

LETTRES VIVES POUR “APPRENTIS CITOYENS”

“FABRICANDO FABRICAMUR”
(DEVISE REPRISE PAR COMENIUS)

NATHALIE AMOUDRU

Être nommée professeur de collège, quand on a embrassé la discipline des Lettres, conduit celui ou celle qui se trouve dans cette situation à méditer sa condition d'exercice professionnel relativement à la matrice universitaire dont il ou elle est issue, indissociable de sa légitimité à enseigner. La comparaison avec l'enseignement des Lettres au lycée sera sans doute éclairante à cet égard : dans ce cadre d'enseignement, il semble qu'on puisse dire qu'on travaille la littérature au sens large – comprenant toutes les formes d'expression fonctionnelle et artistique dans leur réception comme dans leur production – en même temps qu'on s'emploie à faire fructifier un capital déjà acquis de connaissance de la langue, dans le champ balisé d'un programme fixé nationalement, selon des procédures qu'organise l'échéance de l'examen. En revanche, au collège, on se trouve confrontée à une situation infiniment plus complexe : l'hétérogénéité extrême des jeunes collégiens aux aspirations multiples, leurs représentations diverses de l'enseignement secondaire du premier cycle, ainsi que les paliers successifs de leur développement personnel en termes de préacquis, comme de maturation individuelle se combinent pour fournir une palette infinie de variétés d'élèves dont le professeur de Lettres au Collège doit tenir compte dans son enseignement. Au premier abord, la panacée semble se trouver dans les Manuels ou l'on sait trouver à la fois textes adaptés et procédures d'exploitation... Ce matériau préparé et ses modes d'emploi sont loin d'être inutiles et constituent une banque de données bien nécessaire, à portée de main, pour l'apprenti professeur de Collège, même s'il

n'est pas débutant. Toutefois, l'exploitation de cette base de travail fait appréhender peu à peu la dimension de la tâche face à laquelle on se trouve au Collège. La pratique quotidienne, seule, révèle sa complexité et sa richesse infinie. Elle conduit, en effet, à un questionnement multidirectionnel, car l'enseignement du Français au Collège est peu à peu perçu comme l'interface d'un très vaste champ anthropologique et disciplinaire. L'acquisition progressive des moyens de communication que sont la lecture et l'expression orale et écrite en effet, est constitutive du développement de l'individu, et au premier chef du *jeune* ; de plus, la capacité à une pratique raisonnée de la langue est la condition minimum nécessaire à l'accession à l'état d'*élève*, toutes disciplines confondues.

Ainsi, la métalecture du professeur exerçant au Collège couvre de nombreux domaines : lecture technique spécifique littéraire – la critique ne lit plus à l'heure actuelle Jules Verne ou La Fontaine comme hier ; la bande dessinée, comme le cinéma relèvent, aujourd'hui, de l'enseignement des Lettres ; nos élèves ont à entendre les voix modernes d'un Ponge et d'un Bonnefoy – lecture didactique qui satisfasse aux *Instructions Officielles* et permette un enseignement éclairant et constructif ; à celles-ci, si l'on veut être en résonance avec ces cohortes que nous offrent les rentrées successives, il faut adjoindre une approche progressive mais nécessaire des sciences de l'éducation : pédo-psychologie, sciences cognitives, psychosociologie, sociologie de l'éducation. La pratique quotidienne des classes met au contact des difficultés et des réussites des élèves dont le professeur

est en charge. Elle se nourrit de ses erreurs et de ses incertitudes. Celles-ci incitent à emprunter des chemins de lecture divers en un itinéraire dont on souhaite retracer les points de départ et de convergence.

LES VOIES D'APPRENTISSAGES

Lire, écrire, comprendre, s'exprimer, communiquer : tous ces processus sont affaire de mots : image sonore, image visuelle et concept dont la parfaite concordance sont la garantie d'une perception fidèle des textes, d'une pensée précise, d'une expression efficace orale comme écrite.

