plus loin dans ce sens.

Deuxième activité, après une pause : commentaire de l'image

Il s'agit de celle de la naissance de *Gargantua*¹², non explicitée, non contextualisée. Les élèves redisent les consignes de lecture de l'image mises au point dans les séances précédentes : commenter, décrire, dire à quoi ça fait penser, expliquer, dire ce qu'on ressent... Puis ils ouvrent le cahier où l'enseignante a collé une reproduction en couleur de cette image, sans texte.

Les objectifs sont ceux-ci : paraphraser, commenter, inventer, mettre en relation.

Immédiatement, tous les élèves parlent et commentent l'image. Les commentaires vont grandissant (en longueur de prise de parole, en prise de risque interprétatif) et aboutissent petit à petit à des narrativisations abouties. Coralie met en relation cette image avec le tableau de Goya *Saturne dévorant ses enfants*. Elle refait donc le cheminement de l'enseignante, cheminement de lecteur expert. Satisfaction pour l'enseignante, mais ce n'est pas pour autant LE cheminement à avoir... Ce que cela démontre c'est qu'un élève de Segpa est capable de se servir de références savantes pour parler sur une image, pour réfléchir.

Dans le commentaire d'image (support qui présente les mêmes caractéristiques au fond que le texte mythologique : opacité et densité), la liste au tableau des différents commentaires aide les élèves à construire leurs réponses, en même temps les canalise (la validation par l'écriture au tableau induit des réponses, des types de réponses : « c'est joli » quand il est question d'âme par exemple) et les « normalise ». L'enseignante note donc au tableau les explicitations de l'image. Elle ne note pas tout, ce qui fera dire à un élève : « elle a pas noté parce que c'est nul ». Les explicitations/commentaires vont du plus rationnel (incrédulité face à l'extra-ordinaire : comment le fœtus a-t-il fait pour passer du ventre à

⁹ Juliette n'a pas vraiment l'impression de filtrer, elle se pense uniquement comme la plume des élèves.

¹⁰ Un deuxième filtre apparaît, collectif celui-là.

¹¹ Un troisième filtre apparaît : le questionnaire, qui renvoie une nouvelle fois à l'enseignante.

¹² *Gargantua*, F. Rabelais, Ch. Poslaniec, L. Debeurme, Milan jeunesse, 2004.

l'oreille ? Où est le cordon ombilical ? Comment fait-elle pour « pousser » ?) au plus symbolique (c'est son âme qui renaît, qui s'en va ; elle mange l'enfant pour rester jeune) en passant par la mise en réseau de leurs connaissances (Cronos était le dieu de la mort, cette femme est la déesse de la vie ; on relie les deux actes aussi inhumains l'un que l'autre).

Nouvelles questions posées à Juliette :

– A-t-elle conscience de « filtrer » les réponses ? Selon quels critères à son avis ?

Oui. Dans le souci d'une canalisation de la profusion interprétative qui finissait à mon sens par présenter le risque de décontextualiser l'image. L'intervention « c'est joli » demande explication : c'est moins le contenu (même si l'allusion à l'âme me paraissait effectivement une abstraction pertinente, que je n'avais pas vue et qui m'a surprise) que l'élève que je souhaitais valoriser. Cet élève est en effet en demande de reconnaissance affective. Il me semble que mes critères ont donc été : 1/ garder le « cap interprétatif » 2/ garder le souci de l'individualisation affective de l'élève y compris dans une activité collective.

– Ce filtre est-il nécessaire ?

Oui. Pour les raisons que j'ai évoquées¹³.

Nous soulignerons l'**importance de l'image comme support** par le hors champ qu'elle induit, et la nécessité de la langue pour expliciter un sens. Mais aussi par l'exhibition de la notion de point de vue qui permet de reprendre implicitement la dimension normative du savoir scolaire. Vu l'impact de cette « monstruosité » iconique qui leur est proposée, les élèves sont forcés de mettre au point des stratégies d'appropriation du sens qui passent par le recours à leurs connaissances antérieures (l'accouchement des femmes humaines, Cronos, les récits de science fiction filmiques ou non), qui valident par conséquent aussi ces dernières.

Le « **petit cahier** », cahier sans précision de discipline scolaire, capte tout de suite l'attention des élèves. Il constitue en quelque sorte la trame de leur cheminement au cœur de la monstruosité et de la dévoration (thème choisi par l'enseignante), au cœur de la culture aussi. Ils notent en face de l'image reproduite les commentaires qu'ils ont trouvés les plus « justes » et donnent un titre (ou légende) à l'image. Les élèves ne se posent pas la question d'avoir juste ou pas : le contrat est clair, qui leur propose de s'appuyer sur l'imaginaire ou le symbolique, sur le savoir, sur ce qu'ils savent, pour comprendre. Les interactions montrent qu'ils écoutent les remarques de chacun et rebondissent sur elles.

Troisième activité : fiches en autonomie sur les homonymes

Les objectifs sont cette fois de travailler en autonomie, maîtriser l'écriture d'homonymes (mer, mère, maire...) par la systématisation d'exercices. Les élèves rempliront leurs fiches de vocabulaire avec une relative bonne volonté. L'aspect technique de l'exercice ne demande pas un investissement personnel et les ramène dans leurs statuts d'élèves évaluable. Il n'y aura pas de réelle autonomie : les demandes de vérification du sens des consignes seront incessantes et on se croirait davantage en classe de primaire qu'au collège. Relevons un cas intéressant : Victor, qui remplit ses fiches quasiment sans faute, est incapable d'écrire et est resté souvent silencieux pendant les activités précédentes. C'est un élève grand physiquement trop vite qui développe une certaine violence dans la cour. Il démontre, si besoin en était, que certaines exigences formelles (comme souligner des membres de phrases par des traits de couleurs différentes en grammaire, surligner des mots et expressions, appliquer des règles, recopier proprement sur le bon cahier ce qui est noté au tableau, chercher des mots dans le dictionnaire, etc.) peuvent se substituer purement et simplement à l'activité intellectuelle d'appropriation des compétences. Il ne s'agit plus que de gestes accomplis pour ressembler à un collégien au travail, à un élève conforme aux représentations qu'il a des attentes comportementales d'un maître. Dès lors, la fréquentation du collège n'est plus qu'une simple soumission à une obligation institutionnelle générale, déclinée elle-même en

¹³ Juliette pense au filtre affectif plus que cognitif.

une multitude de contraintes particulières sous forme de leçons, d'exercices et de contrôles. Cette perte du sens au profit des traits de surface peut être source de graves malentendus à l'heure de l'insuccès scolaire : l'élève n'a-t-il pas le sentiment d'avoir donné ce qu'on attendait de lui ? Victor n'attend plus rien du collège¹⁴. Quand l'impression de contrainte devient trop forte, il transgresse les règles : il est régulièrement exclu pour s'être battu.

Questions posées à Juliette :

– Quel regard porte-t-elle sur cette activité ? Quelle peut être sa justification ?

Ce travail rassure les élèves : je me conforme à leur idée d'une langue existant par sa fonctionnalité et par les règles d'orthographe : à quoi ça sert d'écrire correctement ? Les deux premières activités les mettaient en danger, ici ils retrouvent un cadre habituel de réussite (ce sont des fiches de CE1-CE2 et la plupart obtiennent de bons résultats). Ils ont le sentiment, en travaillant l'homonymie, de correspondre à la norme sociale, d'être reconnus comme des élèves « normaux ». Le travail sur la langue leur paraît ici concret¹⁵. La fiche permet ainsi de remettre de la contrainte et un cadre de travail où ils retrouvent leurs repères de collégiens. Donc, à la fois pause dans le tempo didactique et lien rassurant avec une dimension scolaire « classique ».

– N'y a-t-il pas le risque d'une activité scolaire très artificielle, en contradiction avec des objectifs généraux d'approche culturelle ?

Je ne le crois pas parce qu'ils ont par ailleurs des activités de production d'écrits et ces fiches ne jouent en fait que le rôle d'activités décrochées.

Quelques mots de conclusion

Les objectifs de l'enseignante sont clairs dans les séances que nous avons suivies : rassurer l'élève de SEGPA quant à l'intérêt du discours qu'il produit ; lui permettre d'accumuler, de mémoriser des connaissances ; mettre de la cohérence dans son approche du savoir ; lier pratiques langagières, culturelles et linguistiques ; le faire sans cesse répéter, reformuler, commenter, inventer.

Comment a-t-elle procédé ?

En le faisant penser par réseaux, en établissant un véritable **tissu de connaissances**.

En lui fournissant des repères culturels ambitieux, en travaillant une **dimension érudite du savoir** (ex. : travail du lexique par le procédé de dérivation et l'étymologie : les termes comprenant le suffixe « chrono »...).

En les amenant vers **l'imaginaire et le symbolique** (ex. de la dévoration et du travail autour de l'interdit de l'anthropophagie, ex. du travail sur la monstruosité, ex. des philo-fables).

En travaillant la dimension abstraite du savoir.

En aiguïsant leur **sens critique**, en leur permettant d'avoir accès à une expertise dans leur travail.

En faisant appel à leur intelligence interprétative, à leur **faculté de penser**.

En travaillant, notamment, l'appropriation du lexique par le fait culturel.

En travaillant à la mise en place d'une **stratégie de lecture** qui ménage des pauses, c'est-à-dire un moment de régulation de ce qu'on vient de lire, une manière de réguler ce qu'on va mettre en mémoire.

En travaillant en particulier une oralisation qui laisse prendre le risque d'une **pensée ouverte**, c'est-à-dire non contrainte par une norme linguistique trop forte.

Cela a nécessité la mise au point d'un outil particulier : **le petit cahier**¹⁶, cahier de culture au fond en ce qu'il cherche à instaurer un rapport actif au savoir. Qu'est-ce que cela veut dire en termes didactique et pédagogique ? De moins privilégier la logique utilitaire renvoyant à la maîtrise d'outils, à la

¹⁴ Une aide éducative vient d'être demandée pour lui.

¹⁵ On est ici dans le cadre d'un usage plus social que culturel du langage : une compétence très précise est visée, facilement évaluable en termes de réussite ou d'échec.

¹⁶ Juliette refuse de lui conférer une appellation scolaire qui l'externalise aux yeux des élèves.

possession de savoir-faire en situation déterminée, de considérer ce « petit cahier » moins comme une occasion de plus pour apprendre à écrire, pour développer une écriture efficace, socialement efficace, que comme un lieu d'usages culturels de l'écriture (et non seulement sociaux), d'acquisition d'une culture au sens de structuration de la pensée et formation d'un esprit¹⁷. Cahier dont l'enseignante ne sait pas vraiment la direction qu'il peut prendre même si elle en supervise le fonctionnement (en ce sens il est radicalement différent d'un « cahier de littérature » tel que le primaire peut l'envisager, d'autant que ce n'est pas seulement un rapport à la littérature qui s'y lit). Et cela a procédé d'un pari : le pari sur la richesse et la complexité du contexte d'apprentissage choisi, de manière à proposer aux élèves une situation problème (de lecture, en l'occurrence) suffisamment complexe pour que les concepts puissent être construits sans trop grande perte de sens ; pour que les schèmes cognitifs (au sens de Bruner et de Vergnaud) ne se trouvent pas réduits à l'automatisation de savoir-faire procéduraux isolés, parcellaires et inefficaces, parce que non reliés à un ensemble cohérent de connaissances métacognitives, à des principes généraux de la compréhension. L'intérêt de miser ainsi sur une difficulté suffisamment consistante (mais pas excessivement), nécessitant un temps de résolution significatif – en tous cas plus d'une séance – et une continuité de l'effort intellectuel est aussi de réhabiliter l'expérience de l'obstacle cognitif (c'est-à-dire de la difficulté) et de le désaccoupler du sentiment d'échec.

Ainsi se fait jour chez l'enseignante la nécessité de développer en parallèle trois formes d'activités :

- la stabilisation et la mémorisation de procédures simples qui, grâce à un entraînement régulier, doivent tendre vers l'automatisation ;

- la hiérarchisation de ces procédures, c'est-à-dire leur fédération dans une démarche plus globale : c'est sans doute ce qu'une lecture restrictive des *Référentiels* pourrait occulter car les tâches complexes donnent l'occasion de planifier, d'anticiper, elles donnent du *sens* et permettent à des procédures de contrôle de s'exercer ;

- enfin la mise en œuvre de projets à plus long terme, assortis de tâtonnements, qui relèvent de l'élaboration d'une méthode et de l'intégration de savoir-faire variés.

On voit comment le « petit cahier » permet à l'élève de travailler ces trois formes d'activités, d'activer notamment des procédures intellectuelles qu'un lecteur « habile » va mettre en œuvre tout seul.

Ce que l'on a pu en outre constater est que l'enseignement se faisait de manière à la fois implicite et explicite. Qu'est-ce qui est implicitement enseigné ? Tout le travail de connexion et de stratégie de lecture, la normalisation des réponses, la constitution de savoirs de référence, l'importance de l'écrit. Qu'est-ce qui est explicitement enseigné ? Les aides au tableau, les fiches de systématisation lexicale ou grammaticale, la modélisation linguistique. Or un lieu d'articulation privilégié de ces deux dimensions de l'enseignement est précisément le petit cahier. L'enseignante en maîtrise-t-elle tous les éléments du point de vue de l'enseignement ? Non : il s'y joue un enseignement implicite, dans l'interstice entre le « nous » (culture capitalisable, compétence culturelle, y compris linguistique) et le « je » (rapport au savoir, compétence « culturante », c'est-à-dire appropriation personnelle des savoirs), dans l'interstice entre la fiche de préparation, ce qui se passe dans la classe, et ce qui arrive à l'élève, ce qui « fait événement » pour l'élève diront certains.

En définitive ce qui est activé chez l'élève c'est bien une posture désirante¹⁸, un désir de parole. Dès que la mise en scène scolaire « classique » apparaît, il y a danger pour lui et repli sur des échecs déjà institutionnalisés par sa place en SEGPA. C'est donc le concept d'appropriation qui doit être travaillé : entrer dans l'écrit cela veut dire s'être suffisamment approprié la langue et la culture pour oser écrire,

¹⁷ Voir à ce propos la différence établie entre « éducation scientifique » et « culture scientifique » dans : *L'école et les sciences, Études réunies et présentées par J. Lombard*, Paris : L'Harmattan, 2005.

¹⁸ On se rappelle bien sûr le propos bien connu de Freud : « Apprendre c'est investir du désir dans un objet de savoir ».

pour oser exister¹⁹. C'est cela construire une culture humaniste en SEGPA : ouvrir à un désir de parole écrite et orale, à une démarche « culturante » et pas seulement culturelle, à des savoirs en connexion, à une mémorisation enfin. C'est là que se joue le rapport au socle commun et notamment un nouveau regard porté sur la construction d'une culture comme dimension nécessaire à tout apprentissage. Cela signifie aussi chercher à mettre au point, par tâtonnement, par bricolage (au sens anthropologique du terme), comme le fait cette jeune enseignante, une « didactique intégrée » autour de quelques principes : repartir d'un ancrage fondamental (interdit de l'anthropophagie par exemple) du rapport de l'homme au monde, entrer dans la sphère des lettrés, éviter la pensée simplifiante, extraire la connaissance en réseaux, contextualiser, choisir une entrée dans l'écrit où l'oral reste prégnant (slam, émission radio, canevas de prise de parole). L'articulation oral/écrit doit être pensée autrement pour ces élèves et c'est en premier lieu, on l'a vu dans la leçon analysée, une reconstruction de la maîtrise de l'oral qui doit être visée :

- en repartant du schéma de C. Kerbrat-Orecchioni mettant en avant la nécessité des connaissances préalables communes, y compris et surtout culturelles ;
- en tenant compte du « déjà-là » et du décalage entre les microcosmes langagiers ;
- en faisant jouer, en mettant en tension, forcément, les notions de normes et de variations.

Bibliographie

Textes officiels

FRANCE, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2006). Circulaire du 29 août 2006, n° 2006-139, relative aux enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré. *BOEN* n° 32 du 29 août 2006.

FRANCE, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1998). Circulaire du 19 juin 1998, n° 98-129, relative aux orientations pédagogiques pour les enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré. *BOEN* n° 26 du 25 juin 1998.

FRANCE, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2005). Décret n° 2005-1013 du 24 août 2005, relatif aux dispositifs d'aide et de soutien pour la réussite des élèves au collège. *JO* n° 197 du 25 août 2005, p. 13492.

FRANCE, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2005). Arrêté du 7 décembre 2005 relatif à la composition et au fonctionnement de la CDOEA. *JO* n° 293 du 17 décembre 2005, p. 19452.

Documents d'accompagnement de SEGPA (livrets 1 et 2) disponibles en ligne à l'adresse suivante :
<<http://eduscol.education.fr/>>

Ouvrages et articles scientifiques

BENOIT H. et BOULE F. (2001). « Les difficultés d'apprentissage en SEGPA. Scénarios didactiques en français et en mathématiques ». *La Nouvelle Revue de l' AIS*, n° 14.

BLIN J.-F. (2004). *Classes difficiles*. Paris : Delagrave.

COUSIN C. (2003). *Enseigner en SEGPA et EREA*. Paris : Delagrave.

DEMOUGIN, F. (2006). *Apprentissages culturels et enseignement de la langue*. Mémoire de HDR, université Nice-Sophia Antipolis. (jury : N. Biagioli, J.-P. Cuq, R. Bouchard et O. Gannier).

¹⁹ On ne peut qu'être inquiet, du coup, devant les propositions de nouveaux programmes 2008, qui ne mettent absolument pas en valeur la singularité de la réception de l'œuvre par l'élève.

- GOIGOUX R. (1998). *Les élèves en grande difficulté et les enseignements adaptés*. Rapport de recherche. Étude réalisée à la demande de la Direction des Enseignements Scolaires (DESCO). Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie. Suresnes : Éd. Du CNEFEI (Études).
- LOMBARD J. (2005). *L'école et les sciences. Études réunies et présentées par J. Lombard*. Paris : L'Harmattan (Éducation et philosophie).

Annexes

Texte spontané écrit par un élève de SEGPA après une étude de slam

La vie de B.

un jour je suis nee je tai vu ma maman
deux jour apre je voud voi mes frero
troi jour apre je te voi mon papa
quatre jour apre jicomprenai rien
cinquieme jour jai dormi.....
un moi me voila dans mon berceau
deux moi je jaiter malade
troi moi je regarde partire mon perre
quatre moi je pleure.....
lan mon anniversaire et ji compren presque rien
deux an je savai parler
troi an jetai abruti
quatre an tout aller bien francheman
cinq an le jour de mon annive mes parent se separre
cinq an et in jour jetai chez mon bop erre christian gentil au debu
six an je joue dan ma cour au fil a linge au toro
sept an je rencontre mon meilleure ami thibo
huit an ma merre manmenne au parc pour faire de mon nouvo velo
neuf an je pouvai voir mon perreles wee-kend
dix an jallai a lecole seul en velo
onze an je redouble le cm2 et mon pere ses trouver une copine
douze an mon perre et moi la trouver conne ma belle merre et je vai o collège
treize an je me fai virrer dix jour en tou pour faire le bo mes dans ma vie sa ma prix une anne a moins
a reviser
et la cinq ieme maide parseque je su le plu forre de la classe en math en francai sa va et apre ses pire

Texte recopié par un élève sur Internet : mythe de Dionysos

~~Dionysos~~
Dionysos:

Origine

Il est le fils de Zeus et d'une princesse thébaine, Sémélé (Héiade, Thébaine); celle-ci, ayant demandé à son amant de se montrer dans toute sa puissance, ne put supporter la vue de Zeus environné d'éclairs et ~~peut~~ foudroyé. Zeus arracha l'enfant des entrailles de sa mère et le fit coudre par Héermès dans sa cuisse; lorsque le terme vint, Zeus en sortit le petit Dionysos (le "deux fois né").
Dionysos échappa à la colère d'Héra; le petit enfant fut élevé dans un pays lointain, à Nysa (Asie, Éthiopie, Inde?) (Ovide, Métamorphoses). C'est le dieu du vin et du délire cristallin (Euripide, Les Bacchantes).
Il est souvent présenté comme un enfant, parfois mari de corne, (Ovide, Métamorphoses) à la tête d'un cantique triomphal, à un char tiré par des fauves et suivi d'une foule en délire (Ovide, Les Métamorphoses).
Fin.

www.ac-versailles.fr

Questionnaire proposé sur le mythe de Dionysos

- Quel était l'autre nom de Dionysos ?
- De quoi est-il le dieu ?
- Quels sont ses attributs ?
- De qui est-il le fils ?
- Comment est-il né ?
- Avec qui s'est-il marié ?

Extrait d'un « petit cahier » : la naissance de Gargantua

un agououchement étrange



l'âme de la femme
qui s'en va l'âme transfor
mation en enfants
elle orie à la bouche
ouverte peut-être
à son bébé rose
une femme en pari
hon d'accoucher le
bébé qui rentre dans
l'oreille de sa parce
c'est la femme
de Cronos autre
bébé qui va sortir
par la bouche c'est
la femme d'eu-beus
Cronos

La production d'écrit

Le socle commun et l'écriture dans le socle commun : observations sous l'angle de la stéréotypie

Bernadette Kervyn

Université de Louvain – CEDILL, IUFM d'Aquitaine, Université Bordeaux II – LACES-DAESL

Mots-clés : stéréotypie, outil didactique, usages de l'écriture, dialogisme, maîtrise de la langue

Dans cet article, nous proposons d'étudier le socle commun (SC) et l'écriture dans le SC¹ sous l'angle de la stéréotypie, en traitant successivement les questions suivantes : en quoi, a priori, la stéréotypie concerne-t-elle le SC ? Quel est l'usage explicite du stéréotype dans le SC ? En quoi le SC stéréotypise-t-il l'écriture et quelles peuvent en être les conséquences en termes d'enseignement et d'apprentissage scriptural ? Comment faire de la stéréotypie un outil d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture ? En quoi les modalités d'usage de la stéréotypie préconisées d'un point de vue didactique s'accordent-elles ou non avec ce qu'indique le SC ?

En quoi, *a priori*, la stéréotypie concerne-t-elle le SC ?

Si l'on considère la stéréotypie, en premier lieu sous son versant positif, très prégnant dans les nombreux travaux de sciences humaines (Amossy & Herschberg Pierrot 1997) et de didactique (Dufays, Gemenne & Ledur 1996 ; Butlen 2005), l'on peut faire l'hypothèse d'un rapport privilégié entre, d'une part, le SC (en tant qu'ensemble de connaissances, de capacités et d'attitudes, de savoirs partagés, en tant que « ciment de la Nation » (MEN, 2007 a, 19) et d'autre part, la stéréotypie. En effet, la stéréotypie, qu'elle soit représentation mentale et / ou forme langagière, est, par définition, située au cœur du « commun » et composée d'éléments partagés, stables et fréquents, marqueurs et bases socioculturels d'une communauté.

En ce sens, la stéréotypie est régulièrement perçue comme participant à la constitution d'une culture commune, également recherchée par le SC. En outre, d'autres fonctions attribuées à la stéréotypie recourent des visées qu'affiche le SC, à savoir : prendre part à la collectivité ; homogénéiser la pensée, l'expression, l'action ; asseoir la cohésion d'une société ou d'un groupe² par l'adhésion à des valeurs, à des savoirs ou à des pratiques. Au vu de ces recouvrements, il ne serait guère étonnant que le SC véhicule des phénomènes de stéréotypie et il serait opportun que la mise en œuvre du SC dans les classes³ prenne appui sur un traitement didactique positif de la stéréotypie.

En second lieu, il peut être intéressant d'observer le SC, en tant qu'objet d'étude, sous l'angle de la stéréotypie, prise cette fois dans son versant négatif (dominant dans l'acception courante du terme). Réductrice et masquant la complexité du réel, la stéréotypie doit faire l'objet d'une observation vigilante

¹ Pour ce faire, nous prendrons appui principalement sur le document ministériel *Ecole et collège : tout ce que nos enfants doivent savoir. Le SC de connaissances et de compétences* (2007a) et ponctuellement sur la *Grille de référence La maîtrise de la langue française à destination du livret de connaissances et de compétences* (2007b).

² Comme signalé, le SC se présente bien comme le « ciment de la Nation ».

³ Aspect dont se préoccupent assez peu les auteurs du SC, selon le principe déclaré de la liberté pédagogique garantie aux enseignants (Darcos, in Préface du SC, 2007a, 9).

de la part du chercheur et des acteurs de la noosphère (Chevallard 1991 ; Petitjean 1998) qui ont à la dénoncer lorsque, par schématisation trop forte, elle s'oppose au degré de scientificité nécessaire ou lorsqu'elle nuit à la réalisation des objectifs fixés. Est-ce le cas dans le SC ? C'est précisément le point de vue que nous développerons (dans le point 3) à propos de l'écriture et de son enseignement-apprentissage. Mais avant, analysons le SC à partir des occurrences du terme *stéréotype* présentes dans le texte.

Quel est l'usage explicite du stéréotype dans le SC ?

En tant que document qui se veut grand public, c'est-à-dire à destination de tous les parents qui confient leurs enfants à l'école mais aussi de tous les enseignants (MEN 2007a, 17)⁴, il n'est guère étonnant que les trois passages où il est explicitement question du stéréotype, le soient, non pas dans différentes formes et valeurs qu'on lui attribue globalement en didactique et en sciences humaines, mais uniquement dans son acception péjorative courante de préjugé à écarter, de représentation mentale caricaturale s'opposant à des valeurs à respecter.

Vu le lien avec la question des valeurs, posée dans le SC comme une acquisition centrale, il est de même peu surprenant que deux des trois occurrences se situent dans le pilier des *Compétence sociales et civiques*⁵, la troisième occurrence apparaissant dans le pilier des *Pratiques d'une langue vivante étrangère*, mais avec un point de vue proche des dimensions sociales et civiques⁶. On peut encore observer que la troisième occurrence, située en introduction de la liste des connaissances, des compétences et des attitudes du pilier 2, semble reprise dans les attitudes : « L'apprentissage d'une langue étrangère développe la sensibilité aux différences et à la diversité culturelle » (MEN 2007 a, 29).

Dans un découpage parfois contestable entre connaissances, capacités et attitudes, ces trois acceptions péjoratives courantes renvoient d'abord à l'idée que l'élève doit adopter une *attitude* de refus des stéréotypes pour respecter autrui, ensuite à l'idée qu'il doit être *capable* de prendre conscience des stéréotypes pour construire une opinion personnelle questionnée et nuancée⁷. Enfin, la troisième acception indique que l'élève doit dépasser les visions stéréotypées, par la *connaissance* et la compréhension des cultures dont la langue est le vecteur, pour adopter une *attitude* de sensibilité aux différences et à la diversité culturelle⁸.

Ces trois utilisations, bien que limitées, permettent de pointer trois premiers objets d'enseignement-apprentissage qui nécessitent un travail sur la stéréotypie (ici les représentations stéréotypées) : 1. apprendre à respecter autrui ; 2. construire une opinion personnelle interrogée et nuancée ; 3. adopter une attitude de sensibilité aux différences et à la diversité culturelle. Il est à noter que ces trois objets concernent la question de l'ouverture à l'autre, à du différent.

⁴ Au-delà de l'intention démocratique tout à fait louable, on peut se demander si réellement tous les parents vont le lire ou, d'un point de vue sociologique ou sociolinguistique, quels types de parents vont le lire et ce qu'ils vont y trouver comme pistes pour pouvoir « accompagner efficacement [leurs enfants] tout au long de leur parcours d'apprentissage » (Darcos, in Préface du SC, 2007a, 10).

⁵ Première occurrence : « La vie en société se fonde sur : le respect de soi ; le respect des autres (civilité, tolérance, refus des préjugés et des **stéréotypes**) ; [...] » (MEN 2007a, 46 – nous soulignons).

Deuxième occurrence : « Les élèves devront être capables de jugement et d'esprit critique, ce qui suppose : [...] savoir construire son opinion personnelle et pouvoir la remettre en question, la nuancer (par la prise de conscience de la part d'affectivité, de l'influence de préjugés, de **stéréotypes**) » (MEN 2007a, 49 – nous soulignons).

⁶ Troisième occurrence : « Elle [la communication en langue étrangère] implique également la connaissance et la compréhension des cultures dont la langue est le vecteur : elle permet de dépasser la vision que véhiculent les **stéréotypes** » (MEN 2007a, 27 – nous soulignons).

⁷ Cette capacité de prise de conscience nous semble également indispensable pour développer l'attitude citée dans l'acception précédente, ce qui interroge la logique de partition entre capacité et attitude dans le SC.

⁸ Toutefois, l'on peut s'étonner du fait que, dans la liste de connaissances qui suit, ne figure aucune donnée culturelle mais uniquement du vocabulaire, de la grammaire, de la phonologie et de l'orthographe, à nos yeux insuffisants pour favoriser une *attitude* de sensibilité aux différences et à la diversité culturelle (De Carlo 1998 ; Beacco 2008).

En résumé, on peut donc dire que l'école a pour mission l'éducation aux valeurs : l'ouverture à d'autres opinions, l'ouverture à l'altérité, le respect de la culture d'autrui. Cette acquisition passe par un traitement des représentations stéréotypées ou du processus de stéréotypisation, de l'ordre de la prise de conscience et du dépassement des croyances stéréotypées, perçues comme dangereuses et enfermantes. Pour y parvenir, le SC suggère la piste de la connaissance d'autres cultures et de leur mode de parler-penser-agir.

Que penser de ce que l'on peut considérer comme une première approche scolaire de la stéréotypie dans le SC ?

La première remarque que nous voudrions formuler concerne le « comment faire ». Comment orchestrer ou, tout au moins, favoriser ce dépassement des stéréotypes ? Par la prise de conscience ? La conscientisation est, selon nous, un outil d'apprentissage et de développement capital (Bruner 1983 ; Bronckart 2002) mais non suffisant : ce n'est pas parce que l'élève prend conscience que les Italiens ne sont pas tous machos ou que les musulmans ne sont pas tous intégristes qu'ils vont renoncer à ces représentations stéréotypées. Car, si elles sont fausses et condamnables, elles ne viennent pas de nulle part, elles ont une fonction, des adhérents, un espace de légitimité et d'efficacité en dehors de l'école. Poser le renoncement à cette stéréotypie comme une évidence, c'est, d'une certaine manière, négliger son fonctionnement et sa force.

De plus, les représentations, même stéréotypées, sont rarement homogènes. Elles varient selon les situations, les interlocuteurs, les activités (Kervyn 2008 b). Il n'est ainsi pas rare qu'un même individu, certes inévitablement pluriel (Lahire 1998), prenne distance avec une représentation stéréotypée dans une situation, puis affiche, dans un autre contexte, son adhésion à cette même représentation. Aussi, si certains stéréotypes sont à combattre, d'autres sont-ils à moduler en fonction des besoins et des situations.

Quant à l'outil de prise de conscience que forment la connaissance et la compréhension d'autres cultures ou d'autres points de vue, il peut être alimenté par la fréquentation des textes, notamment littéraires mais aussi historiques. Le SC le stipule en rappelant que « [d]onner accès à cet univers culturel, c'est enrichir la perception des élèves » (MEN 2007 a, 13). En termes de stéréotypie, il est assez évident que l'identification d'une représentation comme relevant de la simplification trompeuse ou de la stéréotypie dépend des connaissances scientifiques et culturelles, c'est-à-dire du bagage ou de l'inscription socioculturelle de l'observateur. Dans cette perspective, l'école a à enseigner des savoirs porteurs de culture et d'inter-culturalité⁹.

La seconde remarque appelle à une considération plus large du traitement de la stéréotypie. En effet, ne sont pas à dépasser seulement des stéréotypes idéologiques liés à des valeurs humaines générales : entrer dans une culture scolaire (culture écrite, culture scientifique, culture humaniste...) passe par des prises de distance par rapport à des stéréotypes plus quotidiens, propres à la culture quotidienne, non scientifique ou moins interrogée (Vygotski 1934/1997). En sciences par exemple, dans une des classes de CM₂ observées¹⁰, tous les élèves expliquaient les phases de la lune par la projection de l'ombre de la terre sur la lune¹¹. Cette représentation initiale erronée, schématisante et très prégnante court-circuitait l'observation et la conception d'expériences appropriées et gênait l'écriture du compte rendu de l'expérimentation (Kervyn 2008 a). Dans la même classe, en littérature cette fois, des élèves, persuadés qu'un poème contenait toujours des rimes et des vers, disaient ne pas arriver à en écrire un car ils ne trouvaient pas de rimes ou de vers (Kervyn 2008 b).

⁹ Terme et concept non présents dans le SC qui s'en tient aux notions de *culture commune*, de *culture humaniste*, et aux termes d'*autres cultures*, de *culture d'autrui* ou encore de *culture personnelle*.

¹⁰ Classe de Jérôme Faux, maître formateur à l'école Bara d'Agen.

¹¹ Un élève note, par exemple l'explication suivante : « Quand les rayons du soleil tape sur la terre, c'est l'ombre de la terre qui va sur la lune ».

Partager une culture commune attendue par l'école et valorisée par la société des lettrés¹² nécessite, dans toutes les disciplines et dans toutes les grandes compétences du socle, des abandons (partiels au moins), des réductions ou des complexifications de représentations, particulièrement résistantes si elles relèvent de la stéréotypie (Leyens, Yzerbyt & Schadron 1996).

Par contre, si l'enjeu des activités scolaires est de construire des connaissances et des représentations plus scientifiques ou interrogées, celles-ci vont bien souvent coexister avec des représentations davantage spontanées. Ces dernières se maintiennent, notamment parce qu'elles nourrissent l'imaginaire et les croyances partagées. Tout le monde continue de dire que le soleil se lève et se couche. Néanmoins l'acquisition d'un savoir scientifique sur la question relativise ou déplace la portée, la fonction et la valeur attribuées à cette représentation stéréotypée que véhiculent les discours.

Signalons enfin que la nécessité d'ouverture et de complexification pointée au niveau des représentations stéréotypées est tout aussi valable pour les phénomènes de stéréotypie langagiers. De fait, l'école enseigne la limitation des expressions et des locutions figées, oralisantes ou familières, aux situations qui le permettent, et l'ouverture à des modes de dire diversifiés et ajustés aux genres du discours envisagés (Bakhtine 1984). Ici encore, le mode du renoncement ou de la suppression ne domine pas dans la mesure où ces formes de stéréotypie langagières sont, non pas fausses, mais inappropriées ou décalées par rapport à certains contextes ou à certains effets recherchés.

Globalement donc, enseigner la stéréotypie, plus que supprimer ou remplacer, c'est amener les élèves à relativiser, à moduler, à complexifier ou à conceptualiser leurs pensées et leurs paroles. C'est les amener à délimiter les zones et les fonctions de pertinence de la stéréotypie, par une ouverture à d'autres pensées, d'autres paroles, d'autres contextes et d'autres fonctions.

Ainsi élargie et nuancée, cette première approche scolaire de la stéréotypie (allant de l'abandon à une réduction situationnelle, en passant par la complexification et la conceptualisation) n'est pas totalement autonome de la seconde approche de la stéréotypie, non explicitée dans le SC. Cette seconde approche, renvoyant davantage à la valeur positive de la stéréotypie, se caractérise par l'adoption de matériaux stéréotypés valorisés dans la culture scolaire (représentations, collocations, schémas textuels, traits génériques, etc.). Cette seconde approche de la stéréotypie prend appui sur ses fonctions de construction collective, d'inscription dans une culture ou dans une communauté. Bien qu'ici l'accent soit moins mis sur l'ouverture vers l'autre et plus sur l'inscription collective dans du semblable fréquent et partagé pour les élèves, l'inscription dans du collectif scolaire peut s'apparenter à une ouverture vers l'autre. On voit, dès lors, même si le lien n'est pas établi dans le SC, combien cette seconde finalité attachée au traitement de la stéréotypie, vient compléter la première¹³ et répond à l'ambition, affichée dans le SC, de construction de sujets participant au système et à la nation (MEN 2007 a, 13 & 19).

En quoi le SC stéréotypise-t-il l'écriture et quelles peuvent en être les conséquences en termes d'enseignement et d'apprentissage scriptural ?

Après un point de vue général sur la stéréotypie dans le SC, venons-en à l'écriture. Aujourd'hui, l'écriture est, pour presque tous, une pratique courante, au sein de laquelle cohabitent des formes multiples, considérées, par certains, les unes comme « ordinaires » les autres comme « expertes », les premières étant forcément plus nombreuses et courantes, les secondes davantage officialisées et valorisées par la diffusion et la publication. Pour préparer peu à peu à l'ensemble de ces pratiques d'écriture actuelles, il nous semble important que le SC adopte une vision plus unifiante que cloisonnante (Halté 1989 ; Dabène 1990), loin, dès lors, des représentations restreintes de l'écriture

¹² Culture d'ailleurs considérée dans le SC comme ouvrant les portes de la professionnalité et de la vie de citoyen (MEN 2007a, 19).

¹³ Cette complémentarité est d'ailleurs réciproque puisque l'ouverture à du différent nécessite d'avoir construit préalablement du semblable.

renvoyant seulement à une norme orthographique principalement (le « bien écrire » ou le « comment ça s'écrit ? ») ou à une activité professionnelle, celle des écrivains surtout.

Cette ouverture est d'autant plus capitale qu'aujourd'hui l'écriture, qu'elle soit posée comme une fin en soi ou comme un moyen, cumule et entremêle les fonctions (fonctions communicative, mémorielle, culturelle, développementale, esthétique, identitaire, politique, économique, administrative, réflexive, ludique...). À cette diversité formelle et fonctionnelle, viennent s'ajouter la variété d'outils matériels (ordinateurs, traitement de texte, stylo, cahier, carnet, téléphone, agenda, bloc notes...), la complexité du code orthographique organisé en un pluri-système (Catach 1993) ainsi que la complexité cognitive du processus scriptural (composé d'opérations multiples, enchevêtrées et en partie simultanées (Fayol 1996)). Toutes ces caractéristiques font de l'écriture une pratique tout à la fois complexe (Plane 2006), omniprésente, polyvalente et importante.

En outre, l'écriture, en tant que produit et lieu du développement psychique, social et culturel des générations successives, reflète admirablement bien l'évolution, le fonctionnement, les produits et la maturité des sociétés qui l'utilisent, tout en y prenant activement part dans un mouvement de co-développement réciproque (Goody 1977/1979). Cette dimension en fait un témoin et un lieu de dialogue socioculturel privilégié. À taille plus restreinte, un texte écrit est inévitablement un espace dialogique complexe (textuel, discursif, scriptural, etc.), quelle que soit sa fonction.

Dans ce décor, l'école, en tant qu'institution chargée de transmettre les outils, les pratiques, les savoirs socioculturels permettant l'intégration et le développement, se doit de préparer au mieux l'enfant-élève à la pratique de l'écriture en lui permettant d'entrer dans ces rôles, ces formes, ces complexités et ces rapports multiples à l'écriture. Ceci est d'autant plus vrai que l'acquisition de l'écrit conditionne l'accès au savoir, la participation et l'intégration socioculturelle et donc la réussite scolaire (Lahire 1993 ; Barré-De Miniac 1997). À nos yeux d'ailleurs, parmi les rôles que joue l'écriture, le métier d'élève rend, à l'école, ceux de développement et d'accès au savoir tout à fait centraux et sans doute plus importants que d'autres fonctions, pourtant socialement plus fréquentes¹⁴.

Le SC, présenté comme « un ensemble de connaissances, de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accompagner avec succès la scolarité, poursuivre la formation, construire un avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société » (MEN 2007a, 19), se doit donc de miser sur l'écrit et l'écriture en tant que pratiques socioculturelles plurielles et multifonctionnelles et, plus spécifiquement, en tant qu'outil d'apprentissage et de développement. Si, comme l'avance le Ministère, « [m]aîtriser le SC, c'est être capable de mobiliser ses acquis dans des tâches et des situations complexes, à l'école puis dans la vie » (MEN 2007a, 20), il est légitime de considérer que maîtriser le SC, c'est être capable de mobiliser l'écriture dans des tâches et des situations complexes, à l'école puis dans la vie.

Or, quand on analyse le texte du SC ainsi que la grille de référence pour la maîtrise de la langue à destination du livret (MEN 2007b), on peut en douter pour cinq raisons.

La première concerne la conception très fortement normée de l'écriture et de la langue qui domine dans le SC. « L'élève doit maîtriser suffisamment les outils de la langue que sont le vocabulaire, la grammaire et l'orthographe pour pouvoir lire, comprendre et écrire des textes dans différents contextes » (MEN 2007a, 23). Cette phrase introductive est suivie, en toute logique, d'une liste de connaissances en vocabulaire, grammaire et orthographe, sans aucune mention de connaissances complémentaires concernant la culture écrite, les rôles de l'écriture, les supports écrits, etc. Cette domination du code et de la norme se poursuit dans la grille de référence destinée au livret, à tous les niveaux de la scolarité mentionnés. Écrire, dans cette grille, c'est respecter les règles d'orthographe, de ponctuation, de

¹⁴ Ce besoin d'écrire pour apprendre et se développer est explicité notamment par Vygotski selon qui « [...] l'expérience universelle a montré que l'apprentissage de l'écriture est l'une des matières d'enseignement les plus importantes au tout début de la scolarité et qu'il est à l'origine du développement de toutes les fonctions qui ne sont pas encore venues à maturité chez l'enfant » (Vygotski 1934/1997 p. 356).

grammaire ; c'est repérer et corriger les erreurs d'orthographe, employer le point et la majuscule, maîtriser la phrase complexe, insérer des paroles rapportées directement ou indirectement, écrire un texte syntaxiquement et sémantiquement cohérent, respecter la consigne, etc.

Promouvoir une telle conception, n'est-ce pas prendre le risque d'en revenir (pour autant que les pratiques effectives s'en soient réellement dégagées) à un rapport à l'écriture hyper normé, à une représentation de l'écriture au service du code et de sa vérification, voire de son apprentissage, à une peur de l'erreur et donc à un rejet de l'écriture scolaire ainsi qu'à une très forte insécurité scripturale (Dabène 1987) scolaire (au moins) ?

On peut, en deuxième lieu, remarquer que cette domination de la norme s'accompagne de tâches ou d'activités d'écriture très scolaires, laissant bien peu de place à une conception de l'écriture située, motivée et multifonctionnelle. Écrire dans le SC, c'est être capable de copier, de répondre à une question, de résumer, d'utiliser des règles, de rédiger et, heureusement aussi, d'adapter le propos au destinataire et à l'effet recherché. Mais cette adaptation, mentionnée dans le SC, ne devient pas, dans la grille du livret, consigne ou précision du type *écrire pour qui, écrire pour quoi*. De manière générale, être capable d'écrire, ce n'est pas, dans le SC, être capable d'écrire pour réfléchir, pour créer, pour informer, se souvenir, se dire, jouer, émouvoir, etc., si ce n'est peut-être dans les attitudes où l'on trouve « goût pour les sonorités, les jeux de sens, la puissance émotive de la langue »¹⁵ (MEN 2007 a, 26). Sans caricaturer, on peut ainsi en conclure que la conception d'une écriture motivée et déterminée (en partie au moins) par la situation, par l'objectif de l'acte scriptural ne prime pas¹⁶.

En outre, et c'est la troisième raison qui nous fait douter de la pertinence avec laquelle le SC envisage l'écriture, l'orientation vers une écriture-norme est sous-tendue par une conception traditionnelle de la langue écrite, vue comme un moyen d'expression claire, précise et juste d'une pensée préalable. L'écriture et la langue, dans le SC, ne sont que l'expression de la pensée, « [l'] instrument de pensée »¹⁷ nous dit-on (MEN 2007 a, 26). Dans cette optique, elle ne peut effectivement pas devenir un moyen pour penser (écrire pour réfléchir), ce qui contraint fortement son rôle dans l'apprentissage. Dans cette optique encore, il est de fait assez logique de privilégier les outils orthographiques, grammaticaux et lexicaux puisque l'on vise la « bonne écriture » respectueuse de la pensée et des intentions¹⁸.

La quatrième raison découle de la précédente : si écrire, c'est avant tout écrire correctement (ou avec des erreurs formelles) pour transcrire une pensée préexistante, cela réduit l'intérêt pour une écriture processus, recommencement, coopération, tâtonnement, brouillon, jet successif, dialogue, reprise, relecture, questionnement, observation, réflexion, etc. (Fabre 1990, 2000 ; Doquet-Lacoste 2003). Il est tout de même remarquable que le SC ne mentionne aucune de ces modalités d'écriture et s'en tient à : sans faute, lisiblement, correctement, par une phrase complète, cohérent, en paragraphe, correctement ponctué, spontanément ou sous dictée. Heureusement, sur ce point, la grille proposée pour le livret corrige le tir. N'y figure plus l'écriture « spontanée » et apparaissent davantage de modalités d'écriture : dictée à l'adulte, prises de notes, écriture au brouillon, écriture intermédiaire ou finale, révision, écriture ou relecture avec aide ou de manière autonome, écriture à tout moment de la séquence, écriture utilisant l'affichage et les outils de classe.

Enfin, la cinquième raison concerne les outils ou dispositifs visant à accompagner ou à faire acquérir l'écriture. Si l'on considère tout écrit comme dialogiquement constitué (Bakhtine 1984), l'appui sur les textes lus ou déjà écrits devient un outil incontournable d'écriture. Or, dans le SC, l'interaction lecture-écriture n'est pas problématisée. Il est dit d'un côté que « [l]a fréquentation de la littérature d'expression

¹⁵ Mais cette attitude de « goût » ne demande-t-elle pas des connaissances et des capacités autres que celles listées ?

¹⁶ Si ce n'est écrire pour orthographier à l'école.

¹⁷ Ne nous y trompons pas, « instrument » n'est pas utilisé ici dans le sens que lui donnent Rabardel (2002) et Vygotski (1934/1997).

