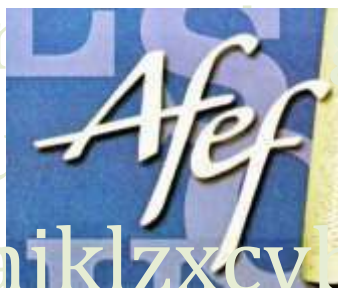


AMBITIEUX EN FRANCAIS

Pour que tous soient compétents en français !

Juin 2015

Association Française des Enseignants de Français



Tous compétents en français (1)

Au mois de juin 2015 paraît le dossier du n°522 des *Cahiers pédagogiques*, intitulé « Tous compétents en français » qui a été coordonné conjointement par le CRAP et l'AFEF. Notre association a décidé de prolonger ce travail de réflexion et de mutualisation. Vos réactions et vos contributions sont bienvenues pour nourrir la réflexion collective – si l'AFEF soutient la réforme du collège, celle-ci fait débat parmi les adhérents de même que les nouveaux programmes – et pour construire ensemble notre professionnalité d'enseignants de français, sans cesse en mouvement dans un contexte où, de surcroît, la formation initiale et continue laisse à désirer (euphémisme).

Les contributions rassemblées, « Échos de classes » pour l'essentiel, font apparaître quelques axes de la réflexion des enseignants de français. Il ne s'agit pas de « bonnes pratiques » à dupliquer plutôt de pistes dont chacun, selon sa situation et sa formation, peut s'emparer pour nourrir sa propre pratique avant de la partager à son tour. Elles montrent combien les enseignants font mentir les procès d'intention et peuvent être novateurs ET AMBITIEUX EN FRANÇAIS pour leurs élèves et exigeants professionnellement.

Parce que nous sommes sans doute beaucoup à être désemparés devant l'échec scolaire, beaucoup à refuser d'en faire porter la responsabilité par les enfants les plus fragiles et leurs familles, beaucoup à partager le slogan du GFEN : « Tous capables ! » comme celui du CRAP : « Changer la société pour changer l'école, changer l'école pour changer la société », parce que nous croyons ou nous espérons que nous pouvons agir « Pour que tous soient compétents en français », nous espérons que vous serez nombreux –enseignants, formateurs, chercheurs – à, votre tour, à faire part de vos expériences et de pistes de travail.

Dominique Seghetchian, Gérard Malbosc

Pour nous contacter : afef.contact@gmail.com

SOMMAIRE

1- Prendre en compte tous les élèves : des équipes et des projets Ingrid DUPLAQUET,	
L'interdisciplinarité pour enrayer le tourbillon de l'échec	3
Guillaume LOOCK, Courbet à l'école de Braque : réinventer un regard	5
Caroline ROUSSEAU, Articuler cours disciplinaires et ateliers interdisciplinaires	7
Muriel LACOUR, Catherine BESSON, Patricia FERRAN, Comment une équipe disciplinaire forge-t-elle des pratiques partagées	9
2- Prendre en compte tous les élèves et les accompagner	
Caroline FAIVRE, Du français à tous les étages	12
Nicole BOUIN, La dyslexie, le handicap invisible qui interroge nos pratiques	15
Grégory CHAMBAT, Habiter et enseigner Babel	18
Jean-Pierre FOURNIER, Jeunes isolés étrangers : objectif école	21
Nicole TERRAS, Errance et gâchis humain, histoire vraie de la famille C., Roms du Kosovo	22
3- Enseigner le français dans toutes ses composantes	
Marcelin HAMON, Au cycle 3, prendre appui sur la communication et l'énonciation	25
Carine BERT, L'interview : un outil propice aux apprentissages langagiers	27
Martine BOUDET, La littérature francophone, un accès à la diversité et à la compétence interculturelle	30
Gérard MALBOSC, Étudier la langue à travers les langages	33
4- Le français pour et avec tous les apprentissages	
Muriel LACOUR, Catherine BESSON, Patricia FERRAN, Faire lire, dire, écrire, un projet citoyen	35
Patricia FERRAN, Le conte africain	39
Evelyne CLAVIER, Ça me regarde, ça te regarde, ça nous regarde ou comment aborder la question du harcèlement en cours de français	42
Laura SOUDY, Littérature et danse	46
Cyril LASCASSIES, « Monsieur, le français, ça compte en technologie ? »	49
Catherine DUPUY, De quoi l'avenir de la formation des enseignants sera-t-il fait ?	51

1- Prendre en compte tous les élèves : des équipes et des projets

L'ensemble des évaluations montrent que la démocratisation mise en œuvre dans la deuxième moitié du XX^{ème} siècle est un échec. L'allongement de la scolarité obligatoire, la refonte du système scolaire ont permis d'accueillir de « nouveaux publics », les efforts enseignants ont réussi ce qu'on a appelé la massification. Il est alors apparu qu'il ne suffisait pas d'ouvrir l'accès à la culture pour que celle-ci soit « naturellement » abordable par tous et que tous sortent avec un socle de connaissances, de compétences et de culture qui leur permette de prendre pleinement leur place dans la société et d'en suivre les évolutions. Les contributions rassemblées dans cette partie illustrent comment des enseignants, pour remédier à cette situation, ont mis en jeu tant le fonctionnement de l'établissement qui devient plus coopératif que leurs postures d'enseignement – plus réflexives et accompagnantes – ou les postures d'apprentissages des élèves – plus actives.

L'interdisciplinarité pour enrayer le tourbillon de l'échec

L'ampleur de l'échec scolaire est telle qu'elle a contraint à imaginer des « dispositifs de la deuxième chance » parmi lesquels le Microlycée de Paris dans lequel enseigne Ingrid Duplaquet, l'auteure de cet article, et dont elle est coordinatrice.

Le Microlycée de Paris est une structure de l'Éducation nationale qui a pour objectif d'aider des jeunes de 17 à 23 ans à revenir à l'école et à préparer le baccalauréat série L ou ES. Il existe depuis septembre 2013

Reprendre des études, revenir à l'école pour des élèves qui n'en voulaient plus ou dont l'école ne voulait plus n'est pas simple. La motivation est présente, ils expriment très bien le fait qu'ils ont conscience qu'avoir un diplôme en France est un gage d'intégration. Et pourtant, malgré l'attention, la bienveillance, l'individualisation, le retour est rarement simple. Ils ont tous souffert à et de l'école et reconstruire un parcours et une image positive de leur compétence est un processus long et sinueux.

Un des leviers expérimentés : le travail interdisciplinaire

Aller au delà des résistances

Du côté des élèves

Au Microlycée, nous avons tenté de mettre en place des cours de « culture et méthode ». Le premier obstacle à affronter est la réaction même des élèves. Rien d'étonnant, car cette approche va à l'encontre de la culture scolaire où les programmes restent d'abord disciplinaires et l'organisation du temps fractionnée. Paradoxalement, ces élèves qui ne supportaient

plus le système traditionnel revendiquent une normalité : « qu'est-ce que c'est ce que ces cours où on travaille un objet transversal ? Où on fait de la méthode ? Où on s'interroge sur la place du travail à la maison ? Où il y a deux profs qui évoquent le même sujet ?... » Cette façon de travailler ne leur apparaît pas « normale » car ils ne l'ont pas connue, et ils se demandent s'il n'y a pas supercherie. Il y a donc un temps de mise à l'épreuve et il faut leur prouver que ces cours sont essentiels.

Du côté des professeurs

En général, les enseignants sont tous volontaires et en accord sur les grands principes : unifier le discours méthodologique, dégager les compétences communes, appréhender la discipline de l'autre pour mieux comprendre les difficultés des élèves, donner du sens, faire des liens, faire acquérir des compétences transversales...

Deux principales difficultés sont à pointer mais elles ne sont pourtant pas insurmontables. La première est celle du temps. Il faut échanger, travailler et préparer ensemble. La deuxième est celle d'accepter le regard de l'autre. Et ce n'est pas si simple. Co-animer un cours signifie accepter qu'un autre professeur entre dans SA classe ! Un de mes collègues m'a dit un jour « c'est mon territoire ! » Professeur depuis 22 ans, j'ai toujours apprécié les inspections, les stagiaires, les co-animations, être filmée... car le regard de l'autre m'a permis de progresser et de me rendre compte de choses dont je n'avais même pas conscience ! Accepter que la classe soit un lieu d'échange avec les autres et non plus SON territoire...

S'ajoute une autre difficulté, et non des moindres : celle de **la didactique** ! Je prendrai comme

exemple les lettres et l'histoire. Notons au passage que les PLP (que je fus avant d'intégrer le lycée général) sont bivalents et enseignent les 2 disciplines.

Par exemple, un personnage historique n'est pas un personnage littéraire. Un film sur De Gaulle ou sur Louis XVI nous offre un discours sur une personne qui a existé et qui, en raison du discours qui les crée dans l'écriture littéraire ou filmique, devient un personnage. Je citerai un passage d'Anne Armand (http://www2.ac-lyon.fr/enseigne/lettres-histoire/IMG/pdf/conference_A_Armand_INRP_aces-1.pdf)

« Il reste à construire un vrai rapport de complémentarité entre la didactique de l'histoire et la didactique du français pour que l'acte de lire ne soit pas confondu avec ce qu'il n'est pas, pour que l'œuvre soit bien un signe, inscrite dans un contexte d'histoire littéraire (un contexte d'histoire et de littérature), pour que l'élève comprenne ce qui est attendu de lui lorsqu'il lit en français et lorsqu'il lit en histoire, donc pour que l'enseignant construise une démarche pédagogique propre à faire émerger des capacités complémentaires, qui participent d'une compétence commune : raisonner avec des mots sur des phénomènes humains[...]

Si on est en histoire ou en français, ce ne sont pas les mêmes outils d'analyse. Il me semble donc important que les enseignants soient vigilants sur ces points. Interdisciplinarité ne signifie pas absence de discipline. Mais on voit dès lors tout l'intérêt des cours interdisciplinaires car, si cela permet de clarifier ces points entre professeurs, à fortiori cela sera plus clair pour les élèves !

L'interdisciplinarité, pour quelles fins ?

L'intérêt le plus évident est bien de progresser dans l'unification du savoir morcelé.

- Des thèmes communs

Prenons quelques exemples : faire une dissertation en français, en littérature, en philosophie, une composition en SES, en Histoire- géographie. Est-ce la même chose ?

« C'est quoi une problématique au juste ? C'est la même chose qu'une question en SVT ? » me demandait un élève de 1ES .

N'est-il pas évident qu'à un moment donné, le professeur de français qui fait une séquence sur les poètes de la négritude croise le professeur

d'histoire qui traite le thème 4, « *colonisation et décolonisation* » ? En élargissant un peu plus, le professeur d'anglais a travaillé un texte de Toni Morrison, n'est il pas alors possible d'élargir le corpus sur ces écrivains noirs américains qui revendiquent aussi cette conscience noire à travers la littérature ? Mais encore faut-il le savoir ! On se doute bien qu'au-delà de savoir ce que font les autres collègues (ce qui est déjà un premier pas !), le travailler, l'anticiper permet aux élèves de faire des liens, de se réconcilier avec un savoir qui a davantage de sens et qui fait sens.

De surcroît, les initiatives pédagogiques sont ainsi facilitées : la difficulté est de considérer que la priorité n'est pas seulement les programmes avec lesquels chaque professeur effectue son parcours de son côté mais qu'en travaillant ensemble on pense à l'élève et on lui favorise le tissage, on fait sens. On favorise alors également un étayage plus important : lui faire comprendre, lui montrer concrètement que les savoirs, les disciplines ont du lien entre elles.

Des compétences communes

Les cours communs permettent aussi de porter un autre regard sur les élèves : pour les accompagner il faut apprendre à comprendre leurs différences et la nature de leurs difficultés, prendre le temps de les écouter. Il n'est pas rare de s'apercevoir que les difficultés sont les mêmes mais aussi peuvent être différentes. Pourquoi cet élève refuse-t-il de lire un texte à voix haute en français alors qu'il se propose en SVT ? Evidemment, cette découverte me permet de l'aider à mettre des mots sur cette appréhension et de « désacraliser » sa vision du texte littéraire.