La lecture à haute voix est le premier exercice que propose le professeur de Français à sa classe. Premier dans l'ordre chronologique et logique, primordial dans sa prégnance. Le texte, en effet, est un support tangible à la leçon qui va être donnée ; il est le garant de la puissance des mots lorsque ceux-ci sont organisés, en phrases, elles-mêmes formant des réseaux de sens qui construisent fil à fil une pensée

La pratique de cet exercice, qui fait succéder les voix de chacun à tour de rôle, d'une manière organisée et connue de la classe qui a intégré ce mode de travail en commun, renseigne en une séance sur les compétences des jeunes lecteurs : ton monocorde qui associe correctement des lettres en sons peu signifiants, débit haché qui syllabise avec peine, lecture agrammaticale qui confond les désinences se mêlent à des lectures enlevées et vives dont on sait qu'elles possèdent l'intelligence, parfois très fine, du texte proposé. De la sixième à la troisième, les classes sont faites de ces lecteurs, bien inégaux dans leur performance, et dont la gourmandise pour les mots est, le plus souvent, fonction de leur expertise en la matière.

On ne prend pas immédiatement la mesure de ce problème fondamental, on n'apprécie pas non plus au premier abord ses implications déterminantes pour l'apprentissage en général, et pour la progression particulière en classe de Français. Pour ma part, c'est la lecture régulière d'une langue étrangère, tâtonnante à ses débuts, qui m'a ouvert les yeux si l'on peut dire, sur l'obscurité dans laquelle se meuvent les lecteurs plus ou moins aboutis qui fréquentent les classes du Collège, plus encore que les textes brillants des lecteurs célèbres que furent Colette, Sartre et N. Sarraute ou les travaux

linguistiques de Saussure ou de Martinet. La lenteur du déchiffrement, en effet, oblitère tout ou partie, le sens d'un mot, d'une phrase et plus encore d'un paragraphe ou d'un chapitre. Le temps de connexion entre l'image visuelle et sonore et le concept avec lequel elle est en association brouille la saisie première du texte. De plus, l'évolution parmi une forêt de mots familiers à la vue comme à l'ouïe, mais peu élucidés et admis comme tels - car l'enfant dans son développement procède par l'affinement progressif de sa perception du monde - contribue à constituer des zones d'ombre qui s'interposent entre le lecteur et le texte. Enfin, la présence de quelques mots plus rares, ceux-là inconnus, forme des obstacles qui arrêtent le cheminement de certains lecteurs, tandis que d'autres savent lire par boucle régressive pour vérifier des informations, s'appuient sur une prévisibilité pour se livrer à une lecture prospective et se fraient aisément un chemin vers la lumière du texte. Une classe est faite de ces lectures qu'on pourrait dire polyglottes.

Ce constat incite, de toute évidence, à se pencher sur les apprentissages de base. C'est là un premier point de départ de lecture pour le professeur. Il convient, pour mieux enseigner, de s'éclairer des lumières autorisées des spécialistes des processus de l'apprentissage, chez Michel Develay par exemple. On distingue ainsi chez les élèves, la lecture au stade d'objet d'apprentissage ou "connaissance déclarative", de celle qui est déjà une activité "procédurale", un savoir-faire au service d'autres acquisitions. C'est là une métalecture qui clarifie et théorise des constatations empiriques. Cette ouverture permet une pratique professionnelle consciente de ses démarches.

De même, la pratique de la lecture en classe, si elle met sous les yeux des difficultés qui peuvent paraître irrémédiables au premier abord, enseigne que des progrès se font malgré tout et par d'autres voies que celles techniques de la lecture comme apprentissage. Les médiations affectives sont évidentes, celle du groupe-classe, celle du professeur, celle de la personne référente pour les devoirs à la maison ou au collège, celle du texte lui-même. Toutes ces voix sont porteuses pour l'élève, en difficulté ou non, qu'il s'agisse pour lui de s'identifier ou de se distinguer de cette présence effective. Piaget avait, de longue date, précisé les liens entre le développement psychologique et intellectuel ; Binet, encore avant lui. On est heureux de vérifier, dans des publications toutes récentes, chez François Baluteau notamment,