¹⁸ Parlant du vocabulaire, de la grammaire et de l'orthographe, les auteurs du SC considèrent ainsi que « [c]et apprentissage a pour fonction d'apprendre aux élèves à lire, à écrire et à exprimer clairement leurs idées et leurs pensées au plus près de leurs intentions » (MEN, 2007a, 12).

française est un instrument majeur des acquisitions nécessaires à la maîtrise de la langue française » (MEN 2007 a, 23), puis, d'un autre côté, qu'il faut faire des exercices distincts de l'étude des textes (MEN 2007 a, 24). Mais, à aucun endroit, on ne pose l'interaction lecture-écriture comme une capacité indispensable. Il aurait pourtant été intéressant de, par exemple, mentionner les textes lus (littéraires et non littéraires) dans les capacités, à la rubrique *Utiliser des outils*, où seul figurent le dictionnaire, les ouvrages de grammaire et les logiciels de correction orthographique.

Notre analyse peut paraître sévère. À propos de la langue, le SC présente, certes, des intérêts, notamment le fait de rappeler l'importance de la maîtrise de la langue¹⁹ ainsi que son ancrage dans toutes les disciplines²⁰. De plus, le SC, vu sa brièveté et sa destination à des non professionnels autant qu'à des professionnels, ne peut tout mentionner, ni se faire trop technique. Toutefois l'absence d'éléments de culture écrite, l'absence d'une écriture multifonctionnelle, d'une écriture processus-recommencement-reprise, l'absence d'autres outils à utiliser que le dictionnaire, la grammaire et le correcteur orthographique, toutes ces absences²¹, doublées d'une accentuation sur le code et sur l'écriture reflet de la pensée, aboutissent à une conception de l'écriture et de son enseignement-apprentissage erronée, schématisante, non scientifique et en déphasage avec les pratiques d'écriture actuelles.

Le document ministériel du SC à destination du large public nous offre ainsi un bel exemple de stéréotypisation de l'écriture et de son enseignement-apprentissage, stéréotypisation globale (vu la représentation d'ensemble qui se dégage) et stéréotypisation ponctuelle, lorsqu'il s'agit, par exemple, d'idées reçues à propos de la dictée²², à propos des modes d'acquisition les plus performants et donc incontournables²³ ou encore à propos d'un retour nostalgique à une langue transparente.

Vu que ce phénomène trompeur et réducteur est possiblement nuisible pour le développement des compétences d'écriture et d'enseignement de l'écriture, le didacticien²⁴ se doit de le dénoncer tout en prenant conscience de son utilité. En effet, comme tout phénomène de stéréotypie, celui-ci a une fonction, plus ou moins consciemment recherchée par les auteurs du SC : il vient nourrir, séduire ou conforter les parents et les enseignants nostalgiques, rassurés de retrouver des références connues et partagées et, plus grave, rassurés de croire qu'on peut, une bonne fois pour toute, maîtriser la langue ou maîtriser l'écriture. N'est-ce pas là une vaste utopie ? L'idée de *maîtrise* de la langue est séduisante, convaincante voire non contestée (n'est-ce pas le rôle premier de l'école ?). Pourtant l'expression même de *maîtrise* est problématique. Qui peut prétendre maîtriser la langue ou l'écriture ? On en maîtrise des usages, des rôles. Mais, au final, comme le rappelle Marie-Laure Elalouf, la langue nous maîtrise plus que nous ne la maîtrisons (2007, p. 103).

Au-delà d'un simple problème d'étiquetage, nous pensons que cette conception fait peser sur l'école une bien lourde responsabilité, en partie d'avance vouée à l'échec, et ne laisse d'autre choix que de se replier sur du concret, du fixe et de l'évaluable (orthographe, grammaire, vocabulaire). On voit ainsi combien la recherche de maîtrise de la langue se fait au détriment d'un enseignement-apprentissage consacrant une large place aux mouvements discursifs, aux variations de l'écriture en fonction des pratiques, des situations, des usagers, des époques, etc. C'est donc avec l'idée d'un enseignement et d'un apprentissage d'usages de la langue et de l'écriture et non pas avec l'idée d'une maîtrise de la langue que nous allons à présent aborder l'usage scolaire de la stéréotypie en écriture.

¹⁹ « La langue française est le premier outil de l'égalité des chances, de la liberté du citoyen et de la civilité : [...] elle permet de comprendre et d'exprimer ses droits et ses devoirs » (MEN, 2007a, 23).

²⁰ Cet aspect est notamment souligné dans la grille de référence qui appelle à des évaluations dans toutes les disciplines (MEN, 2007b).

²¹ Plus marquées dans le document de présentation du SC que dans la grille de référence pour le livret, rappelons-le.

²² « La dictée est un outil indispensable d'apprentissage et d'évaluation » (MEN, 2007, 24).

²³ « Exercices de conjugaison, dictées, récitations doivent faire partie intégrante de l'apprentissage de la langue » (MEN, 2007a, 12).

²⁴ Sans pour autant réserver le droit de critique aux didacticiens, bien sûr.

Comment faire de la stéréotypie un outil d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture ?

Précédemment, nous avons pointé deux approches scolaires de la stéréotypie. L'une, véhiculée explicitement par le SC, appelle à la complexification ou au dépassement de la stéréotypie jugée dangereuse, simplifiante, non scientifique ou inappropriée. L'autre approche, complémentaire de la première, va dans le sens d'une adoption de matériaux stéréotypés, cette fois valorisés par la culture scolaire.

Sans entrer dans le détail, la question à laquelle nous voudrions à présent nous atteler est celle de la mise en œuvre de ces deux approches au niveau de l'enseignement-apprentissage de l'écriture. Existe-t-il des modalités de mise en œuvre qui favoriseraient l'outillage de l'enseignement-apprentissage de l'écriture par la stéréotypie ? Sans aucune prétention à l'exhaustivité, la recherche collaborative que nous avons menée dans des classes de CM2 durant l'année scolaire 2005-2006²⁵ a permis de mettre en évidence cinq conditions que nous voudrions mettre en avant.

La première condition est de ne pas considérer les phénomènes de stéréotypie comme des produits totalement figés et ce, pour deux raisons au moins. Dans notre corpus²⁶ d'abord, il apparaît assez nettement qu'en fonction des activités menées en classe, en fonction du contexte, de l'enjeu, les stéréotypes mobilisés bougent. Entre une situation d'échange collectif oral, une situation de lecture, d'écriture individuelle ou d'écriture collective, de réponse à un questionnaire, les stéréotypes obtenus changent. Ainsi, la représentation initiale stéréotypée de la poésie²⁷, relevée par l'enseignant chez les élèves en situation de débat se modifie quelque peu en situation de lecture ou d'écriture²⁸.

Ensuite, pris dans le discours et selon la culture des individus, tout stéréotype peut être perçu, soit comme tel, soit comme une pensée ou une forme langagière unique ou non schématisante. Quand un élève écrit « une faim de loup », il pense souvent être original, même si l'enseignant perçoit cette expression comme clichée. Quand un individu écrit « Salutations sincères », il peut soit profiter d'une formule de clôture toute faite soit écrire ces mots avec une intention singulière. La langue et la pensée, même stéréotypées, ne sont pas entièrement figées.

La seconde condition découle de la première et concerne la prise en compte de l'impact, sur l'écriture, de l'effet homogénéisant et hétérogénéisant de la stéréotypie²⁹. En tant que marqueurs socioculturels, les stéréotypes sont porteurs de disparités entre apprenants issus de milieux socioculturels différents. Si l'on compare les performances en écriture d'élèves issus de milieux socioculturels très différents, on note des écarts significatifs dans le traitement de la stéréotypie (Kervyn & Dufays 2003). Outre cette hétérogénéité socioculturelle assez visible, il existe en outre, toujours au niveau du traitement de la stéréotypie, une hétérogénéité plus discrète entre élèves, très souvent masquée par l'effet d'homogénéisation que procure la stéréotypie. Si nous reprenons l'exemple de la poésie, il faut bien réaliser que des enfants, présentant tous le même stéréotype initial sur la poésie, vont le traiter différemment en situation d'écriture individuelle : les uns n'arrivent pas à écrire parce qu'il ont du mal à trouver des rimes (le stéréotype bloque l'écriture), pendant que d'autres écrivent un texte poétique en prenant appui (de façon déclarée ou non) sur la rime, et que d'autres encore mettent consciemment à distance la stéréotypie (un élève écrit un poème sans rime en précisant qu'elle n'est pas obligatoire). Cette hétérogénéité discrète risque, selon nous, et selon les enseignants collaborateurs, de

²⁵ Pour une présentation du protocole expérimental et des choix méthodologiques, voir l'article « Une formation au service de la recherche et une recherche au service de la formation » (2007).

²⁶ Corpus composé de séquences d'enseignement de l'écriture littéraire et non littéraire.

²⁷ Un poème a des rimes, des vers, des strophes, un titre, du sens et le nom de l'auteur.

²⁸ Les élèves signalent alors d'autres traits caractéristiques, selon eux, de la poésie (un poème c'est souvent petit, c'est très délicat ou délicat et triste, c'est beau à entendre, il y a des mots peu connus, etc.).

²⁹ Pour plus d'information sur ce point, voir l'article « Stéréotypie : phénomènes homogénéisants, mises en œuvre hétérogènes » à paraître dans le numéro 38 de *Repères*.

passer inaperçue alors qu'elle nécessite une prise en compte pour permettre à tous les élèves de faire du traitement de la stéréotypie un outil d'écriture adapté à leur niveau.

À ce propos, en accord avec les enseignants collaborateurs, il nous semble qu'un démarrage de séquence (assez classique) sur les représentations initiales, uniquement relevées par un échange oral collectif et suivi de la transmission du savoir à apprendre, risque d'occulter une part au moins de cette hétérogénéité relevée et, par là même, la richesse et le niveau réel des élèves quant au traitement de la stéréotypie en écriture. Dans ce sens, l'enjeu d'apprentissage pour tous nécessite parfois, de la part de l'enseignant, une mise à distance de l'harmonisation par homogénéisation que charrie la stéréotypie.

Aussi, pour que la stéréotypie devienne un outil pour la didactique de l'écriture, tant pour l'enseignant que pour l'élève, doit-elle faire l'objet d'un traitement explicite et spécifique.

Pour mettre en oeuvre cette troisième condition et ainsi favoriser un usage plus conscient et interrogé de la stéréotypie, une piste intéressante semble être l'adoption d'une démarche d'observation et de réflexion sur l'écrit/écriture (observation de textes lus ou écrits, mise à jour de techniques d'écriture, de fonctionnements ou encore de matériaux d'écriture).

Quant à la quatrième condition, elle consiste à ancrer le travail de la stéréotypie dans une approche dialogique de l'écriture. En effet, parmi les fonctionnements langagiers et scripturaux qui mériteraient, à notre avis, d'être davantage problématisés et de faire l'objet d'apprentissage plus explicite, figure le fonctionnement dialogique, constitutif de tout discours (Bakhtine 1984). Aujourd'hui, ce fonctionnement n'est pas absent de l'enseignement de l'écriture qui, par les activités proposées, a souvent recours au mode de la reprise (copie, écriture à la manière de, écriture selon le style d'un auteur, écriture à partir de matrices, écriture parodique, écriture pastiche, paraphrase...). Mais ces activités s'inscrivent rarement dans une problématisation du fonctionnement dialogique des discours. Or que sont les phénomènes de stéréotypie si ce n'est des unités de dialogisme (au même titre, par exemple, que le discours rapporté) ? C'est pourquoi, pour donner à la stéréotypie toute sa force d'outil scriptural, il est important de la penser dans la perspective dialogique. Dans cette perspective, les phénomènes de stéréotypie deviennent un matériau déjà existant et potentiellement disponible pour de multiples mises en dialogue, de multiples reprises à organiser et à didactiser en objet d'apprentissage. Et écrire revient alors à se mettre en dialogue et à mettre son écrit en dialogue avec telle structure de texte lu, avec tel style d'écriture découvert et observé ou avec tel stéréotype relevé.

Etre dans la reprise d'existant ne signifie cependant pas être totalement dépendant de l'existant et réduit à celui-ci. À ce sujet, Michèle Grossen³⁰ place le dialogisme dans une interdépendance entre l'inter et l'intra-subjectif. Dans le cadre scolaire, favoriser une approche dialogique de l'écriture (littéraire et non littéraire), ce n'est pas la situer hors ou à la marge des écrits et des pratiques socioculturels existants ni à la marge de l'écrit et des pratiques personnels, mais dans un va-et-vient qui fait coexister la dimension collective externe et la dimension singulière interne.

Cette cinquième et dernière condition nous paraît capitale pour ne pas faire de la stéréotypie et de l'écriture des outils de pure normalisation ou d'assujettissement mais des outils de liberté et de développement. Soutenir un enseignement-apprentissage visant le rapport singulier du sujet à l'écriture, par un travail de la stéréotypie, demande de dépasser l'opposition entre le collectif et l'individuel, tel que le propose le modèle développemental vygotkien où l'individuel n'est pas le contraire du social mais sa forme supérieure (Brossard 2004).

³⁰ « Interaction et dialogue : réflexions théoriques et méthodologiques », communication faite dans le cadre du séminaire international Vygotski, le 16 décembre 2006 à l'Université de Lausanne.

En quoi les modalités de traitement de la stéréotypie préconisées d'un point de vue didactique s'accordent-elles ou non avec ce qu'indique le SC ?

En guise de conclusion, posons-nous la question de la compatibilité de ces conditions avec ce que recommande le SC. Tout d'abord, une même préoccupation démocratique traverse les deux points de vue, à savoir l'apprentissage de l'écriture par tous les élèves. Cette volonté partagée apparaît dans l'attention portée à la prise en compte de l'hétérogénéité. Dans le préambule du SC est rappelée la nécessité de gérer les différents rythmes d'acquisition et l'infinie diversité des besoins des élèves (MEN 2007 a, 9). Toutefois, dans ce que nous proposons, les mises en oeuvre hétérogènes reflètent une langue aux formes et aux usages multiples, ainsi qu'une diversité de rapports à l'écriture et à la langue. Ces dimensions, nous l'avons signalé, sont bien peu mises en avant dans le SC, qui s'en tient à une approche très normée de la langue. On peut, dès lors, se demander si un enseignement scriptural dominé par le « bien écrire » ne risque pas d'omettre l'hétérogénéité existante et, par conséquent, de ne pas permettre à tous d'apprendre, ce qui serait en contradiction avec le principe même du SC.

De même, le travail explicite de la stéréotypie et la prise de conscience de ce processus et du fonctionnement dialogique de l'écriture ne vont pas dans le sens d'une approche normée de la langue, soutenue par la mémorisation et la dictée. Par contre, la démarche d'observation et de réflexion, encouragée pour l'étude de la langue dans les programmes de 2002 (et dans une moindre mesure dans ceux de 2007), se retrouve dans le pilier 3 du SC, à propos de la culture scientifique et technologique. Ce mode d'apprentissage est donc bien valorisé dans le SC mais il serait réservé à d'autres domaines que la langue !

Si toutefois, à l'instar de Bronckart (2002) ou de Bruner (1983), on voit en la prise de conscience un outil d'autonomisation et de développement pour le sujet, le traitement suggéré pour la stéréotypie et l'écriture est le bienvenu pour mettre en oeuvre le pilier 7 d'*Autonomie et initiative*.

Enfin, ce même pilier, envisagé de façon très transversale, peut encourager à faire de la stéréotypie et de l'écriture des outils de liberté et de développement individuel, ancrés dans le social. Mais, ici encore, par une écriture apparaissant très souvent au service de l'apprentissage et de l'évaluation du code, par la valorisation de la dictée et de la copie, et par une insistance sur le respect des règles de l'expression française (heureusement non contradictoire avec la liberté d'expression ! (MEN 2007 a, 23)), le SC ne tenterait-il pas de mettre sur les rails des sujets par nature trop libres ? Alors, maîtrise de la langue et des sujets ou développement de l'autonomie et de l'initiative ? Un subtil dosage de chaque, sans doute...

Bibliographie

- AMOSSY, R. & HERSCHBERG PIERROT, A (1997). *Stéréotypes et clichés*, Paris, Nathan.
- BAKHTINE, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.
- BARRÉ-DE MINIAC, C. (1997). *La famille, l'école et l'écriture*, Paris, INRP.
- BEACCO, J.-C., « L'approche par compétences de la "culture-civilisation" en classe de langue : les composantes de la compétence culturelle/interculturelle », conférence faite le 09/04/2008 à la journée d'étude du DEFLE, Université de Bordeaux 3.
- BRONCKART, J.-P. (2002). « La conscience comme analyseur" des épistémologies de Vygotski et Piaget », in Clot, Y. (dir.), *Avec Vygotski*, p. 27-53.
- BROSSARD, M. (2004). *Vygotski. Lectures et perspectives de recherches en éducation*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- BRUNER, J. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- BUTLEN, M. (2005). « Que faire des stéréotypes que la littérature adresse à la jeunesse ? », in *Le Français aujourd'hui*, n° 149, *La littérature de jeunesse : repères, enjeux et pratiques*, p. 45-54.

- CATACH, N. (1978/ 1993 5^e rééd.). *L'Orthographe. Que sais-je ?*, Paris : PUF.
- CHEVALLARD, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage.
- DABÈNE, M. (1996). « Aspects socio-didactiques de l'acculturation au scriptural », in Barré-De Miniac, C. *Vers une didactique de l'écriture* Bruxelles-Paris : De Boeck-INRP, p. 85-99.
- DABÈNE, M. (1990). « Les pratiques d'écriture : représentations sociales et itinéraires de formation », in *Éducation permanente*, n° 102, p. 13-19.
- DABÈNE, M. (1987) *L'adulte et l'écriture*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- DE CARLO, M. (1998). *L'interculturel*. Paris : Clé International.
- DOQUET-LACOSTE, C. (2003). *Étude génétique de l'écriture sur traitement de texte d'élèves de cours moyen 2, année 1995-1996*. Lille : ANRT.
- DUFAYS, J.-L., GEMENNE, L. ET LEDUR, D. (1996). *Pour une lecture littéraire*. Bruxelles : De Boeck.
- ELALOUF, M.-L. (2007). « Comment lire la "grille de compétences" pour maîtriser la langue ? », in *Cahiers pédagogiques*, numéro spécial. *Le socle commun... Mais comment faire ?*, en ligne <<http://www.cahiers-pedagogiques.com/article>>, p. 102-104.
- FABRE, C. (dir.) (2000). *Apprendre à lire des textes d'enfants*. Bruxelles : De Boeck Duculot.
- FABRE, C. (1990). *Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*. Grenoble ; Ceditel / L'Atelier du Texte.
- FAYOL, M. (1996). « La production du langage écrit », in David, J. et Plane, S., *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*. Paris : PUF, p. 9-36.
- GOMBERT, J.É. (1990) *Le développement métalinguistique*. Paris : PUF.
- GOODY, J. (1977/1979). *La raison graphique*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- HALTÉ, J.-F. (1989). « Analyse de l'exercice dit « la rédaction et propositions pour une autre pédagogie de l'écriture », in Charolles, M., Halté, J.-F., Masseron C. et Petitjean, A. *Pour une didactique de l'écriture*, p. 9-47.
- KERVYN, B. (2008 a). « Étude et opérationnalisation de phénomènes de stéréotypie pour la didactique de l'écriture », in *Autour des langues et du langage : perspective pluridisciplinaire*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble (à paraître).
- KERVYN, B. (2008 b). « Stéréotypie : phénomènes homogénéisants, mises en œuvre hétérogènes », in *Repères*, n° 38 (à paraître).
- KERVYN, B. (2007). « Une formation au service de la recherche et une recherche au service de la formation », in actes sur CDROM du colloque *Formation des enseignants : quels scénarios ? quelles évaluations ?*, IUFM d'Anthony Val de Bièvre, mars 2006.
- KERVYN, B. & FAUX (2007). « Écriture poétique et stéréotypie en classe de CM2 : comment les différents acteurs impliqués donnent-ils sens et valeurs au travail réalisé ? », in Dufays, J.-L. (éd.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*. Louvain-la-neuve : Presses Universitaires de Louvain, p. 243-254.
- KERVYN, B. & DUFAYS, J.-L. (2003). « Quels usages du stéréotype dans l'écriture au secondaire ? Observations et propositions ». *Pratiques*, n° 117-118, p. 208-218.
- LAHIRE, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- LAHIRE, B. (1998). *L'homme pluriel*. Paris : Nathan.
- LEYENS J.-P., YZERBYT V. ET SCHADRON G. (1996). *Stéréotypes et cognition sociale*. Liège : Mardaga.
- MEN (2007a). *École et collège : tout ce que nos enfants doivent savoir. Le socle commun de connaissances et de compétences 2007-2008*, Paris : Scéren/CNDP.
- MEN (2007b). *Grille de référence. La maîtrise de la langue. Livret de connaissances et de compétences*, en ligne <http://eduscol.education.fr/D023/grille_pilier1.pdf>.

- PENLOUP, M.-C. (2000). *La tentation du littéraire. Essai sur le rapport à l'écriture littéraire du scripteur « ordinaire »*, Paris : Didier.
- PETITJEAN ANDRÉ (1998). « Enseignement / apprentissage de l'écriture et transposition didactique », *Pratiques* n° 97-98, p. 105-132.
- PLANE, S. (2006). « Singularités et constantes de la production d'écrit – L'écriture comme traitement de contraintes », in Lafont-Terranova, J. & Colin, D., *Diptyque* n° 5, *Didactique de l'écrit. La construction des savoirs et le sujet-écrivain*, p. 33-54.
- RABARDEL, P. (1999/2002 (rééd.)), « Le langage comme instrument ? Éléments pour une théorie instrumentale étendue », in Clot, Y. (dir.), *Avec Vygotski*. Paris : La Dispute, p. 265-290.
- RAULIN, D. (2006). *Les programmes scolaires. Des disciplines souveraines au socle commun*. Paris : Retz.
- REUTER, Y. (2002). « Quelques questions à propos des formalisations de l'écriture en didactique du français », in *Pratiques*, n° 115-116, p. 29-36.
- SCHNEUWLY, B. (1989). « La conception vygotkienne du langage écrit ». *ELA*, n° 73. Paris : Didier Érudition, p. 107-111.
- TAUVERON, C. & SÈVE, P. (2005). *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM*. Paris : Hatier.
- VYGOTSKI, L.S. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- ZAKHARTCHOUK, J.-P. & PANTANELLA, R (coord.) (2007). *Le socle commun... Mais comment faire ?*, *Cahiers pédagogiques*, numéro spécial, en ligne <<http://www.cahiers-pedagogiques.com/article>>.

Initiative du lecteur, initiative du scripteur

Sophie David et François Le Goff

IUFM, école interne de l'Université Toulouse Le Mirail, équipe d'accueil LLa, EA 4152

Mots-clés : initiative, autonomie, lecture, écriture, compétence

La communication pose la question de la lecture du texte littéraire comme de l'écriture en termes d'initiative et développe une réflexion, du point de vue de l'activité enseignante, sur les situations didactiques qui instituent des espaces d'initiative propres à développer l'autonomie de l'élève.

Dans le champ de la lecture, sont introduits des éléments de définition de cette notion plurielle : initiative de l'élève en présence du livre à lire (la question du choix, du désir), initiative dans la lecture (la question du sens et de l'interprétation), ou encore initiative en classe, face aux sollicitations de l'adulte, aux jugements des pairs (la question de l'attitude, de la responsabilité).

Dans le champ des pratiques d'écriture, l'initiative de l'élève-scripteur est, de façon ordinaire, encadrée par une commande d'écriture. Il apparaît nécessaire d'examiner la façon dont une opposition de termes (initiative *vs* contrainte) peut constituer un élément dynamique dans un projet rédactionnel et permettre l'implication du sujet-scripteur.

Quand Paul Ricœur, dans son ouvrage *Du texte à l'action*, consacre un chapitre à la notion d'initiative et qu'il la réserve au domaine de l'action, il rejoint le sens commun que l'on retrouve dans des expressions telles que « avoir une initiative, prendre une initiative, faire preuve d'initiative ». Chacune de ces expressions institue le sujet comme acteur.

Mais sans doute pas n'importe quelle action : prendre une initiative, c'est agir sur l'existant, modifier, faire évoluer une situation, un état ou un objet de pensée. Prendre une initiative, c'est à la fois introduire une rupture et à la fois, de la nouveauté. Faire que l'élève soit acteur de ses apprentissages, qu'il développe un ensemble d'initiatives qui entretiennent l'accès à une autonomie toujours plus grande, voilà bien un enjeu fort de l'école et que le socle de compétences reprend en parlant d' « esprit d'initiative » auquel correspondent les attitudes suivantes : curiosité et créativité ; motivation et détermination dans la réalisation d'objectifs.

Si les textes officiels estiment que cette attitude (comme d'autres) ne fait pas assez « l'objet d'une attention suffisante au sein de l'institution scolaire », c'est parce qu'elle entre en conflit avec d'autres objectifs d'enseignement, assez largement conduits dans une démarche de transmission de savoirs, qui placent plus volontiers l'élève comme exécutant que comme initiateur, dans l'acceptation des savoirs plutôt que dans leur construction.

Comment, en classe, réduire ou aménager cette antithèse ? Comment introduire, au sein du groupe, l'initiative ? Comment faire en sorte que tous reconnaissent et adoptent cette attitude ? Pour l'accès à quelles performances ? Sans doute, dans l'enseignement du français, certains domaines se prêtent-ils plus que d'autres à l'initiative ; on pourrait croire que l'écriture, par exemple, en tant que production, rend l'élève plus actif que la lecture désignée comme réception.

Mais tel n'est pas forcément le cas ; plutôt que de poser ces domaines en concurrence, nous les confronterons en vue de cerner le ou les sens du terme « initiative », dans le champ littéraire, ainsi que la manière dont ce terme s'actualise dans les pratiques.

À propos de la lecture

Alors que la lecture relève effectivement de la réception, cela n'implique par pour autant une attitude passive. On sait, notamment grâce aux théories de la réception, qu'elle requiert l'activité du lecteur. Mais de quelle activité s'agit-il ? Qu'attend-on de l'élève en termes d'initiatives ?

Si l'on s'en tient aux textes officiels du secondaire, on trouve quelques éléments de réponse (ce qui ne signifie pas qu'il n'y a pas l'équivalent pour le primaire). En effet, l'acquisition de l'autonomie constitue l'un des objectifs essentiels au collège¹, en matière de lecture notamment, et les accompagnements des programmes reconnaissent à la lecture cursive un champ propice à cette lecture en liberté :

« Le lecteur autonome est celui qui met en œuvre de sa propre initiative une série de compétences. Comment lire, c'est-à-dire quand, combien de temps, à quel rythme ? Après quels passages interrompre sa lecture et comment la reprendre ? Quels indices (temps, lieux, caractérisation des personnages) prélever pour construire le sens ? Quelle relecture possible, et avec quels outils, d'un passage dont le sens n'est pas clairement apparu ? »

Cette définition du lecteur dit autonome offre l'intérêt de suggérer la diversité des pratiques possibles, comme autant de modalités lectorales. Elle ouvre l'espace à l'initiative en ce qu'elle implique que l'élève s'empare, et de ces questions, et du livre, pour mener son travail à terme. On se situe dès lors dans le domaine de l'action, l'une des composantes de l'initiative pour Paul Ricœur. La formulation même de ce texte prescriptif est intéressante : à qui ces questions sont-elles posées ? Quel rôle jouent-elles ? Peut-on y apporter une réponse unique ? Certainement pas et c'est sûrement l'un des intérêts majeurs de ce questionnement.

Il est vrai que, même dans le cas de la lecture cursive, l'initiative du lecteur n'est pas absolue : elle est bornée, au départ, par la demande de l'enseignant qui impose à chaque élève une œuvre à lire. À la fois scolaire et privée, cette modalité de lecture instaure cependant un espace de liberté qui garantit le jeu des initiatives. Voyons lesquelles.

Ces initiatives concernent, en amont de la lecture, la sélection du texte à lire puisque les lectures cursives peuvent s'envisager en dehors des séquences didactiques. C'est d'ailleurs au collège la formule que préfèrent majoritairement les élèves. Ils peuvent ainsi choisir un livre en fonction de leurs centres d'intérêts, de leur goût pour un genre, de leur connaissance d'un auteur...

Ces initiatives touchent, en second lieu, aux modalités mêmes d'une lecture définie comme

« celle qui chemine dans un texte du début à la fin, mais aussi bien celle qui n'en consulte qu'une partie ; pour un roman, elle peut consister à prendre le début et la fin et à ne lire le milieu qu'après, ou même à ne pas le lire du tout »².

Menée hors du cadre scolaire, la lecture perd alors son caractère normatif ; elle s'apparente à une lecture ordinaire visant le plaisir de lire. Ces initiatives portent, enfin, sur les modes de restitution d'une lecture qui « ne peut s'accompagner de formes d'évaluations rigides »³. Cela passe, par exemple, par le journal du lecteur qui laisse toute latitude à l'élève, à l'anthologie collective, du débat à l'exposé personnel, des comités de lecture à la présentation d'un livre sous forme d'une émission audio-visuelle⁴

¹ FRANÇAIS Programmes et Accompagnement, CNDP, réédition mars 1999, p. 67.

² *Ibid*, p. 39.

³ *Ibid*, p. 96.

⁴ Ces propositions s'inspirent de l'ouvrage d'Annie Rouxel, *Lectures cursives : quel accompagnement ?* Toulouse, Delagrave CRDP Midi-Pyrénées, 2005.

Or, dans les faits, il semble que de telles démarches rencontrent encore peu d'adhésion, ce qui peut s'expliquer par deux raisons principales.

L'une tient à la difficulté que rencontre l'enseignant lorsqu'il ouvre ainsi le champ des possibles et qu'il est confronté à des formulations marquées par la subjectivité. Comment, dans ces conditions exploiter et socialiser les lectures, et, surtout, comment les évaluer ? Les textes officiels tempèrent les exigences :

« en définitive, la plus grande souplesse est souhaitable dans une phase d'évaluation qui reste très éloignée, dans son esprit et dans ses formes, d'un contrôle permettant de mettre une note. »

Mais il n'en reste pas moins que l'exercice reste encore très marqué par la norme et la tradition (reposant notamment sur la constitution d'une fiche de lecture). L'initiative de l'élève ne peut s'exercer, dans ce domaine, que si le professeur fait lui aussi preuve d'initiative.

L'autre raison est liée à la nature même de l'exercice, moins simple qu'il n'y paraît au premier abord. En effet, il ne suffit pas de postuler l'initiative pour que l'initiative s'exerce pleinement. Par exemple, pour le journal du lecteur, il ne suffit pas de donner des consignes telles que « qu'avez-vous compris, retenu ? qu'avez-vous aimé, pas aimé ? » pour que l'élève produise un discours satisfaisant sur sa lecture. On s'expose à des réponses laconiques, superficielles, qui renvoient bien souvent à des incompétences ou à des réticences.

Pour que l'élève réussisse, il faut le doter de capacités de réflexion et d'analyse, démarche qui relève d'un temps plus scolaire, d'une lecture de type analytique par exemple. Parler de lecture analytique ne revient pas pour autant à faire le deuil de l'initiative, même si l'exercice est soumis à de plus fortes contraintes, contraintes du support commun, de la démarche imposée et de la formulation explicite de conclusions en relation avec la séquence. Pourtant, sur ce temps subi, réfléchi, il reste encore des lieux pour qu'apparaisse l'individuel face au collectif, l'horizon d'attente face à l'espace d'expérience pour reprendre des expressions de Paul Ricœur.

En effet, les théories de la réception, qui donnent au lecteur une place primordiale, postulent son intervention sur le texte, ne serait-ce que parce que ce texte est, par nature incomplet. Rendre le lecteur actif, c'est lui faire prendre conscience de ses choix face au texte, lui donner des capacités d'initiative, c'est permettre et légitimer leur expression au sein de la classe. S'interroger collectivement ne supprime pas la pensée propre, la mise en mouvement du sujet face au texte mais peut au contraire stimuler la réflexion.

Un livre de la littérature de jeunesse *Retour en Afrique*, de Valérie Dayre (2005), illustre ce point de vue et fournit en même temps un exemple de démarche. Dans cet ouvrage, destiné à de jeunes lecteurs, l'auteur propose sur les cinq premiers chapitres une fiction à la trame relativement simple : un jeune garçon, Oscar, vit seul avec sa mère qui n'a qu'un emploi saisonnier. Un jour, il aperçoit chez un marchand une girafe en peluche, qu'il convoite sans pouvoir se l'acheter. Finalement, après quelques péripéties, ce sont deux filles qui acquièrent cette peluche pour la jeter immédiatement dans la Garonne. Désespéré, le jeune garçon se console à l'idée que la girafe va aller jusqu'en Afrique, pays où son père est parti.

L'histoire pourrait s'arrêter là mais l'auteur imagine, à partir du chapitre suivant un pseudo-dialogue avec des lecteurs potentiels qui lui font part de leurs réflexions de lecture, tant sur le plan des jugements éthiques que sur la cohérence mimétique, interventions sur le texte qui vont jusqu'à leur faire imaginer d'autres fins possibles. Cette attitude est d'ailleurs encouragée par l'auteur :

« Tentons de faire le point : en gros, un roman pourrait être radicalement différent de ce qu'il est – ça semble une évidence, mais ce n'est pas plus mal de l'énoncer tout haut. Et j'ajoute : un roman ne dit pas tout, ne révèle pas tout, il est plein de vides et de silences. »

Et, au final, le dernier chapitre propose une fin différente, concession partielle aux revendications entendues.

La démarche est intéressante en ce qu'elle mime l'acte de lecture et qu'elle extériorise pour de jeunes enfants ce qui se joue consciemment ou inconsciemment dans l'appropriation du texte littéraire. Elle fait apparaître les marques de l'initiative du lecteur, en clair ce que les lecteurs (ici de jeunes lecteurs) font du texte, comment ils s'en emparent pour l'investir et l'interroger. Cela aboutit :

– à des questions, mettant souvent en cause les comportements jugés incohérents des personnages : pourquoi les filles jettent-elles la girafe ? pourquoi Oscar ne se jette-t-il pas à l'eau à son tour pour la récupérer ; ou même interrogeant la fiction : elle sait nager la girafe ? ils vont dans le bon sens les courants dans l'Atlantique ?;

– à des jugements critiques d'ordre éthique, sur le comportement du marchand notamment ;

– à des réécritures de l'histoire mettant en œuvre d'autres possibles narratifs : Oscar se noierait, quelqu'un le sauverait ; une histoire d'amour entre Oscar et l'une des filles ; en tout cas une conclusion moins sinistre que celle initialement proposée.

Autant d'éléments de rupture par rapport à la fiction, autant de lieux où s'exerce l'initiative du lecteur. Cet exemple conduit à la formulation de quelques remarques, du côté de l'élève mais aussi du côté de l'enseignant. Pour l'élève, via le biais de l'identification aux pseudo-lecteurs, il peut adopter la posture du questionneur plutôt que du questionné. Or il s'agit bien là d'un enjeu important de la lecture comme le rappelle Yves Citton (2007) :

« Poser la question du sens des textes permet bientôt de s'emparer du pouvoir de poser les questions qui comptent au lieu de se contenter de répondre à celles qu'aura formulées autrui. »

Il s'aperçoit alors que le sens même peut être objet de discussion, entre pairs et aussi avec l'auteur, dans un échange où chacun est autorisé à prendre la parole. De nouvelles relations s'instaurent entre le texte et son lecteur, à qui l'on propose explicitement d'intervenir. Pour l'enseignant, cela implique, d'une part d'aménager cet espace d'ouverture dans la classe, d'autre part, sur un plan plus didactique, de prendre conscience que cette dimension projective constitue la donnée de base de toute lecture. Donc, dans le champ de la lecture, l'initiative est non seulement possible mais indispensable, à la fois pour se prendre en charge dans sa démarche de lecture (domaine de l'action) mais aussi pour s'inscrire dans une relation fructueuse avec le texte (domaine de l'intervention).

À propos de l'écriture

En guise d'introduction à la question de l'initiative dans le champ de la production écrite au collège, je propose de mettre en regard la définition que Célestin Freinet donne du texte libre, une consigne d'écriture proposée dans un manuel de 6^e datant de 2005 :

« Un texte libre doit être vraiment libre. C'est-à-dire qu'on écrit quand on a quelque chose à dire, lorsqu'on éprouve le besoin d'exprimer, par la plume ou par le dessin, ce qui bouillonne en nous. »

« Rami raconte son aventure à un camarade qui ne connaît rien de l'archéologie. Il rapporte ce qu'il a vu mais donne aussi des explications sur l'organisation d'un chantier de fouille. Utilisez les informations données par le texte et le document. Pour rendre votre récit plus vivant, intercalez quelques phrases de dialogue. » (M-C. Brindejonc *et al.*, 2005).

Plus de quarante années séparent ces deux manières d'envisager la production écrite en classe, la manière de l'encadrer ou non, la manière de la motiver : d'une part, l'écriture comme expression d'un sujet, d'autre part, l'écriture comme production d'un discours complexe, mesurant la maîtrise des discours narratif, explicatif et dialogal. D'un côté, l'expression d'une subjectivité, de l'autre, une pratique articulée sur l'objectivation de savoirs procéduraux relevant des genres de discours.

Bien entendu, on ferait une erreur d'appréciation en estimant que l'initiative et surtout l'efficacité en matière d'apprentissage qui en résulterait ne se situent que du côté du texte libre et que la consigne d'écriture nuit à l'expression de l'initiative. C'est le premier point.

Second point, dans un cas comme dans l'autre, l'initiative est toujours une prise de risques car écrire c'est laisser une trace, livrer l'effet de son initiative au jugement d'autrui comme au sien propre, courir le risque de l'exposition, ce qui déjà constitue une différence notable par rapport à l'initiative dans la lecture qui réserve toujours une part d'autonomie et de liberté d'action inaccessible à un tiers.

On pourrait ensuite conserver cette notion de risque associée à celle d'initiative pour examiner les pratiques d'enseignement / apprentissage de l'écriture notamment au collège et observer que bien des éléments sont mis en place pour réduire la prise de risques ce qui, en soi, pourrait apparaître comme positif mais qui, dans le même temps, font obstacle, me semble-t-il, à l'initiative du scripteur.

En effet, quand on se reporte aux recommandations officielles en matière d'enseignement / apprentissage de l'écriture au collège, on constate que l'accent est mis sur le développement des compétences scripturales assez strictement encadrées par la production des discours en allant du plus simple au plus complexe, du narratif à l'argumentatif. Cela a bien sûr une implication dans la mise en œuvre d'un apprentissage scriptural : sans que cela s'accompagne nécessairement de prescriptions pédagogiques, on voit assez nettement se dessiner un échafaudage méthodologique qui repose sur la reconnaissance des constituants d'un genre, puis sur leur application ce qui bien entendu privilégie *in fine* une évaluation d'abord formelle des productions.

Cette régularité programmatique des enseignements exerce inévitablement une influence très forte sur le statut de l'écriture dans la classe. C'est ainsi que la consigne d'écriture précédemment évoquée est représentative d'une conception de l'écriture qui s'apparente à une chambre d'enregistrement de parcours de lecture et qui institue le genre en majordome rédactionnel. Cette approche restreinte impose des rituels de formation à l'écriture, marqués par un mouvement qui va de la lecture vers l'écriture, d'un repérage des stratégies et procédures d'écriture à leur réinvestissement immédiat, enfin d'un aplanissement des situations-problèmes que pourrait engendrer l'écriture.

Dans ces conditions, on peut comprendre que la prise d'initiative de l'élève est une entreprise faiblement encouragée. Cette configuration, rapidement décrite, écarte la possibilité de l'erreur, du tâtonnement, d'une pratique de l'essai puisque les modèles, les repérages formels excluent une posture de questionnement et une démarche plus volontiers heuristique ; il est en effet difficile pour un élève de s'arroger le droit à l'initiative dans un système où la consigne borne la production et n'envisage pas la coopération du scripteur, surtout dans un système où la performance écrite n'a pas vocation à évoluer dans un projet spécifique et singulier, dans une temporalité à l'intérieur de laquelle l'initiative trouverait à s'exprimer à différents moments, où l'idée même d'initiative ne serait pas nécessairement posée d'emblée mais préparée, progressivement sollicitée grâce à des situations pédagogiques conçues par l'enseignant.

Ceci me conduit à poser que le déficit de l'initiative en matière de production écrite s'explique plus par une configuration des apprentissages que par le rapport que l'élève entretient à l'écriture. Marie-Claude Penloup (1999), dans son enquête consacrée à « l'écriture extrascolaire des collégiens » a montré que l'écriture spontanée est présente chez les adolescents. Et, sans doute, s'est-elle renforcée au cours de ces dernières années avec le développement considérable des blogs et des forums de toute nature.

En accueillant cette affirmation, selon laquelle l'initiative scripturale existe hors des murs de l'école, il me semble didactiquement intéressant de déplacer le questionnement sur l'initiative, d'examiner la possibilité d'une articulation entre pratiques extrascolaires et pratiques scolaires, susceptible d'autoriser l'initiative du scripteur.

Je prendrai à titre d'exemple la forme écrite de la liste, repérée dans l'enquête comme une pratique largement présente chez les collégiens. Proposons une consigne : « *Jouets eus rêvés désirés* ». Il s'agit pour l'élève de dresser l'inventaire des jouets dont il a le souvenir ou qu'il a rêvés, alors qu'il était un enfant de cinq ans. Cette liste forme le matériau d'un travail en écriture dans le cadre d'un projet de classe. Si l'on conçoit une séquence consacrée au genre de la poésie, alors ces listes connaîtront une série

de métamorphoses, une série de variations : variation dans la langue, variation dans les formes de discours comme dans l'intentionnalité. L'initiative, notons-le, est moins dans l'impulsion du projet que dans les étapes de la transformation d'un matériau autobiographique (réel ou fantasmé) au cours desquelles l'élève a l'initiative à l'intérieur de possibles transformations et de choix. L'initiative ne travaille pas sur un terrain vierge non plus que sur un terrain aux horizons illimités.

Comment alors soutenir l'initiative ? Lui donner un point d'appui, une sorte de tremplin ou d'impulsion tout en maintenant ouvert le champ de l'expression ? Le jeu de la réécriture sur le mode de la variation constitue, je crois, une voie féconde de conciliation entre initiative et contrainte. Dans l'exemple que j'ai ici retenu, celui d'*une écriture poétique de l'inventaire*, il s'agit de transiter par une succession d'états textuels (qui ne sont pas des brouillons), des états nourris des lectures, des études du texte poétique qui sont proposés au cours d'une séquence.

Observons à présent les métamorphoses d'un inventaire, celui d'Anna.

- poupée Lotus
- peluches
- rollers
- CD
- livres
- K7
- vélos
- playmobils
- microscope

La première variation est d'ordre scripto-visuel, à l'image de la poésie de Lorand Gaspar dans le recueil *Sol absolu*, dont plusieurs pages sont présentées à la classe. La simple observation et conservation des possibilités de mise en page, outre qu'elle introduit à une découverte de l'écriture poétique contemporaine par l'inscription du signifiant dans le blanc de la page, autorise ensuite l'élève à faire l'expérience d'une variation scripto-visuelle de sa propre liste. A partir d'une consigne minimale, il y a initiative en ce que l'action initiée inaugure une rupture dans le traitement de la liste, et dans le fait que l'élève exerce des choix dans un ensemble de possibles. La disposition des mots de la liste dans la page, les types de caractère sélectionnés, la grosseur des lettres ou encore leur couleur, sont une invitation à lire autrement la liste, à la commenter, à suggérer que les rapports que les mots d'une liste entretiennent entre eux dans la page peuvent être signifiants.

Voyons à présent un autre prolongement propre à instaurer un projet d'écriture, autre condition pour fonder l'initiative du scripteur et l'inscrire dans une temporalité : celui de la mise en discours de la liste. Parallèlement à la lecture de textes poétiques rassemblés, par exemple, autour d'une problématique du souvenir, l'élève scripteur arrête ses choix de textualisation, intervient librement dans la manière d'évoquer le souvenir de ces jouets. L'initiative se produit dans la rencontre entre un matériau personnel, intime et des modes d'expression poétique qui le reconfigurent. La variation d'écriture laissée à l'initiative de l'élève s'inspire librement des textes, des formes poétiques sans qu'une contrainte formelle, une reproduction/application imposée de procédés vienne restreindre le cadre de la nouvelle textualisation :

Désillusion

- j'avais une poupée Lotus
 - une de celles qu'on **désire tant**
- et une de celles que j'ai eu **pourtant**

- elle fut accompagnée par des déguisements
- peluches, vélos, playmobils, rollers..., des **rêves** d'enfants,
- qui déchaînaient les **enchantelements**

- tellement de fois j'ai pu rêver
aux livres, K7, microscope,
- aux CD, ... tellement de fois j'ai été déçue

de croire au père Noël⁵

Faire parler une liste, accéder à une écriture poétique de la réminiscence dans un temps parallèle de lecture de textes d'auteurs, au contact desquels l'élève se forge des modèles d'écriture et grâce auxquels il lui sera loisible de modifier librement son premier inventaire : il y a là des espaces réels pour l'initiative de l'élève qui n'entrent pas en contradiction avec un projet de classe posant des exigences en termes de contraintes et de savoirs.

Penser l'initiative en situation de production écrite en classe implique donc des paramètres associés, combinés tels que les notions de variation, de processus, de contrainte génératrice d'initiative. Cela signifie que la réflexion sur l'initiative ne peut être coupée d'une réflexion élargie au statut de l'écriture dans un projet de séquence littéraire par exemple ; cela implique en effet une redéfinition de la valeur de la consigne d'écriture, une dialectique contrainte / initiative posée dans une temporalité du projet, ainsi qu'un redéploiement des interactions lecture / écriture.