Je m'attarderai sur le difficile passage à l'écrit. Travailler en interdisciplinarité, faire des cours en binôme permet aussi de les faire écrire dans toutes les disciplines, régulièrement, souvent. On peut évaluer avec les collègues le processus et non uniquement le produit fini, permettre aux élèves d'écrire à plusieurs mains afin de s'entraider, progresser, échanger.

Deux exemples :

Au MicroLycée, on banalise 2 fois 2 jours pour travailler les **TPE** (En plus de leur heure hebdomadaire d'octobre à février). Ce sont des temps forts durant lesquels les EDT sont modifiés, enseignants et élèves sont mobilisés autour de la production et ensuite de la préparation à l'oral.

L'enseignant est ici accompagnateur, il a complètement abandonné sa posture magistrale et tous les enseignants aident, même s'ils ne sont pas « spécialistes » de la discipline.

Autre exemple : **les oraux de français**. Dans l'année, on organise des temps forts de préparation à l'épreuve orale de français. Les élèves deviennent jury mais aussi les professeurs des autres disciplines. Les questions, les interrogations, les demandes spécifiques « disciplinaires » de tous (y compris des professeurs) sont écrites et ensuite posées au professeur de français en collectif. Le professeur joue le rôle d'accompagnateur pour faire avancer l'étude et l'autre, celui du spécialiste pour répondre aux demandes spécifiques des élèves...

Bien sûr, il y a des difficultés à dépasser. Travailler ensemble ne veut pas dire éliminer nos disciplines mais accepter de confronter des regards différents, accepter aussi d'avoir une autre posture pour aider les élèves. Évidemment, ce n'est pas la solution miracle mais une possibilité de travailler ensemble, partager et échanger entre pairs sur un projet commun, ce qui fait cruellement défaut dans notre système

Courbet à l'école de Braque : réinventer un regard

«Auparavant je pensais que le français servait juste à enrichir mon vocabulaire, mais maintenant je vois que ça pourrait me servir dans toute la vie.»

Ouvrir le français sur l'extérieur, travailler en collectif d'établissement sur les appétences des élèves de REP, ensemble –professeur, élève – changer de regard sur le français, sur soi-même, sur le profil du « bon élève », n'est-ce pas cela refonder l'enseignement du français ? Les tâtonnements, l'exploration de dispositifs nouveaux, l'inventio ,l' intuition, le parler « franc » en sont les moteurs.

Réinventer « le français » ? Ardu : la langue et les programmes sont ce qu'ils sont. Réinventer notre regard sur lui ? Jouable. Et porteur, peut-être, d'une heureuse redistribution des cartes. C'est le pari du collège Courbet, avec le Cursus ALO. Un dispositif ouvert en septembre 2014, et dont furent d'emblée pensés ensemble contenu pédagogique et mode d'évaluation.

aujourd'hui. C'est accepter le travail collaboratif et décider de s'interroger sur de vraies difficultés. Je citerai pour exemple la juste remarque de Bernard Rey qui souligne le fait que tous les enseignants veulent que leurs élèves développent et acquièrent des compétences transversales (lire un graphique, argumenter, savoir prendre des notes, résumer un chapitre...) car « *elles réunissent tout ce dont le professeur voudrait pouvoir bénéficier dans son enseignement sans devoir s'en préoccuper.* » mais travaillent au mieux ces compétences uniquement dans leur discipline !

La complémentarité, plutôt que la juxtaposition, ne peut que donner du sens à ce que nous faisons, pour nous mais surtout pour les élèves. On apprend en connectant les savoirs et non en les segmentant.

(1)Rey B., *les compétences transversales en question*, ESF, Paris, 1998,p199

Ingrid DUPLAQUET

Professeure de Lettres et coordinatrice du Microlycée de Paris

Or, quelques mois après l'appel à contribution des *Cahiers pédagogiques*, impossible de mesurer objectivement son apport. Pourquoi ce sentiment paradoxal de ne pas savoir comment regarder nos propres résultats ? Prêt à ranger mon stylo, j'ai soudain reconnu le sentiment éprouvé face à certaines toiles. Et j'ai compris : notre démarche tient de l'expérience... cubiste !

Collages, facettes...

Comme Braque son *Comptoir*, nous ouvrons le français à ce qui lui est extérieur, à savoir le rapport des enfants de milieux populaires à l'école et au langage, pour que chacun s'y sente légitime... Pour leur famille, l'école permet de trouver plus tard « un bon métier », ce qui suppose une ouverture sur les métiers. D'autre part l'approche métalinguistique en jeu dans nombre d'activités scolaires, familière aux enfants de milieux « favorisés », égare les autres, familiers d'une « appréhension pragmatique et dialogique du langage¹ ».

¹ Jacques BERNARDIN, *Le Rapport à l'école des élèves de milieux populaires*, De Boeck, 2013. Bernard LAHIRE, «Sciences pour tous, mêmes chances pour tous ?» (XYZep n°28, septembre 2007).

Dans le Cursus ALO, c'est donc en partie sur ce dernier mode que se joue la maîtrise de la langue. Élèves et enseignants, au sein du « bALOratoire », se font partenaires pour fabriquer des activités liées à cette dernière. Et chaque trimestre, l'« Atelier Langue et Orientation » accueille un témoin que les élèves interviewent.

Car la maîtrise de la langue ouvre aussi sur le monde professionnel. Surtout dans l'Atelier : dialogue avec des représentants de divers métiers, recherche d'informations dans des textes ou vidéos... Ponctuellement, cette approche s'invite dans d'autres matières. Un portrait de chef cuisinier paru dans la presse française a ainsi donné lieu, en cours d'anglais, à une activité de vocabulaire.

Tout cela porte-t-il ses fruits en français ? Si les données chiffrées manquent, me vient à l'esprit l'exemple d'un élève souvent campé dans une posture marginale. En décembre, lors d'un travail sur des expansions du nom relevées dans un texte, il a joué un rôle moteur dans leur analyse grammaticale. Une participation qui devait beaucoup au rappel sur les classes grammaticales effectué dans l'Atelier fin septembre.

Ouvrir le français, c'est aussi renouveler la vision du « bon élève ». Comme le cubisme synthétique juxtapose plusieurs faces d'un objet pour en renouveler la vision, nous faisons voir du « bon élève » plusieurs facettes auxquelles tous puissent s'identifier. Le passionné de dessin, créatif bienvenu dans le « bALOratoire ». Le fan de basket, sur le terrain duquel se clôt la préparation des interviews. Même l'élève réticent à se mobiliser dans le cadre conventionnel peut réussir. Marginales car inédites, les activités d'écriture proposées dans l'Atelier sont autant d'occasions de le prendre en flagrant délit de mobilisation ! Chacune de ces occasions peut ensuite offrir la clé d'un blocage.

Un jour, voyant un tel élève passif durant une activité de français, je lui ai dit ma perplexité vu son engagement dans la séance précédente de l'Atelier. Sa réaction a marqué la classe : il a « *su résumer en quelques minutes chaque texte qu'on avait étudié sur le Bouddah [dans *Le Livre des merveilles*]* », donnant des « *réponses très intéressantes que dans le bilan on a réutilisées* ».

... et « aventure »

Si l'apport objectif de notre démarche ne se voit pas encore, c'est que nous en sommes à un stade qui ne s'y prête pas. Ce que Braque nomme

l'« aventure ». À propos de son expérience cubiste l'artiste explique comment, sentant qu'« *il fallait se libérer du modèle* », il « *s'y est mis* ». Cela s'est fait par « *poussées intuitives* », moments où « *on ne sait plus ce que cela peut donner* ». C'est au terme de cette « *aventure* » que s'est déployé son nouveau regard sur le monde¹. Les acteurs du Cursus ALO aussi, sont en pleine aventure : notre nouveau regard sur le français est en gestation. Comment les élèves en rendent-ils compte ?

Certains se sentent libérés. De leur timidité : « *L'Atelier m'a fait être moins timide le jour où on devait lire notre exposé à haute voix et répondre aux questions. [...] Maintenant je suis plus à l'aise quand je vais au tableau.* » Ou d'une angoisse confuse, tel cet élève qui se dit « *allégé* » car il « *avai[t] la pression et stressé mais la classe ALO [l']a aidé* ».

Pourquoi cette sérénité accrue ? Bizarrement, le français parlé par l'enseignant se fait lui-même plus parlant. Alors que le principal animateur de l'Atelier n'est autre que le professeur de français, un élève explique que « *la manière dont sont expliquées les choses [dans l'Atelier] est plus facile à comprendre* » ! Peut-être voir au-delà des seuls enjeux scolaires aide-t-il à donner du sens. « *Auparavant je pensais que le français servait juste à enrichir mon vocabulaire* », écrit ainsi quelqu'un. « *Mais maintenant je vois que ça pourrait me servir dans toute la vie.* »

Une autre source de sérénité réside peut-être dans le sentiment que chacun peut être bon. Dans l'appropriation du lexique, quand on « *utilise plus facilement les mots difficiles pour [soi]* ». Ou des gestes scolaires, comme « *mettre [ses] idées au clair* » en faisant « *le brouillon, le premier jet et la version finale* », pour préparer l'interview puis en rendre compte.

Ce sentiment que chacun peut être bon paraît contagieux. Témoin cette mise en abyme dans les regards portés sur deux élèves fragiles : « *Saloum un jour a très bien progressé il était bien concentré il écoutait attentivement car il avait pas de texte et il repérait l'information* », écrit un élève à propos duquel une autre observe que « *des élèves exemple Yacine [...] progressent eux aussi à leur tour* ».

Cette dernière expression trahit l'émergence d'une vision dynamique du travail sur la maîtrise de la langue, vecteur de conquêtes par-delà les frontières disciplinaires. Conquête de nouveaux

¹ Propos recueillis par Dora VALLIER.

contenus, suggère quelqu'un qui dit trouver « le français » plus intéressant « *parce qu'[on] apprend des choses qu'[on] ne connaissait pas car [l'Atelier Langue et Orientation] est une nouvelle matière, donc on apprend pas des choses déjà sues.* » Conquête aussi d'un meilleur sort scolaire, vu le constat général d'une évolution positive par rapport à « avant » en termes de participation et de concentration.

Un élève fragile ose même : « *Le français maintenant c'est comme le sport. Avant c'était comme rien ça me disait rien j'étais là pour faire plaisir au prof.* » Que voir dans cette comparaison très personnelle ? Peut-être l'intuition d'un passage en cours du régime de la « motivation » - conformation à un principe extérieur - à celui de la « mobilisation » - affirmation d'un mouvement propre à l'élève. Renversement prometteur...

maintenant c'est comme le sport. Avant c'était comme rien ça me disait rien j'étais là pour faire plaisir au prof.

Du français « à l'envers » à l'envie de français Et le professeur de français, comment vit-il cette aventure ? Peinant encore à définir mon nouveau regard sur ce métier qui est le mien, j'abandonne ma plume aux poussées intuitives...

Enseigner le français en REP c'est aussi, clairement, en baver, assumer son rôle en... saignant ! Langue française sans arrêt écorchée, plan de séance disloqué souvent, égo

parfois piqué au vif... Mais suis-je seul à saigner ? Beaucoup, parmi les présumés bourreaux, font de même.

Langue française, professeur, élèves, tout le monde saigne... et c'est aussi bon signe ! Signe de vie ! A-t-on jamais vu saigner un fossile ? Et si « enseigner », c'était (ré)introduire sans cesse de la vie dans ce qui en a besoin pour faire sens, dans ce qui - textes, langue, êtres - n'encourt pas pire risque que d'en manquer ?