que les “savoirs” s’acquièrent via une “intelligence abstraite, concrète, sensible et corporelle”. On oriente alors le choix des lectures proposées de façon à ce que les élèves puissent accéder au sens par tous les canaux possibles : raisonnement spéculatif, émotion, mise en situation, perception sensible, jeu corporel. Mis au fait des processus de cognition des élèves par ses lectures, le professeur peut ainsi utiliser, dans une démarche consciente de ses choix, autant que faire se peut, tous les types de prédisposition des élèves divers dont il a la charge et ainsi, peu à peu obtenir, par des voies d’accès personnalisées, dans le cas de la lecture, la perception univoque des mots.

UN UNIVERS DE SAVOIRS COHÉRENT

Faire en sorte que les jeunes puissent se rencontrer avec des mots communs constitue un objectif englobant qui nécessite un travail de longue haleine. Obtenir que les élèves disposent d’un paradigme suffisamment riche pour qu’ils soient en mesure d’exprimer ce qu’ils ressentent, leur faire construire des structures intellectives capables de donner forme à leur pensée, constituer avec eux un fonds de références morales et esthétiques par rapport auquel ils pourront se situer sont les directions dans lesquelles le professeur de collège travaille. La pratique raisonnée de la langue est donc, à la fois apprentissage de la langue comme objet et comme moyen, démarches qui se confortent mutuellement. Mais, on est bien conscient que la classe de Français n’a pas le monopole de l’utilisation de la langue. Se rencontrer sur les mots passe alors par une prise en compte de la spécificité disciplinaire ainsi que par une entreprise de décloisonnement des enseignements. Le jeune élève ne peut construire un univers de savoirs cohérent que si tout ce qu’il apprend y concourt dans une polyphonie ou un dialogue signifiant.

Qu’on veuille parler de pluridisciplinarité ou de transdisciplinarité ou encore d’interdisciplinarité, quoique les démarches envisagées soient différentes, la nécessité apparaît de prendre en compte, non pas la multidisciplinarité à laquelle est soumis le jeune élève, mais bien plutôt l’unicité de l’esprit qui se construit par la connaissance de ces diverses sciences. C’est dire ainsi que la parole de chaque professeur a à tenir compte de l’univers de références scolaires des élèves, en Lettres

tout particulièrement où, à ce niveau, lire, s’exprimer par écrit ou oralement, c’est parler du monde vécu et appris, dans ses données humaines, et scientifiques. Créer des passerelles, des corrélations, d’un contenu disciplinaire à un autre assure une cohérence du monde appris. La lecture des *Programmes* de toutes les disciplines est à cet égard une ressource à ne pas négliger. Il est bien certain, cependant, qu’on ne peut proposer qu’un écho, une résonance, d’un univers de savoir à un autre, chacun n’étant spécialiste que dans sa discipline. Dans cet esprit de prise en compte de l’univers référentiel du jeune élève, prendre connaissance de la presse pour la jeunesse, ainsi que de temps à autre des feuillets télévisés quels qu’ils soient, n’est pas une perte de temps.

D’autres clés que celles de la co-référence à l’univers culturel de l’élève, sont cependant à notre disposition : celles des compétences communes aux divers contenus d’enseignements. Les appréhender permet une cohérence transversale par laquelle les élèves peuvent retrouver l’harmonie que leur offrait, à l’école primaire, la présence du seul maître. La pratique quotidienne met en effet, sous les yeux, le désarroi de certains élèves qui ne parviennent pas à relier entre elles les connaissances dispensées. Fonctionnant de manière sectorielle, ils ne peuvent mobiliser les forces déjà acquises dans d’autres situations, pour de nouveaux exercices. On se rend compte, dans le dialogue permanent qu’est la relation d’enseignement, que, malheureusement, pour la plus grande part des élèves, leurs savoirs se construisent en couloirs parallèles, entre lesquels se trouvent des “barrières”, pour reprendre le terme de Jacques Tardif, étanches, produites par la particularité, irréductible pour le jeune élève, de chaque discipline. Soit que les contenus radicalement hétérogènes pour le néophyte ne puissent pas être reliés en une perception organisée du monde, soit que la méthode d’investigation proposée, essentiellement différente, prédispose l’esprit de l’élève à disjoindre les unes des autres ses acquisitions. La lecture d’ouvrages, comme celui de J. Tardif, traitant de ce nécessaire “transfert des apprentissages”, ou de P. Perrenoud, à propos de la “construction des compétences”, fait prendre conscience que les contenus enseignés ainsi que leur structure intrinsèque correspondent à des ressources cognitives particulières. Cette étape de mon itinéraire de lecture m’a permis d’avoir, en permanence, présent à l’esprit le fait que chaque discipline participe à