Nous souhaiterions conclure d'un mot sur la formation professionnelle des nouveaux professeurs et cette question de l'initiative. La valeur positive de cette attitude ne doit pas masquer la nécessaire approche didactique d'un enseignement de l'écriture et de la lecture, pas plus qu'elle ne doit faire perdre de vue que la sollicitation d'une attitude doit être pensée dans un environnement toujours spécifique d'un apprentissage. Aussi, il n'y aurait pas d'un côté une bonne manière de concevoir les apprentissages de la lecture et de l'écriture, une bonne manière qui ne serait évaluée qu'à l'aune de l'initiative de l'élève, de l'autre une mauvaise manière parce que l'initiative ne serait pas suffisamment présente.

En formation, ce qui peut constituer un pôle de réflexion, c'est d'être capable d'apprécier le moment opportun de l'initiative en vertu de son efficacité, tant du point de vue de l'implication de l'élève que de

⁵ Nous avons ici respecté la mise en forme comme le choix de la casse ou des caractères en gras.

sa capacité à développer des compétences scripturales et lectorales, d'être en mesure de situer l'initiative dans une approche globale de construction des compétences en classe de français.

Bibliographie

BRINDEJONC M.-C. *et al.* (2005). *Français 6^e en séquences*. Paris : Magnard, p. 63.

CITTON Y. (2007) *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires ?* Paris : Éditions Amsterdam.

DAYRE V. (2005). *Retour en Afrique*. Paris : Neuf de l'École des loisirs, p. 63 et 64.

FREINET C. (1960). *Le texte libre*. Cannes : Ed de l'école moderne française, p. 13.

LORAND, G. (1982). *Sol absolu*. Paris : Gallimard Poésie.

LE GOFF F. (2005). « Réécriture et écriture d'invention : l'exemple de la fable », *Pratiques*, n° 127-128, p. 183-208.

PENLOUP M.-C. (1999). *L'écriture extra scolaire des collégiens, des constats aux perspectives*. Paris : ESF.

RICOEUR P. (1986). *Du texte à l'action, Essais d'herméneutique II*. Paris : Points Seuil.

ROUXEL A. (2005). *Lectures cursives : quel accompagnement ?* Toulouse : CRDP Midi-Pyrénées.

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

Didactique de l'écriture et critique génétique dans le cadre du « socle commun » : nouveaux outils, nouveaux défis

Olivier Lumbroso

Université de Bretagne occidentale, ITEM-CNRS

Mots-clefs : socle commun, didactique du rédactionnel, critique génétique, programme, piliers

L'architecture du socle commun réclame des approches didactiques et pédagogiques en classe qui soient transversales, afin de mettre en synergie les divers « piliers » de son échafaudage. En convoquant certains concepts de la critique génétique, discipline scientifique qui étudie les manuscrits des écrivains et les processus de création, cette communication revient sur la didactique de l'écriture littéraire en proposant d'articuler les piliers « Maîtrise de la langue » et « L'autonomie et l'initiative ».

Les notions d'écritures à « programme » et à « processus », issues de la génétique et transposées dans le champ didactique, proposent des démarches d'apprentissage associant les ressources du brouillon rédactionnel, visant la mise en texte d'un récit, et des supports pré-rédactionnels (la liste, la fiche, le plan, l'ébauche, le croquis...) visant la mise en forme d'un « projet ».

La critique génétique permet ainsi d'instrumenter l'élève au moyen de stratégies d'écriture diversifiées, respectant les objectifs de responsabilité, de personnalisation et de créativité qui constituent le socle idéologique du socle commun.

Critique génétique et socle commun, quel rapport ?

En tant que discipline scientifique qui étudie les œuvres littéraires à l'état natif, à partir des manuscrits de travail laissés par les écrivains, la critique génétique semble *a priori* peu concernée par le socle commun de connaissances et de compétences, en effet :

– le socle commun s'applique à l'enseignement primaire et secondaire jusqu'à la fin du cycle d'orientation en 3^e. Or, la critique génétique esquisse une brève apparition dans les programmes de la classe de seconde à travers l'objet d'étude consacré au « travail de l'écrivain » ;

– le socle commun, sous la forme des livrets de compétences, est un dispositif d'évaluation certificative qui juge le produit fini. La critique génétique cherche à approcher un processus de production plus qu'un objet produit, elle reconstruit un parcours d'écriture, elle déplace son regard du texte à la textualisation ;

– le socle commun évalue la capacité d'un élève à maîtriser des normes et des codes de l'écrit à des paliers distincts, tandis que la critique génétique pose d'emblée la question de la trace comme écart et rapport contradictoire de l'écrivain à la culture, ses projets, ses doctrines et ses modèles ;

– la critique génétique est une démarche empirique qui part de la matérialité des traces écrites pour monter vers des opérations scripturales. C'est avec prudence qu'elle généralise des pratiques et dresse des typologies d'écriture. Sa démarche est inductive et donc sans *a priori* théorique. Devançant sur ce point la critique génétique, l'approche psycholinguistique des processus rédactionnels a été plus efficace

pour servir d'appui à une didactique de l'écriture construite sur les processus croisés de planification, de mise en texte et de révision (Garcia-Debanc Cl. 1990). Or le socle vise la généralité et la généralisation ;

– le socle commun évalue de façon sommative des compétences et des connaissances, tandis que la critique génétique n'évalue pas, en ces termes, le manuscrit ni l'expertise et les compétences d'un écrivain, elles ne hiérarchisent ni des manuscrits ni des œuvres.

Voici donc cinq raisons pour penser que la critique génétique est éloignée des préoccupations du socle commun. Pourtant, elle y trouve sa place parce que certaines compétences ou certains supports peuvent faire directement écho aux documents de genèse ou aux tâches auxquelles se confrontent les écrivains dans le quotidien de leur activité créatrice. De ce point de vue, la critique génétique peut participer aux apprentissages construisant les capacités évaluées dans le socle.

Deux piliers du socle commun concernés par la critique génétique

Le pilier « maîtrise de la langue »

Un écrit de genèse apparaît sous la désignation générique de « brouillon », impliqué dans le processus de « révision » et considéré comme un instrument privilégié de « l'amélioration » des écrits, comme l'indique le tableau synthétique suivant.

Distribution des écrits préparatoires et du processus de révision dans le pilier « Maîtrise de la langue française » (tableau 1)

Paliers fin de scolarité obligatoire	Cycle 2 Eléments du socle attendus	Cycle 3 Eléments du socle attendus	6 ^e Eléments du socle attendus	4 ^e Eléments du socle attendus	3 ^e Eléments du socle attendus
<i>Rédiger un texte bref dans une langue correcte</i>	Corriger l'orthographe	Révision morpho-syntaxique d'un texte bref -écrire un brouillon en autonomie et le relire	Amélioration spontanée de sa production à partir des remarques du professeur		Amélioration spontanée de sa production à partir des remarques du professeur
<i>Rédiger un texte cohérent (longueur, effets)</i>	Amélioration de la cohérence par dictée à l'adulte	Révision orthographique dans un texte personnel	Ecrire / récrire un brouillon lisible et utilisable		
<i>Résumer un texte</i>				Ecrire un brouillon pour retenir des informations	

Le pilier « L'autonomie et l'initiative »

Il peut être lu dans la perspective de la critique génétique, d'une part sous la forme d'activités fréquentes chez les écrivains au travail (« planifier, anticiper, rechercher, sélectionner des informations »), d'autre part sous la forme de postures réflexives : le fait de « prendre l'avis des autres, d'échanger, de prendre des décisions », tout en se montrant capable de conduire un projet individuel, de faire la part entre l'évident et le démontrable. La « diversité des formes de création littéraire » que souhaite mettre en valeur la critique génétique trouve un écho dans la capacité à « explorer différentes formes de créativité », convoquée par le socle commun. Enfin, la notion de « dossier » de l'élève n'est pas étrangère non plus au travail des écrivains : conduire sur la durée un projet d'écriture en prenant des notes et en l'organisant jusqu'à sa mise en œuvre, avec la capacité d'envisager l'écriture comme le lieu d'une confrontation à des « obstacles », à des « problèmes à résoudre », qui conduisent l'élève à « mettre au point une démarche de résolution ». Ces attitudes sont aussi celles des écrivains. Ainsi de Zola dans l'ébauche du *Rêve* : « Les éléments du problème à résoudre restent d'ailleurs toujours les mêmes : pureté, psychologie, au-delà¹ », jusqu'aux cahiers d'Irène Némirovsky (2004), qui écrit pour *Suite française* :

« Maintenant question plus terre à terre et à laquelle je ne peux trouver de réponse : n'oubliera-t-on pas les héros d'un livre à l'autre ? C'est pour éviter cet inconvénient que je voudrais faire non un ouvrage en plusieurs volumes mais un gros volume de 1000 pages. »

Distribution des compétences transversales impliquées dans un projet d'écriture du point de vue du pilier « L'autonomie et l'initiative » (tableau 2)

Paliers Fin de scolarité obligatoire	Cycle 2 Eléments du socle attendus	Cycle 3 Eléments du socle attendus	6 ^e Eléments du socle attendus	4 ^e Eléments du socle attendus	3 ^e Eléments du socle attendus
<i>Organiser son travail : planifier, anticiper, rechercher et sélectionner les informations</i>		Tenir son cahier Demander de l'aide si l'on n'a pas compris	Suivre une consigne ; la reformuler ; demander de l'aide si l'on n'a pas compris	Elaborer un dossier , faire des recherches Savoir lire les consignes , Identifier un problème Construire une démarche de résolution Tenir compte de l'erreur	planifier son travail Elaborer un dossier: prendre des notes, rechercher, analyser, organiser, synthétiser, exposer des informations.
<i>Manifester créativité, curiosité, motivation</i>		Exercer sa curiosité et explorer des formes de créativité	Explorer différentes formes de créativité dans # domaines	Idem	Idem
<i>Mettre en œuvre des projets indivi. / collectifs</i>		Participer à un projet collectif et à sa mise en œuvre	Idem Aider, écouter les conseils, prendre des décisions	Idem Idem Contacter les personnes ressources	Idem Idem

¹ E. Zola, Ebauche du *Rêve*, B.N., Ms. NAF 10.324, f°227

Le pilier « La culture humaniste »

Dans le domaine artistique et en Histoire-Géographie, la capacité des élèves de cycle 3 à utiliser le dessin dans différentes fonctions peut se rapprocher de l'usage multiple du dessin d'écrivain, du gribouillis au schéma abstrait en passant par toutes les formes de cartographie (Chastel 2008). Dans le domaine littéraire, la présence des écrits de travail aidant à la compréhension en lecture au cycle 3 renvoie à des pratiques fréquentes d'écrivain : voir les carnets de romanciers, comme ceux de Flaubert, Zola ou James (de Biasi 1990), auxquels font écho, sans devoir leur ressembler, le carnet de lecture de l'élève (Tauveron *et al.* 2002). Enfin, la capacité, en fin de 3^e, de produire un texte utilisant des procédés littéraires de façon dite « raisonnée », réclame de se demander comment on parvient à élaborer ce texte de façon réfléchi et réflexive, en essayant de trouver la démarche qui n'aboutit pas à des imitations stériles de procédés mais nourrissent un projet faisant sens pour l'élève. Cette présence de la contrainte dans le projet de création, et cette prise en compte d'un « cahier des charges » sont transversales aussi à l'éducation musicale et aux arts plastiques (Hamon 1982).

La mise en réseau de ces trois piliers, du point de vue de l'analyse génétique des avant-textes d'écrivain, montre que cette dernière peut proposer des concepts et des méthodes d'apprentissage susceptibles de nourrir les ambitions du socle commun. Ainsi, elle peut aider à créer du lien, de la cohérence et de la synergie entre les piliers au moyen de ce point de vue critique fédérateur. Concrètement, dans la « Maîtrise de la langue », le brouillon est utilisé pour produire un texte correct du point de vue du code : « rapidité », « spontanéité », « correction », « révision ». Le brouillon peut avoir cette fonction, mais à condition qu'il soit aussi « une dynamique permanente entre travail du désir et travail sur la langue » (Grésillon 1993, p. 207). Si ce pilier 1 donne une image un peu passive de l'élève, qui reçoit d'en « haut » les remarques de l'enseignant et en tient compte pour réviser son brouillon, dans d'autres piliers c'est l'autonomie, la persévérance, l'initiative et la capacité à dialoguer avec soi qui sont mises en avant sans que l'apport éventuel du brouillon ne soit décrit. Qu'en est-il donc, en particulier, du rôle des traces dans ces autres piliers ? Le socle commun se trouve dans une posture d'équilibriste assez fragile, entre démarche transmissive et démarche interactive, reproduction du savoir et invention créatrice, proposition de supports et/ou proposition d'activités.

Il faut donc aider ce socle « à fonctionner », en tirant parti de deux propriétés qui se dégagent : il est une « œuvre ouverte » (on y trouve des « blancs »), il est une « œuvre polyphonique » où plusieurs voix se font entendre, plus complémentaires que redondantes mais qui, à l'usage, pourraient sans précaution, se voir contradictoires. Parce que le socle est une partition trouée, c'est donc aux enseignants et aux instituts de formation de l'interpréter à l'aide de leurs instruments conceptuels et pratiques, didactiques et pédagogiques, pour lui donner cohérence, faisabilité et efficacité, dans la perspective aussi des programmes en vigueur.

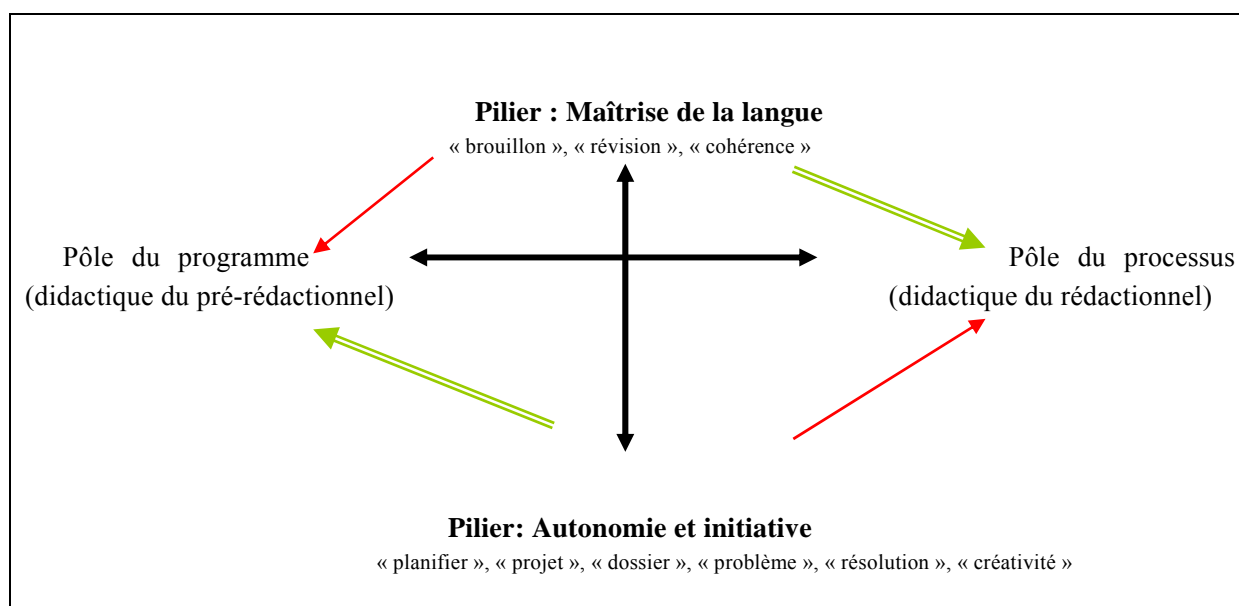
Critique génétique et socle commun

À partir des remarques précédentes, il apparaît que le socle commun crée une bipartition non affichée entre le brouillon textualisé du pilier 1, renvoyant à une écriture textualisante à processus, et le pilier « autonomie et initiative » pouvant renvoyer, à travers des activités de planification, à une écriture à programme. Ces deux types d'écriture peuvent être définis de la manière suivante :

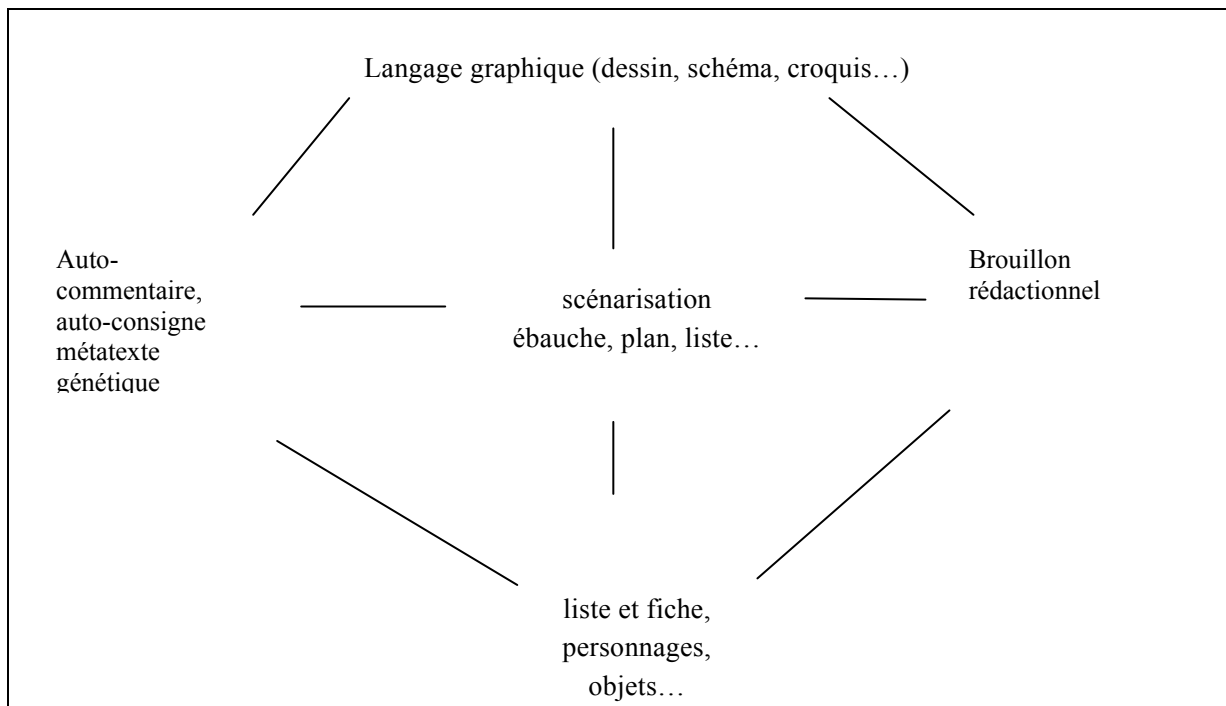
- écriture à processus : « Type d'écriture sans phase préparatoire, sans plan, toujours déjà textualisant » (Almuth Grésillon) ;
- non-type d'écriture : « réfractaire à toute programmation initiale, ne s'appuyant sur aucun schéma écrit, et allant droit devant elle en commençant par une rédaction de « premier jet » qui avance en s'enrichissant de révisions à chaque nouvelle relecture du déjà rédigé (type

- Stendhal ou Kafka) et qui peut donner lieu à des réécritures globales sous forme des « versions » successives de l'œuvre (Grésillon 1993, p. 241-246 & de Biasi 2000, p. 32-34) ;
- écriture à programme : « type d'écriture qui obéit à un programme préétabli et dont l'élaboration parcourt plusieurs états génétiques (notes documentaires, plans, listes, esquisses, brouillons) ; exemple : Zola » (A. Grésillon). « [Elle] fait précéder l'écriture par un travail de conception préliminaire, sous la forme de plans, scénarios, notes, ébauches, recherches documentaires, qui ont pour fonction de préparer et d'organiser une rédaction qui pourra ensuite être mise en œuvre partie par partie, chapitre par chapitre, page par page [...]. » (P.M. de Biasi).

Un chantier se dessine alors : celui d'une *didactique du (pré)rédactionnel* qui réunirait les deux piliers concernés en se demandant comment l'écriture à programme peut s'articuler à l'écriture textualisante du brouillon, à des niveaux et dans des projets différents.



La démarche générale que nous proposons consiste à dépasser le cloisonnement des types d'écriture en fonction des types de compétences : certes, le pilier « Maîtrise de la langue » relève plutôt du « scriptural » puisque le brouillon rédigé représente l'univers même de la rédaction (flèche double trait), toutefois, n'est-il important aussi de construire chez l'élève des compétences rédactionnelles dans le cadre du pilier de l'autonomie, dans la mesure où planifier un projet ou résoudre un problème supposent aussi une mise en fonctionnement du discours : mettre en mots un « blocage », émettre des « hypothèses », confronter des « points de vue », formuler un « projet » et des envies ? Autant d'activités qui supposent du lexique, de la syntaxe et du discours (flèche trait fin indiquant des liens encore virtuels). Lier ces deux piliers suppose de mettre en relation l'ensemble des écrits préparatoires dont un jeune scripteur peut avoir besoin pour construire et réaliser son projet d'écriture.



Quelques exemples d'interaction entre les écritures à programme et à processus

Dans le cadre d'une expérimentation réalisée à l'école des Merles de Saint-Brieuc (cycle III), a été évalué l'intérêt d'articuler l'écriture du brouillon et la pratique du croquis. Nous isolons le cas particulier d'un élève au sein de l'étude d'ensemble, afin de rendre compte des modifications de pratiques scripturales qu'entraîne le dispositif nouveau. O. est un enfant, avec deux ans de retard, en grande difficulté d'expression, comme le montre sa première production :

« Il était une fois, Jeanne, accompagna un Mesieur, et le chien Léo et c'était très long le chemin et Jeanne était très belle et une sorcière, mais malgré tou le bois faisai 9330 m. Et elle était grande la maison et la sorcière voulait tuer Emilie et Jeanne sauva Emilie et Emilie remercia Jeanne qui l'avait sauvé et l'invita dans sa grande maison et l'escalier faisait 9833 m de longueur et Jeanne aussi voulait l'inviter et elle s'était un escalier colimaçon et il faisait plus petit [aumoins] au-moin 98[00] m de moin, parce que la maison d'Emile la fait peur. »

Son devoir souffre, en plus des problèmes morpho-syntaxiques, d'une cohérence générale défaillante, liée à l'irruption arbitraire et compulsive de segments spatiaux qui disloquent la trame narrative. Plutôt que de réécrire le texte, selon des procédures classiques de suppression et de déplacement, nous avons proposé à cet élève de « mettre en dessin » sa prochaine histoire avant d'en rédiger le récit, lors d'une seconde production indépendante de la première. Il produit alors un croquis explicitant une vue surplombante du château, une distribution des personnages selon une opposition spatio-axiologique :

Personnages positifs	Intérieur
Personnages négatifs	Extérieur

Ensuite, O. rédige le récit suivant, en prenant le dessin comme appui, balayant celui-ci de son regard :

« Un jour, la belle Angélique voulait se sauver, mais une fée vena et meita un prince avec une épée magique et il réussit pas à compattre*, le dragon qui lança du feu et de la glace et le dragon avais 100.000.000 de patte et s'était le dragon le plus fort du monde, mais le prince appela la fée et lui dit : « édemoi, je ne sais pas qu'elle magi faut faire » et la fée lui donna la magi et le prince tua le dragon, mais le dragon était toujours vivant et le dragon avait

15.000 têtes et quand il y avait aussi les biques sang tête et il les tua tous et voilà comment la princesse (s'était) (ses) s'est échappé mais ce n'était pas fini, y avait aussi les topinambour, mais c'était des amis. »

La comparaison des deux productions montre, assez nettement, une amélioration de la cohérence générale du récit, accompagnée d'un enrichissement « naturel », non orienté ou assisté, d'éléments descriptifs et de bribes de dialogue pertinents. Entre ses intentions et son croquis d'appui, l'élève a établi un « contrat » d'écriture sécurisant qu'il a fidèlement suivi jusqu'au bout, comme le montre la palinodie de la fin, l'oubli initial des « topinambours » figurant sur le dessin. Ce programme graphique, faisant détour par le non-verbal, a permis de « mettre à distance » et de « neutraliser » une topographie problématique pour ce scripteur, qu'il a déplacée de son texte vers le support iconique, proposant en plus de déployer un cadre mnémotecnique et visuo-spatial de construction narrative.

D'autres types d'expérimentation ont pu être testés à différents niveaux, que nous ne faisons qu'esquisser : ainsi de l'écriture d'une nouvelle à l'école, exploitant, sous la forme d'ateliers, la rédaction de fiches-personnages, de croquis et de scénarios, croisés entre eux ; ainsi d'une séquence sur la description en classe de 5^e intégrant sous d'autres formes un travail interactif entre la liste, le plan et le croquis ; ainsi enfin, en classe de seconde, la mise en place d'un cahier d'écriture à double page, articulant un volet d'écritures à programme et à processus, fondé sur les notions d'auto-commentaire et d'auto-prescription (Lumbroso 2008).

Enjeux d'une didactique du pré-rédactionnel

À partir de l'analyse des données préalables, les intérêts d'une didactique du pré-rédactionnel, appliquée au genre narratif, peuvent être dégagés, dans la perspective du socle commun et dans celle de l'apprentissage de l'écriture :

Développer des stratégies de lancement :

Sans avoir à rédiger un texte, l'élève peut se construire un stock narratif, descriptif, actantiel, axiologique qui permet de dépasser l'angoisse de la page blanche, que ce soit au moyen d'une figuration graphique, d'une liste de personnages, de notes d'intention, d'élaboration dialoguée individuelle ou collective, fonction de délestage et d'assurance qui aide en particulier les élèves en difficulté, comme nous l'ont montré des expériences en ZEP. Ainsi, le témoignage de Camille dans son cahier d'écriture, sensible aux carrefours de possibles dans sa recherche scénarique : « Je notais tout ce que je pensais, surtout au début. Moi, qui n'avais pas d'idées, ça me permettait d'avancer tout de même. Tout ce qui me passait par la tête je l'écrivais, ouvrant les possibilités, en fermant d'autres ». Ce matériau réflexif de base pourra profiter des interventions de l'enseignant, sériant des manques, apportant des connaissances en termes de résolution de problèmes, relevant aussi des représentations littéraires d'élèves sur ce que sont un récit, une description, un héros, une nouvelle, etc. La pratique de l'écriture devient un laboratoire expérimental de formes en devenir, dont l'enseignant tire parti pour orienter ses apports.

Aider à organiser un projet :

L'écriture à programme contribue d'une part à faire émerger une instance de régulation : « anticiper », « planifier » des besoins, « mémoriser », « ne pas oublier ». Certains élèves du cycle III, ayant écrit à l'aide du dessin de fiction, ont avoué lors d'un entretien qui a suivi : « Faire un dessin me permet de mieux voir, car on voit mieux de haut ». D'autre part, ce type d'écriture favorise les auto-commentaires volontaristes et rendent l'élève responsable de son projet tout au long de ses campagnes de recherche. Sarah, élève de seconde, avoue ainsi : « Je dois préciser les lieux sinon les lecteurs auront du mal à comprendre où se passent les scènes ». Ainsi, ces documents génétiques aident-ils à habiter un projet, de

sa préparation à son exécution, en développant stratégie, tactique et économie, tout en tenant compte de la réception de l'écrit.

Développer la maîtrise de la langue :

La maîtrise de la langue est impliquée afin de verbaliser des intentions et des choix évolutifs en termes de registre, lexicque, syntaxe, discours, genres littéraires, éléments de rhétorique et de narratologie. Elle s'actualise notamment dans la formulation des consignes données à soi-même ou à autrui afin de prescrire, décrire, expliquer, conseiller, faire prendre conscience, sans que l'on ait à tomber forcément dans un méta-texte technique. Enfin, la phase rédactionnelle « classique », qui investit les opérations de raturage, permet de travailler la morpho-syntaxe, de prendre conscience de l'écart qui peut exister entre le projet initial et les intentions d'un côté, l'exécution par l'écriture, de l'autre.

Introduire dans l'univers de la créativité :

Enfin, l'élève peut découvrir des formes de créativité distinctes et complémentaires à travers les écritures à processus et programme, tout en élargissant le répertoire de ses propres stratégies de création, et en restant libre, dans tous les cas, de les utiliser ou pas pour des raisons psychologiques, culturelles ou littéraires. Il se construit des schèmes de conception, sans que ceux-ci n'entravent sa liberté ou ne se ramènent à des grilles d'écriture figées. Dans cette perspective, l'ouverture sur les manuscrits des écrivains est une voie d'enrichissement culturel et de connivence nouvelle entre scripteur-apprenti et scripteur-expert qu'il est possible de développer dès le collège.

Conclusion

Pour conclure, le socle commun et la critique génétique ont un beau mariage devant eux, à condition de ne pas faire avec les manuscrits des écrivains des effets de culture et de simples « repères », comme dans les « Beaux livres » qui exposent les avant-textes sur du papier glacé. L'alliance sera réussie si l'on articule processus et programme comme des gammes possibles de l'écriture, là où le brouillon de premier jet a souvent été un réflexe initial : « Prends ton cahier de brouillon et écris ! ». Le socle commun peut être une chance pour ouvrir des perspectives neuves sur l'écriture, dans le duo / duel du processus et du programme, construisant des élèves plus cultivés et enrichis de schèmes de création variés, dans le respect des styles cognitifs et affectifs de chacun.

Bibliographie

BUCHET-CHASTEL (2008). *L'un pour l'autre : les écrivains dessinent*. IMEC.

de BIASI P. M (1990). « Les carnets de travail de Flaubert : taxinomie d'un outillage littéraire ». *Littérature*, n° 80, « Carnets, cahiers ».

de BIASI P. M. (2000). *La Génétique des textes*. Paris : Nathan.

GARCIA-DEBANC C. (1990). « L'élève et la production d'écrits ». *Revue Repères*, CASUM, Metz.

GRÉSILLON A. (1993). *Éléments de critique génétique. Lire les manuscrits modernes*. Paris : PUF, p. 207, p. 241-246.

HAMON P. (1982), « Un discours contraint ». In *Littérature et réalité*. Paris : Seuil (Points), p. 119-181.

LUMBROSO O. (2007). « Esquisse d'un dialogue entre didactique de l'écrit et critique génétique : l'élève auteur-dessinateur ». *Revue française de pédagogie*, n° 159.

- LUMBROSO O. (2008). « La critique génétique au lycée : auto-consignes et écrits préparatoires ». *Le Français aujourd'hui*, n° 160, mars 2008.
- NÉMIROVSKY I. (2004). *Suite Française*, « Notes manuscrites ». Paris : Denoël, p. 532.
- TAUVERON C. (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM ?* Paris : Hatier.
- ZOLA E., Ebauche du *Rêve*, B.N., Ms. NAF 10.324, f°227.

Maîtrise de la langue

La maîtrise de la langue : comment définir un « minimum commun » ?

Elisabeth Nonnon

Théodile, IUFM Nord-Pas de Calais, Université d'Artois

Mots clés : Maîtrise de la langue, progression, fondamentaux, degré d'acquisition

Les réflexions présentées ici s'appuient sur les questions qui se sont posées lors du travail d'une commission ministérielle chargée en 2006 de reprendre les programmes de français de l'école primaire et du collège, en cherchant les points de convergence possibles et les ajustements avec la perspective du socle commun de connaissances. Ce groupe de travail, qui a abouti aux programmes de 2007 pour l'école primaire, a ainsi eu l'occasion de mettre à plat l'ensemble des progressions du cycle 2 à la classe de 3^o proposées par les programmes de français antérieurs, vue d'ensemble paradoxalement inédite et qui n'a pas été exempte de surprises pour les participants. Ils ont été ainsi confrontés aux questions cruciales d'une programmation d'ensemble relative notamment à la maîtrise de la langue, questions ravivées par la commande d'une mise en relation des programmes avec le socle commun. Une fois admise, non sans débats, la commande de travailler dans la perspective du socle pour définir les savoirs minimaux garantis à tous par engagement de l'institution, cette mise en relation a soulevé de multiples questions et difficultés. Une partie était suscitée par les défauts d'organisation et de rédaction du socle tel qu'il a été publié par le ministère de Robien, mais une autre partie relevait de problèmes plus fondamentaux, d'ordre idéologique bien sûr, mais aussi épistémologique : comment définir le fondamental dans le cas de la connaissance de la langue ? Dans quel rapport ces acquisitions fondamentales se trouvent-elles avec le critère de simplicité ou d'éléментарité ? Sur quels critères déterminer des paliers ou des niveaux ?

L'air du temps a fait que beaucoup de débats se sont cristallisés autour de la maîtrise de la langue et, notamment, de l'étude de la langue et de la grammaire. La perspective d'un socle commun ravive ainsi de vieilles questions, même si le socle tel qu'il est les pose mal, comme celle de déterminer ce qui dans les connaissances sur la langue et les modes de réflexion sur la langue est réellement prioritaire et exigible de tous comme condition d'une maîtrise, ce qui soulève évidemment la question d'une définition de la maîtrise de la langue qu'on juge devoir assurer à tous. Mais on peut penser qu'elle en actualise aussi d'autres, en plaçant explicitement la question de la langue dans la visée d'une culture commune, ou devant être commune, sur la base d'une prise en compte inévitable de la diversité et en inscrivant dans cette culture commune les formes complémentaires que sont la culture littéraire humaniste, la culture scientifique, la culture de la langue pouvant relever des deux à la fois. On reprendra donc les questions soulevées par ce travail, en s'interrogeant sur les termes en jeu et leur définition, celui de maîtrise de la langue, d'étude de la langue, de savoir minimum garanti et sur la façon de concevoir la dimension culturelle de la réflexion sur la langue.

La maîtrise de la langue comme pilier du socle commun et la notion de savoir minimal garanti

La maîtrise de la langue

La maîtrise de la langue est le premier pilier du socle, « la base de toute éducation ». Cette priorité s'appuie sur un constat : « trop de jeunes quittent le système scolaire sans posséder la maîtrise élémentaire du français », auquel le texte attache des effets qui dépassent de beaucoup la réussite scolaire ou l'intégration professionnelle : « ceux-là sont amputés d'une part importante de leur existence intellectuelle et sociale, car il est impossible de développer une pensée rigoureuse, ni de communiquer avec autrui sans vocabulaire précis ». Ce postulat d'une limitation touchant à la construction identitaire des personnes rappelle les théories du handicap socio-culturel, objet de multiples critiques dans les années soixante-dix (Bentolila 2007)¹. Le texte du socle souligne donc les enjeux sociaux d'une maîtrise de la langue : « la langue française est l'outil premier de l'égalité des chances, de la liberté du citoyen et de la civilité, elle permet de comprendre et d'exprimer ses droits et ses devoirs ». Dans cette optique citoyenne, la langue est vue comme lien social : « le lien national est à réinventer », pour « vivre dans le même univers, partager des repères communs ». On pourrait donc s'attendre à ce que soit affirmée une conception culturelle et civique des pratiques de langage et de la réflexion sur la langue, centrée d'une part sur l'apprentissage des pratiques sociales de discours les plus nécessaires et partagées, les plus pertinentes dans la vie sociale et d'autre part, sur l'attention à la langue comme élément d'une culture commune. Concernant la maîtrise discursive, cela amènerait par exemple à valoriser l'argumentation, la compréhension d'informations, la capacité de rendre compte clairement d'une situation (sans se limiter pour cela à la pratique de messages pratiques et concrets). Concernant la réflexion sur la langue, assurer les fondamentaux dans une perspective de culture, de partage de repères communs amènerait à dépasser une approche d'entraînement en vue de maîtriser un outil polyvalent et neutre.

Or, paradoxalement, le socle tire de cette nécessité civique et sociale une conséquence instrumentale, celle de la maîtrise d'un instrument générique à travers la maîtrise de ses éléments : « le socle réaffirme donc le caractère impératif de la maîtrise du vocabulaire, de la grammaire et de la syntaxe ». De ce premier glissement de définition, il dérive sur le mode de l'évidence une conclusion relative aux modalités de cet apprentissage : « pour cela un entraînement spécifique doit y être consacré : exercices de conjugaison, dictées, récitations doivent faire partie intégrante de l'apprentissage des règles de la langue » : « acquisition méthodique des règles fondamentales de la grammaire ». Ce double glissement pose question, aussi bien pour la maîtrise des pratiques langagières que pour la connaissance de la langue elle-même. Les *IO* de 2007 avaient cru nécessaire de rappeler en préambule que le terme *grammaire* pouvait être pris dans au moins deux sens qu'il était utile de distinguer car ils ne correspondent pas au même objet de maîtrise, aux mêmes critères de progression. Dans une première acception, maîtrise de la grammaire renvoie au fait de manifester par ses productions que l'essentiel du système de sa langue est acquis (règles de grammaticalité) : on évite les barbarismes dans la morphologie verbale, on est capable des grandes opérations de reformulation et de manipulation des énoncés. Cela va de la conscience qu'évoque Bentolila, en classe de petits, du rôle de l'ordre des mots dans la phrase, inséparable en français de leur rôle sémantique, à la sensibilité aux modalisations en fin de scolarité par exemple. Dans une deuxième acception, maîtrise de la grammaire signifie celle du corps de savoirs, de notions, de démarches d'analyse relatifs à la syntaxe et à l'organisation du vocabulaire : on entend par grammaire une discipline d'étude explicite.

Tout en postulant des liens étroits et en réaffirmant la dimension instrumentale de l'étude de la langue pour la maîtrise de la lecture, la parole et l'écriture, le texte de 2007 laisse cependant, avec prudence,

¹ Le texte de Bentolila sur les banlieues, *Contre les ghettos linguistiques*, *Le Monde*, 21 décembre 2007a donné lieu à une réaction collective de linguistes.

penser que les deux niveaux ne sont pas équivalents. L'apprentissage des discours, en effet, suppose d'autres apprentissages que celui des notions grammaticales et des mots. Mais, de son côté, l'étude de la langue peut avoir d'autres fonctions que des fonctions instrumentales, notamment celles relatives à la prise de conscience, aux méthodes intellectuelles (observer, classer, catégoriser, problématiser..) et à la dimension culturelle (s'intéresser à la langue, à son histoire par exemple). Il indique aussi que si nécessaire soit-il, l'apprentissage systématique sous forme de séances structurées n'est pas le seul mode du travail sur la langue : des notions plus complexes, dont l'étude explicite et décontextualisée n'est pas encore opportune à un âge donné, peuvent quand même donner lieu à un travail de réflexion en contexte, sans recourir à un métalangage spécifique ou à une systématisation. Dans le socle, au contraire, ce lien n'est pas interrogé, il est postulé. Il donne à voir à la fois une équivalence (l'un suppose l'autre) et un immense écart entre des connaissances parfois très pointues et parcellaires (*sens propre et sens figuré*, par exemple), parfois indéterminées (*un vocabulaire juste et précis pour désigner des objets réels, des sensations, des émotions, des opérations de l'esprit*), en tous cas hétérogènes, et des « capacités » formulées, elles, de façon vague et ouverte (*manifester sa compréhension de textes variés, littéraires ou documentaires*).

Définir des paliers de maîtrise de la langue, dans la perspective de cette première acception est déjà tout un problème, comme nous l'avons expérimenté lors de la révision des programmes. Comment définir par exemple, de façon précise et informative, la maîtrise du vocabulaire aux différents niveaux de l'école obligatoire ? On dispose de peu d'éléments de connaissance pour s'engager dans cette entreprise. Mais s'il paraît plus facile de chercher des paliers de progression dans la réflexion sur la langue, par exemple sur le lexique, là aussi l'entreprise rencontre des difficultés. La perspective du socle ravive la question des priorités et des niveaux de formulation : quelles notions, quelles capacités sont réellement prioritaires, à quel titre le sont-elles, instrumental (orthographe..) ou culturel ? Il faut aussi expliciter le rapport de ces acquisitions avec les « capacités » visées (communication avec autrui, pensée rigoureuse..). Cela suppose, pour passer de l'un à l'autre, de multiples niveaux intermédiaires. Vouloir réduire ce hiatus entre une liste de connaissances et les savoir-faire visés obligerait à expliciter les conduites langagières qui nécessitent l'exploitation de telle ou telle connaissance grammaticale et les usages qui peuvent être faits de connaissances linguistiques dans des conduites langagières données : se servir de ces connaissances sur la construction des mots et la dérivation pour inférer le sens de mots non connus à partir de mots connus, par exemple, élargir son vocabulaire à partir de la pratique de la dérivation (hypothèses suivies d'une vérification pour voir si le nouveau mot est avéré). Cela engage donc à définir tout l'espace intermédiaire des activités et des tâches.

Comment définir le « minimum commun nécessaire et garanti » en matière de maîtrise de la langue ?

Le socle engage à définir le niveau de compétences et de connaissances à atteindre par tous à la fin de la scolarité obligatoire : qu'est-ce que tous les enfants doivent absolument avoir appris pendant leur scolarité ? On ne peut éluder le débat idéologique que cette question appelle, si cela revenait à poser que, pour certains, il ne faut enseigner que les rudiments. Mais en même temps, travailler à cette définition, se justifie si on se place dans une perspective d'engagement de l'institution scolaire, comme garantie de ce qui doit être assuré à tous, quels qu'ils soient. Comme le dit C. Lelièvre, c'est un débat récurrent, que l'école démocratique ne peut éluder. Dans ce cadre, le socle, malgré ses défauts, peut être pris comme un outil de relecture critique des programmes : qu'est-ce qui dans les programmes est vraiment prioritaire et exigible par tous ?

Or le problème de la définition des priorités se pose de façon différente dans le cadre du socle et dans celui des programmes, comme j'ai pu l'expérimenter lors du travail d'ajustement. Si on part des pratiques et connaissances que tout adolescent doit pouvoir maîtriser en fin de scolarité obligatoire, il ne suffit pas de revenir sur chaque niveau scolaire en sélectionnant les contenus existants, voire en en

reportant d'autres sur le niveau suivant, ce qui aboutirait à considérer que ce qui vaut pour des 6° ou des 5° peut être exigible par tous, et à exclure comme trop difficiles des contenus travaillés en fin de collège. Prendre au sérieux la logique du socle pour définir les priorités amène plusieurs déplacements de perspective.

Un premier déplacement touche à la question de la diversité des normes et des références. Les compétences et savoirs communs minimaux devraient se référer aux pratiques sociales dans leur diversité et donc, tenir compte du point d'arrivée nécessaire pour que tout adolescent soit en mesure de s'insérer dans une vie sociale et professionnelle. Or, A.-M. Chartier (2003) remarquait que si on déplore l'illettrisme comme un handicap social, les critères et définitions en restent presque toujours déterminés par des critères scolaires ou lettrés, sans tenir vraiment compte des pratiques sociales de lecture attestées dans les différentes sphères de la vie publique et privée. Il faudrait donc expliciter prioritairement des types de contextes de prise de parole, de lecture, de production d'écrits dont la non maîtrise constitue réellement un handicap dans la vie sociale : produire un écrit de la vie courante, rendre compte d'un événement et pouvoir argumenter son point de vue à l'oral, comprendre un texte informatif de type presse ou texte documentaire. On est donc confronté à un dilemme : comment tenir compte de la variété des pratiques sociales et des hiérarchies différentes dans la vie sociale (par exemple la place des écrits non littéraires ou non fictionnels) et ne pas se restreindre, avec les élèves en difficulté, à des écrits qu'on qualifie (trop vite) d'utilitaires ? Comment ne pas hypertrophier les ordres de hiérarchie, les critères et les valeurs des lettrés, mais en même temps assurer un contact avec des œuvres fortes, patrimoniales ? Comment accepter qu'on puisse avoir d'autres voies de construction de soi que la fiction et ne pas priver les élèves de ce que les œuvres de fiction permettent du point de vue de la construction identitaire ? Si on se place du point de vue des pratiques sociales dans leur diversité et de la variété axiologique des goûts et usages de l'écrit, on peut s'interroger par exemple sur la place donnée au récit et au récit fictionnel par rapport à d'autres conduites de discours. Il en est de même pour la maîtrise des discours et l'attention aux faits de langue : la tentation existe de garder la même linéarité que dans les programmes de collège pour définir les conduites discursives faciles ou difficiles.

Si l'école primaire, en effet, développe en principe une pluralité de genres et de fonctions de la lecture et de l'écriture, du fait de la polyvalence et du travail dans toutes les disciplines, au collège, au contraire, la progression va du récit puis de la description à l'explication en 4° et l'argumentation en 3°, qui sont considérées comme plus complexes et abstraites, comme mettant en jeu des notions difficiles : relations de type logique (implication, cause / conséquence) modalisations, points de vue.. Pourtant, les pratiques sociales d'information, d'explication ou d'argumentation interviennent tôt et, pour certains, elles sont des voies d'accès privilégiées au recours à l'écrit, notamment dans la culture de l'enseignement technique ou en Segpa², par la voie de débats, du travail sur la presse, les textes documentaires ou en relation avec l'atelier. Mais cela renvoie à la question précédemment posée : quels critères de maîtrise pour les conduites d'explication par exemple ? Quels savoirs linguistiques sont nécessaires pour cela, et à quel degré de formalisation ?