Suivons encore un peu cette poussée intuitive, en nous laissant aller aux collages qu'elle porte à faire, aux facettes qu'elle porte à déployer... Les « compétences », telles que me les fait voir cette mise en œuvre de la maîtrise de la langue, ne recouvrent-elles pas de « communes appétences » ? Communes aux enseignants de différentes matières, ou même à ces derniers et aux élèves ?

Et dès lors enseigner le français, n'est-ce pas d'abord savoir être franc avec tous ces partenaires ? Oser dire : je ne suis pas vous, mais j'ai envie de partager avec vous, de créer avec vous, pour être meilleurs ensemble... pour, ensemble, avoir plus envie de (faire) rencontrer notre langue, de la (faire) vivre ? Avec à la clé, une chance accrue d'irriguer cette matière - discipline scolaire et matériau linguistique - de ce qui fait, aux uns et aux autres, notre vitalité propre. Mieux encore qu'enseigner, « com-saigner » ! Jamais aussi compétent en somme, le prof de français, que quand on le... sait franc !

Guillaume LOOCK - professeur de français au collège Gustave Courbet (Pierrefitte-sur-Seine).

Articuler cours disciplinaires et ateliers interdisciplinaires

Dans un collège francilien, une partie de l'équipe enseignante met en œuvre des ateliers interdisciplinaires : par groupe les élèves doivent réaliser une production finale qui met en œuvre des connaissances et savoir-faire appartenant à plusieurs disciplines. Une occasion de développer leur créativité mais aussi de donner sens aux apprentissages des différentes matières et de développer la maîtrise de la langue.



Oui, un travail interdisciplinaire permet de travailler le français et de lui donner du sens dans le cadre du cours disciplinaire.

C'est en partie ce qu'une équipe du collège Anatole France aux Clayes-sous-Bois essaie de faire en mettant en place une structure expérimentale, *Neo Alta*, qui propose entre autres des LABOs, temps de travail interdisciplinaire d'1h30 hebdomadaire par classe *Neo Altiste*. Pour ce projet innovant, les enseignants disposent d'une heure de concertation par semaine. Les élèves travaillent en groupe et en autonomie à la réalisation d'une production finale qui vise à développer leur créativité mais aussi à les faire progresser en français, un des axes prioritaires de notre projet étant « la maîtrise de la langue française à travers toutes les disciplines ».

Commençons par le plus évident, « classique », qui a fait ses preuves, en classe de 5^e : **le projet français, histoire et documentation**, dont voici la « recette » :

Titre : « Frère Jacques, frère Jacques, copiez-vous ? », thème : la journée d'un jeune moine qui découvre le monastère, production finale : un ouvrage collectif, narratif, documenté et illustré, compétences travaillées : trop nombreuses pour toutes les énumérer ici ! Un exemple de compétence disciplinaire en français (mais existe-t-il des compétences purement disciplinaires en français ?) : rédiger un texte bref, cohérent et ponctué, à partir de consignes données. Un exemple de compétence en histoire : être à même d'appréhender ou de créer un univers en exploitant des connaissances et des repères concernant le Moyen Âge. En documentation : repérer et sélectionner des informations pertinentes dans un texte documentaire. Deux exemples de compétences transversales : savoir s'auto évaluer et travailler en groupe.

Chaque groupe tire au sort son sujet, partie de l'ouvrage collectif, et doit en réaliser une double page : un texte narratif, une illustration réalisée à la main, un texte historique documenté, une illustration sélectionnée dans un document dont les sources sont citées. L'ouvrage est ensuite publié sur Calaméo.

Les élèves n'ont pas écrit une rédaction pour répondre à l'injonction de leur professeur de français qui lui-même répond à l'injonction des Instructions officielles. Ils ont dû faire des liens entre leur cours d'histoire, les méthodes acquises en recherches documentaires et leurs compétences d'écriture pour produire un texte en groupe, s'insérant dans un projet collectif qui sera présenté en ligne et à leurs parents lors d'une soirée. Ils ont également rédigé un journal de bord de leur travail au fur et à mesure, afin de réfléchir sur leurs apprentissages et de s'auto évaluer.

Le projet a donné du sens aux besoins langagiers nécessaires à son écriture. Les élèves se sont posé d'eux-mêmes des questions syntaxiques, lexicales et orthographiques, et ont cherché des solutions en faisant appel à des ressources variées.

Passons maintenant à un exemple moins attendu : **un projet français / EPS...**

En 4^e, les élèves sont soumis à une situation de crise : **le handball est en danger !** Ce sport n'attire plus assez de joueurs, amateurs ou professionnels. Les élèves sont amenés à se mettre

dans la peau de sportifs, de dirigeants, de professeurs... pour mener campagne, pour convaincre des bienfaits de ce sport. En parallèle des séances consacrées à ce projet, les élèves pratiquent le hand, réfléchissent à ses règles et se filment afin d'accumuler de la « matière » pour leur projet, présenté aux familles et au reste de l'établissement, lors d'une soirée organisée par les élèves eux mêmes. En groupe, ils ont décidé d'une production finale, affiche ou vidéo.

Chaque séance suit un rituel :

- 1- Lecture individuelle et silencieuse de documents et d'articles de presse sur le sujet, sélection des informations qui leur seront utiles.
- 2- Travail en groupe où l'oral et l'argumentation, à travers la négociation au sein du groupe et les arguments sur lesquels s'appuyer, listés en début de LABO, jouent un rôle essentiel.
- 3- Rédaction individuelle de son journal de bord pour faire le point sur les apprentissages, l'avancée du projet et le fonctionnement du groupe. Ce journal servira en outre aux professeurs pour évaluer la gestion en autonomie du travail et la capacité à s'auto évaluer de chaque élève.

Dans les productions finales des élèves, également présentées aux familles, on retrouve l'oral et l'argumentation, donc la capacité à exprimer un jugement, à souligner des qualités, à convaincre voire à persuader en faisant appel à certains sentiments. Pour obtenir « de la matière », les élèves lisent des articles, interviews et autres documents dans lesquels ils relèvent des informations mais aussi du vocabulaire, des expressions, des structures journalistiques... qu'ils pourront réinvestir dans leurs productions.

Ces élèves ont fait du français en dehors du cours de français et ce cours de français est apparu nécessaire en ce qu'il permettait aux élèves de faire les liens entre les différentes disciplines, de construire un raisonnement et de s'organiser en groupe, de mener un projet collectif qu'ils s'étaient approprié, avec une large part de choix. Pas de note, pas de pression autre que celle du temps qui passe trop vite dans ces séances ; plus d'envie, de motivation, certainement, mais pas seulement.

Caroline Rousseau, professeure de français dans un collège des Yvelines

Comment une équipe disciplinaire forge-t-elle des pratiques partagées ?

Trois collègues opèrent un retour sur les années où, dans l'action, s'est construite une équipe disciplinaire. Au fil des années, la mise en place de dispositifs qui permettaient de faire connaître le travail des élèves a favorisé l'instauration d'un climat exempt de tout jugement qui a offert à chacune la possibilité de puiser des idées, des échanges par lesquels chacune se les approprie, l'envie et la possibilité d'aller encore plus loin dans le travail d'équipe.

Au fil des ans, certaines activités expérimentées par l'une ou l'autre collègue se sont développées : reprises, complétées, réinventées par les autres, elles se sont affirmées, ont été systématisées.

Une première expérience de participation à un prix littéraire (les Incos) avec deux classes de cinquième ayant eu une incidence très positive sur l'approche de la lecture cursive, elle a été reconduite l'année suivante, en même temps que des classes de troisième et quatrième étaient inscrites au Prix Littéraire Paul Langevin. Au fil des ans ce sont deux, puis quatre, parfois six classes qui ont intégré de tels dispositifs. C'est à l'occasion de ces activités qu'une collègue a commencé à expérimenter les carnets de lecteurs, puis une deuxième, avant que l'une et l'autre n'en systématisent l'usage pour toutes leurs classes.

En classe théâtre les élèves tenaient un carnet du spectateur. De plus, l'habitude avait été prise de présenter des livres sous la forme d'une mise en scène où les élèves jouaient les rôles des écrivains et de journalistes. S'inspirant de cette activité, l'une de nous propose à une classe (autre que la classe théâtre) de réaliser, autour des livres lus, de courtes émissions littéraires filmées, à l'occasion de la participation au prix des Incos. Les émissions sont destinées à être vues par une classe parallèle. Le résultat est encourageant, l'année suivante, deux collègues engagent trois classes dans un concours (interne) d'émissions littéraires en réutilisant des livres précédemment acquis pour le prix des Incos. L'emploi du temps permet de croiser deux classes qui constituent des équipes associant élèves de l'une et de l'autre. La classe théâtre a préparé une présentation théâtrale du projet et des livres, les deux autres ont assisté à cette présentation avant de s'engager dans la lecture. De nouvelles idées émergent sans cesse, et certains groupes mettent en scène les personnages

des livres qui, parfois, se plaignent auprès de l'auteur du sort qui leur est réservé (ils argumentent de façon assez convaincante). D'autres se mettent en scène : collégiens face à la lecture, rétifs puis absorbés, engagés dans des échanges autour des livres proposés. Et la notion de lecture plurielle prend sens : nous ne lisons pas tous le même livre de la même façon ! Cette pluralité de lectures s'est construite petit à petit, nourrie par la pluralité des regards des adultes : il est arrivé que, spontanément, l'une écarte une suggestion des élèves quand l'autre la retenait (faire intervenir les personnages dans les émissions). Ces réactions spontanées divergentes donnent alors naissance à une discussion ouverte qui permet à chacune de questionner ses attentes, de revoir la manière dont elle formule les consignes, de retravailler ensemble, pour l'année suivante, à un document commun.



Du carnet de lecteur au carnet de voyage, il n'y avait qu'un pas. A la recherche d'une ruse pédagogique permettant de compenser par un travail personnel dense et signifiant le fait qu'elle sera absente en mai pour faire passer les épreuves du bac théâtre, l'une de nous demande à toutes ses classes de mettre à profit ses heures d'absence pour fabriquer un carnet de voyage. Il s'agit d'envisager le cours de français de l'année comme un voyage aux pays des arts (littérature, théâtre, danse, peinture). Ils doivent choisir 10 œuvres parmi celles étudiées au cours de l'année (y

compris les extraits figurant dans des groupements de textes) et présenter chacune d'elle dans leurs carnets de voyage. Aucun modèle n'est imposé, des idées sont suggérées, en partie proposées par les élèves eux-mêmes. La forme, totalement libre, doit être soignée, travaillée : cahier du commerce ou fait maison, fichier informatique... tout est possible, pourvu qu'il y ait une certaine recherche (les élèves ayant pratiqué le carnet de lecteur tout au long de l'année sur la base de la même consigne matérielle ont des idées). La présentation doit être organisée, mais le mode de structuration est laissé au choix des élèves : thématique, chronologique, par genres.

Le résultat obtenu dépasse les attentes. Le travail mené avec un sérieux inespéré a permis une réelle appropriation des œuvres revues à cette occasion, nombreux sont ceux qui ont fait des recherches complémentaires, mis à profit la distance avec laquelle ils revisitaient les œuvres. Le soin apporté à la présentation de leurs travaux nous conduit à les exposer au CDI.



Par la suite, un travail sur le voyage en cinquième aboutira à la réalisation de carnets de voyages imaginaires riches de recherches, d'invention et d'inventivité. L'exercice sera décliné sous la forme de *Carnets d'Ulysse* en sixième : la lecture de *L'Odyssée* est menée de manière à la réécrire sous la forme du carnet de voyage qu'Ulysse aurait écrit à l'intention de Pénélope et Télémaque. Il faut travailler sur le changement de point de vue (et de personne grammaticale), l'expression des sentiments du personnage principal, débattre de ce qu'il conviendrait d'occulter compte tenu des destinataires du texte...