un projet global de formation de l'outil intellectuel de l'élève. S'inscrire dans un maillage de compétences communes aux différentes disciplines ne peut qu'être favorable pour l'élève, en l'aidant à construire un univers de savoirs cohérent.

LE COLLÈGE OUVERT SUR LE MONDE

Tout ce travail d'approche du donné psychocognitif des élèves, de l'universalité du contenu et des compétences enseignées pour parvenir à une cohésion des discours, afin d'assurer une communication véritable entre élèves et professeurs peut cependant rester d'une vacuité totale. En effet, cet univers de savoirs si cohérent et si organisé soit-il, risque de rester parmi les «paroles gelées» que le jeune n'entend ni ne s'approprie, si on ne parvient pas à opérer une articulation entre le monde de l'École et le monde extérieur, tel qu'il est vécu par la société en général, par l'entourage socio-familial particulier du jeune scolarisé. La dystrophie que représente la marginalisation de certains jeunes, scolaire et /ou comportementale, les contacts anomiques, de plus en plus nombreux, avec certaines familles, en décalage avec l'Institution scolaire, conduisent à s'interroger sur "le monde comme il va", et sur la place de l'École dans la Cité actuelle.

S'ouvre, alors, une lecture très vaste qui cherche à cerner le concept de citoyenneté, autour duquel doivent s'embrancher les savoirs dispensés. "Science sans conscience n'est que ruine de l'âme", pour Rabelais. "Il faut former les enfants à la vertu et aux lettres" selon Érasme, ces grands humanistes faisaient la meilleure place à la formation de l'humain au service duquel sont les Lettres et les Sciences. Nos jeunes élèves, tout en devenant des savants, doivent grandir en citoyens, à savoir, parties constitutives vivantes de la Cité. Les Lettres vives du savoir sont en résonance avec le monde. Le professeur, de la même façon qu'il a à contextualiser une œuvre pour la rendre vivante à ses élèves - les travaux de Dominique Maingueneau à cet égard sont d'une grande aide - doit se pencher sur le contexte socioculturel de ses élèves. La société, en ce qu'elle manifeste de désirs, d'exigences nouvelles produit des jeunes qu'il faut enseigner différemment. La lecture d'ouvrages faisant la synthèse ou au moins la relation des transformations sociales, culturelles, idéologiques de ces dernières décennies est

devenue indispensable à celui dont l'enseignement participe du travail social. Dominique Schnapper précise ces notions revisitées de la "communauté des citoyens"; Mireille Delmas-Marty entreprend de cerner l'évolution de la perception du droit et de la loi, "Pour un droit commun". C'est ainsi, semble-t-il, que les savoirs enseignés, fondés sur le concept fort d'éducation nationale, peuvent prendre sens chez nos élèves, *Apprentis-citoyens* selon Georges Roche.

À cet égard, l'enseignement de l'oral, mis à l'ordre du jour, prend tout son sens. Cette procédure, à mettre au point tout d'abord de manière individuelle puis sous forme de dialogue, ne s'invente pas de toutes pièces. Elle nécessite, en effet, d'autres lectures, on s'en rend compte sur le terrain. Les difficultés réelles de mise en place de ce travail conduisent à s'intéresser à cette dimension nouvelle qu'est la pragmatique sociodiscursive, dans *Les interactions verbales*, telles que les décrit C. Kerbrat-Orecchioni. Le discours, et les relations interpersonnelles qu'il sous-tend, sont à exploiter dans la situation externe d'enseignement, ainsi que dans la situation interne que l'on veut faire appréhender par les élèves entre eux.