Le deuxième déplacement consiste à raisonner en termes d'acquisition et plus seulement d'enseignement. Les programmes disent ce qu'il faut enseigner, le socle ce que les élèves doivent avoir acquis : il ne suffit donc pas de lister des objets à enseigner. Poser le problème du point de vue de l'acquisition suppose de réfléchir aux obstacles et aux paliers dans l'acquisition. Il faut éviter de procéder par empilement de notions mais, pour ce qui serait considéré comme acquisitions prioritaires, définir des niveaux de formulation pour assurer la progressivité et la continuité des apprentissages, la stabilité des acquis d'un niveau à un autre. Les programmes de 2002, puis 2007 avaient fait le choix de limiter pour le primaire les objets du travail explicite en grammaire à la construction de la phrase simple et de ses constituants, aux grandes classes grammaticales (nom, verbe, catégorie des déterminants dont

² SEGPA : Section d'enseignement général et professionnel adapté

seuls certains étaient étudiés plus précisément). Le corollaire est de penser la dimension de développement inhérente à la construction de ces objets, donc d'inscrire dans la durée leur évolution. D'autre part, une compétence ne peut se définir que dans sa mise en œuvre dans des situations : il faut donc caractériser les tâches qui correspondent à tel niveau de formulation d'une même connaissance ou tel niveau de traitement (réaliser l'accord du sujet dans quel contexte, avec quel sémantisme des noms et des verbes concernés, quelle longueur ou quel degré de complexité de la chaîne d'accords...). La prise en compte de cette durée suppose la reconnaissance précise des obstacles et conflits de divers ordres qui peuvent interférer, aussi bien dans la mise en œuvre des acquis par les élèves que dans l'enseignement et qui peuvent expliquer que, dans certains contextes, des acquis censés relever d'évidences basiques posent encore problème à des élèves de collège.

Comment déterminer les fondamentaux d'une étude de la langue ?

Toute définition, en fait, est prise entre deux logiques. Si on considère la maîtrise de la langue comme condition, comme voie d'accès aux savoirs et à la culture commune, on insistera sur sa dimension d'instrument à maîtriser, donc sur l'objectif d'automatisation : il s'agit pour les élèves de mettre en œuvre de façon satisfaisante les règles grammaticales au moindre coût cognitif, pour pouvoir écrire correctement ou comprendre des textes sans avoir à y réfléchir. Mais si on considère la réflexion et les savoirs sur la langue comme éléments à part entière de la culture commune, on dira que l'analyse de son fonctionnement fait partie de sa maîtrise, et on insistera sur l'objectif de mise à distance, de réflexivité et donc sur la dimension notionnelle.

Cette question des « bases », souvent invoquée, renvoie au vieux débat sur l'élémentation des savoirs qui, depuis le siècle dernier, traverse la réflexion sur la démocratisation de l'école. Cette notion ne signifie ni simplifier ou abrégé, sélectionner les rudiments immédiatement indispensables, ni exercer des savoirs pratiques ; elle vise à définir la « matrice d'une science », à dégager les principes fondamentaux à partir desquels il est possible de continuer ensuite à apprendre. Dans cette perspective, on dira que ce qui est fondamental dans la réflexion sur la langue (en grammaire, en vocabulaire), c'est un certain nombre de grands principes ou de notions intégratrices.

Quels seraient alors ces quelques questions ou concepts intégrateurs qui formeraient le socle de la réflexion sur la langue et auxquels il serait prioritaire d'éveiller les élèves ? On peut en mentionner quelques-uns : comprendre que la langue est un système et non une collection d'unités ou de blocs figés, que chaque élément y vaut par des relations de divers types avec d'autres éléments (équivalence, opposition, notamment pour le lexique ou le système de la conjugaison) ; prendre conscience du principe de récursivité et d'emboîtement, qui sous-tend la hiérarchie des éléments à l'intérieur de constituants et qui permet par exemple qu'une phrase puisse devenir constituant ou partie d'un constituant d'une autre phrase ; comprendre le principe de créativité linguistique, corollaire des règles, qui fait qu'un mot peut passer d'une classe grammaticale à une autre (comme dans la publicité), qu'on peut créer de nouveaux mots et quand même se comprendre (comme dans un poème de Michaux ou quand on joue à des langues inventées). Cela voudrait dire qu'au niveau notionnel, le complément est plus important que la liste des compléments, celle de déterminant (son rôle fonctionnel, le principe différentiel entre défini et indéfini) plus importante que l'identification des différents déterminants. L'enjeu serait, pour les enseignants, d'être en mesure d'explicitier quatre ou cinq concepts intégrateurs qui donnent sens pour eux à l'enseignement de la grammaire et qu'ils aimeraient faire passer à travers leur enseignement. Cependant privilégier cette matrice d'une science suscite également certaines tensions.

Un premier problème est de savoir quel rapport ces principes entretiennent avec une logique de l'acquisition. Il a paru longtemps aller de soi que l'apprentissage du langage reposait sur l'intériorisation d'un système et de ses règles, par transfert et généralisation. Cependant, de nombreux travaux assoient

l'hypothèse que l'acquisition pourrait plutôt se faire de proche en proche, sur la base de fréquences et non par une logique de système d'ensemble, comme le montre E. Clark par exemple pour les constructions des verbes (Clark E. 1998), ou M. Fayol pour l'acquisition de l'orthographe.

D'autre part, pour des élèves, la sensibilisation à la langue, la curiosité vis-à-vis d'elle passent par l'attention aux détails, aux nuances apportées par des variantes linguistiques plutôt que par les grandes régularités : ce sont ces détails qui sont susceptibles de provoquer l'étonnement, de devenir objet d'un questionnement, par exemple dans les moments rituels préconisés par les IO de 2007 : pourquoi dit-on *j'espère que tu viendras* mais *je souhaite que tu viennes* ? Pourquoi peut-on dire *achetez malin, je triscotte* ? On est confronté à des microsystèmes qui invitent à établir des micro-séries. Il y a donc tension dans l'étude de la langue entre compréhension d'ensemble d'un système et attention aux multiples microsystèmes ou aux variations qui fondent l'usage. Cette tension engendre des conflits de critères qui rendent difficiles les choix et les progressions. On en évoquera trois, entre autres.

Il y a souvent conflit entre le critère de fréquence et celui de simplicité ou de régularité, comme on le mentionne souvent pour les verbes : les plus fréquents sont aussi les plus irréguliers, qui ont le plus de radicaux différents. Il y a aussi conflit entre le critère de pertinence, ou de productivité, du point de vue de la compréhension et celui de difficulté notionnelle ou linguistique : par exemple, les valeurs différentes des expansions du nom, notamment entre épithètes ou relatives qualificatives et déterminatives sont étudiées tardivement, mais ces différences interviennent très tôt dans l'établissement de la référence et donc dans la compréhension.

Enfin, il y a conflit entre le critère de robustesse des catégories, nécessaire pour asseoir une compréhension du système de la langue, et celui de modulation, de souplesse qui est à la base de son fonctionnement et qui fait que les frontières peuvent être labiles, qu'un élément peut relever plus ou moins d'une classe grammaticale ou passer de l'une à l'autre. Par exemple il est inévitable d'asseoir la distinction entre compléments de verbe (faisant partie du groupe verbal, comme *je monte dans le train*) et compléments de phrase, mais il y a en réalité toutes sortes d'intermédiaires, un continuum de dépendances et de contraintes (*je monte mes bagages dans le train, les couchettes dans le train sont dures..*).

Ou encore, certaines formes verbales sont plus ou moins verbales, presque nominales (certains infinitifs) ou presque adjectivales (certains participes). Il y a enfin des notions très complexes, comme celle d'adverbe, qui couvre un ensemble d'emplois extrêmement différents. Ces tensions entre critères rendent décisif mais aussi problématique le choix des corpus et des extraits sur lesquels portera l'observation : il doit proposer un ensemble suffisant d'occurrences ni trop convergentes et canoniques, ni trop subtiles ou atypiques, et un équilibre fragile entre régularités et variations. Tout texte intéressant, du point de vue informatif ou littéraire, n'est pas pertinent pour l'observation linguistique.

Un autre problème pour établir des progressions et évaluer des acquis est que, pour l'étude de la langue comme pour beaucoup d'apprentissages, le développement ne se fait pas seulement par acquisition d'éléments nouveaux, mais par élargissement et organisation progressifs, voire par changement de fonction des éléments déjà acquis. Il ne suffit donc pas, pour établir une progression, d'ajouter ou de retrancher des notions en les répartissant selon les niveaux scolaires, mais il faut réfléchir en termes de niveaux de formulation pour chaque notion retenue comme indispensable.

Or, ce travail de détermination de niveaux de formulation, familier dans certaines didactiques, n'est réalisé que partiellement en français, et notamment en grammaire : les notions apparaissent souvent dans les programmes comme de simples mentions, redondantes et sans différenciation opératoire d'un niveau scolaire à un autre. C'est particulièrement net pour le vocabulaire : que signifie par exemple pratiquer ou étudier la polysémie ou la synonymie au cycle 2, au cycle 3, en 5^e ou en 3^e ? En quoi les chaînes d'accords peuvent-elles encore être objet de travail en fin de collège ? Il ne s'agit pas seulement de se poser la question : « la relative, est-ce qu'on la fait en primaire, en quelle classe la fait-on » ?

Cela suppose de prendre ces objets, non plus globalement, mais de différencier et spécifier usages et niveaux de difficulté, en fonction de plusieurs critères, comme la fréquence et l'analyse de la charge cognitive : la plus grande fréquence des relatives en *qui* et *que* que celles en *dont* ou en *à qui*, la difficulté liée à l'inversion de l'ordre habituel des mots dans la relative en *que* (qui amène au redoublement du relatif par un pronom personnel), la nature de l'antécédent, la place de la relative dans la phrase d'accueil (elle est plus fréquente et facile à comprendre dans le groupe nominal situé après le verbe que dans le groupe sujet car elle ne parasite pas le lien sujet verbe). Cela amènerait à reporter à plus tard les relatives autres que celles en *qui* et en *que*, mais à travailler plus vite la différence entre qualifiante et déterminatives. Quoi qu'il en soit, cela suppose un travail fin sur les contextes d'emploi, en croisant plusieurs sources de connaissance sur les usages.

Comme on l'a dit précédemment, les Instructions de 2002, puis de 2007, ont fait ce choix de privilégier l'appropriation progressive et approfondie d'un nombre limité de notions prioritaires reliées entre elles (les grandes classes grammaticales, la relation sujet-verbe). Pour montrer qu'il s'agit d'un objet de travail à part entière, complexe et non mécanique, qui légitime un engagement dans la durée et des reprises qui ne soient pas un rabâchement, il faut éclairer en quoi ce qui apparaît comme le plus évident est aussi ce qui résiste le plus (la notion de mot par exemple). Cela suppose de prendre en compte les obstacles linguistiques et psycholinguistiques qui font que la notion de nom ou de verbe pose encore problème au collège ou que des élèves de lycée font des erreurs d'accord dans certains contextes alors qu'ils sont capables de réciter les règles (Brissiaud C. & Bessonnat D., 2001)³.

Les classes grammaticales relèvent de catégories hétérogènes, induisant des rapports complexes entre critères syntaxiques et sémantiques. Il y a des noms plus ou moins noms, des verbes plus ou moins verbes, et il ne faut pas s'étonner que des élèves de 6^e écrivent *les étoiles scintilles** (« parce qu'elles sont brillantes » le verbe y ayant une valeur attributive ou qualificative), qu'ils reconnaissent *course* comme un nom dans *je range les courses*, moins facilement dans *je fais les courses*, et plus difficilement dans *j'aime la course* ou *la course est bonne pour la santé*, ou encore, comme le montre une étude menée à Genève (Kilcher-Hagedorn H., Othenin-Girard C., de Wzck G., 1987) qu'ils identifient plus difficilement un adjectif épithète d'un nom abstrait qu'un adjectif qualifiant un nom de personne.

Le facteur temps est très important dans cette appropriation, comme le montre M.-L. Elalouf (2005, 2007) : selon elle, pour la catégorisation de noms à valeur verbale (comme *la marche est un sport olympique*, *attention à la marche*, *le facteur à la fin de sa tournée marche plus lentement*), on observe en 6^e seulement 17 % de réponses justes, dont 9 % avec justification valable, mais 52 % en 3^e, dont 45 % avec explication recevable. Ces inégalités de reconnaissance des classes ou des fonctions dans les corpus en fonction du sémantisme (de l'adjectif ou du nom dont il est épithète, par exemple), de l'interférence avec un homophone d'une autre catégorie s'observent, d'après l'enquête suisse, chez des élèves ayant étudié la langue selon des méthodes et des théories de référence en principe différentes, du fait de la convergence des exemples prototypiques constituant le répertoire habituel des enseignants quelle que soit leur méthode.

³ Dans leur ouvrage *L'orthographe au collège : pour une autre approche*, C. Brissiaud et D. Bessonnat, inventorient les types de conflits psycholinguistiques suscités par certains contextes linguistiques ou certaines occurrences qui perturbent la chaîne d'accord sujet-verbe chez des élèves.

Conclusion

Réfléchir aux priorités d'une maîtrise de la langue et d'une étude de la langue dans la perspective d'un apprentissage culturel ouvre ainsi un immense chantier, si on tente de ne pas perdre de vue les différentes dimensions de cet apprentissage de la langue comme apprentissage culturel.

La première dimension à prendre en compte est celle de la maîtrise de la langue (et dans une certaine mesure de la connaissance de son système) comme outil nécessaire, condition d'accès aux autres biens culturels : savoir orthographier pour être compris quand on écrit et ne pas être obnubilé par le contrôle orthographique, par exemple. Il est imprudent de discréditer les visées d'automatisation, les contraintes d'exercice, de répétition, et de présenter comme on a pu le faire par méconnaissance, la « grammaire de phrase » comme mécanique et routinière. Il est important, sur le plan scientifique et didactique, et pas seulement idéologique, de montrer que le travail sur les fondamentaux est légitime, intéressant, complexe et en fait subtil et générateur de surprises. Cela suppose de légitimer ce travail et le temps qu'il nécessite en explorant l'épaisseur et la difficulté des notions et des acquisitions « simples », en s'appuyant pour cela sur les travaux psycholinguistiques et acquisitionnels, certes encore peu nombreux pour les enfants d'âge scolaire mais qui éclairent de façon stimulante les enjeux des apprentissages.

La seconde dimension à prendre en compte est celle de la réflexion sur la langue, l'accès aux catégories d'analyse de ses fonctionnements comme l'entrée dans une culture et comme un savoir culturel en lui-même, qui est à la fois spécifique (les classes grammaticales, par exemple, ont une dimension arbitraire et historique) et susceptible de voies d'accès diverses. Il s'agit d'être initié à un rapport différent à la langue comme à un objet non naturel, étonnant, qui donne lieu à investigation, et à une culture de la réflexivité, au sens d'une suspension de l'action, du sens, pour voir « comment ça marche ». Cette dimension culturelle du travail sur la langue implique de susciter, en même temps que la recherche d'invariants et l'explicitation des normes, une observation des variations des usages en relation avec les contextes, les locuteurs, sans réduction normative a priori. Voir l'étude de la langue comme un apprentissage axé sur l'entrée dans une culture commune, cela intègre aussi l'intérêt pour le devenir de la langue, sa dimension historique, l'évolution des sens des mots, l'étymologie, mais aussi toute la stratification des emprunts à d'autres langues, qui font qu'il s'est toujours agi d'une réalité dynamique, en mouvement et métissée. L'éveil aux langues et la confrontation entre fonctionnements linguistiques ne sont pas institutionnalisés dans le système scolaire français comme dans les expériences suisses ou anglo-saxonnes, mais l'enseignement précoce des langues, les contextes multilingues dans beaucoup d'écoles, voire, dans le Nord, l'intérêt pour le picard à travers la mode du « Chti », favorisent cette sensibilisation.

En ce sens, l'étude de la langue entretient des rapports avec les attitudes (curiosité envers la langue, volonté de justesse dans l'expression), également avec d'autres rubriques du socle comme la culture scientifique dont on peut considérer que la culture de la langue fait partie, et qui recouvre comme elle un ensemble de démarches et de valeurs et pas seulement de connaissances. Le travail sur la langue entretient aussi des liens avec d'autres domaines du socle comme ce qui relève de l'autonomie et de l'initiative (questionner, chercher, organiser une recherche, expliciter ses démarches, confronter des classements), même si, pour insister sur la nécessité de l'automatisation et des exercices, le socle isole l'étude de la langue des grandes visées qu'il développe par ailleurs et en propose une image réductrice, séparée des autres « piliers ».

Il faut admettre cependant que ces différentes facettes entrent en tension : ce serait un tour de passe-passe que de gommer ces tensions. Il y a, dans la programmation comme dans les méthodes, des conflits entre la nécessité cognitive de construire de grandes catégories, des régularités, de les stabiliser (d'où le recours à des exemples prototypiques) et la complexité des problèmes rencontrés très tôt en contexte, le fait que beaucoup de difficultés ne relèvent pas de grandes lois mais de micro-cohérences. Il y a des conflits entre la difficulté conceptuelle, l'abstraction des « notions simples » (la phrase, le pluriel) et leur

caractère basique de pré-requis pour construire d'autres choses. Il y a des conflits de temporalité : certaines s'apprennent vite, d'autres très lentement, du fait des rapports difficiles à clarifier parce que très complexes entre sémantique et syntaxique (pour les classes grammaticales ou la construction des verbes). Il y a des conflits entre fonction de stabilisation et fonction de problématisation, de controverse, d'étonnement, par exemple dans l'appréhension en termes de plus ou moins des classes grammaticales.

La hiérarchisation et la sélection de savoirs pertinents suppose de déployer dans la durée leur logique de développement, par la prise en compte des obstacles (qui peuvent être formulés en termes de conflits) et la définition de niveaux de formulation de quelques objets d'étude centraux. Pour spécifier ces niveaux, il faut prendre en compte des critères multiples qui font qu'une catégorie, une fonction, une relation, un usage sont plus ou moins faciles à mobiliser dans l'usage et à conceptualiser : le rapport avec le sémantisme, la place dans la dynamique de la phrase (en rapport avec l'ordre des mots), la fréquence, le coût cognitif des opérations mobilisées (par exemple, comme le montre E. Ferreiro pour les temporelles, le fait que l'ordre des constituants linguistiques suive ou non l'ordre chronologique des actions). On en arriverait vite à un texte du savoir ingérable, complexe et parcellaire. C'est plutôt en termes de tâches et de contextes qu'on peut déterminer ces paliers. Il faut distinguer tâches de désignation ou de nomination, tâches de compréhension, selon des contextes spécifiés en fonction de phénomènes linguistiques précis (par exemple les divers types d'interférences pesant sur la chaîne d'accords), et tâches de production : ponctuer son texte n'est pas du tout équivalent à identifier les signes de ponctuation dans un texte lu ; produire des synonymes ou d'autres sens d'un mot n'est pas du tout la même chose que reconnaître des synonymes.

L'étude de la langue pose des problèmes difficiles aux enseignants du fait des tensions évoquées précédemment. Ils n'ont peut-être pas suffisamment été confrontés à la nécessité d'explicitier pour eux-mêmes les enjeux et les concepts fondamentaux, selon eux, de cette étude, ce qu'ils jugent important et vital de faire passer dans la réflexion sur la langue, au-delà des automatismes à installer. Il est vrai aussi qu'on a contribué à les installer dans des perspectives dichotomiques (la grammaire de phrase contre la grammaire de textes, l'étude décontextualisée de fonctionnements linguistiques contre l'attention aux textes, l'efficacité des apprentissages contre les démarches d'expérimentation...). Cependant il n'est pas plus aidant pour eux de présenter comme allant de soi les rapports entre la pratique de la langue et son étude rigoureuse en classe, comme évidente la conciliation du travail sur les textes et l'organisation d'un enseignement systématique. Dénier de réalité qui revient en fait à reporter sur les maîtres toute la charge d'établir des progressions, des objectifs et des corpus.

Réfléchir aux fondamentaux dans l'étude de la langue, c'est d'abord donner aux enseignants les moyens de réhabiliter, à leurs propres yeux, ces fondamentaux en les présentant dans leur dimension culturelle comme des objets complexes qui fondent le partage d'une histoire et d'une réflexion commune, au même titre que d'autres composantes de notre culture, scientifique et littéraire. C'est convenir que l'enseignement de ces fondamentaux est subtil et difficile, qu'il demande un intérêt personnel pour la langue mais aussi des savoirs et des points de repères dont l'élaboration excède partiellement leur temps et leur disponibilité. Explicitier les degrés d'acquisition d'une même notion, les lieux de difficulté, les contextes et les tâches, définir des progressions ne peut être entièrement délégué aux équipes d'enseignants, cela nécessite un travail conjoint qui engage aussi des chantiers de travail pour les chercheurs. L'expérience du groupe de travail évoqué précédemment me fait penser qu'il y a encore beaucoup de travail nécessaire, et passionnant, à faire en ce sens.

Bibliographie

BENTOLILA A., 21 décembre (2007). Contre les ghettos linguistiques. *Le Monde*.

BRISSIAUD C. et BESSONNAT D. (2001). *L'orthographe au collège : pour une autre approche*. Paris : Delagrave.

CHARTIER A-M (2003). « Approche historique de l'illettrisme ». *L'illettrisme, pourquoi, comment*, Rencontres de la DESCO, DGESCO, 23 mai 2003.

CLARK E. (1998). « Lexique et syntaxe dans l'acquisition du français ». *Langue française*, n° 118.

ELALOUF M.-L. (2005). « De la 6° à la 1°, comment mobilisent-ils leurs connaissances sur la langue dans des tâches d'explication ? ». *Pratiques*, n° 125-126.

ELALOUF M.-L. (2007). « Attention travaux : un enseignement encore en chantier ». *Cahiers pédagogiques*, n° 453, *Étudier la langue*.

KILCHER-HAGEDORN H., OTHENIN-GIRARD C., DE WZCK G. (1987). *Le savoir grammatical des élèves*. P. Lang.

De l'analyse des pratiques effectives de formation à un socle commun pour la formation des enseignants

V. Paolacci et C. Garcia-Debanc

IUFM de Midi-Pyrénées - Ecole interne de l'Université de Toulouse II Le Mirail - Erte 64 GRIDIFE
Laboratoire Lordat Octogone - Université de Toulouse II Le Mirail

Mots-clés : socle commun, enseignement de la langue, formation initiale, analyse de pratiques

Notre communication se situe dans le contexte particulier qu'est la mise en place du socle commun de connaissances et de compétences dans les classes françaises (D. n° 2006-830 du 11 juillet 2007, *JO* du 12 juillet 2006). La maîtrise de la langue est une des compétences prioritaires devant être acquises par les élèves. Comme le précise le texte officiel, celle-ci passe par la maîtrise des outils de la langue que sont le vocabulaire, la grammaire et l'orthographe. Or, l'enseignement de la langue (au sein de la discipline du français mais aussi dans toutes les disciplines) pose problème aux enseignants, tant au premier qu'au second degré, soit parce que les savoirs à enseigner sont mal maîtrisés (Paolacci, 2005), soit parce que les récentes modifications des programmes (arrêté du 6 avril 2007 et les programmes de l'école élémentaire du *BO hors série* du 19 juin 2008) déstabilisent les enseignants dans leur pratique. A la lumière de ces constats, comment viser une meilleure efficacité de l'enseignement et plus particulièrement de l'enseignement de la langue ?

Afin d'apporter un élément de réponse à cette vaste question, nous présentons dans ce colloque deux types de recherches dont le point commun est d'interroger les compétences à enseigner la langue. La première consiste en une analyse de pratiques de formation initiale dans les filières des premier et second degrés. A partir d'un scénario de formation identique, nous comparons deux formations à l'enseignement de la langue (Paolacci 2005). Nous serons très allusives sur la seconde recherche basée sur une analyse comparative de pratiques observées d'enseignants débutants pour caractériser, en fin d'article, « les compétences professionnelles pour enseigner la langue » (Garcia-Debanc, à paraître), des compétences qui pourraient contribuer à définir « le socle commun pour la formation des professeurs à l'enseignement de la langue ».

Cadre des recherches présentées

Les recherches que nous allons développer ici sont en lien étroit avec la recherche engagée cette année pour trois ans au sein de l'IUFM de Midi-Pyrénées en partenariat avec l'INRP « L'enseignement de la langue dans les plans d'études de formation initiale des enseignants du premier et du second degrés : comparaison entre IUFM et pays de la francophonie » qui débute cette année. Nous nous plaçons également dans les objectifs de l'équipe de recherche ERTE 64 du GRIDIFE (Groupe de recherche sur les interactions didactiques et la formation des enseignants) de l'IUFM de Midi-Pyrénées. Après avoir analysé les pratiques d'enseignants débutants dans des disciplines aussi diverses que les mathématiques, l'EPS, les langues ou le français, l'équipe du GRIDIFE s'attache, dans le nouveau plan quadriennal, aux pratiques de formation existant dans les instituts de formation et cela dans une visée comparative.

Première recherche : une analyse comparative de pratiques de formation

La première recherche présentée concerne la formation initiale des professeurs d'école de deuxième année (PE2) et des professeurs de lycée et de collège (PLC2) dans une perspective comparative. Notre réflexion s'est portée sur la formation à l'enseignement de la langue et plus particulièrement la formation à l'enseignement de la ponctuation. Ce travail se situe dans le cadre de notre thèse *Didactique de la ponctuation en production écrite dans l'articulation école/collège* dirigée par C. Garcia-Debanc (Paolacci, 2005).

Nous avons pris le parti d'aborder la notion de ponctuation comme objet central du dispositif de formation. Dans les savoirs à enseigner au niveau de la langue, la ponctuation occupe une place exemplaire à plusieurs égards. Avec l'étude de la ponctuation, sont questionnées les relations entre l'écrit et l'oral ainsi que les rapports entre le texte et la phrase. Différents champs de recherche se sont intéressés à la ponctuation en tant qu'objet d'étude : la linguistique (Védénina 1989 ; Drillon, 1991 ; Catach, 1994), la psycholinguistique (Schneuwly 1988 ; Fayol 1997 ; Favart & Passerault 2000) mais aussi les études stylistiques (Dürrenmatt (Ed) 2000 ; Favriaud 2001). Tous ces travaux posent le problème de la ponctuation dans son rapport à la norme. Quels écarts par rapport à la norme dans les usages quand on ponctue ? Quels usages de la ponctuation en réception et en production dans les écrits des enfants et des scripteurs experts comme les écrivains ? Autant de questions qui fédèrent ces recherches. Avec, comme arrière-plan, ces savoirs de référence, nous nous proposons donc d'amener les professeurs stagiaires à interroger leurs conceptions concernant ces éléments linguistiques que sont les signes de ponctuation.

Objectifs poursuivis

L'objectif du dispositif de formation est d'amener les stagiaires à interroger leurs modèles concernant l'enseignement de la langue. Si l'on en croit les déclarations des stagiaires toutes filières confondues, l'enseignement de la langue est la sous discipline du français qui effraie le plus les enseignants débutants. Les professeurs d'école reconnaissent que les savoirs acquis dans leur passé d'élèves ne sont pas actualisés ; les professeurs certifiés se sentent plus à l'aise avec la littérature. Confronter le travail réalisé au sein des filières des professeurs d'école et des professeurs de collège et lycée, c'est aussi poser le problème de l'articulation des premier et second degrés en formation. Nous posons ainsi la question de la continuité des enseignements qui est au centre du socle commun des connaissances et des compétences.

Méthodologie retenue

Nous avons élaboré le scénario de formation selon la méthodologie de l'ingénierie didactique (Artigues, 2002). En effet, un même dispositif de formation a été proposé aux formateurs de deux groupes de professeurs stagiaires des filières PE et PLC. Ce contenu a été négocié avec les deux formateurs au cours d'un entretien préliminaire. Les modules de formation ont été filmés et des extraits du module de formation ont été transcrits. Nous portons également à notre analyse les notes prises par les professeurs débutants.

Contenu du module de formation

Différentes étapes constituent le module de formation que nous avons négocié avec les formateurs. Dans un premier temps, il s'agit de recueillir les représentations initiales des stagiaires en recueillant des données de façon individuelle. La suite du module a ensuite été pensée pour répondre à une cohérence d'ensemble, le parti pris étant de couvrir au plus près les supports qui se présentent à l'enseignant

comme les manuels scolaires, les grammaires de référence ou les productions des élèves. Différents ateliers étaient proposés aux stagiaires PE2 et PLC2 qui travaillaient en groupe.

Résultats de la recherche

Les professeurs en formation initiale montrent des compétences prouvant qu'ils sont sur la voie de la professionnalisation. Le module proposé les a amenés à interroger l'enseignement / apprentissage de la langue et plus précisément de la ponctuation. Leur réflexion sur l'objet « ponctuation » pose, dans un premier temps, le problème plus général du rapport à la norme. Ce problème nous semble central quand on aborde l'enseignement de la langue : quelle langue doit-on enseigner ? Les professeurs stagiaires ont été amenés ensuite à prendre conscience de la nécessité d'en savoir plus que leurs élèves. S'assurer de la validité de ses propres connaissances théoriques sur un sujet est un principe sur lequel sont revenus les formateurs en fin de séance. La pratique des grammaires de référence devrait être le point de départ du travail en amont de l'enseignant. Le module a permis, dans un troisième temps, de porter un regard particulier sur la production écrite de l'élève. Le travail de groupe a entraîné des échanges sur les usages de la ponctuation et a ébranlé les convictions de certains enseignants débutants et leur tendance à sanctionner les « incorrections » sans aller plus loin dans l'analyse. Enfin, prendre le temps d'envisager d'une manière approfondie l'activité « exercice » (issue des manuels de langue) pour apprécier pleinement toutes les compétences que l'on exige chez un élève est également très formateur. Le module a révélé la nécessité de travailler en formation l'analyse des contenus des manuels qui sont les premiers supports didactiques pour les professeurs d'école et les professeurs de collège (surtout débutants).

Sur un plan plus linguistique, les professeurs stagiaires ont approché le paradigme des signes de ponctuation. Ils ont lié de façon plus ou moins intuitive l'étude des emplois de la ponctuation avec les emplois des connecteurs comme « et ». Ils ont pu analyser les valeurs des signes de ponctuation (grâce à l'analyse de la copie d'élève en particulier). Même si ces savoirs ne sont pas transposables à tous les problèmes de langue, les professeurs débutants ont pris conscience de la complexité de la ponctuation, « renfort de l'écriture », qui n'est « ni codé ni systématisé » (Béguelin 2002) et sont à même de mieux évaluer la nécessité d'une transposition didactique raisonnée pour enseigner cet objet linguistique.

Les deux filières PE et PLC en formation initiale ne sont pas très éloignées au niveau de l'approche de l'enseignement / apprentissage de la langue comme le prouvent les données recueillies. On a pu observer les mêmes difficultés à aborder la complexité d'une copie d'élève, les mêmes difficultés à traduire les conceptions des auteurs de manuels et ainsi, des interrogations similaires face au problème didactique que pose l'enseignement de la langue (la question des intentions de l'élève par exemple).

Cette recherche permet de tisser des liens entre les premier et second degrés. Avec les exigences exprimées dans le texte du socle commun des connaissances et des compétences, la continuité des enseignements entre l'école et le collège est bien au centre des préoccupations des enseignants. Au-delà, et vu le temps imparti à la formation initiale, est également posée la question des notions à aborder en priorité avec les stagiaires, et donc la question du choix des formateurs.

Deuxième recherche : une analyse de pratiques observées d'enseignants débutants

Un scénario de séances portant sur la notion nodale en grammaire et en orthographe qu'est la relation sujet / verbe a été proposé par le chercheur aux PE 2 et à deux PET1 dans deux classes de CM. Notre visée, comparative, interroge les pratiques des enseignants débutants sous l'angle de la théorie de la transposition didactique (Chevallard 1990) et de l'analyse des objets enseignés (Garcia-Debanc 2006 ; Schneuwly & Thévenaz 2006). Les observables dégagés par cette approche illustrent, selon nous, un modèle disciplinaire en acte (Garcia-Debanc 2007). En effet, l'analyse des pratiques observées des

enseignants débutants d'un point de vue didactique fait apparaître une contamination et des tensions entre les prescriptions des programmes en vigueur, relayées par les prescriptions secondaires des centres de formation d'une part, et des strates plus anciennes que l'on peut attribuer aux traditions d'enseignement de la discipline et aux souvenirs d'élèves des jeunes enseignants. Ces contradictions peuvent être dégagées à partir de la collecte de documents sur des pratiques d'enseignement effectives (préparations, cahiers d'élèves...), de témoignages, d'entretiens avec les enseignants mais aussi d'une observation de moments de classe. En effet, la gestion de l'imprévu peut conduire à convoquer des modèles disciplinaires, profondément ancrés, que l'enseignant ne pense pas forcément à mentionner dans les discours sur ses pratiques.

La présente recherche se propose d'interroger les influences sous-jacentes à l'activité enseignante et notamment ce que nous appelons le modèle disciplinaire en acte de la discipline (Garcia-Debanc, 2005 et Garcia-Debanc, 2006). De la même manière que Vergnaud, didacticien des mathématiques, infère des théorèmes en actes à partir des procédures utilisées par les élèves dans la résolution de problèmes, de même on peut tenter de cerner des modèles en actes de la discipline, à travers les choix qu'opèrent les enseignants, qu'ils soient réfléchis ou interviennent à leur insu au cours de l'action. En effet, lorsqu'ils conçoivent et mettent en œuvre dans une classe une activité, les enseignants effectuent des choix en se fondant sur les programmes d'enseignement, les connaissances qu'ils ont des notions à enseigner, le matériel d'enseignement à leur disposition, mais aussi sur les prescriptions secondaires diffusées par les institutions de formation (Goigoux 2002), les habitudes disciplinaires, la culture d'établissement, des routines professionnelles ou leur propres souvenirs d'élèves. Il est intéressant d'observer comment l'enseignant opère des choix lorsqu'il organise lui-même les activités d'enseignement dans sa classe et quelles contaminations on peut éventuellement constater entre certains modèles. Ce sont les contradictions et les décalages entre ces différents niveaux qui sont les plus intéressants à observer pour tenter de dégager le modèle disciplinaire en acte et de caractériser le schème professionnel de l'enseignant.

Ainsi, dans l'exemple analysé, une des enseignantes ajoute aux critères syntaxiques de reconnaissance du sujet, proposés dans l'ingénierie didactique (variation concomitante du sujet et du verbe, substitution pronominale, encadrement par *c'est...qui*), un critère sémantique (le sujet c'est celui qui fait l'action) proposé par un élève.

Vers une définition des compétences professionnelles pour l'enseignement de la langue

Les recherches que nous venons de présenter permettent d'affiner les compétences professionnelles pour l'enseignement de la langue (Garcia-Debanc, à paraître). Ces différentes compétences pourraient participer à ce que nous pourrions nommer *le socle commun pour la formation des professeurs à l'enseignement du français*. Quand il envisage l'enseignement de la langue lors de sa préparation ou au cours de sa séance de classe, l'enseignant devrait porter sa vigilance sur les points suivants :

1. Sur le guidage pour construire la notion

En explicitant l'enjeu de la notion (orthographique/production textuelle / différence de fonctionnement entre oral et écrit), en choisissant des notions-noyaux à traiter, en constituant un corpus d'observation pertinent.

2. Sur l'aide à l'utilisation pertinente de manipulations

En faisant systématiquement pratiquer des manipulations syntaxiques sur différentes occurrences, en validant un critère général par des manipulations sur diverses occurrences.

3. Sur l'aide à la généralisation

En contrôlant le caractère significatif des exemples proposés, en introduisant un métalangage grammatical, en le faisant réutiliser, en suscitant l'argumentation, en reformulant les réponses des élèves vers la généralisation, en récapitulant.

4. Sur l'élaboration d'une trace écrite

En réservant du temps pour élaborer cette trace, en concevant des affichages portant trace du travail réalisé.

5. Sur la stabilisation des apprentissages

En choisissant des exercices d'applications, en suscitant la mémorisation, en vérifiant l'automatisation des formes, en organisant la circulation entre pratique de la langue et analyse de la langue.

Conclusion et perspectives

Nous approfondissons actuellement notre réflexion sur la formation à l'enseignement de la langue dans le cadre de la recherche « L'enseignement de la langue dans les plans d'études de formation initiale des enseignants du premier et du second degrés : comparaison entre IUFM et pays de la francophonie » que nous menons au sein de l'IUFM de Midi-Pyrénées en partenariat avec l'INRP. Nous avons, à ce jour, plusieurs axes de recherche comme la mise au point d'une enquête sur les pratiques de formation à l'enseignement de la langue ou l'exploration des programmations de formateurs de français. Nous développons également une réflexion sur les discours tenus dans les instituts de formation français, ce qui n'est pas sans poser le problème de la méthodologie à retenir. Nous tendons enfin à développer notre exploration dans une perspective internationale en analysant les plans de formation de formateurs de français de pays francophones comme le Québec ou la Belgique. Nous pourrions ainsi mesurer les écarts entre les différents systèmes de formation à l'enseignement du français.

Bibliographie

- ARTIGUES M. (2002). « Ingénierie didactique. Quel rôle dans la recherche didactique aujourd'hui ? ». *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*. 8, p. 59-73.
- BÉGUELIN M. J. (2002). « Clause, période ou autre ? La phrase graphique et la question des niveaux d'analyse. Y a-t-il une syntaxe au-delà de la phrase ? ». *Verbum*. Tome XXIV. 1-2, p. 85-109.
- CATACH N. (1994). *La ponctuation*. Paris : Que sais-je ? Paris : PUF.
- CHEVALLARD Y (1985, 1991). *La transposition didactique*. La pensée sauvage Éditions.
- DRILLON J. (1991). *Traité de la ponctuation française*. Paris : Tel Gallimard.
- DÜRENMATT J. (Éd. 2004). *La ponctuation*. Poitiers. La Licorne.
- FAVART M. & PASSERAULT J.-M. (2000). « Aspects fonctionnels du point et de la virgule dans l'évolution de la planification du récit écrit ». *Enfance*. 2, p. 187-205.
- FAVRIAUD M. (2001). *La ponctuation : la phrase – dans la poésie contemporaine (à partir des œuvres de Du Bouchet, Jaccotet, Stéfan)*. Thèse dirigée par G. Desson. Lille : Septentrion.
- FAYOL M. (1997). *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris : PUF.

- GARCIA-DEBANC C. (2006). « Une méthodologie pour déterminer les objets effectivement enseignés : l'étude des reformulations dans l'interaction didactique. Etude de cas d'une séance conduite par un enseignant débutant en fin d'école primaire ». In Schneuwly B., Thevenaz-Christen T. (Eds) *Analyses des objets enseignés. Le cas du français*, Bruxelles, De Boeck, p. 111 – 141.
- GARCIA-DEBANC C. « Les modèles disciplinaires en acte dans les pratiques effectives d'enseignants débutants », in FALARDEAU E., FISHER C., SIMARD C., SORIN N. (2007). *La didactique du français, Les voies actuelles de la recherche*. Presses Universitaires de Laval. Québec, p. 43 – 61.
- GARCIA-DEBANC C. (à paraître). « Quand les enseignants débutants enseignent la relation sujet-verbe. De l'analyse didactique de pratiques observées de professeurs des écoles débutants à la détermination d'éléments d'expertise professionnelle pour l'enseignement grammatical ». In *Pratiques d'enseignement de la grammaire*. C. Simard et J. Dolz (Eds). PU de Laval.
- GARCIA-DEBANC C. & SANZ-LECINA E. (à paraître). « De l'analyse des modèles disciplinaires en acte à la détermination de schèmes professionnels. L'exemple de l'enseignement de la grammaire au cycle 3 par des Professeurs des Écoles débutants ». In Carnus M.-F., Garcia-Debanc C., Terrisse A. *Analyse des pratiques des enseignants débutants : approche didactique*. Grenoble : La Pensée Sauvage Editions.
- PAOLACCI V. (2005). *Didactique de la ponctuation en production écrite dans la liaison école-collège*. Thèse non publiée, dirigée par Claudine Garcia-Debanc. Université de Toulouse II Le Mirail.
- PAOLACCI V. (septembre 2007). « Enseigner la grammaire du français langue maternelle. Qu'est-ce qui se joue dans la classe à l'école élémentaire française ». In *Actes du colloque* (CDROM). Toulouse : *Didcog, didactique cognitive*.
- PAOLACCI V. & GARCIA-DEBANC C. (2005). « Comment former à l'enseignement de la ponctuation. Analyse de pratiques effectives de formation initiale ». *Pratiques*, 125-126, p. 85-114.
- SCHNEUWLY B. (1988). *Le langage écrit de l'enfant*. Lausanne : Delachaux Niestlé.
- SCHNEUWLY B. & THEVENAZ-CHRISTEN T. (éd.). (2006). *Analyses des objets enseignés. Le cas du français*. Bruxelles : De Boeck.
- VÉDÉNINA L. G. (1989). *Pertinence linguistique de la présentation typographique*. Paris : Peeters.

Le « socle commun de connaissances » fait-il norme pour l'enseignant ? Le cas de la grammaire à l'école élémentaire

Jean Pierre Sautot

LIDILEM Grenoble III

Solveig Lepoire-Duc

ICAR Lyon 2

Mots clés : maîtrise de la langue, grammaire, représentations, savoirs des enseignants, capacités des élèves

Au moment où la perspective du « socle commun » de connaissances et de compétences et l'émergence de nouveaux programmes reconfigurent les apprentissages dans le système scolaire, il apparaît indispensable de poser la question de la finalité des savoirs à enseigner. Nous la posons ici dans un domaine étroit : la grammaire.

Quelles pratiques mettre en œuvre dans les classes, pour quels objets de savoir et de culture susceptibles de former un citoyen éclairé et responsable dans le monde de demain ? Cette interrogation renvoie à l'idée même de socle qui définit une norme d'enseignement. Mais est-il un bien commun de la corporation enseignante ? D'autre part, les remous créés par l'introduction de la notion *d'observation réfléchie de la Langue* dans les programmes de l'école primaire française en 2002 ont montré combien pouvaient être fragiles les certitudes des enseignants en matière de maîtrise de la langue et, plus particulièrement, dans le domaine linguistique (grammaire, orthographe, vocabulaire).

Si le « socle commun de connaissances » doit faire norme dans la société française, il faut, pour que cette norme soit opérationnelle, que les enseignants y adhèrent suffisamment fortement et qu'elle devienne partie intégrante d'une culture professionnelle commune. Ce que nous souhaitons questionner ici est le mode d'adhésion des enseignants à un texte officiel. À l'heure où les programmes d'enseignement se succèdent à un rythme accéléré, questionner l'adhésion des enseignants à ces injonctions officielles doit permettre de situer le lieu des réticences aux changements pédagogiques et didactiques.

Norme, convention et prise de décisions

Chaque individu, placé dans une situation donnée, doit prendre des décisions qui lui permettent d'adopter la posture adéquate et ce, en fonction des paramètres de la situation. Nombre de ces décisions qui se prennent en interaction sont régies par des conventions sociales. La convention est une réponse toute faite à une situation donnée dans la mesure où elle s'appuie sur un précédent à la situation immédiatement vécue. « Il s'agit à chaque fois d'une solution à la coordination des actions individuelles au sein d'une action collective impliquant des intérêts communs » (Batifoulier, De Larquier 2001). Si la convention qui régit la réponse des individus est partagée par l'ensemble d'une population, on peut

parler de norme. Concernant les enseignants, il s'agit d'interroger le statut normatif des instructions officielles. D'un point de vue technique, les instructions officielles ont bien un statut normatif dans la mesure où elles imposent aux enseignants des contenus et parfois des méthodes de travail. Ainsi, « le socle commun de connaissances et de compétences fixe les repères culturels et civiques qui constituent le contenu de l'enseignement obligatoire. Il définit les sept compétences que les élèves doivent maîtriser à l'issue de la scolarité obligatoire »¹. Le statut normatif est donc explicite puisque le « socle » délimite clairement le possible et l'impossible en matière de contenus d'enseignement. Faut-il considérer pour autant que les dites instructions influent sur les prises de décision des enseignants dans leurs gestes professionnels ? Et si oui, comment ?

Les injonctions politiques en matière de programmes sont généralement accompagnées de documents, d'actions de formation continue. Ces modalités d'accompagnement de nouveaux programmes semblent de peu d'efficacité car, malgré une stabilité relativement importante des concepts grammaticaux à transmettre, l'enseignement de la grammaire continue à mettre les enseignants du primaire en porte-à-faux². Pour être un bon exécutant des instructions officielles, il semble incontournable de considérer le contenu de ces instructions de manière positive, donc d'y adhérer. Ainsi, c'est l'adhésion des enseignants au « socle commun » restreint au domaine de la grammaire que nous tentons de mesurer.

Le terme d'adhésion doit être défini. En effet, « adhérer » signifie, entre autres, « souscrire par une démarche généralement libre aux dispositions d'un accord conclu par d'autres et déjà en vigueur »³. Si, sur le plan administratif, l'adhésion de l'enseignant aux programmes d'enseignement est rendu contractuellement obligatoire, sur le plan cognitif, il pourrait en être tout autrement. Quels sont alors les obstacles possibles qui remettraient en cause la possible adhésion d'un enseignant de l'école élémentaire aux items du « socle commun » ?

On peut interroger les capacités des enseignants à transmettre les connaissances et compétences linguistiques et langagières selon plusieurs points de vue, comme les représentations sociales, le vécu scolaire personnel ou encore la maîtrise des concepts de la discipline et d'épistémologie qui leur est liée. À quoi il faut ajouter, bien sûr, la capacité à préparer et à animer les séances d'enseignement-apprentissage. Cependant, partant du constat qu'un nombre très important d'enseignants du primaire ne sont pas des spécialistes de la langue, une composante de la capacité à enseigner la grammaire dépend de la représentation que l'enseignant a de sa maîtrise des concepts grammaticaux. Cette représentation pourrait construire deux obstacles :

- un obstacle construit sur la croyance d'une maîtrise des concepts qui ne serait pas effective ;
- un obstacle construit sur la croyance d'une non-maîtrise des concepts qui empêcherait la construction de séance d'enseignement-apprentissage pertinente.