Ainsi la pratique du carnet de voyage concerne-t-elle aujourd'hui 4 collègues, sur les 6 que compte l'équipe de lettres, et de nombreuses classes. L'exposition régulière au CDI des travaux des élèves nourrit une saine émulation, donne des idées, tant aux professeurs qu'aux élèves. A l'occasion d'un salon du livre organisé dans la commune, ils ont été présentés sur une table réservée au collège où ils ont suscité un grand intérêt et des commentaires admiratifs. Une collègue d'un établissement éloigné passée par hasard a fait des photos, demandé comment nous avions travaillé pour exporter cette activité dans son établissement. La journaliste qui couvrait le salon du livre est venue rencontrer les élèves pour consacrer un article à leurs productions. Nous ne développerons pas ici l'intérêt qu'il y a à valoriser ainsi les productions des élèves.

En revanche il est indéniable que cette valorisation encourage et renforce la mutualisation des pratiques des professeurs.



Aujourd'hui, souvent, nous ne savons plus très bien qui a initié telle ou telle pratique, qui l'a enrichie, réorientée, adaptée. Peu importe ! Les idées circulent, dépassent parfois les limites de notre établissement. Ces échanges permettent de vaincre une timidité, une pudeur (ou une peur ?) face au regard des collègues sur notre propre enseignement. Aussi envisageons-nous à présent d'assister au cours de l'une ou l'autre lorsqu'elle s'engage dans une action innovante (voir *Les Cahiers pédagogiques*, *Tous compétents en français*, article « Du théâtre à la classe de français, transfert de pratiques »). Une collègue de CM2 du secteur s'apprête également à le faire.

A ce stade, le renforcement et le développement des échanges de pratiques a besoin du soutien du chef d'établissement. Jusque-là nous avons utilisé les possibilités offertes par les emplois du temps (concours d'émissions littéraires avec des classes ayant français en même temps) et composé

lorsqu'il n'y en avait pas. Pour le concours d'émissions littéraires qui impliquait trois classes et deux professeurs, nous avons, à deux reprises (lancement du projet, remise des prix), demandé que la troisième classe soit libérée du cours prévu pour se joindre aux autres. La bienveillance de l'équipe administrative et une certaine souplesse d'organisation nous ont permis d'arriver où nous en sommes. Des choix clairs en matière de DHG et de répartitions de services seront nécessaires pour aller plus loin.



En effet, si l'on s'accorde pour dire que la maîtrise de la langue joue un rôle clef dans le parcours scolaire des élèves, et que les déficits dans ce domaine doivent être comblés, il convient de faire des choix concrets qui permettent d'apporter des réponses. La mise en place des EPI pourrait se fixer comme objectif de placer la maîtrise de la langue au carrefour des disciplines, ce qui impliquerait que tout EPI implique un professeur de français. Ensuite pourrait-on définir des objectifs par niveaux. Le recul que nous avons quant aux apports de la pratique théâtrale pour une bonne adaptation au collège et l'acquisition de l'autonomie constitue un argument fort pour mettre en place un EPI incluant la pratique théâtrale dans toutes les classes de sixième. Pour les autres niveaux, une fois les programmes définitivement établis, il serait pertinent de choisir

des axes à décliner selon différentes disciplines (décrire un même sujet/objet dans le cadre des sciences physiques, de la technologie ou pour insérer cette description dans un récit policier ou fantastique ; gérer les aspects techniques, rédactionnels, déontologiques d'un blog scolaire...).

Une contamination positive a pu se faire, reste à comprendre pourquoi et comment.

La qualité des productions des élèves nous a conduites à les exposer au CDI. Voir les productions des autres classes au CDI a nourri, enrichi le projet pédagogique des collègues qui s'y sont intéressées, a suscité des échanges quant à la manière de procéder, informels, mais toujours guidés par la recherche de solutions pour faire face aux difficultés de nos élèves, à leur manque de motivation.

Ensuite est venue la volonté de renforcer les échanges, d'aboutir à une vraie collaboration : participation conjointe aux prix littéraires, action menée en parallèle sur nos classes avec des temps où les élèves pouvaient changer de classe, rédaction d'un billet pour l'AFEf à six mains...

Petit à petit, nous avons appris à accepter le regard de l'autre sur nos pratiques, pris confiance en nous au point d'envisager de partager nos expérimentations et de les analyser à plusieurs.

Chemin faisant nous avons vécu ce que nous offrons à nos élèves de la classe théâtre : petit à petit se construit l'identité et la solidarité d'un groupe où l'on apprend et progresse ensemble, en s'appuyant sur les forces de chacun, en s'efforçant, ensemble, de faire face aux difficultés.

Muriel Lacour, Catherine Besson, Patricia Ferran, collègue
Le Pré des Roures (06)



2- Prendre en compte tous les élèves et les accompagner

Pour une école inclusive, une école qui considère chaque enfant, chaque jeune comme une chance pour demain, une école humaniste, des enseignants se mobilisent. La frontière qui sépare le professionnalisme de l'engagement citoyen peut y devenir très floue.

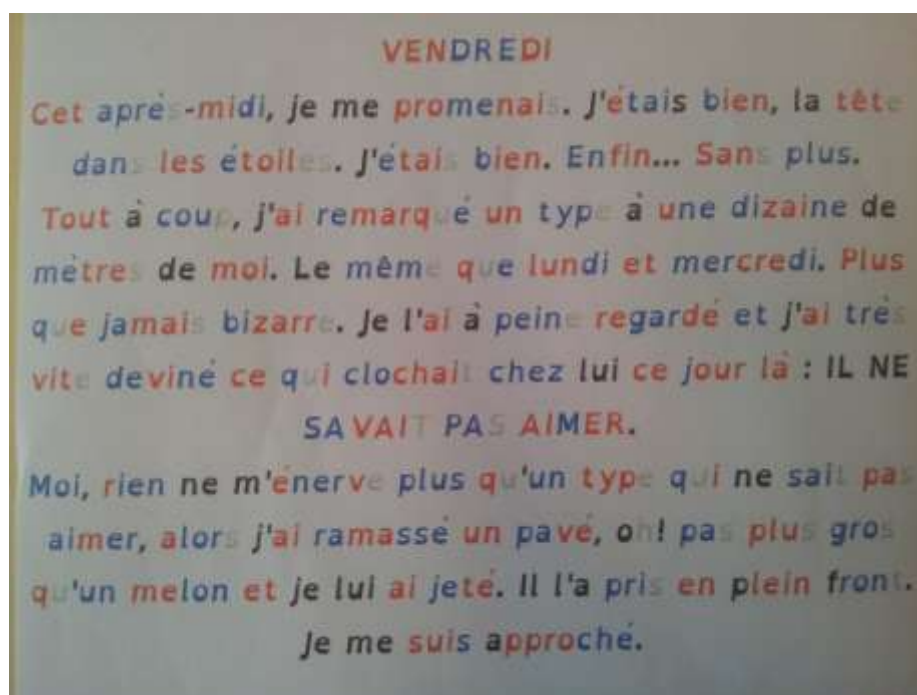
Du français à tous les étages.

L'expérience que partage cette auteure montre combien l'accompagnement des élèves nécessite de prendre en compte l'hétérogénéité des difficultés. Elle rappelle aussi combien les lectures professionnelles, didactiques et pédagogiques, jouent un rôle essentiel dans la formation continue des enseignants en apportant des ressources indispensables pour faire en sorte que tous les élèves puissent accéder aux apprentissages.

Les élèves à qui j'enseigne ont été orientés en EGPA (Enseignement Général et Professionnel Adapté) en fin de CM2. Ils présentent des « difficultés graves et persistantes » et se retrouvent

donc dans une classe de 6^{ème} de 16 élèves en grave difficulté. Or, ces difficultés sont souvent bien différentes les unes des autres.

Prenons l'exemple de la lecture dans la classe de 6^{ème} à qui j'enseigne cette année. Sur seize élèves, deux étaient non lectrices en début d'année (niveau CP), quatre décodent mais ont des soucis de discrimination visuelle des graphèmes (notamment les graphèmes complexes), un élève dyslexique lit parfaitement bien lorsque les textes proposés sont adaptés comme celui-ci (police OpenDyslexic gratuite, empâtement de la base des lettres, mise en couleurs de certains graphèmes, lettres muettes grisées), mais est en grande difficulté devant tout autre document,



trois élèves décodent correctement mais avec des difficultés de fluence, et enfin six lecteurs sont quasi experts (aucune difficulté de fluence, représentation mentale², inférences).

L'hétérogénéité fait partie inhérente de l'acte d'enseigner. L'admettre permet de chercher efficacement des solutions qui aideront les élèves à devenir tous compétents.

En EGPA, les élèves sont censés acquérir les compétences du palier 2 en sortant de 3^{ème}. Bien évidemment, il n'est pas interdit d'acquérir des

compétences de palier 3, et bien souvent, certaines du palier 1 sont à renforcer. L'idée est donc de permettre aux élèves qui quittent le collège d'emporter avec eux un « bagage » de connaissances et de compétences suffisant pour « s'en sortir » dans la vie : se faire comprendre, comprendre, communiquer oralement et à l'écrit, réfléchir, analyser, évaluer...

Voici deux situations qui illustrent comment je développe les compétences de mes élèves en français.

² Lector et Lectrix, Sylvie Cèbe et Roland Goigoux

Situation 1 : Ovide et « Les métamorphoses » en 6^{ème} EGPA

La séquence est une étape consacrée aux récits de l'Antiquité. L'étude de quelques extraits des *Métamorphoses* d'Ovide permet un travail sur la maîtrise de la langue bien évidemment (compétence



1 du socle), mais elle développe aussi leur culture humaniste (Pilier 5).

Enseigner à des élèves en difficulté scolaire m'a obligé à envisager l'acquisition de ces savoirs et compétences de plusieurs manières. Sans parler des fameux « trois profils

d'apprenants » (visuel, auditif, kinesthésique) qui sont aujourd'hui devenus une théorie un peu dépassée, il est toutefois intéressant de « faire entrer » les élèves dans une activité et de les faire comprendre et apprendre par différents moyens. J'ai donc choisi 3 entrées :

- une rencontre avec une œuvre d'art : la sculpture d'Apollon et Daphné par Le Bernin (pas de voyage à Rome, dommage !)³
- L'écoute, puis la lecture de l'extrait concernant l'histoire d'Apollon et de Daphné (corpus enrichi au cours de la séquence par d'autres extraits : Arachné, Narcisse... accessibles en écoute libre également dans ma classe (c'est-à-dire enregistrés sur ma tablette pour que les élèves en difficulté de lecture puissent les réécouter à l'envi).
- Des séances en EPS (danse).

Pour permettre aux élèves de développer des compétences en langue, différentes approches et l'aide de mes collègues intervenants dans cette classe me sont apparues nécessaires. Je n'ai rien inventé. Je connais d'autres enseignants de français qui collaborent avec leurs collègues professeurs d'EPS, et notamment sur *les Métamorphoses*. Nous avons donc collaboré, ma collègue d'EPS et moi-

³ Il m'arrive souvent de débiter une séquence par une visite. Pour la séquence sur Orphée et Eurydice, nous sommes allés nous asseoir devant le tableau de Jacopo Vignali au musée de Tessé au Mans <http://notesdemusees.blogspot.fr/2009/04/le-mans.html>.

Les tableaux sont souvent des moments clés de l'histoire. Dans ce tableau, qui peuvent être les personnages et que va-t-il leur arriver ? Fin tragique ou heureuse ? Les élèves ont envie de savoir.

même afin de développer chez les élèves un maximum de compétences.

Compétences en maîtrise de la langue (Palier 2)

- S'exprimer à l'oral
- Prendre part à un dialogue (prendre la parole devant les autres, écouter autrui, formuler et justifier un point de vue)
- Lire, s'entraîner à lire avec aisance un texte
- Lire seul des textes du patrimoine
- Dégager le thème d'un texte
- Repérer des informations explicites
- Inférer
- Utiliser ses connaissances pour réfléchir sur un texte, mieux le comprendre
- Comprendre des mots et les utiliser à bon escient
- Conjuguer les verbes (identifier les verbes).