La connaissance du vécu social de nos élèves passant par celle des milieux d'insertion d'origine qui sont les leurs, peut permettre un enseignement mieux perçu comme voie d'accès au monde réel, celui qui est hors de l'École.

L'ANCRAGE DIDACTIQUE

Les lectures, déjà nombreuses, dont on a parlé jusqu'ici, se préoccupent particulièrement de la réception qui peut être faite par le jeune scolarisé des contenus enseignés. Si la connaissance du public auquel on s'adresse est indispensable à celui ou celle dont la finalité du travail est de se faire entendre, il n'en reste pas moins que la part essentielle du travail d'enseignement est la construction organisée des contenus à dispenser, autrement dit la didactique disciplinaire.

Ce travail propre de l'enseignement s'appuie, comme on l'a indiqué précédemment pour l'ensemble de disciplines mais ici à l'intérieur de la discipline des Lettres, sur une volonté de décloisonnement et de cohésion des savoirs dispensés, sur une préoccupation d'articulation et d'embranchement sur le monde.

L'ouverture de la culture classique à une appréhension très large du champ culturel, l'extrême hétérogénéité des publics qui y a accès, bien loin de conduire à une baisse d'exigence, requièrent plus que jamais des structures organisatrices fortes, tant notionnelles que méthodologiques, aptes à susciter « l'attention coopérative » dont parle U. Eco, de nos jeunes élèves, capables de former leur jugement et leur sensibilité. Confrontée à cet élargissement du domaine à enseigner et à la difficulté du terrain, j'ai été conduite, pour nourrir ma pratique d'enseignement, à lire les travaux des didacticiens, persuadée que je suis que le *Français*, s'enseigne au même titre que les *Mathématiques* ou la *Géographie*, que l'élève n'est pas bon ou mauvais en ce domaine, en un donné déterminé de longue date.

Ainsi s'impose la notion de progression, au cours de l'année, et d'un niveau à l'autre. K. Weinland et J. Puygrenier-Renault en explorent les différents principes : progression horizontale ou linéaire, verticale, croisée ou spiralaire. Ce discours théorique savant s'appuie sur des séquences organisatrices de séances. Chez J. Biard et F. Denis est défini, de façon magistrale, ce fondement didactique de l'enseignement du *Français* : « la construction d'une séquence, à la fois processus d'élaboration de cette pièce maîtresse d'une progression qu'est la séquence d'apprentissage et le produit de ce travail, à savoir la séquence telle qu'elle apparaît au terme du processus qui l'a engendrée ».

La démarche thématique, qui peut offrir une véritable exploration de l'histoire littéraire par exemple, constitue une nourriture spirituelle pour nos élèves, condamnés trop souvent par le monde virtuel - télévisuel et vidéoludique - à un dépérissement intellectuel inéluctable. L'approche typologique des textes chez Dufays, Gemenn et Ledur, entre autres, sont des voies très productives en termes de références classificatoires pour l'élève, à tous les niveaux. *Enseigner la littérature par les genres*, selon K. Canvat, permet d'initier un jeune lecteur à la reconnaissance des modèles et des variations effectuées sur ces parangons.

L'art du professeur reste dans sa capacité à faire approcher des contenus culturels en fixant des repères méthodologiques structurants tout en tenant compte, comme il a été dit plus haut, des capacités cognitives de ses élèves, ainsi que de leur degré de maturation psychologique et du contexte socio-culturel qui est le leur.

CONCLUSION

Il apparaît ainsi que l'itinéraire de lecture d'un professeur de Collège s'effectue en un va-et-vient entre la pratique sur le terrain et la référence aux ouvrages autorisés, spécialisés dans les divers domaines dont la connaissance est sentie comme nécessaire. À cet égard, on ne peut que souhaiter que les C.D.I. des établissements soutiennent cette partie importante du travail des professeurs, en mettant à leur disposition de véritables banques de données, facilement accessibles, qu'il s'agisse d'ouvrages ou de revues, spécialisés ou généralistes. Le plus souvent, chacun est renvoyé à ses seules ressources de temps, comme d'argent, pour constituer et actualiser cette vaste culture épistémologique.