Si on demande aux enseignants de déclarer leurs connaissances et capacités grammaticales et leur capacité à enseigner ces savoirs, qu'observe-t-on ? L'enquête dont nous rendons compte ici est fondée sur cette interrogation. Elle est aussi fondée sur la fréquentation des enseignants en formation professionnelle initiale ou continuée. Lors de ces rencontres, les déclarations de compétences ou d'incompétences sont fréquentes et variées et c'est pour formaliser les impressions recueillies que nous avons mené la présente expérimentation.

Le choix du socle commun comme lieu de la mesure est dicté par le fait que, contrairement à de nombreux textes officiels, celui-ci n'est que peu prescriptif au niveau des méthodes à employer. Il pose un cadre de travail à l'activité professionnelle des enseignants, fixant des apprentissages mais, somme toute, peu de méthodes, du moins dans le cadre des apprentissages grammaticaux. Cette absence

¹ « Le socle est la disposition majeure de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005. »

² Concernant l'Observation Réfléchie de la Langue, cela est d'autant plus vrai que les documents d'accompagnement n'ont jamais été publiés.

³ <http://www.cnrtl.fr/lexicographie/adhérer> (consulté le 21-03-2008).

remarquable permet donc de questionner le savoir grammatical dans sa complexité sans y surajouter la perplexité liée à des démarches, qu'elles soient innovantes ou réactionnaires.

Méthode de travail

Population

L'enquête a été menée auprès de professeurs des écoles. La population est constituée de 49 enseignants d'expériences variées dans les différents niveaux d'enseignement de l'école primaire. On note un léger déficit de réponses d'enseignants du cycle 2. Certaines analyses porteront donc sur des comparaisons cycle 1 / cycle 3 car les conclusions tirées en prenant en compte les enseignants du cycle 2 risqueraient d'être spécieuses.

Les enseignants ont été regroupés en trois catégories d'expérience :

- les stagiaires en poste à l'IUFM, vrais débutants (PE2, notés 0 sur les graphiques suivants) ;
- les titulaires de première année d'exercice (T1, notés 1 sur les graphiques) ;
- les enseignants de 7 années d'expérience et plus (+ de 7, notés 7 sur les graphiques).

Cette répartition est dictée à la fois par la structure de la population qui ne comprend pas d'enseignants de 2 à 7 ans d'expérience et par la grande différence d'insécurité entre PE2 et T1 (Péret *et al.* 2008). Pour les uns, en effet, l'insécurité provient d'un inconnu professionnel quand pour les autres il s'agit au contraire d'une urgence à faire et surtout d'une conscience à ne pas savoir faire. On peut, dès lors, attendre des réponses variées aux sollicitations de l'enquête.

Forme de l'enquête

Les données sont recueillies sous la forme d'un QCM avec commentaires. Tous les items du pilier « Maîtrise de la langue » sont questionnés. Les items concernant la grammaire sont ensuite extraits du corpus. Les informateurs ne sont donc pas informés qu'ils répondent à une enquête sur la grammaire.

Le recueil vise à montrer la nature et la qualité de l'adhésion des professeurs des écoles aux notions contenues dans le socle selon quatre approches :

- Maîtrise des concepts enseignés par l'enseignant lui-même : *Vous mêmes, maîtrisez-vous ces notions ?* ;
- Acquisition potentielle par les élèves : *Mes élèves sont capables de l'acquérir* ;
- Pertinence de la présence de l'item dans le socle : *Pensez-vous que leur présence dans le socle est justifiée ?* ;
- Capacité personnelle à enseigner le contenu de l'item : *Vous sentez-vous capable de l'enseigner ?*

Pour chaque item, deux ou trois possibilités de réponse sont offertes : une réponse positive, une négative et dans trois cas, une réponse que nous qualifierons de dubitative. Nous constituons ainsi une échelle de Likert⁴ un peu rudimentaire mais qui suffit aux besoins de notre mesure et permet un traitement raisonnable, compte tenu de la taille de l'échantillon. En effet, l'instauration d'un trop grand nombre de catégories dans l'échelle de réponses émietterait les réponses jusqu'à ne plus donner que des groupes d'individus de taille très restreinte.

⁴ Une échelle de Likert est un questionnaire psychologique permettant de quantifier les attitudes. Elle est composée d'une série d'affirmations auxquelles le sujet doit indiquer son degré d'accord. Une échelle de Likert devrait comporter au moins quatre items de réponses.

Exemples de questions

Les élèves devront connaître :	<i>Vous mêmes, maîtrisez vous ces notions ?</i>	<i>Mes élèves sont capables de l'acquérir</i>	<i>Pensez vous que leur présence dans le socle est justifiée ?</i>	<i>Vous sentez vous capable de l'enseigner ?</i>	<i>commentaires ?</i>
• la ponctuation ;	oui O non O pas tout O	la plupart O peu O aucun O	oui O non O	oui O non O oui mais avec des questions sur la méthode O	
• les structures syntaxiques fondamentales ;	oui O non O pas tout O	la plupart O peu O aucun O	oui O non O	oui O non O oui mais avec des questions sur la méthode O	
...					

L'analyse des réponses a été faite au moyen d'un tableau croisé dynamique sur la base de données⁵ constituées des réponses aux quatre questions pour chaque item. Cet outil, relativement rudimentaire sur le plan statistique, permet cependant de préserver les réponses des individus. Les analyses qui suivent sont certes quantitatives, mais offrent bien un regard sur les réponses des individus. Ainsi, on décrit des profils d'adhésion au « socle commun ». Quand cela est possible, les analyses sont présentées en nombre de réponses, cependant certaines analyses exigent des comparaisons. Dans ce cas un calcul de proportionnalité, exprimé en pourcentage, unifie les données pour les rendre plus lisibles.

Items analysés

La grammaire est fréquemment considérée comme une connaissance déclarative. On peut cependant définir la grammaire selon trois approches :

- une approche notionnelle qui renvoie au fait que les formes linguistiques véhiculent des catégories de sens telles l'action, la qualification, le temps ;
- une approche fonctionnelle qui renvoie aux aspects communicatifs de la langue ;
- une approche morpho-syntaxique qui renvoie aux formes de la langue et à leurs relations (Courtillon 2001).

Ces trois niveaux de conceptualisation de la grammaire sont bien présents dans les items du « socle ». Mais le choix des items analysés ici est dicté par un présupposé didactique. En effet, la recherche action RAhORL développée à l'IUFM de Lyon porte sur le lien entre la maîtrise des connaissances grammaticales et les compétences langagières fondamentales que sont dire, lire et écrire. On peut ainsi considérer la langue comme « une partie déterminée [du langage] [...] un produit social de la faculté du langage et un ensemble de conventions nécessaires, adoptées par le corps social pour permettre l'exercice de cette faculté chez les individus » (Saussure 1916). Dans cette perspective, « la grammaire étudie la langue en tant que système des moyens d'expression » (Saussure 1916). Si l'on considère enfin que « l'énonciation est [la] mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation » (Benveniste 1974), on obtient une répartition hétérogène des items du socle dans les trois niveaux langue / parole / discours.

La sélection des items opérée en première intention vise donc à visiter d'une part, les compétences langagières et d'autre part, les outils linguistiques qui permettent leur mise en œuvre. La sélection des items est guidée dans la trilogie connaissances / capacités / attitudes du socle par la tripartition langue / parole / discours. Les items de « connaissances » sélectionnés font partie intégrante de la grammaire comme description de la langue mais parole et énonciation ne sont pas clairement distinguées dans le « socle ». Ainsi, on pouvait attendre une répartition des items entre « langage » compris comme production d'énoncés oraux ou écrits corrects dans leur forme, et « énonciation » compris comme la

⁵ Dans le tableur du logiciel OpenOffice 2.3.0 Sun Microsystems inc.

prise en compte du contexte de production. Il n'en est cependant rien. La notion d'énonciation apparaît de manière explicite essentiellement à l'oral sans apparaître en lecture et en écriture. La conception de la grammaire inscrite dans le « socle » opère donc une partition claire entre la langue et le langage, celui-ci intégrant de manière indistincte parole et énonciation. La distinction entre parole et énonciation est masquée par la perspective d'une production correcte et adaptée. Il s'y ajoute une dimension pédagogique inscrite sous les termes d'« application de règles » et d'« utilisation d'outils ».

Les liens que nous créons dans les analyses qui vont suivre entre grammaire et production d'écrit sont donc de notre fait et n'apparaissent nullement comme une évidence ni dans le « socle » ni dans les réponses à l'enquête. Dans cette perspective, les items du socle sélectionnés pour l'enquête sont :

Connaissances	Capacités
<p>Les élèves devront connaître :</p> <ul style="list-style-type: none"> • la ponctuation ; • les structures syntaxiques fondamentales ; • la nature des mots et leur fonction ; • les connecteurs logiques usuels (conjonctions de coordination, conjonctions de subordination, adverbes) ; • la conjugaison des verbes ; • le système des temps et des modes. 	<p>Lire :</p> <ul style="list-style-type: none"> • analyser les éléments grammaticaux d'une phrase afin d'en éclairer le sens. <p>Écrire :</p> <ul style="list-style-type: none"> • rédiger un récit bref, cohérent, construit en paragraphes, correctement ponctué, en respectant des consignes imposées ; • rédiger un texte bref (description, explication, argumentatif, compte rendu), cohérent, etc ; • rédiger un écrit courant (lettres...), cohérent, etc ;
<p>Attitudes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • utiliser les principales règles d'orthographe lexicale et grammaticale.
<p>L'intérêt pour la langue comme instrument de pensée et d'insertion développe :</p> <ul style="list-style-type: none"> • la volonté de justesse dans l'expression écrite et orale, • l'ouverture à la communication, au dialogue, au débat. 	<p>S'exprimer à l'oral :</p> <ul style="list-style-type: none"> • adapter sa prise de parole (attitude et niveau de langue) à la situation de communication (lieu, destinataire, effet recherché). <p>Utiliser des outils :</p> <ul style="list-style-type: none"> • des ouvrages de grammaire ou des logiciels de correction orthographique.

La suite de la présentation n'exploite pas les réponses à tous les items proposés ci-dessus, mais montre comment se construit l'adhésion au socle en respectant les trois entrées contenues dans le socle. Cette adhésion sera explorée en suivant la progression du questionnement établi pour l'enquête, puis en suivant la cohésion des réponses lors de la mise en relation des items selon trois axes :

- adhésion à la présence des items de connaissances ;
- cohésion des réponses connaissances / capacité d'analyse en lecture ;
- cohésion des réponses connaissances / capacité de rédaction / attitude dans l'expression.

Adhésion aux items de connaissances

Deux principaux types de réponses apparaissent dans l'adhésion déclarée aux items de connaissances pris de manière indépendante. Dans la liste des items de connaissances, trois recueillent une adhésion massive. Il s'agit des items « ponctuation », « connecteurs logiques usuels » et « conjugaison ». De manière assez systématique, les enseignants répondent « oui » aux quatre questions qui leur sont posées. Il y a donc des connaissances complexes, comme la ponctuation, qui ne provoquent aucun rejet a priori.

Les enseignants déclarent les maîtriser et déclarent que leur enseignement-apprentissage pose peu de problèmes (Paolacci 2005).

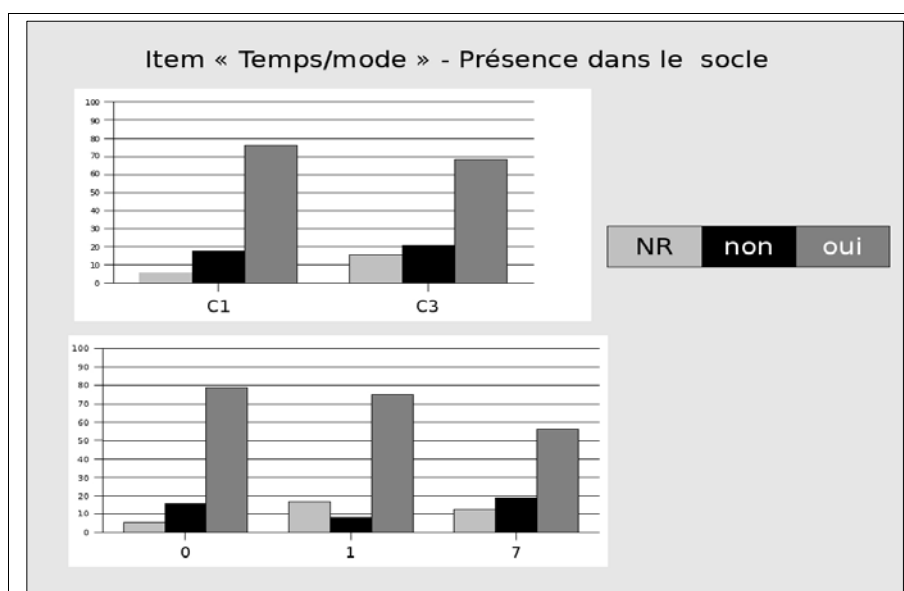
Les trois autres items – à savoir : « structures syntaxiques fondamentales » ; « nature des mots et leur fonction » ; « système des temps et des modes » – n’emportent pas une adhésion aussi nette.

Assez généralement, la présence de ces trois items dans le « socle » est jugée positivement. L’adhésion se dégrade quand le questionnement se déplace sur la capacité des élèves à construire ces connaissances ou sur la capacité des enseignants à les enseigner.

Nous prenons ci-dessous l’exemple de l’item « Les élèves devront connaître le système des temps et des modes » pour illustrer l’analyse, mais les trois items concernés provoquent des adhésions similaires.

L’adhésion à la présence de ces items dans le socle est forte, quelque soit le niveau d’enseignement ou l’expérience d’enseignement⁶. La proportion de réponses entre « oui » et « non » varie en faveur du « non » quand l’enseignant pratique en cycle 3 ou quand son expérience est plus grande.

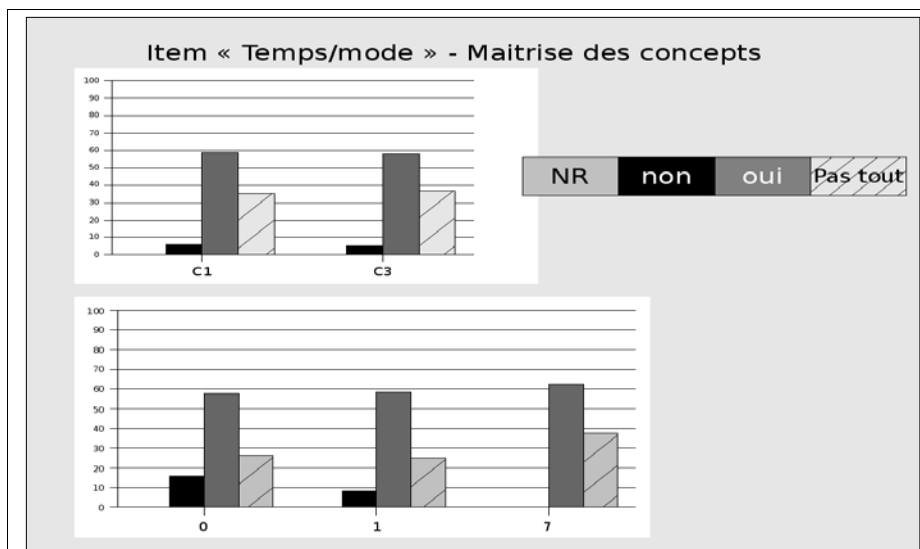
L’adhésion fléchit donc de manière notable quand les enseignants ont en charge la transmission de cette connaissance, ou quand ils ont eu l’occasion de s’y confronter⁷.



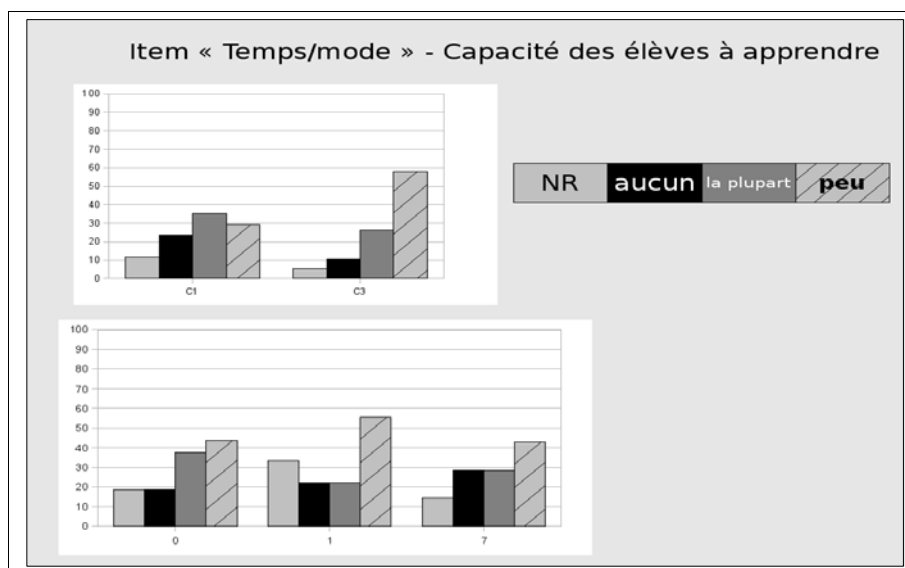
Concernant la maîtrise des concepts par les enseignants eux-mêmes, la réponse positive est encore majoritaire. Il apparaît une forte proportion de réponses dubitatives. La proportion de réponses négatives diminue avec la proximité à enseigner (niveau et expérience). Si l’adhésion reste très forte, un doute conceptuel est présent.

⁶ Désormais dénommés « niveau » et « expérience ».

⁷ Globalement, la présence des différents items dans le « socle » montre une large adhésion.



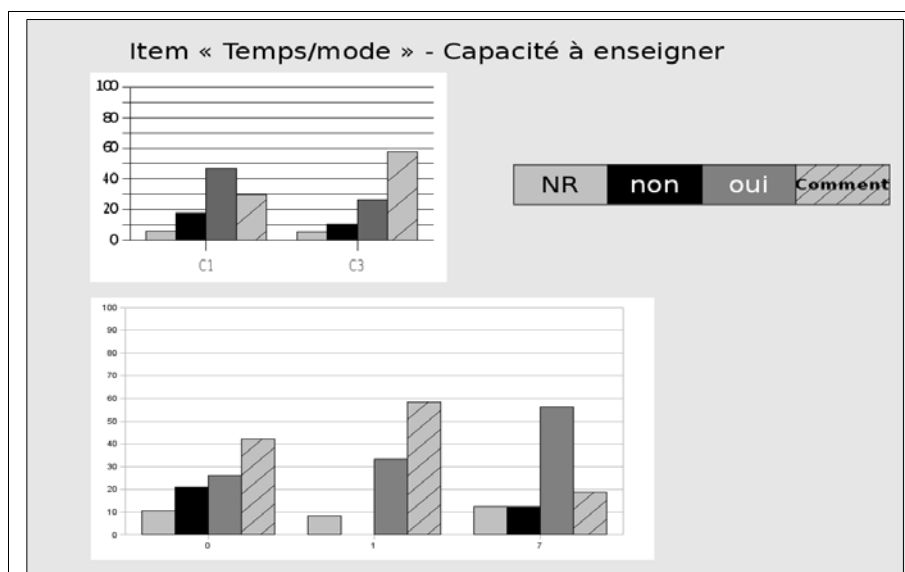
Quand il s'agit des élèves et de leur capacité à acquérir les concepts grammaticaux de l'item, l'adhésion s'effondre. Malgré un score honorable des réponses positives « la plupart », le doute devient majoritaire. La proportion de réponses négatives croît avec l'expérience. La réponse dubitative « peu » est très forte chez les enseignants pratiquant en cycle 3. Elle aussi majoritaire chez tous quelque soit l'expérience.



Enfin, le questionnement de la capacité à enseigner montre l'insécurité des enseignants. Une insécurité est liée à la confrontation pratique quand une autre est liée à l'expérience.

La pratique de l'enseignement du concept montre comment le doute méthodologique est fortement installé chez les enseignants du cycle 3. Le doute s'atténue avec l'expérience quand il est maximal lors du début de carrière. On observe là un effet d'une formation initiale sans doute déficiente sur ce point⁸.

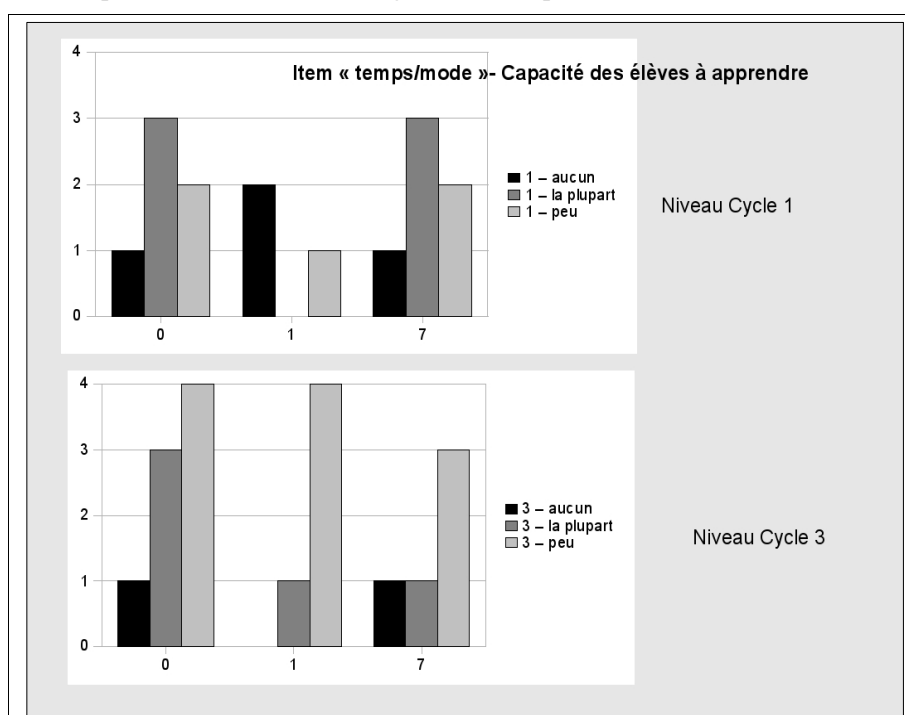
⁸ L'enquête ne permet pas d'identifier en quoi cette formation fait défaut.



La lecture indifférenciée des réponses porte parfois à des conclusions hâtives. Il convient donc de moduler les réponses en fonction des deux paramètres « niveau » et « expérience ».⁹

L'analyse indépendante des réponses en fonction de l'ancienneté et de l'expérience montre que la baisse de l'adhésion est plus le fait de la proximité pédagogique que de l'expérience. Les enseignants produisent des réponses similaires quelle que soit l'ancienneté.

Les enseignants de cycle 3 sont en revanche plus pessimistes que les enseignants de cycle 1. L'adhésion est donc plus faible si on a à enseigner le concept.



Une fois encore, la réponse ne doit pas être prise comme absolue. En effet, concernant la capacité à enseigner le concept, l'expérience module fortement les réponses des enseignants en fonction de leur ancienneté. Au final, les divers paramètres pèsent sur l'adhésion. Le degré d'abstraction de la

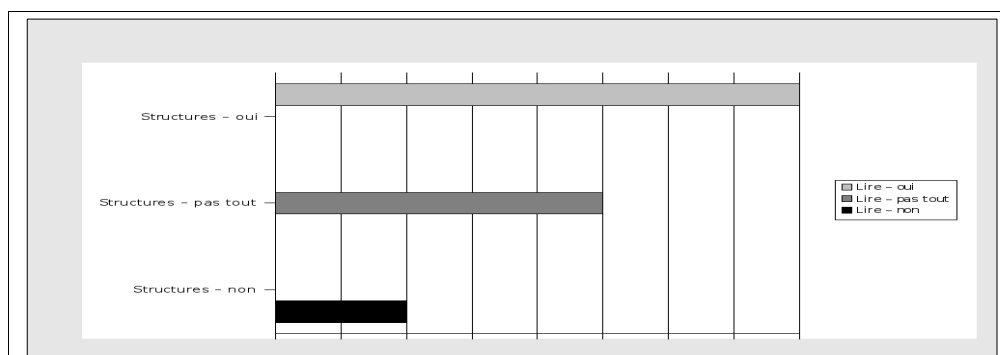
⁹ Pour cette observation, nous abandonnons les graphiques proportionnels pour repasser à un comptage d'individus.

connaissance grammaticale à transmettre semble être le principal. Il provoque en effet une déclaration d'insécurité cognitive chez l'enseignant, en corrélation avec un doute sur la capacité d'acquisition des élèves. Ce phénomène est modulé par l'expérience. L'insécurité maximale déclarée s'observe au cours de la première année d'expérience puis décroît. Le second facteur qui module l'adhésion est l'éloignement pédagogique. Moins on a à l'enseigner, plus la présence du concept grammatical semble acceptable. L'expérience vient alors réduire le sentiment d'insécurité.

Étude de la corrélation « connaissances » / « capacités »

Cette étude est menée sur la corrélation entre l'item de connaissances « Les élèves devront connaître les structures syntaxiques fondamentales » et l'item de capacités « Lire : analyser les éléments grammaticaux d'une phrase afin d'en éclairer le sens ». Les deux items sont explicites et renvoient à la grammaire : l'item de connaissance par la mention des « structures syntaxiques » et l'item de capacité par le terme « éléments grammaticaux d'une phrase ». Cette cohérence dans les énoncés devrait entraîner une concordance dans les réponses.

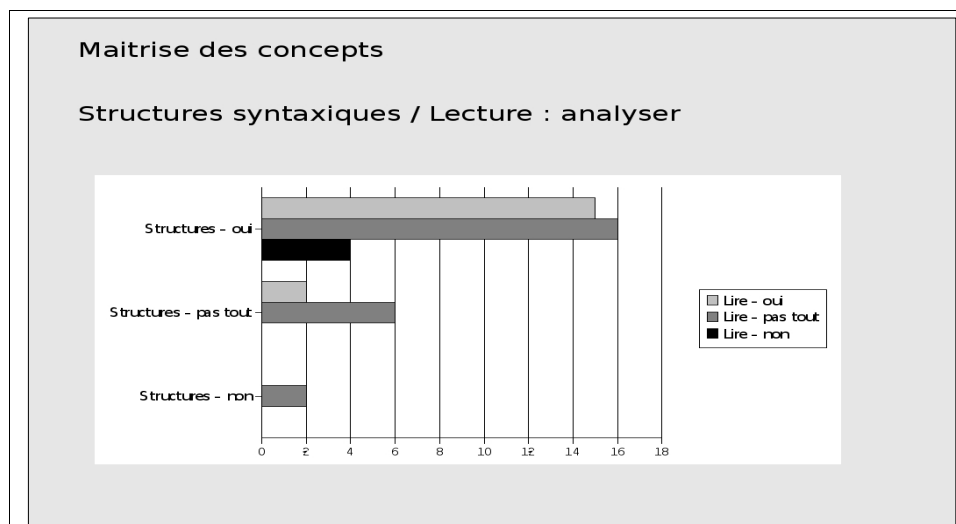
Si l'enseignant interrogé déclare maîtriser l'analyse des éléments grammaticaux, on peut supposer qu'il maîtrise également les connaissances liées à cette analyse, c'est-à-dire les structures syntaxiques fondamentales. Que la déclaration soit positive : « je sais faire » ou négative : « je ne sais pas faire », la déclaration de maîtrise des connaissances devrait être la même. Le graphique représentant la mise en relation de la réponse portant sur l'item de connaissance devrait donc avoir l'aspect ci-dessous.



On s'attend donc à voir apparaître des réponses concordantes pour les deux items et pour les différents aspects du questionnaire, qu'elles soient positives ou négatives. Nous appellerons donc « réponse concordante » les cas où l'enseignant répond de la même manière à l'item de connaissance et à l'item de capacité, et réponse « non-concordante » les autres cas. Le but de la discussion sur la concordance des réponses est de dessiner les contours de la cohérence didactique qui est représentée par ces réponses.

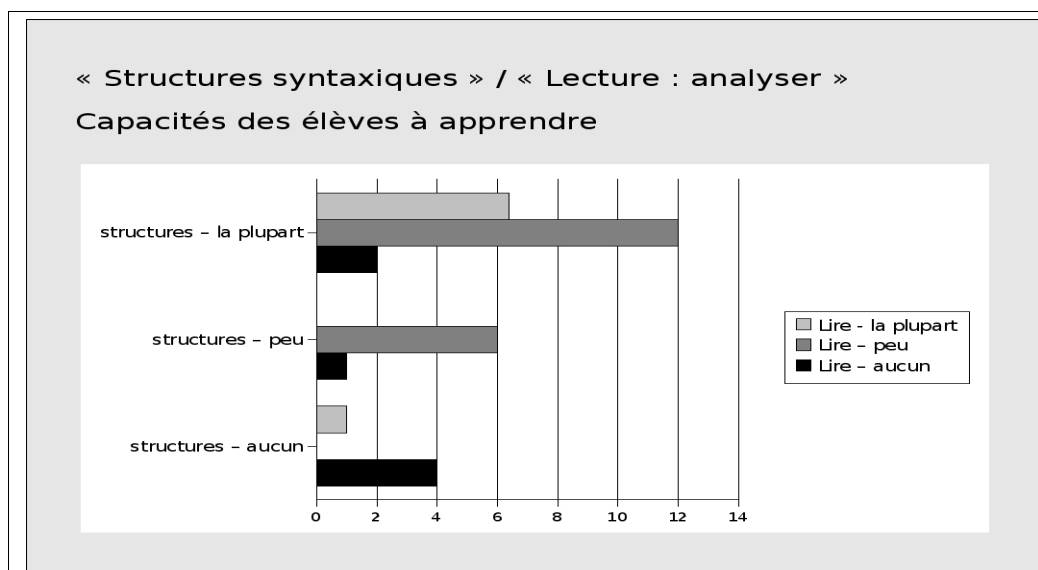
Les résultats de cette section sont exprimés en nombre d'enseignants.

Concernant la maîtrise par l'enseignant des items étudiés, une moitié des enseignants répond de manière concordante aux deux items. Ces réponses se répartissent sur une déclaration positive (30 % de l'ensemble environ) et sur une déclaration de maîtrise partielle. En conséquence, l'autre moitié des enseignants délivre une déclaration non-concordante, dont les réponses les plus fréquentes expriment une maîtrise des structures syntaxiques (« Structures-oui » dans le graphique) mais une défaillance partielle de l'analyse (« Lire-pas tout » dans le graphique).



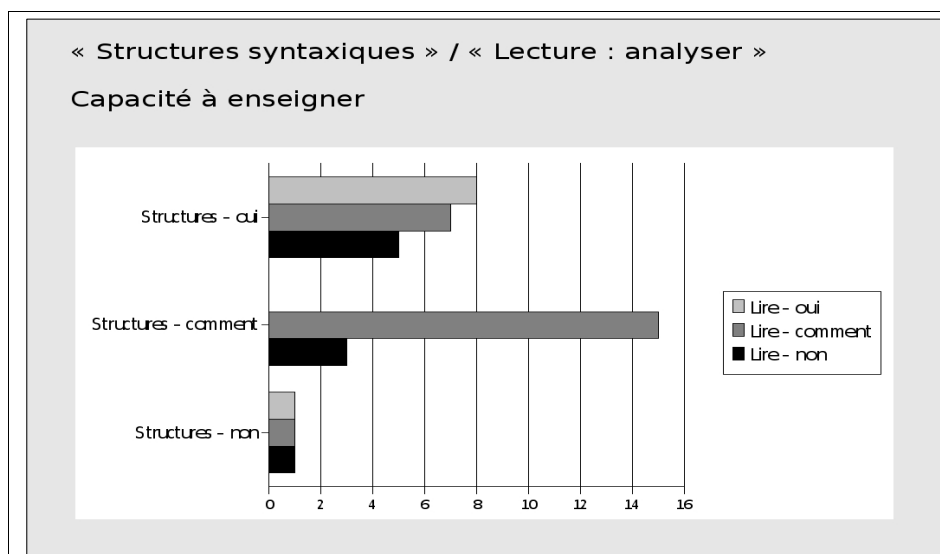
Pour exprimer autrement ce premier résultat, on pourrait dire que l'enseignant estime plus facile de maîtriser les concepts grammaticaux de manière déclarative que de les investir dans une activité analytique. Il est donc intéressant de vérifier si cette interprétation que nous faisons des réponses des enseignants à propos de leur compétence personnelle va se projeter sur la compétence à venir des élèves. C'est l'objet du graphique suivant.

Concernant la capacité des élèves à acquérir cet ensemble connaissance / capacité, environ un tiers des enseignants délivre des réponses concordantes. Cette proportion est équivalente à celle de l'analyse précédente. Mais ces déclarations concordantes sont plus pessimistes que la déclaration de compétence de l'enseignant. Les élèves réussiraient moins bien que leurs enseignants ! C'est ce que montre la plus grande proportion de réponses dubitatives ou négatives.



On retrouve donc, dans la déclaration concernant les élèves, la même disjonction surprenante entre la maîtrise des structures par un grand nombre d'élèves et une capacité d'analyse qui serait plus faible. Cela délivre une représentation de la didactique de la grammaire : celle-ci se constituerait sur une mémorisation des connaissances, indépendamment d'une capacité d'analyse. Ce que la présente enquête ne permet pas de déterminer, c'est la manière dont serait menée la mémorisation.

Sur l'ensemble, la cohérence des réponses n'est pas meilleure en ce qui concerne la capacité à enseigner. On observe un glissement vers des réponses dubitatives concernant les méthodes à utiliser et un plus grand nombre de réponses concordantes apparaissent effectivement dans un accord dubitatif entre les deux items : majoritairement, les enseignants ne savent pas trop comment s'y prendre, ni d'un côté, ni de l'autre.



La représentation d'une grammaire essentiellement déclarative influe sur les réponses. L'enseignement d'une capacité procédurale d'analyse fait problème et l'adhésion au socle diminue avec la mention de la capacité. Au total, nous pouvons conclure que ces résultats valident plutôt une représentation d'une didactique de la grammaire basée sur l'apprentissage de leçons que sur une activité

d'analyse puisque l'adhésion diminue fortement quand la maîtrise des connaissances est corrélée avec la capacité d'analyse grammaticale.

La question d'une corrélation avec les activités de production langagière mérite donc d'être posée. En effet, si les résultats d'une analyse des corrélations connaissance / capacité / attitude ne montrent pas non plus d'adhésion sur un ensemble, on pourra alors considérer que les tentatives de décloisonnement des activités de français entre elles ont échoué.

En conclusion : analyse de corrélations « connaissance » / « capacité » / « attitude »

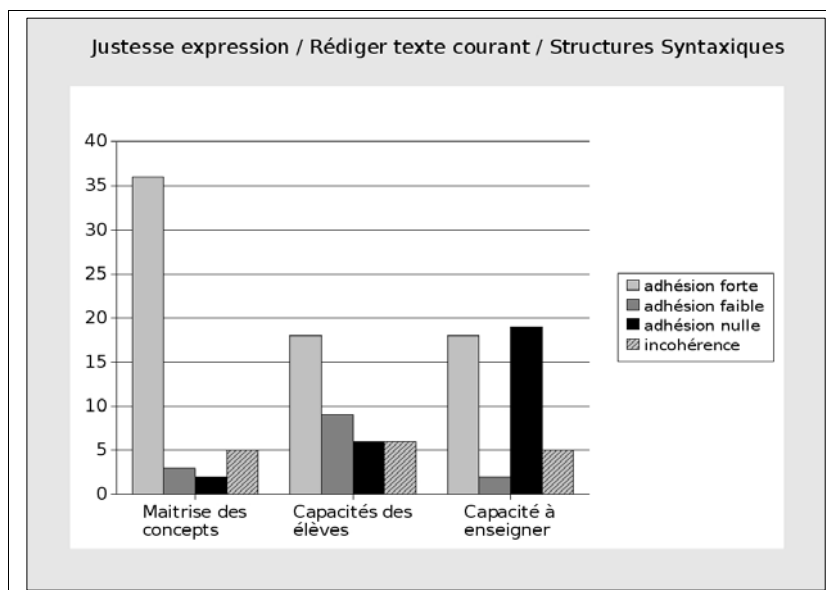
Les trois items sélectionnés pour cette mesure sont :

- L'intérêt pour la langue comme instrument de pensée et d'insertion développe la volonté de justesse dans l'expression écrite et orale ;
- Écrire : rédiger un écrit courant (lettres...), cohérent, construit en paragraphes, correctement ponctué, en respectant des consignes imposées ;
- Les élèves devront connaître les structures syntaxiques fondamentales.

La mesure de l'adhésion consiste à corréler les réponses aux trois items et à vérifier leur concordance pour un même niveau de questionnement. Par exemple, un enseignant répondant « oui » pour une même question aux trois items construit une cohérence et on en déduit une adhésion forte. L'adhésion nulle est mesurée par trois réponses négatives, l'adhésion faible par une concordance de réponses dubitatives. L'impossibilité à trouver une concordance dans les réponses est marquée par une dispersion des réponses, par exemple : une positive, une dubitative, une absence de réponse. De fait les réponses où aucune concordance ne se dessine sont peu nombreuses. Il existerait un problème interprétatif si l'enseignant répondait, par exemple, deux fois de manière positive et une fois de manière négative. Dans cet exemple, la décision de classer la réponse dans l'adhésion forte est emportée par deux réponses clairement positives. Il semble évident ici que l'échelle de réponse est trop restreinte pour déterminer plus précisément le caractère de l'adhésion mais les résultats d'ensemble ne sont que très peu affectés par ce genre de décision.

D'autre part, l'assemblage des trois items choisis dans les trois catégories « attitude » / « capacité » / « connaissance », construit une compétence au sens où l'entend le socle commun. Cette dernière analyse montre donc comment les enseignants se positionnent par rapport à la compétence grammaticale, dans ses trois dimensions descriptive, productive et énonciative.

Pour permettre la comparaison sur un graphique unique, les résultats de cette section sont exprimés en pourcentage.



Le tableau d'ensemble que dresse ce graphique montre que le groupe d'enseignants interrogés adhère assez fortement aux contenus « grammaticaux » du « socle commun » quand il s'agit de déclarer sa propre compétence. Dit autrement, ils se sentent dans l'ensemble assez compétents, ce qui ne prouve pas qu'ils le soient réellement. Cette assez bonne confiance en soi du groupe s'érode de manière remarquable quand il s'agit de la compétence à venir des élèves. La proportion de forte adhésion diminue sensiblement pour laisser place à une forme de confusion à l'intérieur du groupe. Visiblement le groupe le plus nombreux est bien celui qui croit en l'acquisition de la compétence par les élèves. Une lecture optimiste consiste à dire que l'adhésion est encore majoritaire. Une lecture pessimiste est de dire que l'adhésion forte est minoritaire. Quoi qu'il en soit, il y a bien érosion quant à la certitude de transmettre le savoir grammatical que l'enseignant estime maîtriser lui-même. Cette érosion est confirmée par la troisième mesure qui porte sur la capacité à enseigner, où la déclaration de non-adhésion devient plus forte que l'adhésion. Ce que cette enquête ne permet pas de comprendre, c'est la causalité qui préside à cette perte de confiance : faut-il comprendre que les élèves n'apprendront pas à cause de l'incompétence relative déclarée par les enseignants ? Ou, à l'inverse, est-ce une incapacité, fantasmée ou réelle, des élèves à ne pas acquérir la compétence qui provoque le doute didactique ?

Les travaux que nous menons au sein de l'équipe RAHORN de l'IUFM de Lyon (Lepoivre & Sautot, Lusetti, 2008 par exemple) montrent qu'une des difficultés didactiques à laquelle se heurtent les enseignants de cycle 3 est une réelle difficulté à enseigner un savoir faire grammatical. Dans cette perspective, les Instructions Officielles, qu'elles soient de type *observation réfléchie de la langue* ou au contraire, de type liste de « notions à maîtriser » nécessitent un accompagnement méthodologique. En effet, la première perspective accroît l'insécurité concernant la capacité à enseigner, quand la seconde, compte tenu du degré d'abstraction des concepts, accroît le doute sur la capacité d'acquisition des élèves. Ce n'est donc pas tant le contenu des *Instructions Officielles* que la manière dont elles doivent être mises en œuvre qui importe. Dans cette perspective, la revendication d'une liberté pédagogique est un combat honorable ; il semble cependant que dans le domaine de la grammaire les enseignants ne savent pas trop comment être libres.

Bibliographie

- BATIFOULIER PH., DE LARQUIER G. (2001). « La convention en théorie des jeux », in *Théorie des conventions*, Batifoulier (dir.). Paris : Economica, p. 99-159.
- BENVENISTE É. (1974). *Problèmes de linguistique générale, 2*. Gallimard.
- COURTILLON J. (2001). « La mise en œuvre de la « grammaire du sens » dans l'approche communicative - analyse de grammaires et de manuels », in *Études de Linguistique Appliquée* n°122. Didier.
- DE SAUSSURE F. (1916, éd.1985). *Cours de linguistique générale*. Bibliothèque scientifique Payot.
- LEPOIRE-DUC S, SAUTOT J-P (2008). « Quelques pépites d'ORL dans un océan de grammaire ». *Revue Recherche*, Lille : 3 n° 48, *L'enseignement de la langue*.
- LUSETTI M. (2008). « Au commencement ??... le verbe, pour aborder la grammaire en CE1 », *Revue Recherche* : Lille : 3 n° 48, *L'enseignement de la langue*.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (Arrêté du 25 janvier 2002). *Programmes d'enseignement de l'école primaire. Bulletin Officiel* de l'Éducation Nationale, Hors série n° 1 du 14 février.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (11 juillet 2006). *Le socle commun des compétences*, Décret n° 2006-830
- PAOLACCI V. (2005). *Didactique de la ponctuation en production écrite dans l'articulation école-collège*. Thèse non publiée dirigée par C. Garcia-Debanç : Toulouse II Le Mirail.
- PÉRET CL., SAUTOT J-P, BRISSAUD C. (2008). « Les professeurs des écoles entrant dans le métier et la norme orthographique » In C. Brissaud, J.-P. Jaffré et J.-C. Pellat, *Nouvelles recherches en orthographe* : Limoges : Lambert-Lucas, p. 203-214.

Interactions langues étrangères-langue de l'école : quels impacts sur la posture méta- de l'élève au cycle 3 ?

Dominique Ulma

Université Claude-Bernard Lyon 1-IUFM de Lyon, CREF EA 1589 Paris-X Nanterre,

Thomas Desgrouas

Conseiller Pédagogique, circonscription de Chartres 2

Mots-clés : conscience métalinguistique, démarche inter-langue, posture réflexive

Officiellement depuis les programmes de 2002, les décloisonnements disciplinaires sont favorisés, et l'on parle d'approches pluri-, inter- voire transdisciplinaires. En matière d'enseignement des langues, langue de scolarisation (L1) et langues vivantes enseignées à l'école (L2), les interactions L1-L2, longtemps bannies de la classe de langue (L2) et ignorées de la classe de français (L1), sont désormais encouragées dans les programmes (2002 puis 2007). Le socle commun fait de la maîtrise d'une langue vivante son deuxième pilier, directement après la maîtrise de la langue française. L'ensemble se situe dans le contexte du Cadre européen commun de référence pour les langues.

Nous inspirant, tout en nous démarquant, des recherches conduites depuis une vingtaine d'années sur l'articulation L1-L2, nous rapportons les résultats d'une expérimentation menée en cycle 3 consistant à s'appuyer sur des corpus en diverses langues vivantes (dont le français) pour susciter une posture réflexive vis-à-vis du fonctionnement linguistique et améliorer les savoirs et savoir-faire des élèves dans le domaine de l'étude de la langue. Le détour induit par la démarche inter-linguistique développe, en outre, une habitude à relativiser et à mettre en doute qui constitue l'une des facettes de l'humanisme (cinquième pilier du socle).

Une problématique qui se situe dans la perspective du socle commun

Au regard des précédentes interventions, notre démarche, que nous pensions à l'origine un peu décalée par rapport au thème du colloque, n'est finalement pas si excentrique que cela. Nous allons cependant partir d'un pilier qui n'a pas encore été exploré ici.

En effet, le socle commun, dans son deuxième pilier, place la pratique d'une langue vivante sous la tutelle du Cadre européen commun de référence pour les langues qui, nous dit le texte de juillet 2006, « constitue la référence fondamentale pour l'enseignement des langues vivantes, les apprentissages et l'évaluation des acquis. »

Mis en place en 2001, après plusieurs années de recherches conduites par le Conseil de l'Europe (Coste, Moore, Zarate 1997), le Cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes (CECRL) fait mention justement d'une « compétence plurilingue et

pluriculturelle » qui constitue une véritable innovation dans la conception du plurilinguisme¹ (Coste 2001). Cette compétence est définie comme

« la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considérera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser² ».

Sont divers : les compétences qui la composent, les langues mobilisées et les niveaux de maîtrise. Dans cette compétence plurielle à construire, l'articulation langue de l'école (L1) et langues étrangères est vue à la fois comme un moyen de renforcer les compétences en L1 et un moyen de se décentrer par rapport à cette langue, vecteur des représentations tant linguistiques que culturelles que se sont forgées les élèves.

La maîtrise de la langue française, premier pilier, la pratique d'une langue vivante, deuxième pilier, la possession d'une culture humaniste, cinquième pilier du socle, ne peuvent, dans le cadre scolaire, être l'objet de pratiques d'enseignement-apprentissage cloisonnées, surtout à l'école primaire. Nous observons un changement de paradigme, d'une logique disciplinaire à une logique pluri-, trans- ou interdisciplinaire. C'est dans cette articulation étroite que nous situons la recherche que nous présentons, en appliquant à notre communication ce que nous avons expérimenté avec les élèves : la démarche du « pas de côté ».