Compétences en culture humaniste (Palier 2 et 3)

- Lire des œuvres majeures du patrimoine
- Etablir des liens entre les textes lus
- Reconnaître et décrire une œuvre
- Connaître une période de l'Histoire (et un auteur de l'Antiquité)

Compétences 7 : Autonomie et initiative

- Etre persévérant dans toutes les activités
- Soutenir une écoute prolongée
- Se déplacer en respectant un environnement (et une consigne).

En cours de français, les élèves étudiaient les textes, certains pouvaient découvrir les textes tapés pour les élèves dyslexiques⁴. L'organisation des séances permet à tous les élèves de progresser à leur rythme : pour les élèves non lectrices, il leur est possible d'écouter (réécouter, faire pause) le texte (à l'aide de la tablette) en suivant avec le texte, l'élève dyslexique (mais d'autres aussi) bénéficient du tapuscrit « spécial-dyslexique », les autres peuvent se mettre en « plan de travail⁵ » si j'ai besoin d'aider un groupe ou un élève en particulier.

Afin de les aider à mieux comprendre les textes, mais également dans le but de leur faire acquérir des compétences en conjugaison notamment, l'apport de l'EPS a été intéressante.

Lors de la séance sur la découverte des verbes d'action, sept élèves sont capables de trouver un verbe (conjugué ou à l'infinitif), trois reconnaissent un verbe d'action.

⁴ Certains sont accessibles sur le site

<http://www.lecoledaillleurs.fr/mythes-grecs-pour-les-petits-dys/>

⁵ *Apprendre avec les pédagogies coopératives* de Sylvain Connac, page 93.

Ma collègue professeure d'EPS et moi-même décidons donc de passer à la mise en pratique gestuelle. Lors de la séance de danse, les élèves vont d'abord lire un extrait à leur professeur (celle-ci ne leur dit pas qu'elle connaît les extraits). Les élèves doivent être capables de lui raconter l'histoire. Au moment de la métamorphose de l'histoire, l'enseignante va demander à certains élèves de mimer ce qui se passe, afin que tout le monde comprenne bien.

Elle va ainsi demander comment mimer « enraciner », « s'agenouiller », « se ratatiner », « filer se réfugier »...

Cette phase de danse-mime sera pour elle une base pour une séquence de danse. Ces mouvements combinés deviendront une « phrase dansée » réutilisée en variant les paramètres du mouvement (le temps, l'espace, l'énergie) dont découlera la chorégraphie des élèves. Son but étant de développer la compétence : « se déplacer en respectant un environnement ». Je ne décrirai pas les séances d'EPS car je ne pouvais pas y assister étant avec d'autres élèves à ce moment-là, mais leur chorégraphie a été filmée, et les élèves ont pu me montrer ensuite leur travail en classe. Je devais retrouver dans leurs chorégraphies les verbes d'action cherchés dans les lectures.

En guise d'évaluation, les élèves ont découvert un nouveau texte. Quinze des seize élèves ont trouvé les verbes d'action. Quand on sait la difficulté qu'ont les élèves d'EGPA à repérer un verbe, je peux conclure à la réussite de cette séquence sur ce point. La compréhension du texte reste compliquée pour les élèves qui présentent des difficultés de décodage. L'essentiel de leur énergie est utilisé à décoder ce qui provoque une fatigue cognitive qui compromet le reste de l'évaluation. Celle-ci doit alors se faire à l'oral (mais pas évident en groupe classe).

Pour permettre à tous les élèves de cette classe de progresser, il a fallu :

- connaître les élèves grâce à un diagnostic précis : évaluations diagnostiques de début d'année, lecture des livrets de compétences des professeurs des écoles, entretiens individuels avec les élèves, rencontres (ou coup de téléphone souvent) avec les parents, voire avec les orthophonistes;

- personnaliser les apprentissages (lire l'excellent ouvrage de Sylvain Connac sur le sujet⁶), c'est à

dire (pour faire court et simple), avoir une approche didactique (en français et en EPS au service de l'élève), permettre du travail individualisé (plan de travail, ici également en EPS), et mettre en place des interactions coopératives (entre élèves, mais aussi entre professeurs dans ce cas);

- trouver plusieurs entrées dans la séquence pour créer l'envie d'apprendre et de découvrir ;

- mettre en place des groupes de besoins et créer des documents adaptés aux élèves (sur tablette, tapuscrits pour élèves dyslexiques) ;

- évaluer la compréhension des textes lus grâce à la pratique de la danse.

Tous les élèves peuvent devenir compétents en français. Certains plus que d'autres, surement. Mais nous, les enseignants, ne pouvons renoncer au principe d'éducabilité. Tous peuvent réussir !⁷ Les professeurs des écoles ont un avantage sur leurs collègues de collège : ils sont polyvalents. La pluridisciplinarité, la transdisciplinarité, la pédagogie de projet sont leur quotidien.

En collège heureusement, il existe d'autres moyens de travailler en équipe et de faire progresser les élèves en français, en dehors des cours de français.

Situation 2 : l'oral d'Histoire de l'Art en 3^{ème} EGPA

Les élèves de 3^{ème} d'EGPA se présentent à un examen : le CFG (Certificat de Formation Générale). Pour être validés, ils doivent avoir validé les compétences du palier 2 en français et en mathématiques et avoir la moyenne à leur « oral professionnel ».

Afin de préparer cet oral, il nous (à l'équipe pédagogique) a semblé intéressant de les préparer et de les inscrire à l'oral d'Histoire des Arts du DNB.

Je leur enseigne donc cette année l'Histoire, la Géographie et l'Education civique, ainsi que les Arts visuels et l'Histoire des Arts.

Chaque séquence d'Histoire débutait donc par un travail sur une œuvre d'art.

« La première guerre mondiale » fut donc illustrée par « la guerre » d'Otto Dix, complétée par d'autres œuvres ensuite. Dès la 4^{ème}, je prépare les élèves en cours de français à la description d'œuvres. Ils connaissent et maîtrisent le vocabulaire usuel (compétence 1). Ils sont donc logiquement amenés à utiliser ce qu'ils ont appris en 4^{ème} pour décrire à l'oral des œuvres. Celles-ci feront l'objet d'un corpus dans lequel ils puiseront pour leur oral.

Rien de révolutionnaire. En tant que professeure des

⁶ La personnalisation des apprentissages, Sylvain Connac, page 19 notamment.

⁷ Titre d'un ouvrage collectif roboratif *Tous peuvent réussir !* sous la direction de Régis Félix (éditions Quart Monde)

écoles, je suis consciente de faire progresser mes élèves en français, lorsque je suis en cours d'Histoire. Il est, pour moi, autant important qu'ils sachent s'exprimer devant un jury, répondre de façon compréhensible à celui-ci, que de connaître des œuvres majeures de notre patrimoine, et les événements historiques qu'elles illustrent.

Ces situations montrent qu'il ne suffit pas de dire que l'enseignement du français doit être une priorité. Il ne suffit pas de culpabiliser les enseignants de français ou de les laisser seuls avec

de lourds constats concernant la maîtrise de la langue française. Pour que tous soient compétents en français, nous devons tous prendre conscience de nos capacités à faire progresser les élèves, quelle que soit la discipline. Nous devons faire du français à tous les étages !

Caroline Faivre
Professeure des écoles spécialisée
Collège La Madeleine- Le Mans

La dyslexie, le handicap invisible qui interroge nos pratiques

Auteure de 2 articles du n°522 des Cahiers pédagogiques (« En lycée professionnel, un tissage didactique », « L'évaluation dynamique : médiation et remédiations »), Nicole Bouin apporte ici quelques conseils et ressources pour permettre aux élèves dyslexiques d'entrer pleinement dans l'univers de l'écrit et les apprentissages, en français et dans toutes les disciplines.

La dyslexie qui touche environ 5% des enfants est un trouble spécifique et durable de l'acquisition et de l'utilisation du langage écrit qui persiste en dépit de capacités intellectuelles normales, de l'absence de troubles sensoriels ou moteurs, d'un milieu normalement stimulant et d'une scolarisation adéquate. **En raison de particularités cérébrales et cognitives l'enfant a du mal à lire, à apprendre une leçon écrite, à copier ou écrire un texte.** Il peut aussi présenter des troubles associés comme une dysgraphie, un trouble de l'attention avec ou sans hyperactivité, des difficultés de repérage et d'organisation spatio-temporels, de latéralisation, une maladresse gestuelle, des difficultés d'organisation ou des troubles du comportement. Il peut aussi être doué de talents particuliers et/ou intellectuellement précoce. En fait il y a autant de « profils dys » que d'élèves dys. Le diagnostic précis de l'équipe médicale pluridisciplinaire et un entretien détaillé avec le jeune et sa famille permettront de cerner les besoins de chaque enfant.

La collaboration entre tous les adultes qui gravitent autour du jeune est d'ailleurs la première condition d'un accompagnement réussi.

Il faut toujours avoir à l'esprit que ce handicap invisible entraîne **une grande fatigabilité et une perte d'estime de soi** qui, faute d'adaptations nécessaires, provoquent la démotivation scolaire et des comportements particuliers : repli sur soi, défaitisme, agitation, opposition, agressivité, révolte, stress, anxiété... Quand cela ne va pas jusqu'à la dépression. C'est pourquoi **les aménagements pédagogiques sont essentiels. La priorité consiste à rassurer, à compenser et à renforcer.** Plus encore que pour tout autre élève il faut éviter les commentaires décourageants, faire confiance aux capacités d'adaptation de chacun, initier des stratégies de contournement, valoriser les évolutions positives. On vise l'autonomie bien sûr mais il faut accepter que pour ces enfants en difficulté les étapes soient nombreuses et très progressives. Il faut souvent tâtonner pour trouver les moyens de compensation les plus adaptés mais on peut s'appuyer sur la volonté et les capacités intellectuelles du jeune pour l'aider à réussir. Les dyslexiques sont le plus souvent volontaires, persévérants et astucieux. Ils ont en effet déjà dû trouver par eux-mêmes des pistes de compensation avant d'être diagnostiqués, à l'époque où ils se demandaient avec angoisse pourquoi ce qui semblait si simple pour les autres leur apparaissait comme insurmontable.

Lal ut tev er slar éu s sit e

A l a r e n t ré ed esc las ses, jes aut ai sdej oi ea vecl es ga rço nse tlesf il lesd uqu art ier, d és ir eux de co mm encerl es co ursq uico mb ler a ien tmo nes prît c urie ux.

Am es ur equ el' an né eav anç aît, le scou rs dev inr entp lusdi f fic ilese tuns ent im entdener vos it é etde p r é occ upat io ncom me nçaàm' e nv a hi r.

Co mb ie ndev er besco mp ortec ete xtr ai td et ex te ?

Un exemple de sujet simple tel que peut le voir un dyslexique :

Le dyslexique a **besoin de temps pour s'approprier les consignes écrites** et il est angoissé à l'idée de ne pas arriver à faire ce qu'on lui demande dans le temps imparti. On peut lui lire le sujet ou charger un camarade de le lire à voix haute, puis demander à l'enfant de le reformuler avant de commencer l'exercice. Ce qui aura le mérite de mettre l'accent pour tous sur l'importance de l'énoncé et permettra d'en affiner l'analyse collectivement. On peut organiser un tutorat tournant et les assistants occasionnels découvriront vite qu'ils y trouvent leur compte car après avoir lu correctement l'énoncé pour l'autre ils évitent les hors sujets et les erreurs de compréhension pour eux-mêmes.

Si l'élève bénéficie d'un **tiers temps à l'examen** il doit apprendre à l'utiliser pendant l'année et s'entraîner sur les évaluations en cours. De même s'il a droit à un lecteur ou à un lecteur-scripteur, dans ce cas il doit savoir ce qu'il peut lui demander ou non le jour de l'examen, ce ne sont pas tout à fait les mêmes règles qu'avec l'AVS avec lequel il travaille éventuellement en classe.