Comme tout itinéraire, celui-ci a ses chemins de traverse et ceux qui ne mènent nulle part. Pour ne pas s'égarer dans ce champ infini d'investigations, il convient de garder présent à l'esprit l'objectif primordial qu'est l'intérêt bien compris de l'élève. En effet, privilégier une entrée pédagogique qui consisterait à constater et à prendre en compte les difficultés ou particularités individuelles, puis à fixer en fonction de celles-ci les exigences disciplinaires, conduit inévitablement à utiliser les canaux de communication existants, à s'appuyer sur le seul goût des élèves, dans une perspective cumulative de type documentaire plutôt que de formation intellectuelle, de divertissement culturel plutôt que d'une culture véritable. Mais, sélectionner la démarche didactique, à l'exclusion de toute autre préoccupation, serait ignorer la réalité des classes. On constate en effet, à l'heure actuelle, que même les élèves qui ont des dispositions proprement scolaires « décrochent » si l'on ne prend pas la peine d'articuler sur le monde, le discours didactique, senti alors comme artificiel. Car des connaissances livresques, si bien construites soient-elles, non nourries aux racines de l'être, glissent sans laisser de traces, sans contribuer à la formation de l'individu.

Pour ma part, la pratique professionnelle, année après année, me confirme dans la pensée que l'enseignement participe de cette rhétorique nouvelle qui prend en compte la réception comme la production du discours. De sorte que lire pour mieux connaître son auditoire, d'une part, lire pour mieux construire son enseignement, d'autre part, sont deux démarches qui n'ont rien de contradictoire. Il semble même, que la seule coales-

cence du pédagogique au sens large et du didactique le plus exigeant, compte tenu de la réalité du terrain, puisse faire espérer, dans une communication efficace, un enseignement de qualité.

Nathalie AMOUDRU
Professeur

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BARTHES, R. Rhétorique de l'image. *Communications*, n° 4, 1964, p. 40-51.
- BALUTEAU, F. *Les savoirs au collège*. Paris : PUF, 1999.
- BELLENGER, L. *Les méthodes de lecture*. rééd. Paris : PUF, 1993.
- BIARD, J. et DENIS, F. *La didactique du texte littéraire*. Paris : Nathan, 1993.
- CANVAT, K. *Enseigner la littérature par les genres*. Bruxelles : De Boeck et Larcier, 1999.
- DELMAS-MARTY, M. *Pour un droit commun*. Paris : Seuil, 1994.
- DEVELAY, M. *De l'apprentissage à l'enseignement, pour une épistémologie scolaire*. Paris : ESF, 1992.
- DUFAYS, J.-L., GEMENNE, L. et LEDUR, D. *Pour une lecture littéraire*. Bruxelles : De Boeck-Duculot, 1996.
- ECO, U. *Lector in fabula ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*. Paris : Grasset, 1995.
- GAUTHIER, C. dir. et TARDIF, M. dir. *La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. Montréal : Gaétan Morin, 1996.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Les interactions verbales*. Paris : Colin, 1992.
- MASSON, P. *Lire la bande dessinée*. Lyon : PUL, 1985.
- MAINGUENEAU, D. *Le contexte de l'œuvre littéraire*. Paris : Dunod, 1993.
- PERRENOUD, P. *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF, 1997.
- PIAGET, J. *La psychologie de l'intelligence*. Paris : Librairie Armand Colin, 1947.
- ROCHE, G. *L'apprenti-citoyen*. Paris : ESF, 1993.
- SCHNAPPER, D. *La communauté des citoyens*. Paris : Gallimard, 1994.
- TARDIF, J. *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Éditions Logiques, 1999.
- WEINLAND, K. et PUYGRENIER-RENAULT, J. *L'enseignement du français au collège*. Paris : Lacoste, 1998.