Ainsi, c'est à l'articulation des piliers 1, 2, 5 (culture humaniste), mais aussi 6 (compétences sociales et civiques) et 7 (autonomie, esprit d'initiative), que nous allons nous attacher. Or, dans le cadre des *Instructions officielles* mais aussi dans le discours scientifique et didactique, le lien entre L1 et L2³ n'a pas toujours été considéré comme profitable aux apprentissages, au contraire. En effet, avant les programmes de 2002, dans lesquels la langue vivante accède au statut de discipline scolaire (Ulma 2004), le décloisonnement n'était pas une injonction explicite et l'on ne parlait pas de maîtrise de la langue dans les différents domaines d'enseignement. Aujourd'hui, les décloisonnements disciplinaires sont favorisés et la perspective a changé : on ne travaille plus dans un enseignement monolingue, et la notion de compétences s'est renouvelée et élargie en référence à une problématique devenue plurilingue. L'ensemble de l'Europe a adopté cette politique linguistique.

Dans les programmes de 2007 et depuis ceux de 2002, le français a un rôle fondamental de pivot des enseignements. Remarquons, en passant, que parmi les exemples d'interdisciplinarité mentionnés dans le dossier de la VST (Musset Marie 2008) ne figurent pas les langues vivantes. Pourtant, l'articulation des langues vivantes avec la maîtrise de la langue française est précisée dès le préambule des programmes 2002 et bien que la version 2007 ait fait sortir les langues vivantes du grand domaine « Langue française, éducation littéraire et humaine », la maîtrise du langage et de la langue française reste un domaine transversal à toutes les disciplines. À chaque cycle ses objectifs et un type de relation particulier entre français et langue vivante (Ducancel & Simon 2004 ; Deyrich & Olivé 2004 ; Ulma 2004 ; Simon 2006) : les langues sont vues selon leur domaine d'implication dans un rapport de parallélisme, de complémentarité ou de subordination au français.

Or, ce positionnement est une affaire récente. En effet, durant presque tout le XX^e siècle, la langue de départ, langue de l'école, était conçue comme un obstacle au développement de compétences en langue étrangère (Castellotti 2001a et b) et, dans les dernières décennies, les approches communicatives, dominantes en didactique, avaient évacué la réflexion sur la langue. Les finalités différentes de la réflexion métalinguistique entre le cours de L1 et celui de L2 ajoutaient à la difficulté : les connaissances intuitives des élèves, servant d'appui en L1, ne sont pas disponibles en L2.

¹ Contrairement à une vision hexagonale ethnocentrée, Claude Hagège nous rappelle dans *L'Enfant aux deux langues* (Paris, Odile Jacob, 2005) que dans le monde, c'est la situation de monolinguisme qui est l'exception, et le plurilinguisme la norme.

² CECRL, Conseil de l'Europe, p. 129.

³ On désignera par L2 la ou les langues vivantes enseignées/apprises dans le cadre scolaire.

Les recherches sur la réflexion métalinguistique suscitée en classe de langue (L1 et L2) sont aujourd'hui nombreuses, et portent sur la dimension *linguistique* (Castellotti ; Castellotti et Moore 2004 ; Perregaux 2004 ; Coste 2001), sur la dimension *linguistique et culturelle* (innovation Evlang : Perregaux *et al.* 2003 ; Candelier 2003 ; Candelier *et al.* 2003 ; Kervran 2006) et sur la dimension *métalinguistique* (de Pietro 1998 et 1999 ; Castellotti et Moore 2001 ; Ober, Garcia-Debanc, Sanz-Lecina 2004). Mais les résultats sont mitigés sur les apports de l'éveil aux langues dans le domaine de la maîtrise des compétences métalinguistiques (de Pietro 1998 et 1999 ; Matthey 2001 ; Candelier 2003). Car si l'école demande aux élèves d'adopter un rapport réflexif à la langue, enseigne-t-elle cette attitude ?

D. L. Simon (Delpy 2006) regroupe les recherches sur l'articulation L1-L2 selon trois directions : celles qui prennent appui sur la L1 comme outil pour le développement des compétences en L2 (Deyrich et Olivé 2004), celles qui utilisent la comparaison inter-langues comme outil heuristique pour les compétences métalinguistiques (Candelier 2003 ; Audin 2004), et celles pour lesquelles le recours aux langues étrangères est un levier pour la maîtrise de la L1 (Ober, Garcia-Debanc, Sanz-Lecina 2004 ; Perregaux 2004).

Les programmes 2002 puis 2007 incitent à s'appuyer sur des comparaisons entre langue(s) étrangère(s) enseignées à l'école et langue française pour améliorer les savoirs et savoir-faire des élèves dans le domaine de l'étude de la langue (observation réfléchie de la langue française, ORLF, dans les programmes 2002), mais en dehors des travaux des chercheurs, peu de pistes sont données aux enseignants⁴, peu de publications existent pour la classe, malgré le développement de pratiques innovantes, notamment en formation initiale et continue des maîtres.

Proposer des activités de type observation réfléchie *des langues* (observer, chercher, comparer, classer, manipuler) sur corpus d'exemples tirés de plusieurs langues permet-il aux élèves de mobiliser des savoirs élaborés en étude de la langue française ? Cela leur permet-il d'adopter une posture distanciée par rapport à la langue et à l'usage de celle-ci ? Cela contribue-t-il (et si oui, en quoi) à la construction d'une compétence métalinguistique, voire de compétences métacognitives au cycle 3 ? Ces approches participent-elles de l'élaboration de la compétence plurilingue du CECRL ?

La focalisation sur les activités métalinguistiques pour des élèves de cycle 3 est motivée par plusieurs raisons : du point de vue du cours de langue, les élèves ont déjà trop perdu en plasticité auditive et phonatoire pour que l'on mette l'accent sur le système phonologique et ils sont encore trop jeunes et inexpérimentés pour que la L2 serve de moyen d'enseignement d'une discipline non linguistique, comme c'est le cas au secondaire ; du point de vue des apprentissages en français, les élèves ont l'âge du développement de la réflexion métalinguistique, ce que les programmes mettent en avant dans la démarche d'observation réfléchie de la langue⁵. En outre, en lien avec le socle commun, et plus particulièrement avec le pilier 5 de la culture humaniste, il est tout à fait envisageable de considérer la langue comme un objet culturel, la connaissance du système de la langue comme un savoir humaniste, mais un savoir difficile à appréhender de l'intérieur, d'où notre proposition d'un détour.

Vers une observation réfléchie des langues : expérimentations de terrain

Partageant les préoccupations des équipes qui ont piloté ces travaux depuis plus de vingt ans, mais ne trouvant pas de réponse suffisamment significative pour le contexte d'enseignement qui est le nôtre, nous avons voulu conduire nos propres expérimentations sur la construction de la posture méta- de l'élève de cycle 3 dans le cadre de l'articulation L1-L2. Nous nous sommes demandé si la mise en évidence d'un fait de langue, via des opérations mentales de type observation, comparaison, classement, manipulation,

⁴ En dehors des projets de document d'accompagnement pour l'ORLF, sortis officieusement en décembre 2004 et jamais publiés depuis.

⁵ Si l'appellation *ORL* a disparu des programmes 2007, la démarche en revanche y est toujours présente.

dans des situations d'interactions entre enfants, pouvait favoriser la comparaison entre langues, les verbalisations et la réactivation des connaissances : plus que la construction ou la consolidation de compétences métalinguistiques, c'est bien l'attitude réflexive, les compétences métacognitives de l'élève que nous cherchons à observer.

C'est la raison pour laquelle nous avons décidé de conduire une expérimentation dans une classe de CE2-CM1 d'une école rurale de deux classes⁶ au sud de l'Eure-et-Loir. Elle s'est déroulée sur six séances, encadrées par deux moments d'évaluation servant aussi d'introduction et de bilan, le tout étalé sur une période de trois mois (novembre 2007 à janvier 2008). Nous avons repris et fait nôtres les objectifs que répertoriait L. Dabène en 1992 : éveil de la conscience métalinguistique, confrontation avec plusieurs langues, dont le français, regard distancié sur sa langue, relativisation et compréhension du fonctionnement linguistique, ouverture et curiosité pour d'autres langues et cultures, développement du sentiment d'altérité.

Les résultats attendus étaient que des activités d'observation, de réflexion et de manipulation sur des corpus constitués d'exemples provenant de plusieurs langues sollicitent chez les élèves une prise de distance de type métalinguistique et mobilisent leurs connaissances sur la langue de scolarisation. C'est pourquoi les notions abordées durant le projet n'étaient pas nouvelles pour les enfants, mais nécessitaient qu'ils fassent appel à des savoirs, si ce n'est déjà là, du moins déjà abordés durant leur scolarité. La finalité de départ était le développement d'une vigilance au service de la maîtrise du français, au service de la production d'écrits en particulier, car c'est là que se cristallisent les principales difficultés liées à l'usage écrit de la langue. Nous nous sommes rendu compte, chemin faisant, qu'à défaut d'une meilleure maîtrise de la langue, les activités réflexives proposées aux élèves visaient au moins à modifier leur rapport à la langue, aux langues et au langage, en déplaçant leurs représentations (de Pietro 2004a).

Notre projet se distingue de la démarche d'éveil aux langues et des autres approches interlinguistiques par ses caractéristiques, ou plutôt par une conjonction de caractéristiques qui nous semble originale :

- le projet a été et sera conduit exclusivement au primaire (cycle 3) ;
- il concerne des classes entières ;
- il s'inscrit dans une durée à moyen ou long terme ;
- il se centre sur des faits de langue correspondant au programme de L1, en relation avec les cours de français des enseignants titulaires.

En effet, les activités peuvent être conduites dans le cadre de l'horaire d'étude de la langue⁷ (2h30 à 3h30 par semaine) ou des ateliers d'étude de la langue (13 heures hebdomadaires à prélever sur les différents champs disciplinaires) et non spécifiquement en classe de langue :

- l'objectif, à terme, est que ces activités soient conduites par l'enseignant titulaire de la classe pour une véritable continuité et une meilleure articulation des apprentissages ;
- la finalité des activités est d'ordre linguistique et métalinguistique ;
- les interactions entre élèves et avec l'adulte se font exclusivement en français, sollicitant ainsi l'utilisation d'un métalangage propre à la L1 ;
- les langues choisies sont des langues européennes alphabétiques⁸, dont le français dans la moitié des séances ;
- les langues d'origine de certains enfants ont été privilégiées pour favoriser les ancrages avec une pratique familiale de la langue et une valorisation concrète de la diversité linguistique ;

⁶ CE2-CM1 et CM2, les autres classes étant implantées dans une autre commune du regroupement.

⁷ Programmes version 2007, *B.O. Hors série* n° 5 du 12 avril 2007.

⁸ Nous avons délibérément choisi de ne recourir qu'à des langues dans lesquelles nous possédions des notions : ce choix impliquerait que, dans la perspective d'une généralisation et une prise en charge par les maîtres, des indications sur le fonctionnement des langues mobilisées soient fournies aux enseignants, dont on ne peut exiger une connaissance largement plurilingue.

- afin d'éviter le recours à la devinette et d'évacuer des questionnements parasites, la langue des exemples choisis a systématiquement été mentionnée ;
- la démarche est structurée autour d'étapes socio-constructivistes : première appréhension individuelle, confrontation dans des travaux de groupes, mise en commun collective et bilan avec retour méta- sur les opérations et les contenus ;
- la démarche est progressive, avec appui sur les séances déjà conduites (journal de bord des activités et des apprentissages, remémoration, réactivation), y compris pour les contenus ;
- la démarche inductive et la conception des activités visent une attitude de recherche active des élèves ;
- les opérations mentales ciblées sont l'observation, la comparaison, le classement, la description, l'analyse, la déduction, toutes opérations mentales de l'observation réfléchie *des langues*. Le détour par les langues est ici considéré comme un moyen et non comme une fin.

Les six séances ont porté sur des faits de langue choisis en concertation avec l'enseignante de la classe, en fonction des besoins de sa programmation en étude de la langue (appellation désormais officielle de l'ORLF). Chronologiquement, il s'agit de :

- lexique : les jours de la semaine (repérer les régularités de construction par la comparaison d'abord à l'intérieur d'une seule langue, puis par mise en relation de langues proches du point de vue morphologique) ;
- classes de mots : le verbe et le nom (identifier les points communs de mots regroupés dans deux listes sans étiquette, la première contenant des noms, la seconde des verbes conjugués ; aucun exemple en français) ;
- syntaxe : groupe sujet groupe verbal (retrouver la consigne d'un exercice sur GS et GV à partir de quatre copies d'élèves ; aucun exemple en français) ;
- syntaxe du verbe / conjugaison : présence / absence des pronoms personnels sujets et leurs liens avec les désinences (en complétant un exercice inachevé, repérer les pronoms personnels, les marques de personne et de leurs relations à partir de la conjugaison du verbe « jouer » au présent dans six langues) ;
- syntaxe : la place de l'adjectif épithète dans le groupe nominal (comparer des titres de contes célèbres présentés dans plusieurs langues) ;
- morphosyntaxe : les marques du pluriel dans le GN et l'accord de l'adjectif épithète (comparer les modalités d'accord des adjectifs de couleurs à partir d'un corpus de vêtements dans quatre langues).

La succession des séances correspond à une progression, les notions abordées à la séance 2 étant nécessaires à la séance 3, elles-mêmes utiles à la séance 4, et celles de la séance 5 réactivées pour la séance 6. Des évaluations initiales et finales ont porté sur les connaissances et compétences des élèves dans les notions abordées lors des séances consacrées à la syntaxe et à la morphosyntaxe, celle consacrée au lexique s'y prêtant moins. Elles ont été précédées d'un questionnaire sur les pratiques des élèves en matière de langues et leurs représentations de ce qu'est une langue, de l'utilité de la grammaire ou de la manière dont ils s'y prendraient s'ils devaient enseigner leur langue à un camarade qui ne la connaît pas.

Du point de vue de la démarche, chaque séance d'une durée d'environ quarante minutes comportait, après l'entrée en matière, une courte phase de réflexion individuelle (situation d'ancrage), deux temps plus importants de recherche en petits groupes de quatre élèves et de mise en commun en demi-classe (12-13 élèves), et une rapide synthèse servant de bilan. Notre rôle en tant qu'intervenants devait être le plus réduit possible, surtout dans la phase de recherche, afin de laisser la parole aux enfants et aux interactions entre eux. Toutefois, nous avons rapidement décidé de pratiquer un étayage de relance pour éviter aux élèves de trop se fourvoyer. Leur manque de familiarisation avec la démarche d'éveil aux

langues nous a ainsi conduits à brûler certaines étapes, car nous n'avions que six séances⁹. L'approche privilégiée était malgré tout la situation problème, par les supports soumis aux élèves, les consignes et l'activité cognitive mise en jeu pour résoudre la tâche.

L'analyse des enregistrements vidéo et des traces écrites (travaux des groupes et synthèses collectives devenues journal de bord) nous a permis de vérifier les évolutions qu'empiriquement nous avons repérées au fil des séances.

Des résultats encourageants

De la tentation de la traduction à l'acceptation de l'étrangeté

La manifestation peut-être la plus flagrante d'une modification du rapport de ces élèves à la langue et aux langues tient à la place de la traduction. Quantitativement en effet, le nombre d'occurrences de traduction entre la deuxième séance¹⁰ et la dernière est passé du recours systématique à une dizaine en séance 3 puis à presque plus rien. Certes les activités pouvaient se prêter plus ou moins à traduire et les supports proposés avaient été conçus pour être plus ou moins transparents afin d'éviter un blocage dû à l'opacité, mais les différentes tâches cognitives auxquelles les élèves ont été confrontés étaient toujours accessibles sans aucune traduction. La séance 2 n'a pas été de ce point de vue une totale réussite : voulant faciliter la tâche des élèves en leur proposant un corpus transparent, nous avons en fait favorisé le recours à la traduction. Si, pour certains, elle a été le déclencheur d'une prise de conscience (groupe de Manon C., Julien et Corentin : « *on a retiré des lettres et ça devient des mots en français [...] ça pourrait être des choses qu'on fait* (Manon) [...] *c'est des objets* (Corentin) »), un procédé systématique qui a permis de découvrir le fonctionnement des listes (« *"mangio", manger, "sentire", sentir...* » (Valentin C.), même au prix d'erreurs (Valentin C. : « *"O cantor", moi je dis liste 2 parce qu'on dirait camper – Ou castor, ajoute Quentin – Et en plus le "o", reprend Valentin, dans la liste 2 il y a "io", ça ressemble* »), pour d'autres en revanche, elle a été un facteur de blocage durable (le groupe de Manon N., Alex et Laure a cherché à toute force un lien thématique entre les noms : « *"la luna" la lune et "de lamp" la lampe, je pense que ça va ensemble parce que ça éclaire* »). Et que Laure ne soit pas convaincue par l'option thématique n'y a rien changé.

La tâche aurait-elle été allégée si nous avions choisi un corpus de mots moins transparents ? La tentation thématique aurait été évitée, mais sur quels critères les enfants auraient-ils pu identifier les classes de mots ? La traduction rassure dans un premier temps, et la diminution de ses occurrences est le signe d'une acclimatation assez rapide des élèves à la démarche de comparaison entre plusieurs langues. L'étrangeté disparaît au profit de la curiosité et finalement, les corpus en langues étrangères deviennent vite des supports de travail comme les autres.

Mais si quantitativement la traduction a diminué, elle a également évolué qualitativement. En effet, les traductions des débuts, reposant sur une proximité présumée avec le français, pouvaient être particulièrement fantaisistes : ainsi, séance 3, pour "Das kleine Buch kostet sechs Euro", "Buch" a été traduit par "buche" (Loan), "bouche" (Baptiste), Bruno dans "Bruno accolse i suoi amici", par « *Bruno c'est une brune, non, une prune [...] "accolse" c'est le verbe accoster* » (Loan). Elles sont devenues l'indice d'une compréhension du système. Séance 4, Quentin dans le groupe 1 et Gianni dans le groupe 2 ont tous les deux la même remarque « *"ich", c'est "je"* » et Gianni de poursuivre en précisant « *c'est le pronom personnel* ». Et la traduction s'insère naturellement dans la logique du raisonnement

⁹ Nous avons en effet un point de comparaison sur la portée de l'éveil aux langues sur le long terme, avec une classe de CE1, cf. *infra*.

¹⁰ La première n'y était pas propice, puisque les élèves savaient que le corpus était celui des jours de la semaine, dans l'ordre lundi → dimanche.

argumentatif : « *Le professeur tient : “tiene”, le verbe tenir, tenir c’est un verbe, y a bien le verbe* » (Valentin C.).

À la séance 5, elle devient même un outil heuristique, dans cet échange entre Alex et Grégory à propos de *La petite poule rousse* :

Grégory – « En anglais, poule c’est “red”.

Alex – Non c’est rouge. “Little” ça veut dire poule.

Grégory – Ouais, je connais trop Chicken Little. »

Là on voit que la culture enfantine fait écran et entretient le malentendu, mais Alex rectifie de nouveau, autant pour lui que pour son camarade : « *Ah non, “chicken” c’est poulet* », et Grégory acquiesce.

Baptiste, qui ne travaille pas avec Alex et Grégory, recourt à la traduction pour faire ressortir ce que nous voulions mettre en avant : « *“The little red hen” ça fait “la petite rousse poule”* ». Ainsi l’incongruité de sa traduction littérale fait tout de suite apparaître la différence de place de l’adjectif dans le GN entre l’anglais et le français.

Du recours à l’analogie à l’acceptation de la diversité

Nous avons fondé une partie du travail de réflexion sur la comparaison entre langues, et notamment sur les ressemblances entre langues. Sur ce point les élèves nous ont immédiatement suivis, mais en privilégiant les ressemblances des diverses langues avec le français. Ce mouvement est normal dans un premier temps, mais manifeste déjà une modification du regard chez ces élèves, dont la grande majorité (20 sur 24) pensait qu’il n’y avait pas de ressemblance entre les langues (questionnaire de recueil de conceptions avant les séances). La prise de conscience s’est faite dès la première séance sur les jours de la semaine, où nous avons justement demandé aux élèves de repérer d’abord les récurrences dans une seule langue, puis entre langues (regroupées par proximité morphologique). Nous voulions qu’ils rapprochent les langues, et leurs observations ont porté sur la construction des mots (identification de l’élément signifiant “jour”, mise en relation entre diverses langues des autres éléments), voire sur une pré-conscience des familles de langues (langues romanes, plus faciles à associer).

Les premières comparaisons ou associations se sont faites en appariant les langues deux à deux, le français étant privilégié. Par exemple, en séance 4, dans les deux demi-classes, au moment d’entourer les marques de personne en allemand, plusieurs élèves justifient qu’à la personne 1, il faut entourer le -e par le fait que c’est le -e que l’on a entouré en français : ils ont encore l’idée que les langues sont les calques les unes des autres, et surtout que les *autres* langues sont des calques du français. Une observation fine débloque la situation (« *à chaque fois que vous avez entouré, y a pas le -l- dedans* », dit Corentin, « *ce qui est pas entouré, ça change pas* », ajoute Manon N.), et les élèves peuvent porter leur regard sur les similitudes au sein d’une même langue avant de se focaliser sur les différences de fonctionnement. Ils acceptent ainsi d’entrer dans la logique d’une langue inconnue, d’en découvrir les rouages, avant de porter un regard contrastif et, il faut le reconnaître, au début évaluatif, sur ces langues (Valentin C.) à propos de l’absence de marque de personne visible en suédois, « *c’est pas bien parce que normalement les verbes ont toujours une terminaison... en fait c’est comme des intrus* ».

Si les analogies se font au début et de manière privilégiée avec le français, on peut noter des analogies entre langues autres que le français. Elles portent sur la prononciation (« *cygne, cigno, cisne* », confusion entre “viernes” et “tu vienes”, la morphologie (Manon N.), « *les terminaisons en anglais et en allemand, ça se ressemble* », (Valentin C.), « *en italien, c’est l’inverse du suédois* », « *en anglais il [l’adjectif dans le GN] change pas alors qu’en italien il change* », la syntaxe, par exemple l’observation de la place des mots : « *en anglais l’adjectif est devant alors qu’en italien l’adjectif est après* » (Vlad), « *c’est pas dans le même ordre que le français* » (Baptiste), « *moi j’ai remarqué qu’en anglais, l’adjectif il est toujours entre le déterminant et le nom* » (Valentin C.).

La comparaison devient une méthodologie, une démarche heuristique, et c'est bien ce que nous voulions.

De la certitude au doute méthodique¹¹

Corentin est suivi pour dyslexie, il est assez timide et participe avec parcimonie, mais ses interventions sont remarquables à plus d'un titre. Ainsi séance 3, après avoir écouté les arguments de Loan (qui se résume à la traduction et à un péremptoire « *Je sais parce que je suis Italien et je sais que ça c'est des noms communs et ça c'est des verbes* »¹²), il lui réplique « *C'est toi qui traduis* », indiquant par là ses réserves sur la validité de la traduction. Puis il livre ses propres indices : « *Il y a tout le temps un verbe dans ce qui est souligné. [...] C'est les groupes sujets, les noms communs, parce que c'est Bruno qui accoste. Ce qui est souligné, c'est les groupes verbals, ce qui est entouré c'est les groupes sujets parce qu'on a remarqué qu'il y a toujours un verbe dedans.* »¹³. Et Loan finit par admettre qu'il y a un nom commun dans le GS.

Alexis persiste longtemps dans ce type d'attitude : dès la deuxième séance, il rejette une proposition (juste) en arguant « *Mais non, [der Mantel] c'est mentir, j'suis allemand* ». Il récidive lors de la séance 4 : « *Je suis sûr : parce que je suis portugais alors je sais* ». Que répondre à cela, surtout quand le raisonnement est faux ? De fait les parents d'Alexis sont d'origine portugaise, tout comme ceux de Kaxandra qui reprend, lors de la même séance, l'argument de l'identité. Loan, Julien et donc Alexis quand il prétend être allemand, s'attribuent des origines, et cette attitude rejoint celle d'Alexis qui dit, en se trompant, devant la conjugaison de "jouer" en anglais « *on connaît déjà* » : l'impression de familiarité fait obstacle, les racines familiales renforcent un certain immobilisme, tandis que l'inconnu rend plus attentif grâce à l'étrangeté (de Pietro 2004b). Les savoirs sont confondus avec l'identité, et les compétences linguistiques seraient innées et non relevant des apprentissages. Ponctuellement, chez ses camarades, par forfanterie plus que par conviction (mais durablement chez Alexis), le doute que permet le pas de côté de la comparaison semble faire défaut.

Tel n'est pas le cas chez Gianni, enfant qui entend parler l'italien dans sa famille mais ne le parle que très peu (civilités, intonations, un certain sens de la langue). Gianni a sept ans quand commence le projet, il est en CE2, il a appris à ses camarades à dire bonjour en italien. Il intervient beaucoup, reformule, synthétise (il est souvent le seul à s'exprimer lors du bilan de fin de séance), apporte beaucoup au groupe : en séance 4, c'est lui qui met en relation le français, l'allemand, l'italien et le portugais et introduit ainsi une catégorisation morphologique, en généralisant à partir des changements affectant les marques de personne.

La certitude peut prendre racine dans les habitudes scolaires et une certaine image figée de la réflexion métalinguistique que les élèves peuvent s'être forgée. En séance 4 par exemple, Valentin C. identifie immédiatement la marque de personne 3 en anglais, et se heurte à la contradiction de ses camarades qui veulent une application mécanique de l'exercice : si on a entouré quelque chose à la fin de chaque personne en français et en allemand, il faut donc entourer quelque chose dans toutes les personnes de toutes les autres langues, quitte à ce que ce soit incohérent. C'est précisément ce qui se passe dans le groupe de Loan, Margot, Julien et Kaxandra qui, soucieux d'entourer quelque chose, en viennent à dire le contraire de ce qu'ils voient, la représentation de la langue-calque étant trop prégnante¹⁴. Pour eux, la conscience de la variation dans le fonctionnement des différentes langues n'est pas encore solidement établie : « *On a l'impression qu'en suédois, y a pas de règle pour la terminaison pour s'accorder avec la personne* », lance Margot, montrant par la notion de relation morphosyntaxique une bonne maîtrise du fonctionnement du français, mais aussi une référence exclusive à ce

¹¹ Dont Claire Doquet-Lacoste nous rappelle ici même avec Montaigne qu'il est un humanisme.

¹² En fait Loan a suivi une *initiation à l'italien* dans sa précédente école. Il est tout ce qu'il y a de plus francophone !

¹³ Corentin parle bien des GV, son raisonnement est très condensé, d'où le lapsus.

¹⁴ Il faut ajouter que la séance a lieu après trois semaines d'interruption, après les vacances de Noël.

fonctionnement pour l'analyse des autres langues. La formulation du constat de Kassandra, « *pour le suédois, on a vu qu'il n'y avait pas de terminaison* », nous semble plus neutre et indique déjà une légère prise de distance.

Procédant au départ par généralisations, les élèves, au fil des séances, sont amenés à relativiser, et la formulation de leurs observations change : les occurrences de “toujours” diminuent, les rapprochements reposant sur le fonctionnement syntaxique des langues débouchent sur une première sensibilisation aux familles de langues. Ainsi séance 5, Margot précise que « *les adjectifs sont après les noms communs, ce n'est pas tout le temps vrai, en français, par exemple “le grand méchant loup”* », à quoi Gianni ajoute qu'« *en français, l'adjectif peut changer de place* » (avec insistance sur “peut”), « *en fait ça peut être à n'importe quelle place* ». Mais c'est Manon N. qui formule le regroupement en familles : « *je trouve que l'italien et l'espagnol, ça se ressemble* ». En séance 6, Margot conclut en quelque sorte le projet : « *chaque langue est différente* ».

La mobilisation des connaissances scolaires

Du point de vue de leur vécu scolaire, de leur métier d'élève pourrait-on dire, les élèves sont, à ce niveau, experts en repérage des tâches scolaires, par exemple lors de la séance 3 où il leur fallait retrouver la consigne d'un exercice (souligner, entourer). Au moment des bilans de fin de séance, c'est d'ailleurs d'abord par les tâches de manipulation puis seulement par les opérations mentales en jeu qu'ils identifient les activités. Ils sont à l'aise aussi avec la méthodologie de résolution des problèmes : toujours séance 3, ils s'appuient habilement sur les erreurs d'une des copies pour retrouver la consigne.

Des connaissances dans les langues apprises à l'école (L1 et L2)

C'est à partir de la séance 2 que nous sollicitons les connaissances des élèves, et ceux-ci ont mobilisé leurs savoirs de manière pertinente, montrant ainsi qu'à défaut de la terminologie, ils avaient bien compris les concepts ou notions grammaticales que nous voulions leur faire repérer. Les justifications portent progressivement sur l'observation du fonctionnement morphologique et syntaxique interne à chaque langue, même s'ils utilisent le métalangage de l'étude de la langue française : ils ne disposent pas d'un autre répertoire pour l'analyse.

Séance 2, les catégories qui apparaissent sont : déterminant, nom commun, verbe. Or, si ces notions sont citées, elles ne semblent pas totalement fonctionnelles pour les élèves : la catégorie des déterminants est repérée comme indice de reconnaissance des mots de la liste 1, qui finissent par être qualifiés de noms communs. Mais le lien déterminant-nom n'est pas encore installé, comme en témoigne l'appellation persistante de déterminant pour désigner les pronoms personnels. “Déterminant” finit en quelque sorte par s'appliquer à tous les petits mots dont le rôle est d'actualiser, d'introduire un autre mot. Lors des séances suivantes, la plupart des notions sont rapidement mobilisées, sans aide de l'adulte, grâce aux interactions entre élèves, et lorsque nous leur demandons de définir les termes employés, c'est le plus souvent une réponse polygérée que nous obtenons.

Cependant, au-delà des étiquettes, ce sont les justifications qui apparaissent les plus riches pour l'analyse. Gianni, séance 2 : « *c'est des noms communs parce qu'il y a des déterminants derrière, heu non devant, et aussi on n'arrive pas à les conjuguer. La liste 2, on a essayé de conjuguer : on a réussi* » ; « *Die Katze, ça va dans la liste 1 parce qu'il y a un déterminant devant ; les déterminants, c'est des petits mots qui sont devant les noms* » (Ludovic). Au bout du compte, les indices retenus pour la classe des noms sont sémantiques (des objets, des personnes) et syntaxiques (présence de déterminants), et pour la classe des verbes, sémantiques (des actions) et morphologiques (on peut les conjuguer).

En séance 3, les élèves ont, dans un premier temps, facilement identifié les noms et les verbes, malgré l'absence d'exemple en français : « *“Profesor” on sait que c'est un nom commun parce qu'on peut*

mettre un déterminant devant, "el" » (Valentin C). Le passage à groupe sujet et groupe verbal a demandé une observation plus poussée : « *On a vu qu'il y a un groupe sujet, alors c'est obligé qu'il y ait un groupe verbal* » (Cindy, Gianni, Kevyn, Margot, Antoine) ; « *Si devant c'est le groupe sujet, alors derrière c'est le groupe verbal* » (Médison) ; « *Il y a des compléments qu'on ne peut pas déplacer* » ; « *Ce qui est souligné c'est les groupes verbals, ce qui est entouré, c'est les groupes sujets parce qu'on a remarqué qu'il y a toujours un verbe dedans* » (Corentin).

La variété des formes des groupes sujets a poussé les élèves à affiner encore leurs critères :

Grégory – « "You" c'est pas un nom commun.

Médison – C'est un pronom personnel.

Grégory – "Play" c'est un verbe ? J'sais pas parce que "you", c'est vous.

Médison – Les pronoms personnels c'est "je tu il nous vous ils". »

Médison et Grégory ont identifié les éléments qui remplissent la fonction de GS (nom propre, nom commun, pronom personnel), mais il leur manque l'étiquette générique. On voit là que leur difficulté tient à la mémorisation de la terminologie, pas à la compréhension de la notion, et c'est un autre groupe qui apporte l'appellation qui leur fait défaut. Les connaissances opératoires sont là (elles l'étaient déjà avant), mais pas les connaissances déclaratives, du moins pas chez tous les élèves.

Dans chaque demi-classe des élèves ont recours au critère d'encadrement pour identifier le sujet : « C'est les groupes sujet, les noms communs parce que **c'est** Bruno **qui** accoste » (Corentin), « On souligne le groupe verbal et on entoure le groupe sujet parce que là le pronom qui "accolse" et là il a pas souligné. **C'est** Bruno **qui**... et on voit que là c'est le groupe sujet, là le groupe verbal » (Valentin C., première intervention sur le temps de travail de groupe).

Il peut même arriver que des connaissances non sollicitées soient mobilisées : « Le groupe sujet, c'est forcément accompagné du groupe verbal et derrière le groupe verbal, il peut y avoir le complément de phrase, comme on a vu en classe » (Médison).

Mais est-il possible de conduire ces séances sans s'appuyer sur le métalangage, encore fragile, des élèves ? Nous avons résolu cette difficulté en choisissant de ne nous appuyer que sur des notions déjà abordées en classe avec l'enseignante. Qu'en serait-il si nous choissions justement des faits de langue non encore étudiés (notion de « grammaire exploratoire », Hawkins, *in* Ducancel 1992) ?

En L2, les élèves mobilisent avant tout des connaissances lexicales : jours de la semaine, adjectifs de couleurs, mots outils appris avec la maîtresse (« *C'est compris ?* », demande l'adulte, « *Yes* », répond Loan), mais aussi des mots acquis hors contexte scolaire, en référence à la consommation (chicken nuggets), aux jeux (play station), aux héros qu'ils connaissent (Chicken Little). Au fil des séances, ils évoquent aussi des catégories grammaticales : « *"You" ça veut dire tu, donc c'est une personne* » (Ludovic).

Les quelques élèves qui entendent parler une autre langue à la maison s'y réfèrent peu, essentiellement parce qu'ils ne pratiquent pas eux-mêmes cette langue. À côté des affirmations identitaires, parfois usurpées, dont nous avons parlé, nous pouvons noter des remarques ponctuelles, telle la prononciation correcte d'un syntagme ou l'identification d'un mot usuel. Seul Vlad parle une autre langue couramment à la maison, le roumain. Mais quand nous avons voulu solliciter ses compétences pour qu'il nous dise comment fonctionne sa langue maternelle, il s'est montré embarrassé, a eu du mal à mobiliser les énoncés que nous lui demandions¹⁵, et a expliqué sa difficulté en disant « *j'étais pas à l'école là-bas, je sais pas* ». Tout se passe comme si Vlad ne s'autorisait pas à se poser comme expert de sa langue, comme si c'était l'école qui conférait cette posture, et que le fait de ne pas avoir été scolarisé rendait le locuteur non compétent linguistiquement. Il n'est pas certain que cette représentation ne soit

¹⁵ Nous lui demandions comment se dit "une voiture rouge" et "deux voitures rouges" en roumain.

pas partagée par certains de ses camarades français, d'où l'importance de favoriser l'étude réflexive dans le cadre scolaire.

Production d'hypothèses sur le fonctionnement de langues inconnues

Il devient très vite naturel aux élèves de travailler sur des langues "exotiques" comme le danois, le norvégien, le suédois, le néerlandais, à côté de langues privilégiées dans nos corpus (anglais, allemand, italien, espagnol, portugais). Toutes ces langues deviennent des objets d'étude et la mise à distance du sens aide à l'observation réfléchie. Au niveau des morphèmes, elle conduit à analyser des unités significatives : « *ah oui, peut-être que -chen c'est le pluriel* » (Valentin C. à propos de "Schweinchen"), « *dans certaines langues, il n'y a pas de déterminant au pluriel* » (Ludovic), « *[au pluriel et au féminin de l'adjectif] en italien, on ajoute pas, on remplace* » (Baptiste), ce que Doriane traduit en capacité à généraliser à partir de la question de l'adulte : « *"un beretto giallo" au pluriel, ça donnerait... "gialli"* ». Séance 6, grâce aux opérations mentales sollicitées par les activités, les élèves ont donc identifié les notions d'ajout, de remplacement, c'est-à-dire qu'ils distinguent la variabilité et ses différentes réalisations de l'invariabilité de l'adjectif en anglais. L'exotisme n'empêche donc pas l'observation réfléchie, au contraire.

Des compétences et attitudes méta-

Notre préoccupation principale portait sur l'aptitude des élèves à adopter une posture distanciée par rapport à la langue, aux langues. Les attitudes que nous venons de détailler, la familiarité croissante avec des supports en langues étrangères perçus comme étant des corpus comme les autres, la rigueur qui a gagné leurs observations, la finesse de leurs analyses, sont des indices d'un regard de type méta- sur les fonctionnements linguistiques.

Pourtant, les premières catégorisations des enfants sont thématiques¹⁶ ou logiques. Ainsi, lors de la première séance sur les jours de la semaine, la différence morphologique du samedi et du dimanche par rapport aux autres jours a été repérée, mais l'explication spontanée a été d'ordre logique et liée au vécu social : « *peut-être parce que c'est le week-end* » (Laure et Manon N.). Pourtant, en allemand et finnois au moins, le mercredi est lui aussi construit différemment des autres, mais l'absence de marquage culturel assez fort n'a pas permis aux élèves de le signaler, donc de l'expliquer. En revanche, dans un groupe, le jeudi est signalé comme différant des autres jours, mais l'explication est phonétique et non pas morphologique : les élèves repèrent que si la lettre initiale diffère entre le corse, l'italien et le français (jeudi, giovedì, ghiovi), « *ça fait le même son* »¹⁷. Une fois ceci posé, la variation de sonorité des consonnes dentales en norvégien, allemand, finnois et anglais (torsdag, Donnerstag, torstai, Thursday) pourrait faire l'objet d'un prolongement.

En outre, les manipulations n'impressionnent pas du tout ces élèves, qui observent, décortiquent, analysent les corpus avec un plaisir visible : « *J'aime bien faire les recherches comme ça* » (Valentin C.). Visible aussi la satisfaction intellectuelle dans leurs yeux ou leurs exclamations quand ils ont compris ou trouvé ce que l'activité mettait en scène : « *Oui, c'est ça, c'est le déterminant !* » s'écrie Médison, un air de victoire sur le visage.

Les stratégies des élèves sont multiples :

ne pas se bloquer pour avancer : « *On passe à une autre langue si on s'en sort pas* » (Corentin, séance 4) ;

¹⁶ Cf. ci-dessus Manon N., Alex et Laure cherchant un lien thématique entre les noms proposés à l'analyse (the elephant, la luna, de lamp, a historia, the parents etc.) lors de la séance 2 et élaborent du narratif : des parents qui le soir racontent une histoire d'éléphant, allument la lumière...

¹⁷ Dans l'une des demi-classes, cette remarque vient de l'élève dysphasique.

procéder méthodiquement pour les rapprochements : « On a regardé ce qui ne changeait pas puis il y avait des choses en trop qui changeaient donc on les a entourées » (Laure, séance 4).

Séance 2, pour classer les mots donnés en vrac à la fin de l'activité, certains élèves se repèrent grâce au "déterminant" (appellation employée pour désigner aussi les pronoms personnels avant que cette étiquette soit réactivée), d'autres s'appuient sur la fin des mots, notamment quand ceux-ci marquent le genre ("a motocicleta" comme "a historia").

Ces séances nous ont donné l'occasion de vérifier le positionnement métacognitif ou méta-méthodologique des élèves. Dès la première séance, au moment du bilan, plusieurs élèves expriment ce qu'ils ont compris des activités mentales en jeu dans ce que nous leur proposons : « *on a appris à comparer* » (Doriane), « *c'est des ressemblances. [...] Classer, c'était marrant.* » (Ludovic), « *On a appris à définir comment on a fait, comment on a trouvé* » (Valentin C.), « *L'important c'est pas d'aller vite, c'est de bien réfléchir* ».

Des éléments mesurés grâce aux questionnaires et tests avant / après

Le projet a résolument fait évoluer les représentations des élèves sur les langues, leur diversité, leurs particularités. Il a eu un impact certain sur leur ouverture d'esprit et leur curiosité. L'une des manifestations les plus flagrantes de ces déplacements tient dans le nombre de langues que les élèves étaient capables de citer avant et après le cycle d'interventions. Avant que nous commençons, le maximum de langues citées était de 6, après, il est monté à 11, avec une concentration avant entre une et quatre citations (21 élèves sur 24), et une large dispersion des citations après (16 entre 4 et 9). Mais c'est la variété des langues citées qui a fait un bond significatif : la palette passe de 11 langues à 25 ! Bien sûr, nous retrouvons des langues qui composaient les corpus d'étude, tel l'allemand, absent du recueil initial, cité onze fois en fin de projet. Mais les enfants ont mentionné (avec leurs mots) des langues dont nous n'avions jamais parlé lors des séances, le russe, le gaélique, l'hindi et même une langue régionale de France, l'alsacien.

De même, les élèves déclarent connaître des mots dans davantage d'autres langues après nos interventions (de 6 à 10 langues), et ils mentionnent non seulement des mots vus ensemble, mais encore des mots qu'ils ont appris de leur propre initiative, et justement pas dans des langues présentes dans nos corpus. C'est le cas du polonais, pour l'élève dont la mère est d'origine polonaise, du roumain, car Vlad a été sollicité par ses camarades, et même du latin, mais l'explication est là plus à chercher du côté de la sortie concomitante du film mettant en scène Astérix.

Leur définition de ce qu'est une langue est principalement axée sur les aspects communicatifs, aussi bien avant qu'après les séances. Mais ce qui était vu comme étranger, national, laisse la place à la conscience de la pluralité des langues, y compris en France, et un élève formule l'idée qu'une langue est un outil de pensée. Nous avons demandé aux enfants quelle(s) langue(s) ils apprenaient à l'école, nous attendant à ce que le français ne soit pas beaucoup mentionné, ce qui a été le cas : avant le projet, un seul élève a conscience d'apprendre le français en plus de l'anglais à l'école ; après le projet, ils sont 10 sur 24. Un retournement similaire s'est produit sur la question de la ressemblance entre les langues : d'une quasi-unanimité pour l'absence de ressemblance (20 sur 24), on est passé à une majorité estimant que les langues se ressemblent (14 sur 24).

En fait, le critère de rapprochement a changé entre le début et la fin, puisque les élèves avaient initialement une perception liée à la matérialité des langues, sonorité ou graphie très différentes du français. Ces caractéristiques n'ont pas changé, mais les élèves ont pris conscience de certains aspects du fonctionnement morphologique ou syntaxique de ces langues, en les rapportant au français puis en les analysant pour elles-mêmes. Ils sont également plus nombreux à concevoir que les langues vivantes puissent servir à d'autres activités que la communication avec des locuteurs étrangers, le tourisme ou les

exercices scolaires : la musique (pour les vocalises d'échauffement et les chansons étrangères), la lecture, la production d'écrit et la langue française sont les potentielles bénéficiaires de l'approche inter-linguistique.

En revanche, ils pensent presque tous (22 sur 24) qu'il est nécessaire de savoir parler une langue pour faire des activités dessus, alors qu'ils venaient justement de passer trois mois à réfléchir sur des langues inconnues... Et si nous comparons les performances au test de connaissances avant et après le projet, des progrès sont sensibles dans la capacité à identifier les classes grammaticales, la reconnaissance du GV et le repérage de la chaîne d'accord dans le GN. Il est vrai qu'il y avait peu de marge de progrès dans la plupart des autres compétences, mais nous nous attendions à de meilleurs résultats pour l'exercice sur la flexion verbale (appairer le pronom personnel avec la forme verbale qui convient). L'on peut expliquer le peu de progrès en "grammaire", d'une part par la modestie du projet bâti sur seulement six séances, et d'autre part par le fait que nous n'avons pas articulé assez fortement nos interventions avec le travail ordinaire de la classe, malgré l'implication de la maîtresse. Il aurait fallu pour cela agir bien en amont au niveau de sa programmation pour garantir la cohérence des activités menées par l'une et par les autres. L'idéal étant, nous le répétons, que ce soit l'enseignant titulaire de la classe qui prenne en charge le travail inter-linguistique, comme préconisé dans les programmes, d'ailleurs.

Enfin, nous avons voulu savoir ce que les enfants avaient compris de ce qu'ils avaient fait et nous avons ajouté trois questions au recueil de fin de projet : « *Qu'as-tu fait durant toutes ces séances avec nous ? Quelles sont les choses importantes que tu as apprises durant ces séances avec nous ? Explique pourquoi c'est quelque chose d'important pour toi. À ton avis, qu'est-ce que nous voulions faire avec vous, dans les activités que nous vous avons proposées ?* » Aux deux premières questions, plus de la moitié des élèves répondent qu'ils ont travaillé / appris / parlé dans d'autres langues. Plusieurs rappellent, avec parfois des détails, des activités ou des contenus qui les ont marqués. Les notions de différence, de point commun, de découverte rejoignent les opérations mentales que les élèves ont identifiées : classer, trouver, comparer. Sur ces aspects, nous estimons que le projet est une réussite, du moins qu'il doit encourager à poursuivre dans cette voie de recherche. Et nous avons été surpris de la clairvoyance des enfants, qui ont bien vite percé à jour nos intentions ! Nous leur avons dit que nous effectuions une recherche, et que si nous les filmions, ce n'était pas pour passer à la télé (déception). Or, ces petits malins ont découvert que nous ne travaillions pas vraiment sur les langues mais bien sur eux, sur leurs processus d'apprentissage (« *savoir comment les enfants travaillent* »), leur rapport à la langue (« *savoir plus de choses sur les enfants* »), et tout compte fait améliorer l'enseignement (« *savoir comment mieux travailler en classe* »)...