On sera vigilant au nombre de consignes que l'on donne à la fois, aux **consignes complexes** qui ne sont pas toujours assimilables par de jeunes élèves, dys ou pas. Là encore il convient de procéder graduellement en commençant par des consignes simples, courtes et claires. En incitant les élèves à repérer comment ils font pour les mémoriser, se les répètent-ils mentalement? les transforment-ils en images? A partir de là comment procèdent-ils pour organiser leur plan d'action? Ces exercices métacognitifs optimiseront les apprentissages de tous les élèves.

On élaborera avec les élèves des **fiches méthodologiques** qui pourront parfois, provisoirement, être conservées pendant les évaluations avant d'être intégrées et de devenir inutiles. On fera systématiquement verbaliser le mode opératoire, le raisonnement mené, les étapes successives du traitement de la tâche, on favorisera la réflexion à voix haute. Là encore le bénéfice est général.

Il n'est pas difficile d'adopter la **police de caractère « dyslexie »** pour tous les supports écrits scolaires puisqu'elle est fournie par les services du MEN mais « Comic Sans MS » en 14 convient aussi. Les photocopiés doivent être aérés (interligne 1.5 ou 2), imprimés en gros caractères, sans surcharge illustrative ni distracteurs. Il suffit souvent d'imprimer le document A4 en A3 pour les élèves dys. Les questions surlignées en couleur

sont plus facilement repérables, elles doivent être placées avant le texte et non sur une autre feuille pour éviter les balayages visuels coûteux et inciter l'enfant à les lire avant le texte pour orienter sa lecture. La pagination en haut à droite est plus confortable. Ces jeunes doivent prendre l'habitude d'utiliser des caches pour isoler ce sur quoi ils se concentrent sur la page. Pour certains le confort de lecture est meilleur lorsqu'ils penchent le livre ou la feuille en les appuyant sur la trousse par exemple.

On fournira **des photocopies ou des fichiers chaque fois que c'est possible** pour éviter qu'ils s'épuisent à recopier, des corrections d'exercices, des résumés de cours... On invitera les élèves à utiliser les surligneurs de couleurs pour mettre en valeur les mots clés, le vocabulaire à retenir... toujours la même couleur pour le même usage.

La formation à la **prise de notes par schémas heuristiques** s'imposera dès la 6^e ou la 5^e afin que cette technique soit acquise et que l'élève soit autonome au moment où cela deviendra indispensable en 4^e et 3^e, pour les révisions du DNB par exemple. Cette technique présente de nombreux avantages, elle permet de garder trace du cours sans écrire beaucoup, elle favorise l'appropriation des connaissances par l'organisation des données, elle développe le repérage dans l'espace.

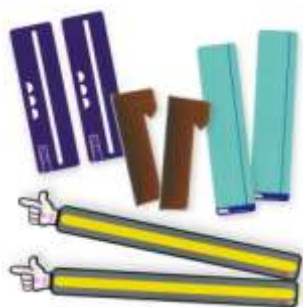
Pour les plus jeunes **un scripteur est nécessaire pour le cahier de textes**. Les leçons et devoirs à noter au moment de quitter la salle de cours sont perdus pour eux et les parents se plaignent souvent de ne pas pouvoir encadrer un travail scolaire dont ils n'ont pas connaissance. Par la suite le jeune pourra s'organiser par lui-même, en photographiant l'agenda d'un camarade de classe qui écrit bien avec son téléphone par exemple.

La règle de base consiste à **limiter le coût orthographique chaque fois que c'est possible**. Privilégier le contrôle oral des connaissances, éventuellement enregistré, noter les savoirs restitués plutôt que l'orthographe et la syntaxe dans tous les cas où on cherche à évaluer des connaissances.

En rédaction raccourcir la longueur des productions écrites, laisser davantage de temps pour la transcription écrite et la relecture. En 6^e on peut inciter l'élève à dessiner son récit avant de le rédiger. **On rappelle que pour un dyslexique, faute d'automatisme, chaque mot doit être construit de toutes pièces, ce qui engloutit d'énormes ressources attentionnelles, du coup il reste peu de temps et d'énergie pour traiter le sujet et construire sa pensée**. On peut légitimement envisager l'ordinateur pour les enfants les plus lourdement touchés, et donc le correcteur

orthographique. Dans tous les cas on réduira l'écriture manuscrite dans le travail à la maison, on acceptera les devoirs réalisés sur ordinateur ou transcrits par un adulte. L'évaluation dynamique qui consiste à offrir une première correction non notée de la rédaction pour permettre à l'élève d'améliorer son travail est un moyen très sûr de l'amener à progresser, qu'il soit dyslexique ou non (voir article sur le sujet dans les *Cahiers pédagogiques* n°522, juin 2015).

On ne pénalisera l'orthographe qu'en orthographe en ciblant bien les objectifs visés (accords, lexique, homonymes...) et en recourant aux exercices à trous. On peut d'ailleurs évaluer en pourcentage du nombre de mots écrits correctement pour éviter le découragement et valoriser les progrès. Pour le vocabulaire d'usage, on évitera de souligner ou d'entourer en rouge les erreurs afin de ne pas les fixer visuellement mais on masquera plutôt le mot erroné pour le réécrire correctement, avec du blanc correcteur par exemple. En grammaire on s'assurera que le métalangage est compris et stabilisé : adjectif, adverbe, préposition, proposition, sujet... On privilégiera l'apprentissage des règles grammaticales par des schémas avec des dessins et des codes couleurs. On proposera des pictogrammes pour représenter les temps des conjugaisons par exemple.



On ne demandera jamais à ces enfants de lire à voix haute devant la classe, ce qui les placerait dans une situation dévalorisante extrêmement stressante pour eux. Un **guide ligne** peut apporter un certain

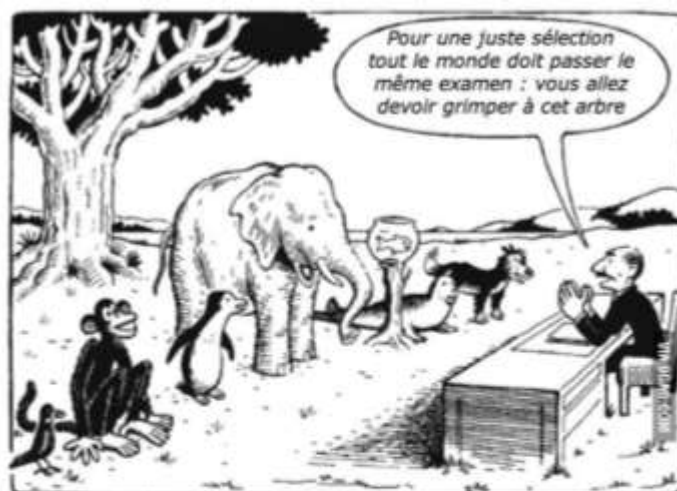
confort de lecture. Il en existe de plusieurs formes, vendus par des sociétés de matériel spécialisé comme Hoptoys, on peut même les fabriquer aisément en découpant un plastique transparent épais sur lequel on trace une ligne au stylo feutre indélébile.

En ce qui concerne la **lecture d'œuvres intégrales** on recourra utilement aux **livres audio** pour aider ces jeunes à se constituer une culture littéraire et générale. On trouve sur Internet de nombreux sites offrant des lectures de bonne qualité : Littérature audio.com, Audio cité.net, Au fil des lectures, Littérature à emporter... Un moment d'écoute de ces enregistrements avant de s'endormir le soir, cadré au début par les parents, adapté ensuite à ses besoins et envies par l'adolescent, permet de

développer le goût de la lecture par l'économie d'un déchiffrement fastidieux qui le détourne du sens et crée une phobie de la lecture. Il existe aussi quelques éditeurs qui produisent des livres adaptés aux enfants dyslexiques : la collection « Les mots à l'endroit » de l'éditeur Danger public, Livreconfort de Volumeek...

Il faut toujours avoir à l'esprit que **les difficultés de déchiffrement entraînent des difficultés de compréhension qui ne sont pas liées à des limites intellectuelles**. Le « normolecteur » se fait une image mentale de ce qu'il lit, il construit du sens, il élabore une représentation et reconstitue une histoire. L'enfant dyslexique éprouve parfois des difficultés à savoir qui se cache derrière les pronoms, à faire des liens, des inférences, à percevoir l'implicite, les multiples hypothèses de lecture et les intentions de l'auteur. **Le fait que la reconnaissance des mots ne soit pas automatisée entraîne un coût cognitif énorme**. Le déchiffrement mot à mot accapare l'attention qui devrait être investie dans la construction du sens. C'est pourquoi on est souvent surpris de la différence du niveau de compréhension et de raisonnement entre l'oral et l'écrit pour ces jeunes.

Il est important que l'équipe pédagogique prenne le temps d'**expliquer en vie de classe en quoi consiste le handicap invisible** des camarades bénéficiant



Notre système éducatif

"Tout le monde est un génie. Mais si vous jugez un poisson par sa capacité à grimper aux arbres, il passera sa vie entière persuadé qu'il est totalement stupide."

d'aménagements spécifiques de façon à ce que ces mesures soient bien comprises par tous et non ressenties comme des privilèges injustes. C'est l'occasion d'aborder des dimensions fortes du vivre ensemble et de la citoyenneté : nous sommes tous différents et également respectables, nous avons tous

des facilités dans certains domaines et des limites dans d'autres, la solidarité bénéficie autant à celui qui donne qu'à celui qui reçoit, l'équité ne consiste pas à donner la même chose à tous mais plus à ceux qui ont moins...

On le voit à travers ces quelques pistes, les enfants dyslexiques ne sont pas seulement une source de difficultés pour les enseignants. Ils nous permettent aussi de questionner notre pratique au service de tous nos élèves, de développer une rigueur constructive, d'interroger des évidences trompeuses. Les aménagements que nous sommes

amenés à appliquer ou à imaginer sont utiles à beaucoup d'élèves « non handicapés ». Les situations de coopération que nous mettons en œuvre dans ce cadre fournissent des opportunités concrètes d'aborder la qualité du vivre ensemble et de développer les capacités d'empathie des jeunes pour les préparer à une citoyenneté active.

Nicole Bouin, professeure de lettres-histoire en lycée professionnel

Habiter et enseigner Babel

« Je suis d'une tribu qui nomadise depuis toujours dans un désert aux dimensions du monde. Nos pays sont des oasis que nous quittons quand la source s'assèche, nos maisons sont des tentes en costume de pierre, nos nationalités sont affaire de dates ou de bateaux. Seul nous relie les uns aux autres, par-delà les générations, par-delà les mers, par-delà le Babel des langues, le bruissement d'un nom... Origines. »
Amin Maalouf

L'enseignement de la langue française dans le contexte des Unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A, ex-CLA), confère à cet apprentissage non seulement un évident caractère d'urgence mais aiguise aussi probablement sa dimension « critique » (dans les différentes acceptions du terme : de crise, de risque et de contestation). Inscrit dans les « marges » du système, il pourrait néanmoins nous apprendre beaucoup grâce au regard « décalé » qu'il offre sur l'institution. S'y cristallisent de multiples enjeux et défis dont la plupart tournent autour de la question de la langue : langue instrumentale du quotidien, langue des rêves d'intégration, langue de la norme scolaire mais aussi langue d'accompagnement vers les chemins de l'égalité et de l'émancipation.

Pendant un an – selon les recommandations officielles – à raison d'au minimum une douzaine d'heures par semaine, les élèves primo-arrivants accueillis en collège, se voient proposer un enseignement spécifique qui accompagne celui qu'ils suivent en parallèle dans une classe de rattachement. Lorsque leurs camarades sont en histoire, en sciences ou en LV 2, ces élèves

rejoignent « l'atelier francophone » - intitulé adopté dans mon collège lorsque les classes d'accueil sont devenues des UPE2A, sigle plus « juste » pour les initiés mais parfaitement opaque pour les élèves et leur famille. À la fameuse citation de Camus qui écrivait que « mal nommer un objet, c'est ajouter au malheur du monde », il faudrait ajouter que lui donner un nom indéchiffrable, c'est aussi exclure du monde celui qui ne le comprend pas.