Lors du bilan collectif oral, nous leur avons tout de même demandé ce qu'ils avaient aimé dans ce travail, et seules les deux Manon ont dit qu'elles n'avaient pas trop aimé, l'une parce que son comportement bougon rendait le travail des groupes où elle se trouvait conflictuel, l'autre parce qu'elle « *n'aime pas trop la langue française* ». Que son argument renvoie à sa désaffection pour la langue française est le signe qu'elle a bien saisi ce sur quoi nous travaillions en réalité. Et l'avis de son homonyme n'était pas si tranché, car elle nous a avoué que le projet lui avait permis de « *retrouver [ses] origines espagnoles et polonaises* », de s'assumer en tant que porteuse d'une identité plurielle, riche, précieuse : pour elle comme pour nous, cette confiance fut un moment d'émotion.

Plusieurs enfants ont « *tout aimé* » (Gianni, Vlad), d'autres ont aimé les activités et citent des moments clés, d'autres encore ont aimé l'ouverture aux langues qui a alimenté leur curiosité (Médison, Kaxandra, Vlad, Léa). « *Ce que j'ai aimé, c'est les recherches* », nous dit Ludovic, qui a adoré les

cadavres exquis¹⁸, Doriane demande à refaire les exercices à partir du Journal de bord et Laure voudrait que nous revenions pour continuer sur d'autres activités.

Ainsi, que ce soit sur la langue de l'école, la langue vivante apprise à l'école ou la langue de la famille, les élèves se montrent capables de mobiliser des critères d'identification grammaticale, des structures syntaxiques, des critères morphosyntaxiques, qu'ils savent ancrer explicitement dans leur vécu scolaire. Ils mobilisent ces savoirs à partir de la L1, par analogie ou par contraste, et le procédé d'analogie agit généralement comme facilitateur ou comme alternative à la traduction, dont l'importance décroît au fil des séances. Les élèves produisent des savoirs, en formulant leurs observations sur le fonctionnement de langues inconnues. La démarche est propice à favoriser l'adoption d'une posture distanciée vis-à-vis de la langue.

L'éveil à la conscience métalinguistique (language awareness) avait été défini à l'origine comme « matière-pont » entre cours de L1 et cours de L2 (Hawkins, *in* Ducancel 1992) : cette expérience nous confirme la pertinence de cette analyse, en élargissant le cadre à la pluralité des langues. Les compétences qui y sont développées sont celles des programmes, du CECRL (compétence plurilingue et pluriculturelle) et du socle commun : évidemment pilier 2, pratique d'une langue étrangère, et pilier 1, maîtrise de la langue française, mais aussi pilier 5, possession d'une culture humaniste, pilier 6, acquisition des compétences sociales et civiques, et pilier 7, accession à l'autonomie et acquisition de l'esprit d'initiative. Hawkins va même plus loin, quand il précise l'importance de la prise de conscience en grammaire pour les compétences de littératie : les activités inter-linguistiques développent une grammaire d'anticipation (Hawkins) qui concourt à la lecture comme à l'écriture.

Des perspectives

Le bilan encourageant de ces expériences nous permet de penser qu'un développement de l'expérimentation auprès d'autres classes serait souhaitable afin de disposer d'un échantillon de groupes représentatif et d'affiner le dispositif tout en élargissant à d'autres faits de langue à aborder dans le respect des programmes de l'École primaire. Une autre expérimentation menée en parallèle mais sur une durée de huit mois, à raison de cinq ou six séances par période scolaire, montre que les facteurs « durée » et « fréquence » ont une importance indéniable. Il serait erroné de croire que les apprentissages méta- se font à court terme. Le développement permettrait ainsi de faire un bilan quantitatif et qualitatif, notamment auprès de groupes d'âge différents et répondre à une de nos interrogations sur l'importance et la pertinence du niveau de classe dans cette démarche de comparaison inter-linguistique au service de la langue scolaire : des compétences solides dans le domaine du fonctionnement de la langue sont-elles un pré-requis ou un handicap ?¹⁹

D'autre part, en tant que formateurs d'enseignants, il nous paraît nécessaire de réfléchir au développement de la formation des professeurs des écoles pour qu'ils puissent s'approprier cette démarche, en comprendre le fonctionnement et la mettre en œuvre sans que soit nécessaire une haute expertise des langues étrangères. Quelles modalités d'accompagnement proposer en formation initiale ou continue ? Quels outils didactiques créer pour permettre à tous les élèves d'accéder à ces situations motivantes et embrayeuses d'apprentissages, garantes d'une vraie éducation plurilingue ? Ce sont là des pistes qui doivent être explorées pour une réussite de tous les élèves.

¹⁸ Activité que nous avons confiée à la maîtresse pour un travail en autonomie, suite à la séance 3 : en prenant un GS dans une langue et un GV dans une autre, nous avons proposé aux élèves de fabriquer des cadavres exquis. Ludovic s'est passionné pour ce jeu et a rempli une double page, d'où l'on extrait de belles trouvailles : "Bruno gosta de capim verde", "A ovelha acolse i suoi amici", "L'appetito dá bom conselho", "Das kleine Buch told me" et nos préférés, "L'errare dá bom conselho" et "L'errare todo lo cura" !

¹⁹ La reprise des séances avec des élèves de CM2 est prévue pour évaluer le poids de la variable âge-maturité sur les acquisitions et la posture réflexive.

Bibliographie

- AUDIN L. (2004). « Apprentissage d'une langue étrangère et français : pour une dialectique métalinguistique pertinente dès le cycle 3 ». *Repères* 29. Lyon : INRP, p. 63-80.
- AUGER N. (2005). *Comparons nos langues – Démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés (ENA)* (DVD). Montpellier : Scerén-CRDP de Montpellier.
- BEGUELIN M.-J., DE PIETRO J.-F. ET NĀF A. (éd.) (1999). *La terminologie grammaticale à l'école : perspectives inter-linguistiques*. Tranel 31. Neuchâtel : Université de Neuchâtel et IRDP.
- CANDELIER M. (dir.) (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire : bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck.
- CANDELIER M. et al (2003). *Janua Linguarum - La Porte des Langues - L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Strasbourg : Centre Européen pour les Langues Vivantes / Conseil de l'Europe.
- CASTELLOTTI V. (2001a). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : CLÉ international.
- CASTELLOTTI V. (dir.) (2001b). *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*. Rouen : Dyalang, publications de l'université de Rouen.
- CASTELLOTTI, V. et MOORE D. (2004). « Les portfolios européens des langues : des outils plurilingues pour une culture éducative partagée ». *Repères* 29, p. 167-183.
- COSTE D., MOORE D. et ZARATE G. (1997), *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- COSTE D. (2001b). « De plus d'une langue à d'autres encore ; penser les compétences plurilingues ». In CASTELLOTTI V. (dir.).
- DABÈNE L.(1992). « Le développement de la conscience métalinguistique : un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères ». *Repères*, n° 6, p. 13-21.
- DELPY F. (coord.) (2006). *Les langues à l'école*. Spirale, n° 38.
- DE PIETRO J.-F. (1998), « Demain, enseigner l'éveil aux langues à l'école ?... ». In Billiez, J. (dir.). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*. Grenoble : CDL-LIDILEM p. 323-334.
- DE PIETRO J.-F. (1999), « La diversité des langues, un outil pour mieux comprendre la grammaire ? ». *Tranel*, n° 31, p. 179-202.
- DE PIETRO J.-F. (2004a), « La diversité au fondement des activités réflexives ». *Repères*, n° 28, p. 161-185.
- DE PIETRO J.-F. (2004b). « Enjeux, orientations et perspectives pour des activités réflexives à l'école : le cas de la Suisse francophone ». In VARGAS C. (dir.), *Langues et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques*. Aix-en-Provence : Presses universitaires de Provence, p. 81-91.
- DEYRICH M.-C. & OLIVE S. (2004) « Quelle(s) articulation(s) entre le français langue de l'école et les langues étrangères ou régionales ? Une exploration de la transférabilité des apprentissages à l'école élémentaire ». *Repères*, n° 29, p. 23-41.
- DUCANCEL G. (coord.) (1992). « Langues vivantes et français à l'école ». *Repères*, n° 6.
- DUCANCEL G. & SIMON D.-L. (coord.) (2004). « Français et langues étrangères et régionales à l'école. Quelles interactions ? » *Repères*, n° 29.
- GOMBERT É. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : Presses universitaires de France.
- HAWKINS E. W. (1984). *Awareness of Language. An Introduction*. Cambridge : Cambridge University Press.

- KERVAN M. (coord.) (2006). *Les langues du monde au quotidien. Observation réfléchie des langues* (2 vol. cycle 2, cycle 3). Rennes : Scéren-CRDP Bretagne.
- KERVAN M. et DEYRICH M.-C. (coord.) (2007). *Les langues en primaire : quelles articulations ?* Paris : APLV. *Les langues modernes* 4 / 2007 (oct-nov-déc).
- MATTHEY M. (2004). « Immersion et enseignement traditionnel. Ce que nous apprennent les apprenants ». In OBER É., GARCIA-DEBANC C., SANZ-LECINA É., « Travailler l'observation réfléchie de la langue à travers la comparaison entre langues. Sur quels objets d'étude ? À quelles conditions ? ». *Repères*, n° 29, p. 81-100.
- MUSSET M. (2008). *De la communale au socle commun*, dossier de la VST n° 33, fév. 2008, INRP.
- OLIVIERI C. (dir.) (1997). *Didactique des langues étrangères, didactique des langues maternelles : ruptures et / ou continuités ?*. Paris : Les Cahiers de L'ASDIFLE n° 8.
- PERREGAUX C., DE GOUMOËNS C., JEANNOT D. & DE PIETRO, J.-F (dir.) (2003). *Éducation au langage et Ouverture aux langues à l'école*. Castellotti, V. (dir.). 2001b, *op. cit. COLE (EOLE)*. (2 volumes). Neuchâtel : Secrétariat général de la CIIP.
- PERREGAUX C. (2004), « Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune ». *Repères*, n° 29, p. 147-166.
- SIMON D.-L. (2006), « Dépassées ou déplacées ? Ces zones de résistance deviennent-elles les nouveaux défis des langues à l'école ? Recherches et pratiques innovantes ». *Spirale*, n° 38, p. 11-26.
- ULMA D. (2004). « L'enseignement des langues vivantes étrangères : l'enjeu de la diversification linguistique ». In BERTUCCI M.-M., CORBLIN C. (coord.), *Quel français pour l'école ? Les programmes scolaires face à la diversité linguistique*. Paris : L'Harmattan, Coll. Savoir et formation, p. 75-122.

Le socle commun vu des autres pays européens

Compétences de communication, cohérence de la discipline « FRANÇAIS » et formation humaniste : une (im)possible conciliation ?

Micheline Dipsy

Inspectrice de l'Enseignement, collaboratrice scientifique de l'Université de Liège

Jean-Louis Dumortier

Université de Liège Service de Didactique des Langues et Littératures romanes

Mots clés : communauté française belge, compétences, évaluation, atomisation des savoirs, variations langagières, littérature

Voici une dizaine d'années, le ministère de l'Éducation de la Communauté française de Belgique a lancé une réforme pédagogique qui redéfinit les résultats de l'apprentissage en termes de compétences et qui fait de l'évaluation de ces résultats la clé de voûte du système scolaire. Quels en sont les principaux effets sur les tâches constitutives de la discipline « français »¹ ? C'est à cette question que nous répondrons brièvement. Nous nous appuyons, principalement, sur les instructions officielles, sur les résultats de nos récentes recherches (Dumortier et Dipsy 2006, 2007, 2008) et, accessoirement, sur les observations que nous avons pu faire, au cours de ces dix ans, sur divers terrains de la scolarité primaire et secondaire, tantôt à l'occasion de visites de professeurs ou de futurs professeurs en stage, tantôt dans le cadre de la formation continuée des maîtres où nous sommes intervenus en tant que formateurs. Ces constats sont bien entendu sujets à caution mais ils sont fondés sur des contacts nombreux, variés et s'étalant sur une longue durée.

Le 24 juillet 1997, le parlement de la Communauté française de Belgique, instance politique compétente en matière d'enseignement dans la partie francophone du pays, vote un décret qui redéfinit les missions de l'école obligatoire (de 6 à 18 ans chez nous) et qui institue des modalités d'accomplissement de ces missions concernant tous les réseaux. Le pouvoir politique tient ainsi compte de principes d'éducation publique établis à l'échelon international et il réagit à des évaluations du système éducatif de notre Communauté, révélant l'incohérence et le manque d'équité de son fonctionnement. En donnant pour cap à la commission de pilotage du système éducatif l'appropriation par tous les élèves d'un viatique de connaissances et de compétences fondamentales, il tente de mettre fin à un régime quasi libertaire dont ont résulté de grandes disparités de formation. Il s'agit, tout en s'alignant sur les recommandations de l'OCDE, de réduire l'autonomie des différents réseaux d'enseignement² par un contrat de travail commun que vont concrétiser, deux ans plus tard, des référentiels de compétences.

¹ « Si l'on observe (...) ce qui structure une discipline scolaire, écrit Philippe Meirieu (1991), on est bien obligé de convenir que ce sont d'abord des tâches, c'est-à-dire des exercices qui obéissent très largement à des conventions et qui constituent le référent de l'enseignement dispensé ainsi que le moyen d'en évaluer les résultats. »

² Il existe en Communauté française de Belgique, trois réseaux d'enseignement : le réseau libre, majoritaire et, à de très rares exceptions près, confessionnel (catholique), celui des communes et des provinces et celui de la Communauté elle-

L'article 5 du décret précise que par « compétence », il convient d'entendre une « aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches »³. Considérons avec attention cette acception *légal*e du terme « compétence » qui est une sorte de plus petit commun dénominateur de quantité de définitions données par des spécialistes de la question⁴. Une compétence n'est pas un ensemble (fût-il « organisé ») de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes. Une compétence n'est pas non plus la mise en œuvre des uns et des autres (encore qu'elle ne soit évaluable qu'à partir des résultats d'une telle mise en œuvre). Une compétence est une aptitude à mobiliser des ressources d'ordres divers propres à la réalisation de certaines tâches. On est *plus ou moins* compétent pour réaliser telle ou telle *sorte* de tâches (ou pour résoudre les problèmes typiques d'une *famille* de situations). « *Plus ou moins* compétent », en effet, car la plupart des compétences acquises grâce à l'école sont susceptibles d'un développement incessant dans les limites de la scolarité obligatoire, et encore bien au-delà. « Telle ou telle *sorte* de tâche », car la compétence n'est pas la possibilité d'effectuer toujours la même tâche. La compétence n'est pas la possibilité de se tirer d'affaire dans des situations dont les valeurs des variables sont toujours identiques. La compétence est relative à une *famille* de tâches complexes ou de situations problématiques qu'on ne peut affronter au seul moyen d'algorithmes, c'est-à-dire de procédures dont l'application entraîne automatiquement la résolution des problèmes⁵.

Les compétences *de communication dans la langue de scolarisation* — celles qui nous concernent ici au premier chef, donc — sont relatives à des genres de discours et à des familles de situations où il s'agit de produire ou de comprendre ces discours. Elles se développent sur une durée beaucoup plus longue qu'une période scolaire, et même qu'une année scolaire. Ceci rend indispensable une coordination verticale entre les agents pédagogiques qui interviennent à divers stades de la scolarité.

L'exemple d'une telle coordination aurait dû venir des responsables institutionnels chargés de la rédaction du nouveau curriculum. C'est à ce niveau-là qu'il aurait fallu un accord à propos des familles de situations de communication auxquelles doit apprendre à faire face tout individu scolarisé⁶. Autrement dit, un accord, à propos des compétences dont, collégialement, sur la longue durée et dans un même cadre disciplinaire, les enseignants de cette discipline auraient rendu le développement possible. Un accord sur les tâches propres à ce développement. Un accord enfin sur les indicateurs de ce dernier à prendre en compte dans l'évaluation certificative, à tel ou tel niveau d'étude. Or, de toute évidence, les commissions chargées de la rédaction des référentiels de compétences n'ont pas travaillé de concert à la définition de compétences entendues comme l'imposait pourtant le décret de 1997.

même. Le financement de la scolarisation, dans quelque réseau que ce soit, est public, mais les réseaux libre, communal et provincial sont susceptibles de bénéficier de ressources d'appoint difficilement contrôlables.

³ Le référentiel Compétences terminales et savoirs requis en français, qui concerne les trois dernières années du secondaire, met en relation non plus, comme le décret, des compétences et des tâches, mais des compétences et des situations. Tâches ici, situations là : incohérence ? Non, si l'on tient compte du fait que les tâches scolaires (de communication) sont censées permettre aux élèves d'affronter des situations (de communication) extrascolaires. Mais la confrontation répétée des élèves à celles-ci les rend-elle réellement capables de faire face à celles-là ? Par exemple les tâches scolaires relatives à la compréhension de discours informatifs ou à la production de discours persuasifs devraient rendre les apprenants capables de comprendre des discours informatifs et de produire des discours persuasifs dans des situations de la vie professionnelle, de la vie privée, de la vie « citoyenne » des adultes. Mais, pour que soit ce qui devrait être, il y a lieu de réfléchir à ces situations. Il y a lieu de les définir. Et il y a lieu de se poser la question : en apprenant à comprendre ceci ou à produire cela, est-ce que les élèves s'approprient des savoirs et des savoir-faire qui leur seront utiles et qu'ils pourront mobiliser dans les situations extra-scolaire auxquelles ils devront faire face ? Pour de plus amples développements sur les tâches de communication, cf. Dumortier, 2000 a, b, c, et 2006, a, b.

⁴ Pour une synthèse de la littérature, cf. Denyer *et al.* 2004.

⁵ Sur les familles de tâches ou de situations de lecture, cf. Dumortier, 2003.

⁶ Le profil de l'individu scolarisé est indirectement défini dans l'article 6 du décret de 1997. Ce dernier stipule que les agents de l'éducation publique doivent... « 1°) promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves, 2°) amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle, 3°) préparer tous les élèves à être des citoyens responsables capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures, 4°) assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale. »

Le référentiel intitulé *Socles de compétences* rassemble toutes les disciplines, il concerne les acquis fondamentaux et il vaut pour l'ensemble de la scolarité fondamentale ainsi que pour les deux premières années du secondaire. Sous la rubrique « français », les compétences de communication sont atomisées en une multitude de savoir-faire particuliers, relatifs à la lecture, l'écriture, la parole et l'écoute⁷. Par exemple, s'agissant de la lecture, tous les élèves doivent être rendus capables de « saisir l'intention dominante de l'auteur », de « découvrir les informations implicites », d'« identifier la structure dominante », de « repérer les marques de l'organisation générale », de « repérer les facteurs de cohérence », de « distinguer les éléments qui composent un mot », etc.

Ces prétendues compétences — ces compétences qui n'en sont pas si l'on se réfère à la définition du décret puisqu'il ne s'agit pas d'*aptitudes à mobiliser des ensembles organisés de ressources* propres à l'accomplissement de tâches appartenant à la même famille — sont présentées sous la forme de tableaux à quatre colonnes dont la première contient l'identification des savoir-faire et les suivantes les étapes de leur développement. Ce mode de présentation met tous les savoir-faire sur le même pied et, faute de propos introductif qui situe les apports propres de la discipline « français » dans le plan de formation global, faute de mise en évidence de l'approche communicative des activités langagières⁸, il n'incite pas les maîtres à réfléchir aux enjeux des tâches qu'ils estiment propres à l'acquisition de ces savoir-faire. Or, sans une telle réflexion, il nous paraît bien difficile de perpétuer un enseignement du français d'inspiration humaniste.

Rappelons ici que le programme des humanités visait, à l'origine, à pourvoir progressivement l'élève de la *facultas oratoria*, c'est-à-dire de compétences relatives à la production de discours en latin ou, plus exactement, à la composition par écrit de discours analogues à ceux des orateurs célèbres de l'Antiquité. De telles compétences, impliquaient une connaissance approfondie des modèles qu'il s'agissait d'imiter et de nombreux exercices préparatoires. Elles étaient estimées essentielles pour la formation de « l'homme universel » — pour la formation, en fait, d'une élite sociale. Certes, bien des choses ont changé au fil des siècles, notamment au début du vingtième où s'est imposé un curriculum disciplinaire orienté par un idéal de citoyenneté *située*, un idéal à redéfinir inlassablement compte tenu des aléas d'un État démocratique *particulier*⁹. Mais ce qui pourrait demeurer du projet pédagogique humaniste, dans le cadre actuel de la discipline français, c'est l'espoir de contribuer à l'accroissement de l'homme en l'homme par des *pratiques discursives* propres à cet accroissement. Cela implique une attention scrupuleuse à la nature (artistique ou non), à la teneur et à la valeur relative des discours que les élèves doivent comprendre ou produire.

On retrouve l'atomisation des compétences et la présentation tabulaire des savoir-faire dans le référentiel intitulé *Compétences disciplinaires et savoirs requis en français*. Ce référentiel vaut, lui, pour les trois dernières années du secondaire¹⁰ et, pas plus que le précédent, il ne situe les savoir-faire en question dans une perspective de formation de l'homme par des activités discursives spécifiques à la

⁷ Les deux premières sont traitées séparément et les deux autres ne le sont pas, sans que ne soit justifiée cette différence de traitement et alors que la majorité des spécialistes de l'apprentissage des usages de la langue écrite s'accordent à penser qu'écriture et lecture sont aussi intimement associées que ne le sont parole et écoute dans l'apprentissage des usages de la langue orale.

⁸ Nous n'avons pas la possibilité d'explicitier ici ce que nous désignons par « approche communicative ». On se reportera à Dumortier 2003 b, dont nous extrayons le paragraphe suivant : « Entre transmission et communication, la distinction est aujourd'hui bien établie. La seconde ne se réduit pas au transfert intentionnel d'un message précis et univoque. C'est, en outre et indissociablement, un échange de signes profus, aux effets toujours partiellement incontrôlables, un échange soumis au principe dialogique (Mon dire répond à du déjà dit, il advient dans une configuration discursive qu'il contribue à stabiliser ou déstabiliser, une configuration dont le destinataire de mon message — chaque locuteur, plus généralement — n'a jamais qu'une vision partielle), un échange travaillé par des représentations préalables, influencé par les contraintes et les formes de la médiation. Considérée d'un point de vue pédagogique, cette conception de la communication est (...) d'une extrême fécondité (...). »

⁹ Pour une synthèse sur les avatars du programme de scolarisation humaniste, cf. Dumortier, 2007, article auquel nous empruntons le début de ce paragraphe.

¹⁰ On remarquera sans doute que la troisième année du secondaire a été oubliée dans le partage des tâches imparties aux commissions.

discipline « français ». On y trouve, juxtaposées aux tableaux des compétences visées, des listes de savoirs « sur la langue », « sur la littérature et l'art », « sur l'homme et le monde », listes où, manifestement, les lettres se taillent la part du lion. Du rapport entre ces listes de savoirs-là et les tableaux de savoir-faire constituant la première partie du référentiel, rien n'est dit.

Que peut-on ou que faut-il conclure d'un tel silence ? Que l'appropriation de savoirs garantis par les sciences du langage, les sciences de la littérature, les sciences de l'homme en général et l'acquisition de savoir-faire d'ordre communicationnel (baptisés compétences) sont des objectifs distincts, voire des objectifs à poursuivre séparément ? Si l'on peut on si l'on doit tirer cette conclusion, une chose est sûre et une autre est à craindre.

Ce qui est sûr, c'est que l'enseignement et l'apprentissage de la littérature échappent à l'approche communicative qui caractérise la première partie du référentiel *Compétences terminales et savoirs requis en français*, comme elle caractérise la totalité du chapitre consacré au français dans le référentiel *Socles de compétences*.

Ce qui est à craindre, selon nous, c'est que cette marginalisation n'entraîne, à plus ou moins brève échéance, une suppression de la formation littéraire, sous prétexte de gratuité élitiste, cela à la plus grande surprise de ceux qui, aujourd'hui, dans l'enseignement secondaire supérieur, s'imaginent en assurer l'avenir en la préservant de l'approche communicative, en négligeant ou en marginalisant cette interrogation cruciale : quels *genres* de discours sur la littérature et quels *genres* de discours manifestant une intention littéraire les élèves doivent-ils être rendus capables de produire ? Cela nous semble d'autant plus à craindre qu'il n'est nulle part explicitement question de littérature dans le référentiel *Socle de compétences*. Faut-il dire qu'il n'en est *déjà plus* explicitement question ? Ou faut-il dire, avec plus d'optimisme, qu'il n'en est *toujours pas* explicitement question, comme c'est le cas dans d'autres pays ? Quoi qu'il en soit, cette absence de la littérature dans le référentiel *Socles...* est d'autant plus remarquable qu'est massive sa présence dans la seconde partie du référentiel *Compétences terminales et savoirs requis en français*.

Certes, la plupart des tâches constitutives de la discipline « français » porte toujours, à l'heure actuelle, dans l'enseignement fondamental et dans les premières années du secondaire, sur des écrits *de fiction*. A ces niveaux d'études comme au niveau ultérieur, ce sont, aujourd'hui comme hier, des « textes » *fictionnels* qui donnent lieu à la majorité des pratiques. Mais des « textes » *fictionnels*, les maîtres peuvent en faire lire et en faire écrire beaucoup sans que les élèves ne découvrent jamais les spécificités de la conduite esthétique, les conditions d'une attention appropriée à l'usage artistique de la langue ni les implications d'un tel usage pour celui qui veut obtenir une telle qualité d'attention (Dumortier 2006). Ce qui nous frappe quand nous avons l'occasion d'observer, en classe, les activités de compréhension ou de productions d'écrits *fictionnels*, c'est leur peu d'incidence sur le développement d'une sensibilité au *discours littéraire* (Maingueneau 2004), autrement dit à la littérature comme usage à des fins spécifiques, dans un contexte particulier, des ressources de la langue, et comme mode de connaissance, historiquement déterminé, d'individus humains, eux-mêmes historiquement situés (Dumortier & Dipsy 2006, 2008a). Ce qui nous frappe tout autant, c'est le peu d'incidence de ces pratiques sur le développement de compétences à communiquer *au sujet des œuvres de fiction* ou *au moyen d'œuvres de fiction*, compte tenu des particularités du discours littéraire (Dumortier 2006, 2008).

La lecture comparée des deux référentiels révèle, dans l'ordre des objectifs communicationnels, une indubitable continuité, mais aucune compétence (à proprement parler) n'étant définie par un *genre de discours* à produire ou à comprendre dans une *famille de situations*, aucun indicateur de développement d'une compétence n'étant mentionné, rien n'est fait pour éviter le piétinement, rien n'est fait pour assurer la progression. Par ailleurs, l'absence, dans le chapitre consacré au français du référentiel *Socles...*, de tout objectif d'ordre littéraire donne à entendre — ou tout au moins laisse entendre — que la formation littéraire ne relève pas de l'enseignement fondamental, pas plus que du premier degré du secondaire. Elle ne commencerait qu'après.

Après quoi ? Après que les enfants et les jeunes adolescents, au fil de *huit* années, ont acquis, affermi, affiné peut-être des savoir-faire d'ordre censément communicationnel, mais sans avoir été rendus attentifs au fait qu'à l'écrit comme à l'oral, les énoncés qu'ils apprennent à comprendre ou à produire se rattachent à des *genres discursifs* et que l'apprentissage consiste en l'appropriation des règles et des conventions présidant à la compréhension ou à la production de tel ou tel genre de discours ?

Déplorer cela n'est assurément pas contester que bien des ressources de communication soient mobilisables dans des familles de situations différentes ou pour accomplir diverses sortes de tâches. Ce n'est pas contester non plus qu'il soit judicieux de concevoir un plan de formation en tenant compte, comme le suggère Michel Dabène, d'un « continuum » des pratiques langagières. Mais c'est affirmer qu'il n'y a pas de conscience de progrès — et peut-être pas de progrès tout court — tant que les élèves ne prennent pas en considération, soit pour comprendre soit pour produire un discours, qu'ils participent à des jeux de langage dont *certaines* règles au moins sont spécifiques.

Ce que révèle également la lecture comparée des référentiels, c'est, à tous les stades de la scolarité, la diffusion (au sens de dissémination) des savoirs d'ordre langagier dans les pseudo-compétences de communication, et le cantonnement au deuxième degré de l'enseignement secondaire de tout ce qui a trait à la variation des usages de la langue. Nous n'avons pas la nostalgie d'une époque où la grammaire, la conjugaison, l'orthographe, le vocabulaire faisaient l'objet d'un enseignement systématique, un enseignement dont les effets sur les performances de communication scolaires n'ont jamais été avérés, surtout s'agissant des élèves issus des milieux à faible capital culturel. Mais nous nous demandons, au vu de l'état actuel général de ces performances et compte tenu du fait que l'atomisation des compétences en savoir-faire ne favorise pas une réflexion *globale*, sur une réflexion *systémique*, sur les facteurs de réussite ou d'échec d'un acte de communication, — nous nous demandons si, en disséminant les savoirs langagiers dans ces savoir-faire, on n'a pas mis un plus grand nombre d'élèves en plus grand danger de ne pas satisfaire aux exigences minimales des performances scolaires.

L'éventualité d'avoir fait, dans la conjoncture actuelle, un choix regrettable s'accroît, nous semble-t-il, si l'on considère le fait que les jeunes d'aujourd'hui s'investissent massivement dans des formes non scolaires de communication où leurs chances d'obtenir l'attention et la considération d'autrui ne dépendent pas de leur maîtrise des usages de la langue valorisés par l'école. Pour ne pas dire qu'elles dépendent, ces chances, de la transgression conventionnelle de ces usages. La télévision, le téléphone cellulaire et l'internet, entre autres, ont répandu une variété d'usages du français différent de celle qui a officiellement droit de cité en classe de français ; il est donc devenu indispensable, d'une part, d'amorcer le plus tôt possible la réflexion sur la variation linguistique dans son rapport avec le succès ou l'insuccès de l'activité discursive, d'autre part, de donner une *nouvelle* visibilité aux normes des discours que les élèves doivent apprendre à comprendre et à produire (Dumortier & Dipsy 2008 b).

Certes, il se trouve, dans les référentiels, des items concernant les familles de situations de communication et les genres discursifs qui permettraient une mise en perspective de tous les autres, mais ces items n'ont aucune saillance. Pour les raisons que nous avons dites : à cause de la présentation tabulaire et en raison de l'absence d'un propos sur ce qui fait l'unité de la discipline ainsi que sur ce qui lui confère son rôle propre dans l'ensemble de la formation scolaire. A défaut d'une telle mise en perspective, nous constatons, très souvent, quand nous interrogeons les maîtres sur leurs choix pédagogiques, que l'usage qu'ils font des référentiels coupe court à toute réflexion sur les rapports entre les tâches disciplinaires et les finalités de l'enseignement du français. Il suffit généralement que ces tâches leur apparaissent propres au développement de l'un ou l'autre des savoir-faire indûment dits compétences pour qu'elles acquièrent une indubitable légitimité. Sauf exception, ils n'ont pas le réflexe de se poser la question suivante : en faisant faire *cela*, et en le faisant faire *comme cela*, en quoi contribué-je, dans mon cadre disciplinaire à « 1°) promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves, 2°) amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie

économique, sociale et culturelle, 3°) préparer tous les élèves à être des citoyens responsables capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures, 4°) assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale » ?

La réforme lancée en 1997 fait, nous l'avons dit, de l'évaluation des compétences la clé de voûte du système scolaire. Mais les compétences, nous l'avons dit également, ne peuvent s'évaluer que sur la base de performances. Sur la base de l'accomplissement de tâches scolaires censées révélatrices de l'état de développement des compétences de communication, pour ce qui nous concerne. Des commissions ont donc été mises en place chez nous pour produire des outils d'évaluation formative et des épreuves destinées à l'évaluation certificative. Qui ne trouverait souhaitable qu'existent de fortes synergies entre les commissions travaillant à la production des épreuves et celles œuvrant à la production des outils appropriés à l'évaluation formative ? Qui ne jugerait indispensable que les membres de ces commissions aient la même vision du rapport entre les compétences de communication et les listes de savoir-faire figurant dans les référentiels ? Qui n'estimerait de bon sens que soient recrutés, pour former ces commissions, des didacticiens, des enseignants de terrain et des experts en docimologie capables d'une critique réciproque aussi sévère que constructive : des didacticiens qui auraient une incontestable maîtrise des concepts figurant dans les référentiels et qui proposeraient de réelles *tâches complexes de communication* impliquant la mise en œuvre et la mise en perspective de plusieurs savoir-faire, des enseignants de terrain qui adapteraient les propositions des didacticiens aux possibilités des élèves à telle ou telle étape de leur scolarité, des experts en docimologie qui se prononceraient sur la validité des tâches ainsi adaptées en tant qu'outils d'évaluation et sur la faisabilité de cette dernière ?

Est-ce cela que l'on peut constater ? Absolument pas ! Les commissions travaillent sans se concerter. Elles travaillent sans même s'accorder sur les objets de l'évaluation : des compétences de communication ou des savoir-faire décontextualisés ? Elles ne sont pas, tant s'en faut, composées d'individus dont les domaines d'expertise se complètent. Ce qu'elles produisent laisse donc parfois beaucoup à désirer, mais est néanmoins diffusé dans les classes. Ce qui en résulte, c'est, si l'on peut dire, la « déformation continue » de la majorité des professeurs, dont les dispositions à la critique et à la résistance constructives ne sont plus aujourd'hui ce qu'elles ont été.

Si tout cela s'améliorait au fil du temps — ce qu'on ne peut que souhaiter — encore faudrait-il s'aviser des dangers inhérents au pilotage d'un système scolaire compte tenu *exclusivement* de ce que les Anglo-Saxons nomment les *learning outcomes*, les résultats *évaluables* de l'apprentissage. Parce que ces résultats tendent à se standardiser à l'échelon international et parce que cette standardisation est commandée par des modalités d'évaluation massive qui laissent inévitablement de côté bien des bénéfices de l'interaction pédagogique, bien des gains en humanité tout particulièrement qui peuvent résulter de la découverte et de la maîtrise collectives et progressives des genres de discours.

Les évaluations de masse comportent toutes des contraintes draconiennes relatives à la conception et à la correction des épreuves, contraintes qui mettent hors jeu les performances orales, déjà fort marginalisées dans les pratiques d'évaluation actuelles et qui réduisent les performances écrites à ce qui peut être objectivement apprécié. Il faut être d'une exceptionnelle naïveté pour penser que ces modèles d'épreuves, plus ou moins retouchés, n'essaimeront pas et ne deviendront pas, à plus ou moins court terme, des modèles de tâches propres à la certification. Une comparaison attentive des tests internationaux PISA et des épreuves d'évaluation externe diffusées en Communauté française de Belgique révélerait sans nul doute des similitudes inclinant à penser que l'essai dont nous parlons a déjà commencé chez nous. Or, puisqu'il faut préparer les élèves à effectuer les tâches qu'ils devront accomplir seuls dans un contexte de certification, il nous paraît fort à craindre que, nonobstant le discours officiel sur l'individu idéal qu'il s'agit de forger dans le creuset scolaire — cet individu dont aucun aspect du développement personnel susceptible de lui donner les mêmes chances d'émancipation sociale qu'aux autres n'est négligé —, il est fort à craindre, disons-nous, que le contenu des disciplines

scolaires ne se réduise à l'indispensable bagage de savoirs et de savoir-faire dont l'appropriation par les élèves conditionne la réalisation des tâches à fonction certificative.

Ce ne sera certes pas la fin de la discipline scolaire « français », mais ce sera vraisemblablement une métamorphose qui consacrera un utilitarisme et une incohérence qu'il nous semble déjà voir poindre quand nous considérons l'énoncé des savoirs à faire apprendre dans les référentiels (dits) de compétences et quand nous observons ce qu'il en est des savoirs enseignés. Ce ne sera pas la fin de la discipline, mais ce sera la fin du « cours » de français. Ce sera la fin du « cours » entendu comme *enchaînement* d'activités orientées par des buts d'apprentissage de contenus disciplinaires, aux vertus de formation spécifiques et comme *prise de conscience des bénéfices humains de cette formation*.

Bibliographie

- DENYER M., FURNEMONT J., POULAIN R. & VANLOUBBEEK G. (2004). *Compétences : où en est-on ?*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- DUMORTIER J.-L. (2000a). « Évaluation des compétences et pédagogie par tâches. Le cas du français langue première ». *Puzzle*, n° 8.
- DUMORTIER J.-L. (2000b). « L'organisation du cours de français par séquences de tâches-problèmes et l'exemplification d'épreuves d'évaluation des apprentissages ». *Education / Formation*, n° 257.
- DUMORTIER J.-L. (2000c). « Formation littéraire et compétences de communication ». *Enjeux*, n° 49
- DUMORTIER, J.-L. (2003a). « Sur quoi les professeurs devraient-ils s'accorder pour que convergent leurs efforts lorsqu'ils fabriquent et emploient des outils d'évaluation de compétences en lecture ? » *Puzzle*, n° 13.
- DUMORTIER J.-L. (2003b). *(Ex)communication*. Lettre de la DFLM, n° 32.
- DUMORTIER J.-L. (2006a). « A propos des tâches-problèmes de communication ». *Le langage et l'homme*, XXXXI.1.
- DUMORTIER J.-L. (2006b). « La tâche-problème n'est pas une panacée ». *Le langage et l'homme*, XXXXI.1.
- DUMORTIER J.-L. (2006). « Conduite esthétique, jugement esthétique et écriture de soi ». *Repères*, n° 34.
- DUMORTIER J.-L. (2007). « Humanités et enseignement des lettres ». In DENOZ J., DORTU V. & STEINMETZ R. (éd.), *Mosaïque. Hommages à Pierre Somville*. Liège : CIPL.
- DUMORTIER J.-L. (à paraître). « Humanités, culture technique et compétences de communication. Un trio pour viole de gambe, tam-tam et orgue de (nouvelle) barbarie ou trois piliers pour refonder l'enseignement de la littérature ? » A paraître dans les Actes du colloque *L'école et le(s) savoir(s) : la question du sens* (Sousse, 8-10 février 2007).
- DUMORTIER J.-L. & DIPSY M. (2006). « Coup d'œil sur l'enseignement et l'apprentissage de la littérature dans l'enseignement fondamental en CFWB. Des opinions des maîtres aux pratiques de classe ». In *Parler, lire, écrire dans la classe de littérature : l'activité de l'élève / le travail de l'enseignant / la place de l'œuvre*. Actes de la 7e rencontre des chercheurs en didactique de la littérature. Montpellier, 6-8 avril 2006.
- DUMORTIER J.-L. & DIPSY M (2007). « Une enquête en dessous de tout soupçon sur les conditions du développement de compétences de lecture d'œuvres littéraires à la charnière de la scolarité primaire et secondaire en Communauté française de Belgique ». In *Actes de la 8e rencontre des chercheurs en didactique de la littérature*. (Louvain-la-Neuve 29-31 mars 2007).
- DUMORTIER J.-L. & DIPSY M. (2008a). « Poésie et formation littéraire dans l'enseignement primaire et secondaire inférieur en Communauté française de Belgique ». *Repères*, n° 37.

DUMORTIER J.-L. & DIPSY M. (2008b). « Proposition pour donner un surcroît d'unité et de sens au cours de français compte tenu des dispositions culturelles des élèves issus de milieux modestes ». A paraître dans les Actes du 10^e colloque de l'AiRDF « Didactique du français : la part du socioculturel (Lille, 13-15 septembre 2007).

MAINGUENEAU D. (2004). *Le discours littéraire. Paratopie et scène d'énonciation*. Paris : Armand Colin.

MEIRIEU Ph. (1991). *Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie*. Paris : ESF, p. 124.

Littérature en FL1 : le passage du collège au lycée dans le canton de Fribourg (Suisse)

État des lieux et problématiques

Sylvie Jeanneret

Didacticienne du Français à l'université de Fribourg (Suisse)

Mots clés : Suisse, plan cadre romand (PECARO), français, littérature, secondaire I et II

Centrée sur l'enseignement de la littérature en classe de français au secondaire I et II, ma contribution mettra en évidence les difficultés liées au passage entre le cycle obligatoire et le secondaire II. Après un bref rappel sur le fonctionnement du système éducatif en Suisse, nous analyserons plus en détail les objectifs et la mise en pratique de l'enseignement du Français langue maternelle au canton de Fribourg. Ce parcours nous permettra de clore sur trois problématiques qui sont au cœur du passage entre cycle obligatoire et post-obligatoire, et qu'il serait bon de soumettre à une discussion commune.

Le système d'éducation en Suisse

Rappelons, pour commencer, qu'il n'existe pas de ministère national de l'éducation en Suisse car les cantons sont souverains en matière de formation. Dans chaque canton on trouve un département de l'instruction publique, en charge de l'enseignement. Ce qui explique les grandes différences que l'on peut observer, dans la pratique, entre l'enseignement du français dispensé au canton de Vaud, par exemple, et celui dispensé au canton de Fribourg, son voisin direct.

Il ne sera jamais possible et envisageable, en Suisse, de centraliser l'enseignement, non seulement pour des raisons juridiques et constitutionnelles, mais pour des raisons linguistiques également. Toutefois, la Suisse s'est dotée, en 2006, par votation fédérale, d'un nouvel article constitutionnel qui contraint les cantons à harmoniser leurs systèmes éducatifs. Le projet HarmoS (Harmonisation de la scolarité obligatoire en Suisse) est mis sur pied au niveau national, et le projet PECARO (Plan d'études cadre romand pour la scolarité obligatoire) est au cœur des discussions pour les cantons francophones.

La coordination entre les cantons romands (BE, FR, GE, JU, NE, VD, VS) est représentée par la CIIP (Conférence de la suisse romande et du Tessin) ; cette commission a présenté en 2004 son projet d'harmonisation, PECARO, fortement critiqué par les différentes associations des enseignants qui lui reprochent un nivellement de l'école obligatoire par le bas. Signalons que les plans de PECARO ont été retirés de la consultation publique et qu'il n'est plus possible de les voir actuellement. Concernant les objectifs de PECARO, nous pouvons nous référer au communiqué de presse de la CIIP en date du 15 avril 2005 (en annexe).

L'enseignement du français au canton de Fribourg : état des lieux

Voici comment se présente le parcours de scolarité d'un élève fribourgeois : il est important de mettre en évidence les filières à partir du secondaire premier cycle (appelé Cycle d'Orientation), réparties entre « exigence de base », « générale » et « pré-gymnasiale ». Après l'école obligatoire, quatre possibilités sont offertes à l'élève : le gymnase menant à la maturité ; une école professionnelle (avec maturité professionnelle) ; une école de culture générale (ouverture pour les métiers du médical) ; l'apprentissage menant à l'obtention d'un CFC¹ (Structures de l'enseignement – Suisse romande et Tessin, Belgique, France, Luxembourg et Québec, année scolaire 2006-2007)

Concernant l'apprentissage du français, le parcours de l'élève au CO (Cycle d'Orientation) est balisé par un ensemble de compétences définies dans un cadre de références publié par la CIIP en 2006 ; il est intéressant de noter que ce cadre s'adresse à tous les cantons romands mais qu'il est ensuite mis en pratique bien différemment².

Les finalités de l'enseignement du français sont présentées comme suit :

« L'enseignement du français vise trois finalités étroitement imbriquées :

1. Apprendre à communiquer/communiquer ;
2. Maîtriser le fonctionnement de la langue/réfléchir sur la langue ;
3. Construire des références culturelles. »(Enseignement / apprentissage du français en Suisse romande, 2006, p. 9).

La première finalité est l'objectif principal de l'enseignement du français au CO : dans ce but, le texte est placé au centre de l'apprentissage, qu'il soit objet de production ou d'observation. On travaille donc essentiellement sur la grammaire de phrase et de texte, sur les genres textuels également (le conte, le fait divers, la fable, le roman policier, etc.). Rappelons aussi que l'enseignement au CO, du moins pour le français, obéit à une logique du décloisonnement. C'est également dans une optique d'intégration qu'on recherche des activités qui associent lecture et écriture, oral et écrit, en une progression en spirale de la 1^e à la 3^e année du CO.

Trois domaines sont ainsi concernés :

« la production et la compréhension des textes à l'oral et à l'écrit, la grammaire au sens large (grammaire, conjugaison, vocabulaire, orthographe) et la littérature » (Ibid., p. 19).

Si les deux premiers domaines sont largement représentés dans le cursus scolaire du CO – le choix des manuels Nathan (*Texte et expression* ainsi que *Grammaire et expression*, 5^e – 4^e – 3^e) mettant l'accent sur ces deux domaines – la littérature apparaît par contre comme le « parent pauvre » du CO, non par volonté de la laisser de côté, mais tout simplement parce que le programme est très chargé et ne laisse pas suffisamment de temps pour la lecture d'œuvres intégrales ou de différents textes littéraires. Il faut également souligner la pression qui est faite auprès des enseignants du CO afin que leurs élèves sortent de l'école obligatoire en sachant écrire correctement, si possible en maîtrisant l'orthographe et la grammaire, du moins la grammaire de phrase. Néanmoins, il est préconisé, dans ce cadre de référence, de développer les compétences de lecture des élèves, dans le même temps où l'on avoue la difficulté à encourager la lecture au CO :

¹ Pour plus de détails, voir le site : <<http://www.irdp.ch/publicat/textes/066.pdf>>

² Le document intitulé Enseignement / apprentissage du français en Suisse romande – avril 2006 est téléchargeable sous le site suivant : <http://fr.educanet2.ch/commfranco/ws_gen/44/Enseignement_apprentissage_du_francais_enSR_orientations_avril_252006.pdf>

« Si les ressources et les pistes didactiques sont nombreuses au niveau primaire pour aborder la lecture et favoriser la compréhension de textes et la «lecture-plaisir», celles visant au développement des compétences en lecture au niveau secondaire I sont moins nombreuses. Le choix ou le développement de ressources didactiques pour concrétiser l'apprentissage continué de la lecture est une nécessité. Cette thématique devra aussi être plus présente dans la formation de tous les enseignants du secondaire I. » (Ibid., p. 25).

Notons que la place de la littérature est problématique, dans le sens où elle n'est pas aussi facilement définie par des composantes directement utilisables, voire par des compétences ; ce qu'on attend de la littérature au secondaire I, c'est son apport à la construction de références culturelles (3^e finalité préconisée par les documents officiels). Au Canton de Fribourg, un élève du secondaire I lit, au maximum, deux livres en lecture intégrale par année (en lecture suivie). Par contre, l'enseignant a carte blanche pour encourager la pratique de la lecture : on trouve, selon que l'enseignant s'y engage ou non, le recours à des séances de cercles de lecture, à des ateliers d'écriture et à divers types de projets. Les références culturelles que l'on peut mettre en évidence en fin de parcours de l'école obligatoire sont appuyées sur les genres et les sous-genres. Effectivement, il s'agit davantage de « familiarisation » et de « stimulation » à la production orale ou écrite. Par ailleurs, on encourage également le visionnement de films ou la lecture de bandes dessinées (à l'enseignant du français incombe aussi le « développement d'une pédagogie de l'image et des médias »).

Les références culturelles dont il s'agit sont essentiellement contemporaines (le document parle de « la culture de notre société »). Il est certain que la priorité des cours de français se définit par les compétences en langue de l'apprenant ; l'examen qui clôt l'école obligatoire (diplôme de fin d'études secondaires) se concentre sur la compréhension de texte, la grammaire, la conjugaison (moitié des points), une tâche d'expression écrite (un tiers des points) et l'aptitude orthographique (une dictée qui compte pour 1/5).

Par contre, il existe une pression réelle sur l'enseignant du secondaire I, qui aimerait bien développer les compétences de lecture de ses élèves mais qui n'en a guère le temps, vu les exigences du programme.

L'enseignement de la littérature au secondaire II

Au secondaire II, on assiste en quelque sorte à une démarche inversée : l'enseignant base tout son enseignement (ou presque) sur l'apprentissage de références culturelles qui sont totalement littéraires, en recourant à la terminologie issue du degré tertiaire, de l'histoire littéraire, de la lecture intégrale de textes littéraires des trois grands genres et du MA au XXI^e siècle. Si les objectifs généraux restent au diapason de ceux préconisés au secondaire I, en associant compétences linguistiques (apprendre à communiquer – améliorer la maîtrise de la langue maternelle) et compétences de lecture, l'enseignant va organiser son programme sur l'acquisition pour l'apprenant d'une culture littéraire approfondie et sur les compétences d'analyses de texte. Une remarque ici : il n'existe pas de programme commun entre les différents collèges fribourgeois, ni de programme commun à l'intérieur des collèges (sauf pour la première année où il y a des tentatives, selon les collèges, d'unifier la matière de cette première année, appelée « tronc commun »). L'examen de maturité se concentre donc sur la littérature : l'élève a, en principe, le choix entre une dissertation, un commentaire composé ou un travail d'argumentation.

Le passage entre le secondaire I et le secondaire II pose ainsi un certain nombre de questions concernant l'enseignement de la littérature ; questions ouvertes qui sont régulièrement débattues par les enseignants ainsi que par les responsables de l'instruction publique :

- L'opinion publique est actuellement préoccupée par la question de l'orthographe, relayée par la perte des valeurs culturelles. Au secondaire I incombe ainsi la responsabilité de former des élèves sachant écrire sans fautes – tout un programme en soi ; par ailleurs les programmes demandent également de développer les compétences de lecture. Dans ces conditions, on ne peut que constater le

manque de place qui pourrait revenir à la littérature. La question est de savoir faire ses choix et il est toujours douloureux et difficile de trancher.

- La deuxième question est posée par la notion d' « héritage culturel ». Qu'est-ce qu'un héritage culturel ? Vous seriez étonnés de constater qu'en Suisse on ne lit que très peu de littérature de Suisse romande, qu'elle soit écrite et publiée en Suisse romande ou dans un autre pays francophone (souvent en France). Cette littérature est inexistante au secondaire I et, si elle est lue au secondaire II, c'est grâce à la volonté personnelle de quelques enseignants de l'intégrer à leur programme et de la faire découvrir aux élèves. Le patrimoine culturel est donc essentiellement construit sur un répertoire d'œuvres françaises du passé (peu de littérature contemporaine). Il paraît nécessaire de débattre la question de l'héritage culturel que l'on souhaite transmettre à nos élèves et ce genre de débat ne préoccupe guère l'opinion publique.

- Il existe une troisième question, qui est celle des compétences d'écriture et, plus particulièrement, les compétences d'argumentation des élèves du secondaire II qui devraient, à mon sens, faire l'objet d'une discussion inter-cantonale.

De fait, il serait judicieux que l'enseignement du français et, notamment, celui de la littérature, soit davantage pensé en fonction du passage entre le secondaire I et le II, et que ce passage soit pensé en termes de continuité plutôt que de rupture.

Annexe

Communiqué de presse du 15 avril 2005

Vers un « Espace romand de la formation », avec le PECARO comme outil central de coordination
La Conférence intercantonale de l'instruction publique de Suisse romande et du Tessin (CIIP) a présenté ce jour les résultats de la consultation organisée l'an dernier sur le projet de Plan cadre romand (PECARO). Plus globalement, elle a annoncé son intention de créer un véritable « Espace romand de la formation », dont ce plan cadre est la pierre angulaire. La mise en place du PECARO sera soumise aux parlements cantonaux ; des épreuves de référence communes (à l'échelle romande), ainsi qu'un renforcement de la transition entre le secondaire I et II, la compléteront.

PECARO

Doter la Suisse romande d'une École publique forte, avec des objectifs clairs quant aux résultats à atteindre par l'ensemble des élèves de la scolarité obligatoire : voilà ce que les Chefs des Départements de l'instruction publique¹ visent en proposant un Plan cadre romand (PECARO).

A l'image de la société, l'école est en effet en perpétuelle évolution : le champ des connaissances s'élargit, les exigences en matière de qualification s'accroissent. En bref, l'école doit répondre à de nouveaux défis en adaptant ses formations et en facilitant l'intégration sociale et économique des jeunes.

Processus cohérent

La démarche PECARO est en cohérence avec plusieurs des priorités de la Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique (CDIP), telles l'harmonisation des objectifs de l'école obligatoire (projet HarmoS), l'élaboration d'outils de pilotage ou le développement de l'enseignement des langues.

Bon accueil des milieux de l'école

De février à septembre 2004, la CIIP a consulté les Départements de l'instruction publique de Suisse romande, le syndicat des enseignants romands (SER), la fédération des associations de parents de Suisse romande (FAPERT) sur cet important projet.

De plus, les cantons ont consulté les partenaires de l'école selon les pratiques cantonales.

Ces diverses instances ont approuvé le processus PECARO, tant dans ses principes que ses propositions pédagogiques. Les réserves émises portent principalement sur la concrétisation de certains aspects pédagogiques.

Calendrier politique

Ce plan cadre romand jettera les bases d'un projet plus vaste de coordination et d'harmonisation, dont les axes sont les suivants :

- la fixation du début de l'école obligatoire à quatre ans (en lien avec les travaux en cours au niveau national) ;

- l'harmonisation progressive de la structure scolaire de l'école obligatoire ;

- la création de cycles pédagogiques (de 3 ou 4 ans).

...et d'excellence »

Afin d'évaluer dans chaque canton la manière avec laquelle ces objectifs communs seront atteints, il est prévu de créer, à l'échelle romande, des épreuves de référence.

Amélioration du passage entre l'école obligatoire et le post-obligatoire

En fin de scolarité, le PECARO permettra de déboucher sur des profils de compétences, eux aussi communs à toute la Suisse romande. Ceux-ci contribueront à mieux assurer le passage de l'école obligatoire aux filières du post-obligatoire (académiques ou professionnelles). La formation des élèves pourra ainsi mieux s'adapter aux exigences de la vie professionnelle ou des études.

Ancrage dans une convention intercantonale

En Suisse romande, les plans d'étude relèvent généralement des pouvoirs exécutifs. On assiste cependant de nos jours à un regain d'intérêt manifeste pour les questions scolaires, tant au niveau local que régional. Ceci va de pair avec des démarches politiques visant à exprimer plutôt sous forme d'intention, par des mécanismes démocratiques plus étendus, les principaux choix portant sur les orientations de la politique de la formation.

Conscients de cette évolution, les Chefs des départements de l'instruction publique de Suisse romande ont jugé indispensable d'ancrer le PECARO - et notamment les trois axes décrits ci-dessus - dans une convention intercantonale soumise aux parlements cantonaux.

Suites

La Conférence a chargé son secrétariat général d'élaborer, parallèlement à la procédure d'approbation par les parlements cantonaux, des mesures de préparation de la mise en place du PECARO. Il s'agit notamment :

- de développer des moyens d'information destinés à l'ensemble des personnes concernées (parents, enseignants), et
- de préparer des projets relatifs à : l'évaluation, - la formation des enseignants, - la coordination avec le projet national HarmoS, ou encore au contrôle de qualité des éléments du PECARO.

Quel socle commun ? Quelle formation linguistique pour les futurs professeurs de l'enseignement secondaire ?

Le débat actuel en Allemagne

Claudia Polzin-Haumann

Université de la Sarre, Allemagne, Postfach 15 11 50, D- 66041 Saarbrücken

Mots-clés : Allemagne, enseignement des langues étrangères, standards de formation, norme linguistique, linguistique et enseignement des langues, identité professionnelle

Dans cet exposé, nous présentons d'abord la situation actuelle en Allemagne en ce qui concerne la mise en œuvre d'un socle commun. Nous montrerons que l'enseignement en Allemagne, pays fédéral, se caractérise par une tradition tout à fait différente de la tradition centralisatrice en France. Dans une seconde partie, nous esquisserons des réflexions quant à une des questions soulevées dans le titre et dans les axes d'intervention de ce colloque (« Quelle évolution de l'identité professionnelle chez les enseignants....? »).

J'espère que mon « regard extérieur » et les informations en ce qui concerne la situation en Allemagne pourront contribuer à des échanges fructueux à propos du socle commun de connaissances et de compétences. Vu la complexité du sujet, il paraît tout à fait raisonnable de jeter un coup d'œil sur d'autres pays européens, pour envisager les questionnements d'ordre non seulement didactique et pédagogique, mais aussi scientifique. Ce n'est que dans une perspective interdisciplinaire, par un dialogue entre les sciences, la didactique et la pédagogie, que les reconfigurations qui se dessinent à l'heure actuelle par ce projet du socle commun peuvent être réalisées de manière satisfaisante.

Dans la première partie de mon exposé, sera présentée la situation actuelle en Allemagne. Où en sommes-nous avec la mise en œuvre d'un socle commun et dans quelle mesure cette perspective nouvelle infléchit (ou infléchira) les programmes d'enseignement ainsi que le fonctionnement de l'école en Allemagne ? Cela m'amènera, dans une seconde partie, à des réflexions quant à une des questions soulevées dans le titre et dans les axes d'intervention à ce colloque (« Quelle évolution de l'identité professionnelle chez les enseignants....? »).

Situation en Allemagne

Commençons par souligner que le socle commun est une question assez difficile à traiter en Allemagne. Comme l'Allemagne est un pays fédéral, les compétences principales dans le secteur de l'éducation appartiennent aux Länder, dans le cadre des dispositions de l'état fédéral. On parle aussi de la « souveraineté de la culture des Länder » (*Kulturhoheit der Länder*). Un socle commun général allemand n'existe donc pas, et il est bien évident que l'enseignement en Allemagne fonctionne selon une tradition tout à fait différente de la tradition centralisatrice en France.

En Allemagne, les programmes d'enseignement peuvent varier d'un Land à l'autre. Cependant, depuis les années quatre-vingt-dix se dessinent des tendances unificatrices. Ainsi, comme l'explique

Christ (2007), on a inclus la « dimension européenne » dans beaucoup de programmes et ce qu'on appelle « l'internationalisation de l'éducation » ou bien encore le concept du plurilinguisme, qualifié d'« objectif d'apprentissage de l'avenir » (*Lernziel der Zukunft*) par la *Conférence permanente des ministres de l'enseignement et des affaires culturelles des Länder (Kultusministerkonferenz)*, institution qui s'occupe d'établir des accords entre Länder à travers des recommandations et des décisions visant l'unification du système. Bien sûr, ce sont là des tendances à un niveau très général, mais l'intention d'harmoniser les programmes et les contenus de l'éducation administrés au niveau fédéral est évidente.

En 2003, on assiste à une étape décisive dans ce processus. Afin d'améliorer la qualité de l'enseignement – après le choc de PISA –, la *Conférence permanente des ministres de l'enseignement et des affaires culturelles des Länder (Kultusministerkonferenz, KMK)* a décidé d'introduire des standards de formation pour l'enseignement secondaire (en 2003 pour *Gymnasium* et *Realschule*, en 2004 pour *Hauptschule*). Les standards à l'échelle nationale concernent toutes les matières communes (allemand, mathématiques et première langue étrangère). Ils ont deux fonctions : premièrement, ils définissent les acquis scolaires obligatoires à atteindre au terme d'une année scolaire ; deuxièmement, ils servent de base aux travaux d'orientation ou de comparaison entre les différents Länder pour vérifier l'acquisition de ces standards. Le contrôle centralisé du respect des normes et standards établis passe donc par le biais d'un comparatif entre les Länder.

Une autre étape s'accomplit en 2006 : dans un souci de systématiser l'éducation à l'échelle nationale, la *Conférence permanente des ministres de l'enseignement et des affaires culturelles des Länder* a fixé une stratégie globale de contrôle de l'éducation (2007). Cette stratégie comporte quatre points :

- analyses des performances scolaires au niveau international ;
- contrôle centralisé du respect des normes éducatives par le biais d'un comparatif entre les Länder ;
- travaux de comparaison destinés au contrôle des performances de chaque établissement scolaire, à l'échelle des Länder ;
- élaboration d'un rapport sur l'éducation rédigé conjointement par l'État et les Länder (pour plus de détails cf. *ibid*).

La situation actuelle en Allemagne se caractérise donc par deux forces, pour ainsi dire : d'une part, le principe fédéral qui prévoit la compétence des Länder dans le domaine de l'éducation, et d'autre part les tendances de plus en plus prononcées d'établir un contrôle au niveau national.

À côté des standards de formation qui ont été établis pour des connaissances et des compétences dans des matières spécifiques, et qui se réfèrent donc à des compétences disciplinaires, la révision des programmes d'études au cours des dernières décennies s'est concentrée aussi sur la transmission de compétences plus transversales ou de qualifications de base. Dans le rapport national que l'Allemagne a versé en 2001 au *Projet DeSeCo* (Définition et sélection des compétences) de l'OCDE apparaît le terme *compétences clés (Schlüsselkompetenzen)* qui se réfère « à des compétences non disciplinaires qui représentent un ensemble logiquement cohérent de comportements, de valeurs, de connaissances et de savoir-faire » (Meunier 2005). L'auteur souligne que : « [l]a définition des qualifications clés supposées acquises au cours de l'enseignement obligatoire dépend d'une part, des décisions prises par la *Conférence permanente des ministres de l'enseignement et des affaires culturelles des Länder (KMK)* servant de recommandations à ces mêmes Länder et d'autre part, des lois scolaires, et programmes d'études de chacun des Länder. » Ici aussi, nous pouvons donc constater les deux forces déjà mentionnées (cf. supra) : d'une part, un principe directeur – on dispense des compétences de base –, d'autre part, le principe fédéral – la sélection concrète des compétences ainsi que la manière dont elles sont développées varient d'un Land à l'autre. Ajoutons que jusqu'à maintenant, on a établi des normes de connaissances et de compétences dans des matières spécifiques, mais non pour les compétences générales.

Évolution de l'identité professionnelle chez les enseignants

Bien sûr, toutes ces révisions ont des conséquences sur les programmes d'enseignement dans les écoles, mais également sur la formation des enseignants. Si les standards de formation pour la première langue étrangère (soit l'anglais, soit le français), définissent trois domaines de compétences (les compétences communicatives et fonctionnelles, les compétences interculturelles et les compétences méthodiques ; cf. Christ 2007), il paraît extrêmement important de réfléchir sur la formation des enseignants. Comment peuvent-ils être préparés à ces nouvelles exigences ? Et, du point de vue de l'université : qu'est ce que nous pouvons faire dans la formation de futurs professeurs pour les préparer de manière appropriée à l'enseignement de ces compétences aux élèves ? Pour donner un exemple concret : à l'université de la Sarre, nous nous occupons, entre autres, de la formation de futurs professeurs de français, d'espagnol et d'italien. De quelle formation linguistique, littéraire, didactique et pédagogique ont-ils besoin ? En tant que linguiste, je dois donc me poser la question de savoir quels contenus, quelles méthodes linguistiques sont importantes pour les futurs professeurs. Cela implique aussi des réflexions sur les nécessités de l'enseignement du français langue étrangère. Dans une perspective plus générale, il s'agit d'examiner les relations entre recherche (linguistique, dans notre cas), enseignement universitaire et enseignement scolaire. Sans doute, cette analyse soulève aussi la question de la formation des enseignants en relation avec la recherche et le terrain et elle permet de définir la spécificité de la recherche didactique et pédagogique, qui peut difficilement s'effectuer uniquement en laboratoire.

À Sarrebruck, la réforme récente de la formation des futurs professeurs prévoit des liens plus étroits entre la formation scientifique, la formation didactique et la formation pédagogique. Les étudiants sont obligés de suivre plusieurs stages, au cours de leurs études universitaires, c'est-à-dire qu'ils sont en contact direct avec l'école dès le début. L'idée centrale est donc d'établir une relation étroite entre expériences pratiques et théorie, pour encourager les étudiants-enseignants stagiaires à réfléchir. De plus, pour les aider à se construire une identité professionnelle, il faudrait, dans les cours de linguistique (et de littérature), partager avec eux des savoirs qui leur permettent de théoriser leurs expériences. En tant que linguiste, je suis convaincue de la nécessité de développer des cours de « Linguistique pour des futurs professeurs ».

Prenons l'exemple de la norme linguistique. La norme linguistique est un sujet qui occupe autant les linguistes que les enseignants ou les didacticiens. Les premiers se consacrent, par exemple, à la genèse historique des normes (histoire externe et interne) ou à l'analyse des discours normatifs qui peuvent se manifester dans la grammaire, la lexicographie ou d'autres documents métalinguistiques. La linguistique peut donc fournir, pour ainsi dire, le matériau de base pour l'enseignement des langues, conformément à des idées partagées aujourd'hui à l'unanimité. L'acquisition d'une compétence communicative passe inévitablement par un contact avec les variétés d'une langue donnée.

Mais le problème de la norme en classe est bien plus complexe. Pour mieux comprendre le rôle des normes dans l'enseignement des langues étrangères nous disposons de l'étude détaillée de Königs (1983) qui met en lumière les aspects principaux. Sa conclusion, peut-être la plus importante, est qu'il n'existe pas une seule norme dans la réalité de l'enseignement des langues. Au contraire, il faut partir d'une multiplicité de normes présentes à des niveaux différents (1983)¹. Dans le contexte actuel, ce sont surtout les remarques de Königs sur l'enseignant qui me paraissent très instructives. L'auteur souligne le fait que, d'habitude, l'enseignant n'acquiert pas la compétence d'un locuteur natif. Il tire donc son concept de norme des grammaires normatives ou bien il se sert de sa propre langue et de son propre langage pour construire la norme pratiquée à l'école².

¹ Les facteurs en jeu sont, selon l'auteur, l'apprenant, le cadre administratif et institutionnel, les objectifs de l'enseignement et, bien sûr, l'enseignant. Tous ces facteurs s'influencent mutuellement.

² D'où la nécessité, selon Königs, de recherches qui comparent la sensibilité de l'apprenant à la norme dans sa langue maternelle avec sa sensibilité aux normes de la langue étrangère (1983).

C'est ici qu'apparaît une tâche fondamentale de la linguistique, non pas au niveau de la recherche, mais au niveau de l'enseignement universitaire, dans la formation des futurs enseignants : il faut non seulement leur faire connaître la complexité des phénomènes langagiers liés à la différenciation normative (variation diatopique, diastratique, diaphasique, diachronique, de là une certaine relativité de ce qui est 'correct' ou 'faux') et les rendre capables d'analyser ces phénomènes d'une manière scientifique, mais aussi les sensibiliser aux conséquences qu'un tel savoir peut avoir dans leur future pratique d'enseignant (par ex. des orientations pour évaluer des 'fautes', une attitude critique envers les normes présentées dans des manuels scolaires).

On le voit bien, les relations étroites entre linguistique et enseignement / apprentissage des langues sont évidentes. Même si la langue-cible est beaucoup plus complexe et diffère nettement de ce qu'on peut enseigner/apprendre en classe de français ou d'espagnol (Abel 2003), la linguistique peut sans doute contribuer – par ses recherches *et* par la conception des cours de linguistique à l'université – à une différenciation exemplaire de la norme et à une sensibilisation de la conscience normative des futurs enseignants à la problématique de la norme linguistique, un aspect, je le répète, qu'on ne devrait pas sous-estimer. La linguistique peut sans doute jouer un rôle important dans la réalisation d'un enseignement authentique des langues. Il faudrait profiter de ce potentiel d'une double manière : dans l'enseignement même, c'est-à-dire dans la conception des manuels et dans la formation des futurs professeurs.

Bien que les réflexions présentées ici aient nécessairement un caractère exemplaire, j'espère que les informations présentées concernant les standards de formation en Allemagne ainsi que les réflexions esquissées sur l'importance générale, voire la nécessité d'un rapprochement entre linguistique et enseignement, peuvent avoir un effet stimulant. Ce qui est clair, c'est que toutes les discussions actuelles autour du socle commun de connaissances et de compétences, autour des standards de formation, autour des compétences disciplinaires et des compétences clés plus transversales renvoient à des questions essentielles dans nos sociétés (souvent dites 'de savoir'). Ces questions concernent les systèmes éducatifs nationaux mais ils ont aussi une forte dimension européenne. Il convient donc de se saisir de cette conjoncture pour envisager tous les facteurs qui nous aiguilleront dans la construction de l'enseignement (et de la société) de l'avenir.

Bibliographie

- ABEL Fritz (2003), « Quinze thèses sur la norme dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère ». In Osthus, Dietmar/Polzin-Haumann, Claudia/Schmitt, Christian (éd.), p. 187-193.
- CHRIST Ingeborg (2007). « Der Französischunterricht angesichts der 'Bildungsstandards' ». In *Französisch heute* 38/2, p. 183-192.
- HARDEN Theo (2006). *Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik*, Tübingen.
- KÖNIGS Frank G. (1983), *Normenaspekte im Fremdsprachenunterricht. Ein konzeptorientierter Beitrag zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen, p.484.
- MEIBNER Franz-Josef (2003), « La norme de la langue – dans la perspective de la didactique des langues étrangères ». In Osthus, Dietmar/Polzin-Haumann, Claudia/Schmitt, Christian (éds.), p. 211-226.
- MEUNIER Olivier (2005). « Standards, compétences de base et socle commun », accessible sur : http://www.inrp.fr/vst/Dossiers/Standards/OCDE_UE/standards1.htm.
- OSTHUS Dietmar, POLZIN-HAUMANN Claudia et SCHMITT Christian (éd.) (2002). *La norme linguistique. Théorie - pratique - médias - enseignement*. Actes du colloque franco-allemand organisé à Bonn le 6 et le 7 décembre 2002, Bonn.

PÖLL Bernhard (2005). *Le français langue pluricentrique ? Études sur la variation diatopique d'une langue standard*, Frankfurt a.M. et al.

POLZIN-HAUMANN Claudia (2008): « Lernziel kommunikative Kompetenz : Beitrag zu einem Dialog von (romanistischer) Sprachwissenschaft mit Sprachlehrforschung und Fremdsprachendidaktik ». In Schumann, Adelheid/Steinbrügge, Lieselotte (éd.), *Didaktische Transformation und Konstruktion. Zum Verhältnis von Fachwissenschaft und Fremdsprachendidaktik*, Frankfurt a.M. et al., 147-166.

SCHMITT Christian (éd., 2002). *La faute. Actes du colloque international sur la 'faute', organisé en 1998 à l'université de Bonn*, Bonn.

TESCH Bernd (2006) : « Bildungsstandards für die erste Fremdsprache Englisch/Französisch : Kompetenzen, Kompetenzmodelle und kompetenzorientierter Unterricht ». In *Französisch heute* 37/3, 228-238.

« Stratégie globale fixée lors de la Conférence permanente des ministres de l'éducation et des affaires culturelles des Länder pour le contrôle de l'éducation en Allemagne » (2007). <<http://www.prisme-asso.org/spip.php?article565>>.

Les études culturelles en tant que nouvelle discipline au sein de l'enseignement du polonais (langue maternelle) au lycée

Dorota Michułka, PhD

Université de Wrocław (Pologne)

Mots clés : cultural studies, anthropologie, identité polonaise, intégration européenne

Le contexte polonais

La multi disciplinarité, la multi culturalité et la nature internationale de l'enseignement humaniste aussi bien que de l'instruction efficace en langues constituent autant de défis nouveaux pour la société post-moderne de l'Europe unifiée et autant de nouvelles directives pour les enseignants. C'est ainsi que les études culturelles occupent une place particulière au sein de l'éducation polonaise. L'enseignement de cette discipline se fait au moyen d'une approche en grande partie interdisciplinaire afin d'atteindre l'objectif qui est de préparer les jeunes à vivre une réalité nouvelle pleine de contrastes.

Parmi les nombreuses définitions de la culture, nous en avons retenu deux pertinentes pour l'éducation et applicables aux établissements polonais : celle de l'anthropologue polonais Bronisław Malinowski, « Il s'agit évidemment de cette totalité où entrent les ustensiles et les biens de consommation, les chartes organiques réglant les divers groupements sociaux, les idées et les arts, les croyances et les coutumes. » (Bronislaw Malinowski 1944) ; et la suivante, selon laquelle la culture constitue également « un système de pratiques symboliques enracinées dans une idéologie particulière et fondées sur le principe de l'échange. Par l'utilisation de signes et de symboles, les humains tentent à la fois de comprendre et d'influencer le monde environnant tout en définissant leur propre identité » (Burzyńska, A. & Markowski, M.P, 2006), définition proche du « mode de vie spécifique » (Williams R. 1976).

Comprendre la culture et la mentalité polonaises contemporaines est assez difficile sans une certaine connaissance de l'histoire de la Pologne¹. L'état actuel de la culture polonaise résulte de nombreux

¹ I. Morawska, Czytanie tekstów kultury jako dialog z tradycją, dans *Czytanie tekstów kultury. Metodologia. Badania. Metodyka*, sous la direction de B. Myrdzik et I. Morawska, Lublin 2007, p. 319- 331 ; B. Myrdzik, O roli tradycji w szkolnym dialogu z tekstami literackimi, dans *Nowoczesność i tradycja*, sous la direction de B. Myrdzik, Lublin 2000, p. 165; selon A. Kaczor, « pour les jeunes, ce qui compte, c'est le présent et l'avenir... Ils n'établissent pas de lien avec leur propre histoire, cette génération estime que l'idéologie et les discours du passé constituent un obstacle à la réalisation de ses propres objectifs », *Współczesne zagrożenia i szanse wychowania estetycznego* dans 'Studia Etyczne i Estetyczne' 1996, vol. 4, p. 259-260 ; « Est-il possible qu'un membre de la jeune génération actuelle, surfant sur Internet et incapable d'imaginer sa vie au quotidien sans téléphone mobile ni DVD, puisse comprendre sa propre personne et le monde environnant sans se référer à ce qui s'est passé ? » s'interroge S.J. Żurek, *Tradycja i współczesność*, 'Zeszyty Szkolne', 2005, no. 3, p. 5; voir également H. Arendt, *Kryzys edukacji* dans *Między czasem minionym a przyszłym*, Varsovie 1994; B. Kryda, *Dziedzictwo – do przyjęcia czy do odrzucenia? O uwarunkowaniach przejmowania wartości w szkolnej lekturze tekstów literackich* dans *Problemy aksjologiczne w nauce i literaturze*, sous la direction de S. Sawicki et A. Tyszczyk, Lublin 1992 ; T. Kostkiewiczowa, *Kilka uwag o tradycji* dans 'Polonistyka' 1997, no. 2; Z. Budrewicz, *Kulturowe dziedzictwo 'małych ojczyzn' w dydaktyce polonistycznej*, dans 'Polonistyka' 1998, no. 5 ; D. Michułka,

facteurs historiques et de l'influence de l'église catholique. Des siècles durant, la culture et la société polonaises furent dominées et déterminées par l'histoire et l'idéologie. A titre d'exemple, nous pourrions citer : au XVI^e siècle, « l'Age d'Or » de la Pologne sous la dynastie Jagellon, les guerres atroces du XVII^e, la démocratie des nobles, les démembrements successifs de la période 1795-1918, les soulèvements du XIX^e siècle, l'indépendance retrouvée en 1918, la période de réconciliation avec le passé qui suivit la Deuxième Guerre mondiale, le communisme et l'héritage de la République populaire de Pologne et enfin, la volonté de trouver sa place dans l'Europe entre ses ennemis « historiques », l'Allemagne et la Russie, ou bien d'adopter le mode de vie américain. Avant que la Pologne ne se libère de ces influences, il s'écoula de longues années. Ainsi, dans l'enseignement de la langue polonaise, une place significative est dévolue au dialogue avec la tradition : une sorte de réconciliation avec le passé et l'histoire mais aussi la recherche d'une nouvelle identité, non seulement polonaise mais également européenne.

Nous nous devons de signaler la modernisation révolutionnaire subie par le système éducatif polonais en 1999, réforme qui assigna une nouvelle position à l'éducation au sein de la société afin de répondre aux attentes croissantes liées à la future intégration de la Pologne à l'Union européenne, qui fut réalisée sur le plan politique en mai 2005.

Intégrés à l'enseignement du polonais (langue maternelle), les nouveaux programmes scolaires d'études culturelles suivent les indications du Comité européen d'éducation et sont caractérisés par des concepts qui peuvent se définir en termes de processus prenant son point de départ dans des discussions au sujet de l'identité polonaise, pour ensuite aborder l'identité européenne et les identités régionales (silésienne, par exemple).

Une composante nouvelle qui vient de gagner sa place dans les programmes du lycée polonais correspond totalement à la perception du monde des jeunes : il s'agit de la culture de masse actuelle (*pop culture, pop art*). De nos jours, dans les salles de classe polonaises, on analyse et interprète en tant que textes culturels des produits, phénomènes et objets de la culture de masse : la presse, les films, les émissions de la radio et de la télévision, les publicités, les romans, les chansons, les jeux informatiques, les dessins animés, la mode etc. ; des œuvres de Bob Dylan, Andy Warhol, Steven Spielberg et Jim Davis (auteur des bandes dessinées *Garfield*). Le programme d'études culturelles inclut également les phénomènes de la commercialisation de la société de consommation : « L'Europe nous mènera tous vers un supermarché érigé en cathédrale... » (M. Świetlicki, *Baczność!* 2001).

Les programmes contiennent des contextes culturels européens étendus (en « Histoire des arts », par exemple) et se réfèrent à des vérités et valeurs universelles, en citant les dernières tendances, modes et questions sociales et culturelles de l'Europe contemporaine.

Des manuels d'études culturelles à succès

Citons trois manuels : d'abord, **K. Chmielewski, J. Krawczyk, *Wiedza o kulturze. Program nauczania, szkoły ponadgimnazjalne***, Wydawnictwo Szkolne PWN, Varsovie 2002. (Conforme aux programmes, utilisation autorisée dans les établissements scolaires – DKOS – 4015 – 207/02) ; ensuite, **I. Panek, W. Panek, *Wiedza o kulturze. Program nauczania dla liceów ogólnokształcących, profilowanych and techników***, Wydawnictwo Polskie, Wołomin 2002 (Conforme aux programmes, utilisation autorisée dans les établissements scolaires – DKOS – 4015 – 172/02) ; et enfin, **K. Moraczewski, *Program nauczania wiedzy o kulturze dla liceów ogólnokształcących, profilowanych and techników***, Wydawnictwo eMPI, Poznań 2002. (Conforme aux programmes, utilisation autorisée dans les établissements scolaires – DKOS – 4015 – 211/02). Dans ces ouvrages, les auteurs présentent essentiellement :

Nowa tożsamość w literaturze dziecięcej zamieszczony w podręcznikach szkolnych po 1999 roku, dans *Czytanie tekstów kultury. Metodologia. Badania. Metodyka*, sous la direction de B. Myrdzik et I. Morawska, Lublin 2007.

- l'histoire de l'art, de l'architecture, de la musique, du cinéma et du théâtre ;
- la participation active à la culture contemporaine (y inclus, *pop culture* et culture de masse) ;
- le thème de « la tradition et l'époque contemporaine » (dialogue avec la tradition)

S'inscrivant sur un arrière-plan composé se reportant à l'éducation à la culture européenne (l'art, la musique, le cinéma, les médias, la culture populaire, la presse) et à la notion de l'identité (de citoyen de l'Europe, de la Pologne, d'une région), les études culturelles embrassent également les thématiques de l'éducation locale, régionale et nationale et la question apparentée de la société civique. On attend ainsi des diplômés des lycées polonais qu'ils acquièrent les compétences nécessaires pour devenir les animateurs de la communauté locale.

La culture nationale et les cultures régionales : un exemple tiré d'un manuel

Dans le manuel écrit par Chmielewski et Krawczyk (2007), se trouve un chapitre intitulé : « Une patrie plus grande et plus petite ». Les auteurs commencent ainsi : « Malgré les tendances croissantes vers l'unification, l'Europe est encore une Europe des patries. Nous ne savons pas encore ce qu'il adviendra, si le modèle de l'Europe des patries avec une politique unique dans de nombreux domaines importants de la politique et de l'économie se maintiendra, ou si des tendances plus centralistes l'emporteront. Mais un réseau, souvent plus ancien, de divisions régionales se trouve superposé aux frontières nationales sans nécessairement en suivre les contours. » Dans le contexte de « délibérations internationales », Chmielewski et Krawczyk (*op. cit.* p. 240) citent de nombreux « exemples européens », y inclus la division régionale de l'Allemagne, les différences caractéristiques entre l'Italie du Nord et du Sud et l'influence de la langue toscane sur l'italien. Cette tendance à accentuer les régionalismes « semble être une des questions les plus importantes de l'époque contemporaine » et, selon les auteurs du manuel, elle est « profondément enracinée dans l'histoire, l'histoire très ancienne. L'Europe subit simultanément la centralisation et la décentralisation. » (*Ibid.*, p. 240).

Contre une telle toile de fond de « langues et cultures [des régions de l'Europe] entremêlées », la Pologne actuelle semble être un pays plutôt homogène sur le plan ethnique et culturel, même si, autrefois, on l'appelait « la République de nations différentes » : des Polonais, Russes, Lithuaniens, Juifs, Allemands, Arméniens et même Tartares. Une tolérance de l'autre, vieille de plusieurs siècles, se manifestait dans la culture polonaise dans l'octroi de droits et de privilèges aux membres d'autres confessions tels les Juifs (dès le XIV^e siècle par le roi Casimir III le Grand).

Pendant, il est significatif, que pendant une longue période, on considérait que « la nation polonaise » fut essentiellement composée de nobles, leur origine ethnique étant de peu d'importance : prenons comme illustration la Démocratie des Nobles, où la noblesse jouissait de droits civiques. Dans l'histoire de la Pologne la culture des nobles est opposée à la culture des paysans, rebaptisée culture folklorique par la suite. La culture folklorique subit un processus lent et systématique de polonisation dès le romantisme (prenons comme exemple les motifs folkloriques dans les œuvres de Adam Mickiewicz ou Chopin).

Ce mouvement se poursuit à travers le positivisme, époque où l'émancipation même des paysans devint un élément significatif. Enfin, pendant la période de la Jeune Pologne moderniste, cette tendance se transforma en une véritable fascination pour le folklore (une *folkmanie*). Dans les faits, la véritable polonisation de la culture folklorique ne s'est pas produite pas avant l'entre-deux-guerres. Néanmoins, contrairement à la culture des nobles, la culture folklorique polonaise est actuellement beaucoup plus régionalisée. Des traits caractéristiques et des différences culturelles marquent la distinction entre les régions de Mazovie, Podhale, Kurpie, la Petite Pologne, la province de Poznań, la Haute et la Basse Silésie, entre les Polonais, Allemands et Silésiens et entre les différents groupes des Łemkowie, répartis dans trois pays : l'URSS, la Pologne et la Tchécoslovaquie. L'étape suivante dans le processus du

changement fut, sans aucun doute, défavorable ; l'unification de la culture nationale ayant été le postulat du communisme.

Au début des années quatre-vingt-dix, une amélioration nette se produisit dans le statut des langues et cultures régionales, accompagnée d'un respect accru de l'histoire des régions. Ce fut le début de l'essor de la recherche consacrée aux régions. Les ouvrages les plus récents présentent l'ambiance et les traditions de zones sélectionnées : l'œuvre d'Andrzej Stasiuk sur les Carpates ou celle de Marek Krajewski sur la Silésie et Wrocław, par exemple. Tous ces éléments, ainsi que l'éducation régionale en tant que nouvelle discipline scolaire, témoignent d'une bonne compréhension du patriotisme local dans les « petites patries » et de la participation très active dans la vie des communautés locales (A. W. Brzezińska, A. Hulewska et J. Słomska, Wyd. Naukowe 2006)².

Conclusion

Dans une perspective historique, après la seconde guerre mondiale, la Pologne est passée de la société ouverte et multiculturelle d'autrefois à un pays plus intégré en quête des valeurs traditionnelles basées sur le christianisme, tout en subissant l'influence forte du mode de vie américain. La réforme du système éducatif polonais de 1999 témoigne d'un style de vie à la fois très moderne et européen. Les programmes scolaires ainsi introduits sont « riches en culture » et interdisciplinaires. Ils comportent des sujets actuels, tels que la globalisation et le régionalisme, des thèmes permettant un enseignement humaniste comme la correspondance des formes artistiques, par exemple : paroles, images et sons : Tetmajer – Słońce ; Debussy- Syreny ; Monet – Kobieta z parasolem) (*Ibid.*, p. 52).

Toutefois, il semble que ces nouveaux manuels d'études culturelles ne contiennent pas suffisamment de matériel se rapportant aux questions sociologiques et culturelles contemporaines : la multiculturalité, les stéréotypes et préjugés (antisémitisme, par exemple), la tolérance de la différence. Par ailleurs, ces mêmes œuvres ne traitent que peu la communication sociale.

Les auteurs des programmes sont encore confrontés au dilemme : faut-il présenter la société post-moderne (avec ses influences américaines : culture de masse, mode de vie et consumérisme) ou bien protéger les valeurs traditionnelles polonaises dans le cadre de l'unification de l'Europe ?

Bibliographie

- ARENDR H. (éd. 1994). « Kryzys edukacji ». In *Między czasem minionym a przyszłym*, Varsovie.
- BUDREWICZ Z (1998). « Kulturowe dziedzictwo 'małych ojczyzn' w dydaktyce polonistycznej ». *Polonistyka*, n° 5.
- BURZYŃSKA A. & MARKOWSKI M. P. (2006). *Teorie literatury XX wieku*. Podręcznik, sous la direction de, Cracovie, p. 523.
- CHMIELEWSKI K., KRAWCZYK J. (2007). *Wiedza o kulturze. Szkoły ponadgimnazjalne*, Wydawnictwa Szkolne PWN, Varsovie, p. 239- 242.
- KACZOR A. (1996). « Współczesne zagrożenia i szanse wychowania estetycznego ». *Studia Etyczne i Estetyczne*, vol. 4, p. 259-260.
- KOSTKIEWICZOWA T. (1997). « Kilka uwag o tradycji ». *Polonistyka*, n° 2.

² Voir *Edukacja regionalna*, (sous la direction de). Divers éditeurs et groupes d'experts proposent des thématiques et des questions pouvant être discutées en classe ; à titre d'exemple nous pouvons citer : *Tablice kultury*, Małgorzata Chmielewska (2003), Adam Margański (2004), ainsi que des recueils de scénarios de cours, tels que : *Poradnik metodyczny*, Barbara Klimczak, *Laureaci*, Wołomin (2004), *Nauczyciele - nauczycielom*, Wołomin (2004).

- KRYDA B. (1992). « Dziedzictwo – do przyjęcia czy do odrzucenia? O uwarunkowaniach przejmowania wartości w szkolnej lekturze tekstów literackich ». In S. SAWICKI et A. TYSZCZYK (dir.), *Problemy aksjologiczne w nauce i literaturze*, Lublin.
- MALINOWSKI B (1944). *A Scientific Theory of Culture*. Chapel Hill : University of North Carolina Press, p. 36. Version française traduite de l'anglais par Pierre Clinquart : *Une théorie scientifique de la culture*. Paris : François Maspéro, 1968, p. 34 ; Z. Bauman, *Etyka ponowoczesna*, Varsovie 1996, du même auteur *Globalizacja*, Varsovie 2000.
- MICHUŁKA D. (2007). « Nowa tożsamość w literaturze dziecięcej zamieszczonej w podręcznikach szkolnych po 1999 roku ». In B. MYRDZIK et I. MORAWSKA (dir.), *Czytanie tekstów kultury. Metodologia. Badania. Metodyka*. Lublin.
- MORAWSKA I. (2007). « Czytanie tekstów kultury jako dialog z tradycją ». In B. MYRDZIK et I. MORAWSKA (dir.), *Czytanie tekstów kultury. Metodologia. Badania. Metodyka*. Lublin, p. 319-331.
- MYRDZIK B. (2000). « O roli tradycji w szkolnym dialogu z tekstami literackimi ». In B. MYRDZIK (dir.), *Nowoczesność i tradycja*, Lublin, p. 165.
- WILLIAMS R. (1976). "A particular way of life", *Keywords: a Vocabulary of Culture and Society*. New York, p. 12.
- ŻUREK S. J. (2005). « Tradycja i współczesność ». *Zeszyty Szkolne*, n° 3, p. 5.

Table des matières

Présentation

Danielle Dubois-Marcoin et Catherine Tauveron 3

Quelle professionnalité enseignante ? 17

La professionnalité des enseignants confrontée au socle commun, identité professorale
et changements dans l'exercice du métier : une analyse sociologique
Noëlle Monin 19

Quelle formation des enseignants à l'évaluation dans la perspective du socle commun ?
Martine Rémond 29

La professionnalité de l'enseignant dans la perspective du socle commun :
valeurs, références, exigences
Anne Jorro 39

« Enseigner des “attitudes” » ? Une notion omniprésente mais problématique pour la littérature
et les disciplines culturelles et artistiques
Jean-Charles Chabanne 47

Formation des enseignants du 1^{er} et du 2nd degrés : à partir de quel « socle » de culture des candidats
aux concours et pour quels gestes professionnels communs ? Le cas de la poésie
Christine Prévost et Claire Félier 69

De la nécessité d'un travail pluri ou interdisciplinaire pour permettre la construction d'«une culture
humaniste» chez les élèves
Anne-Raymonde de Beaudrap 83

Quelle culture humaniste ? 95

La culture humaniste, 5^e pilier du socle commun des apprentissages :
quels objets pour quelles pratiques ?
Claire Doquet-Lacoste 97

La philosophie, le socle commun et la culture humaniste
Sophie Ernst 105

La mémoire lettrée
Brigitte Louichon 115

La Fontaine : écrivain du Grand Siècle / Le Grand Siècle à travers La Fontaine
Quelles modalités d'approche de la « culture humaniste » par l'entrée du texte littéraire ?
Sylvie Dardaillon et Christophe Meunier 123

Et si la poésie était au cœur du « socle commun » des instructions officielles de 2005-2006 ?
Michel Favriaud et l'équipe ALEP 139

La culture humaniste en SEGPA : utopie ou nécessité ?
Comment construire une langue-culture en SEGPA ?
Françoise Demougin 149

La production d'écrit	163
Le socle commun et l'écriture dans le socle commun : observations sous l'angle de la stéréotypie <i>Bernadette Kervyn</i>	165
Initiative du lecteur, initiative du scripteur <i>Sophie David et François Le Goff</i>	177
Didactique de l'écriture et critique génétique dans le cadre du « socle commun » : nouveaux outils, nouveaux défis <i>Olivier Lumbroso</i>	185
Maîtrise de la langue	195
La maîtrise de la langue : comment définir un « minimum commun » ? <i>Elisabeth Nonnon</i>	197
De l'analyse des pratiques effectives de formation à un socle commun pour la formation des enseignants <i>V. Paolacci et C. Garcia-Debanc</i>	207
Le « socle commun de connaissances » fait-il norme pour l'enseignant ? Le cas de la grammaire à l'école élémentaire <i>Jean Pierre Sautot et Solveig Lepoire-Duc</i>	213
Interactions langues étrangères-langue de l'école : quels impacts sur la posture méta- de l'élève au cycle 3 ? <i>Dominique Ulma et Thomas Desgrouas</i>	227
Le socle commun vu des autres pays européens	243
Compétences de communication, cohérence de la discipline « FRANÇAIS » et formation humaniste : une (im)possible conciliation ? <i>Micheline Dipsy et Jean-Louis Dumortier</i>	245
Littérature en FL1 : le passage du collège au lycée dans le canton de Fribourg (Suisse) État des lieux et problématiques <i>Sylvie Jeanneret</i>	253
Quel socle commun ? Quelle formation linguistique pour les futurs professeurs de l'enseignement secondaire ? Le débat actuel en Allemagne <i>Claudia Polzin-Haumann</i>	261
Les études culturelles en tant que nouvelle discipline au sein de l'enseignement du polonais (langue maternelle) au lycée <i>Dorota Michulka</i>	267