La langue comme moyen et comme finalité

Le travail dans, avec et sur la langue structure bien entendu le temps et les travaux des élèves de l'atelier. Quatre pôles se superposent, se complètent et se répondent : la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale et la production écrite. Si elle est au cœur de tous les apprentissages, l'entrée dans la langue ne saurait cependant s'opérer sans un travail spécifique sur l'émergence du collectif. Un collectif qui n'est ni celui de l'âge (les élèves sont issus de tous les niveaux du collège) ni celui de l'emploi du temps (à chaque heure certains rejoignent leurs camarades quand d'autres les quittent) ni celui du niveau (des élèves non scolarisés antérieurement ne sachant ni lire ni écrire côtoient des élèves d'un excellent niveau scolaire) ni celui des parcours (regroupement familial, demande d'asile politique, migration économique, etc.) ou des origines géographiques. L'individualisation extrême qui, au regard des effectifs (15 élèves au maximum en même temps, souvent moins) est « presque » à portée de main, se révèle pourtant un leurre. On n'apprend pas seul, on apprend avec d'autres et par les autres... Reste, pour activer l'indispensable dynamique de groupe, la communauté « de destin », celle qui se constitue autour de l'apprentissage de la langue française et de sa maîtrise pour se réaliser dans et en dehors de l'école. Le conseil de l'atelier

francophone, réunion d'organisation hebdomadaire (présentée dans un précédent article des *Cahiers pédagogiques*, n° 489, mai 2011), relève de cette idée que si la langue est la finalité, elle est aussi le moyen. C'est par elle que se construit le collectif dans toute sa diversité et c'est finalement parce que tous la partagent, même de façon encore maladroite ou imparfaite, qu'elle va nous permettre de travailler et de vivre ensemble. On n'en finit pas de vouloir reconstruire Babel !

Des rites autour de la langue

Une langue, pour quoi faire ? Pour se dire et dire le monde, c'est le principe du rituel du « Quoi de neuf ? » qui ouvre la journée. Trois minutes pour que les volontaires partagent leur quotidien, leur vie dans et hors de l'école. Questions sur l'emploi du temps, sur les documents distribués en classe ou récit d'une visite, d'une bagarre, d'une insulte, présentation d'une fête tamoule ou du dernier film visionné, résultat du match de foot ou du championnat de lutte sénégalaise... Un moment d'échanges, avec ses questions-réponses, qui se prolonge par la mise à l'écrit de ce qui a été dit ou bien – dans l'esprit du texte libre – de tout autre chose. Cette production sera ensuite lue au groupe et, si le temps le permet, revue collectivement (pour la syntaxe et l'orthographe).

Une fois sur deux, le « Quoi de neuf ? » fait place au « mot du jour ». Un Pendu pour débiter la journée : exercice de phonétique en action (prononcer correctement toutes les lettres de l'alphabet et surtout se faire comprendre par celui qui place ces lettres au tableau, voilà qui n'est pas évident... le tout dans un silence concentré pour relever le défi !). Derrière les mots, choisis par le professeur, il y a toujours un projet, une idée. On flirte avec la pédagogie de la conscientisation chère à Paulo Freire : dire, lire, découvrir son milieu pour se l'approprier et peut-être le changer. Noté au revers d'un long rouleau de papier peint fixé aux murs de la classe, chaque mot est archivé – en grand et en couleur – et donne à lire la mémoire du groupe, de nos projets et de nos questionnements.

De par nos parcours chaotiques, nous avons aussi appris que les frontières sont là pour être traversées, alors nous avons décidé de franchir celles de la classe, petit à petit, pour partir un peu à la (re)conquête du monde. Celui de l'établissement, d'abord, du palier où se trouve la



La Tour de Babel, Pieter Bruegel l'Ancien au XVI^e siècle.

classe et que les autres élèves du collège fréquentent aussi. On y affiche, avant chaque vacances, nos travaux : sur nos langues, nos alphabets, nos poèmes, nos drapeaux (ou ceux des autres !) et leur histoire, nos traditions ou nos monuments. Pour savoir où l'on va il faut aussi savoir d'où l'on vient. Cet affichage dans les couloirs que la plupart des établissements ne considèrent que comme des lieux de passage ou d'attente les métamorphose en territoires d'expression mais aussi d'apprentissage et de culture (la palme du succès : le panneau des « bonjours » écrits dans une cinquantaine de langues devant lequel les élèves du collège se pressent en attendant l'arrivée de leur professeur). Cette initiative, qui date de cette année, ouvre des perspectives pour prendre du pouvoir sur son milieu. Au lendemain des attentats de *Charlie Hebdo*, l'équipe du collège s'en est inspirée pour conquérir de nouveaux espaces d'expression pour les élèves et lancer un concours « 10 mots » dans lequel chaque classe, à tour de rôle, travaillera sur les dix mots proposés et exposera dans différents lieux de l'établissement les productions

Ces différentes activités partent toutes du principe que si l'on veut parler, il faut avoir quelque chose à dire, mais aussi que pour avoir envie de le dire, il faut être écouté. Pédagogiquement, c'est aussi le constat que la succession d'exercices d'orthographe ou de grammaire, les leçons artificielles du manuel, ne peuvent répondre à cette attente. L'histoire même des classes d'accueil peut être lue comme une lente prise de conscience que ce n'est pas en classe que se joue nécessairement l'apprentissage de la langue mais avec les copains ou dans le bain linguistique (de la rue, de la cour, des enseignements suivis dans la classe de rattachement, etc.). Le FLE (français

langue étrangère, où la langue était enseignée comme les autres langues vivantes au collège, c'est-à-dire déconnectée du quotidien linguistique de l'apprenant à qui l'on enseigne par exemple l'anglais dans un pays où l'on parle français) a cédé la place au FLS et Flsco (Français langue seconde – qui vient s'ajouter mais sans la remplacer à la ou aux langues maternelles ; Français langue de scolarisation). Sans y perdre la manie des sigles mystérieux, on y a gagné en cohérence avec le réel ; on y a aussi renversé la perspective pédagogique, ne faisant plus du cours de langue l'unique lieu d'apprentissage mais le moment d'un retour réflexif sur les usages et les codes. Cela rend aussi possible « l'accueil » des autres langues, celles des origines (et pour le coup le choix « d'allophone » plutôt que « non- francophone » est une avancée). Un enjeu majeur popularisé par le film *La Cour de Babel* que la question de l'identité traverse. Identités religieuses, dont les manifestations sont nombreuses (quand la professeure demande d'apporter un objet cher, défilent un foulard, une Bible et un Coran, mais aussi dans la scène où, à une élève en colère, l'enseignante rappelle que « Dieu, il n'est pas dans la classe ») mais surtout identités culturelles qui peuvent donner un sens et un lien entre la vie ici, aujourd'hui, et celle d'hier, là-bas. BD, musique, chant et cinéma, le film a mis en lumière l'incontournable richesse des arts quand parfois les mots viennent à manquer. Dans notre atelier francophone, une place importante est donc donnée à ces formes d'expression : une heure par semaine pour explorer une œuvre (l'œuvre de la semaine) et une autre consacrée à la projection et à l'étude d'un film.

Des évolutions prometteuses mais aussi inquiétantes

L'organisation des structures d'accueil a connu ces derniers temps de nombreux bouleversements qui ne se limitent pas au seul changement de nom. La réaffirmation qu'il s'agit de dispositifs et non de classes ou de structures fermées a confirmé le principe d'inclusion sans malheureusement prendre en compte la nécessité de mettre en place des outils pour permettre la liaison entre les enseignants ayant en charge les élèves. Dans mon établissement, l'instauration de 2 heures de permanence afin de rendre possible une véritable concertation et travailler autrement qu'entre deux portes avec les collègues est devenue incontournable pour faire le point, réfléchir à l'adaptation des modalités d'évaluation, travailler

sur les contenus, etc.

D'autre part, en multipliant les contraintes d'inclusion obligatoire (au cours d'EPS, de musique et d'Arts plastiques, qu'auparavant les élèves devaient obligatoirement suivre, on a ajouté les mathématiques, la LV 1 et la techno), le système a perdu en souplesse au risque de voir l'administratif prendre le pas sur le pédagogique



La Tour de Babel, Pieter Bruegel l'Ancien au XVI^e siècle.

en réduisant le nombre d'heures qu'un élève peut effectivement suivre en UPE2A. Quant à la mise en place du DELF (Diplôme d'étude de la langue française) elle nous menace de sombrer dans le bachotage. D'autant que ce diplôme réduit la maîtrise de la langue à sa seule dimension instrumentale, même dans la déclinaison soi-disant « scolaire » de l'épreuve. Cette introduction - bien dans l'air du temps - de processus d'évaluation standardisés ne rend pas compte du vécu et des objectifs des familles et des élèves pour qui l'enjeu reste d'accéder à l'école, aux savoirs et à une formation (question cruciale pour celles et ceux qui arrivent en 3e).

La circulaire de 2012 propose néanmoins des avancées. Ainsi, la recommandation faite aux enseignants de partager leur temps de service entre l'UPE2A et une classe ordinaire (la plupart des enseignants sont professeurs de lettres) évite la spécialisation et permet une vision plus pointue de ce qui est attendu en classe ordinaire. Elle peut aussi contribuer à l'évolution de nos pratiques. Avoir fait l'expérience d'une absolue hétérogénéité en UPE2A invite à ne plus considérer l'uniformité comme seule réponse ou horizon à notre enseignement.

Le travail en classe « ordinaire » en tire profit : en

considérant les élèves et leur diversité comme une richesse et un tremplin pour le travail en classe, mais aussi dans l'habitude de travailler en lien avec les autres disciplines. Lapratique « évidente » du travail en équipe dans le cadre de l'inclusion donne des réflexes utiles dans d'autres contextes. Quant à l'enseignement du français, il se nourrit d'une compréhension plus fine des difficultés, une meilleure connaissance des parcours et des façons de s'approprier la langue. Un seul exemple : il n'est pas rare, lors d'une séquence en UPE2A d'analyser un sujet de devoir. Il faut alors souvent près d'une heure pour décortiquer, exposer et expliciter les consignes d'une poignée d'exercices... ce regard renouvelé sur les implicites disciplinaires est précieux pour aborder à son tour la formulation de consignes accessibles à toutes et tous.

Épilogue

Les récentes diatribes contre la réforme du collège ou les débats de « l'après-Charlie » ont réactivé, chez les polémistes les plus conservateurs, le fantasme du retour des

« barbares ». « Nouveaux arrivants » est ainsi devenu un élément de langage pour stigmatiser une partie du public scolaire. Insidieusement calqué sur le concept de « primo-arrivant », il a irradié le discours décliniste sur l'école. Ces « nouveaux arrivants » – dans l'esprit peut-être du complot du grand remplacement - empêchant les autres (sous-entendu ceux qui sont « de souche »?) de réussir au collège.

Sur le terrain, dans notre quotidien, ce sont peut-être les véritables « primo-arrivants » qui nous aideront, par les questionnements dont ils sont porteurs, à renouveler l'enseignement de la

langue de « Racine » (1).

(1) Référence au lancement par le Front National du Collectif Racine, regroupement d'enseignants ultra-réactionnaires œuvrant à développer les idées de l'extrême droite dans le monde enseignant. Voir une analyse de ce collectif sur le blog l'école des réac-publicains www.questionsdeclasses.org/reac

Grégory Chambat, enseignant en UPE2A au collège de la Vaucouleurs (Mantes-la-Ville), membre du collectif d'animation du site Questions de classe(s) et de sa revue *N'Autre école*. Dernier ouvrage paru *L'école des barricades, 25 textes pour une autre école*, éditions Libertalia, 2014.

Jeunes isolés étrangers : objectif école

Du côté des plus fragiles : école et force centripète. Quand l'associatif répond à une soif d'apprendre que l'école ne peut ou ne sait satisfaire.



Mardi et jeudi matin, durant deux heures : dans ce local associatif, quatre ou cinq jeunes demandeurs de conjugaisons, de pages d'écriture, de vocabulaire. Ce sont des « jeunes isolés étrangers », qui ont pu être inscrits en classe d'accueil (UPE2A-NSA-LP, autrefois Classe Scolarisation Insertion) dans deux

lycées

professionnels du 20^{ème} arrondissement de Paris, et qui en demandent et en redemandent. Certains en sont au déchiffrement, et peinent vaillamment. D'autres sont un peu plus débrouillés, guère plus : on peut aborder la lecture d'un article du *Parisien*, mais c'est difficile.

C'est qu'au Mali, d'où ils viennent, l'école, ce n'est pas ça : ils n'ont pu y passer que quelques mois, quelques années tout au plus ; dans de drôles de conditions : l'un d'entre eux a eu un enseignant qui parlait bambara, et tous les élèves soninké. Il n'y a pas que l'usage de l'ex-langue coloniale qui fait des ravages.

Pour Mamadou ou Harouna, qui ne suivent pas ces « cours », c'est différent : ils lisent sans difficulté, comprennent tout à l'oral, écrivent des phrases convenables mais avec lenteur et un vocabulaire trop léger. Ils sont en CAP, volontaires et appréciés de leurs enseignants (qui soulignent parfois sur les bulletins les faiblesses linguistiques). Eux aussi sont demandeurs, surtout quand l'enseignant exige que le travail final soit rendu sous *word*.

Car les uns et les autres n'ont bien sûr pas accès à un ordinateur et à une imprimante ; les possibilités

sont minces dans les établissements, et ils n'osent pas trop rappeler qu'il n'y a pas d'ordinateur à la maison quand il n'y a pas de maison.

En effet, pendant longtemps, ils ont été à la rue (ou tolérés dans un recoin de foyer pour migrants), et quand ils s'en plaignaient, c'était pour dire qu'on ne pouvait pas y travailler ! Depuis quelques mois, grâce à la pression collective, ça va mieux, ils ont été placés en hébergement social ou en hôtel.

Ce sont cependant des privilégiés, car l'académie vient de décider que les jeunes qui ne sont pas

pris en charge par l'Aide sociale à l'enfance ne seront dorénavant plus scolarisés. On espère qu'elle changera d'avis pour d'évidentes raisons humaines (pas humanitaires, humaines) et aussi, à notre échelle quotidienne, parce que ce sont les meilleurs élèves qui soient : ceux qui mettent tous leurs espoirs dans l'école. Ils représentent en effet un grand tournant dans l'histoire de l'immigration : leurs aînés venaient en France « pour le travail », eux, c'est « pour l'école ».

Jean-Pierre FOURNIER, Membre du CRAP et du Réseau éducation sans frontières

Errance et gâchis humain, Histoire vraie de la famille C., Roms du Kosovo

École et forces centrifuges. Après huit ans d'une vie relativement stabilisée à Tours, une famille Rom est contrainte de reprendre son errance. La faute à qui, à quoi? Leur voisine, Nicole Terras, s'interroge.

Pas coupable, mais responsable

Si je propose ce texte sur le site de l'Afep et dans le cadre de ce dossier sur l'enseignement du français, c'est que j'ai bien connu E., scolarisé en CLA-NSA (sigle d'époque) dans mon établissement. J'ai beaucoup discuté avec ses parents qui, trois fois par jour, parcouraient 3km aller, 3km retour pour l'accompagner au collège ; qui espéraient que la scolarisation serait un sésame pour les papiers et donc le travail grâce auquel ils cesseraient de mendier. E. a participé à l'atelier théâtre que je coanimais et, le raccompagnant j'ai goûté à la généreuse pita. Nous montions une pièce, intitulée *Babel*, qui brassait dialectes, langues et langages imaginaires et il était fier d'apporter de l'allemand, une des langues de son parcours d'exil. Il a abandonné quand il s'est retrouvé en panique avec une phrase à lire.

Si je propose ce texte, c'est parce que j'ai souvent partagé sur ce site des questionnements et de petits ou grands bonheurs d'enseigner le français. Il y a aussi des douleurs :

K. dont les dernières nouvelles que j'ai eues étaient celle de son emprisonnement, M. suicidé en prison, tous deux enfants de la deuxième génération de l'immigration. Professeure principale de K. alors que je travaillais dans un collège favorisé, je m'étais rendue au domicile familial pour faire remplir des documents indispensables à son orientation, j'ai compris ce que voulait dire « danser devant le buffet ». Et puis C., R., E. ces enfants Roms, venus de Macédoine ou du Kosovo, capables de vous décrire le bruit des armes ou celui d'une balle qui rentre dans un corps humain, et désespérés lorsque, devenus bons déchiffreurs, ils découvrent que cela ne suffit pas.

Ces douleurs, peuvent se résumer au sentiment d'être passée à côté de quelque chose que j'aurais pu faire **en tant qu'enseignante**. Dans ce qui les a brisés, tout, loin de là, ne dépend pas de l'école. En tant que citoyenne, j'ai le sentiment que mon engagement, en particulier dans le

Réseau Éducation Sans Frontières, est bon an, mal an, à la hauteur de ce qu'exige la situation. Mais l'avenir d'enfants se joue aussi à l'école : en tant que professionnelle je n'ai pas su ACCOMPAGNER les plus fragiles de mes élèves. Je ne culpabilise pas, j'ai fait ce que je savais faire. Ce que j'attends c'est que qu'enseignement et accompagnement cessent d'être des pratiques individualistes pour devenir des responsabilités collectives, objets de formation.

Dominique Seghetchian, professeure de français, Joué-lès-Tours

Ils sont arrivés à Tours en 2006, bien sûr en parcourant une partie de l'Europe, combien de pays ? au moins cinq, et comment ? Mais ça, ils ne le disent pas. Il ne faut pas que ça se sache, en tout cas, le récit du voyage et les péripéties ne doivent pas être racontées. Ils ont eu la chance de réussir la traversée, c'est le passé... devant eux maintenant, il y a l'espoir d'une vie meilleure, il y a l'avenir.

En même temps qu'eux, ou à peu près, de vagues « cousins », les ont accompagnés, ou bien se sont-ils retrouvés à Tours car ils se sont reconnus des points communs, une culture qui les unit, une langue où ils échangent dans cette terre étrangère dont ils ignorent tout des règles et des modes.

Dans ces temps-là, un terrain vague avait été mis à la disposition de cette petite communauté par la commune, loin très loin de Tours, endroit isolé éloigné de tout, des commerçants, des écoles pour les enfants, loin des transports, mais un lieu aménagé, équipé bien sûr : des « cubes » de chantiers, des toilettes communes... Ces familles devaient être mises à l'abri, à l'abri aussi des regards des tourangeaux, protégées, pour ne pas être dérangées, pour qu'elles-mêmes ne dérangent un voisinage trop proche.

Cette famille-là, la mère H. le père A. et leur fils E. âgé de 11 ans, par hasard, n'ont pas fait partie du plan d'hébergement de la mairie. C'est à ce moment-là que je les ai rencontrés. Les laisser

à la rue dans la ville, quelques militants s'y sont opposés avec fermeté, des démarches ont été faites, en lien avec des associations de soutien, il a fallu parlementer, écrire, menacer pour obtenir quelques mois d'hébergement dans un hôtel cher et insalubre, inscrire E. à l'école. C'est la même année que le Réseau Éducation Sans Frontières (RESF) a décidé de faire des parrainages républicains pour les enfants de familles sans papiers, E. en a fait partie, j'ai été la marraine de l'enfant avec Valérie.

Ils sont Roms de l'ex-Yougoslavie, ont subi le démantèlement de leur pays, et font partie des minorités toujours marginalisées. Le village dont ils sont originaires se trouve maintenant au Kosovo, pays qui malgré l'indépendance proclamée en 2008 n'est pas sorti des tensions ethniques, et pour lequel le HCR (Haut Commissariat pour les Réfugiés de l'ONU) continue de dénoncer des traitements discriminatoires.

Une identité, comme vous et moi, avec des certificats, des actes, des documents tamponnés, la petite famille n'en a pas. Comme chez nous dans les temps reculés, les mamans des générations successives ont accouché à la maison, ou peut-être dans une baraque, avec l'aide de la voisine, de la grand-mère. Les naissances sont restées des manifestations intimes, reconnues par la tradition orale, et non par une administration, mais pourtant bien inscrites dans leur mémoire, fils de... fille de... De la mémoire, il en faut lorsqu'on ne sait ni lire ni écrire et qu'on vit maintenant en France, dans un pays où l'écrit est une base de la société.

Les temps ont passé... huit ans déjà en France, un hébergement social dans une structure communautaire a éloigné la famille de la rue.

Pendant cette période, comment se met en œuvre leur insertion sociale ? Ont-ils les moyens de s'adapter à notre culture française, eux qui n'ont aucun droit dans notre société, eux dont les liens principaux sont centrés autour de la survie et des structures d'assistance, Resto du cœur, Secours populaire, Croix rouge, réseau de soutien. Est-ce possible pour ces familles étrangères, et pour les Roms en particulier, dont les schémas mentaux sont si éloignés de nos normes de société, d'avoir un comportement « responsable et citoyen », d'avoir une attitude volontaire et engagée ? Non, notre société ne les aide pas, puisque leur lot

quotidien est l'incertitude, la peur, la clandestinité, et qu'ils ne peuvent en retour exercer leurs talents et compétences, s'investir tout simplement.

Pacifiques, H. et A. le sont, je n'ai aucune crainte de les fréquenter, de leur rendre visite dans leur deux pièces, constitué de la chambre d'E. et de celle des parents. L'accueil est toujours généreux, un café au minimum, ou la « pita » plat traditionnel que H. sait très bien préparer. Les invités sont souvent gratifiés d'un cadeau insolite ou utilitaire, qu'elle a récupéré à droite ou à gauche, une plante verte, un pantalon de pyjama, des chaussons... Bien sûr l'appartement s'est dégradé, l'état des peintures, des sanitaires... Sans moyens d'entretien après ces années, le logement est devenu vétuste. Les voisins de couloir, eux aussi dans une situation de détresse, de précarité, parfois quémandeurs ou agressifs, n'ont pas contribué à l'harmonie des relations, n'ont pas permis qu'ils aient une vie épanouie et calme.

A la porte de mon domicile aussi, ils tirent fréquemment la sonnette, c'est assise sur le tapis à la manière orientale, qu'H. parle de leurs problèmes, elle a beaucoup progressé en français, assez pour s'exprimer et échanger. C'est elle la dynamique du couple, c'est elle la responsable, c'est sur elle que repose la famille, avec pourtant une silhouette amaigrie, des joues creuses, une bouche édentée. Mais à part l'amitié, une manifestation de ma solidarité, un peu d'argent de temps en temps, que leur apporter, pour résoudre la situation de cette vie mise entre parenthèses ?

E., enfant unique, enfant chéri, enfant roi, mais aussi enfant marqué par son passé, perturbé par l'instabilité et l'insécurité qui étaient son lot quotidien, n'a pas tiré de l'école le profit qui aurait été souhaitable pour son équilibre. Scolarisé pour la première fois à 11 ans, il est sorti du collège à 16 ans, sans une acquisition raisonnable de la lecture et de l'écriture en français. L'équipe pédagogique, l'encadrement éducatif et psychologique dont il a bénéficié n'ont pu canaliser, encadrer alors son énergie. Par la suite, bien qu'il ait été aidé par des professionnels de l'insertion, son statut de « sans papier », il n'a pas pu accéder à une formation en apprentissage. Le handicap de son enfance était trop lourd, l'école n'a pas été pour lui un tremplin pour l'avenir et sa vie d'adulte.

Hier... Lettre de la structure sociale qui les a hébergés ; le sens de ce courrier est résumé ainsi : « Monsieur et Madame C. avec votre fils, vous

devez quitter votre hébergement actuel... car vous n'avez pas fait preuve de bonne volonté » et, ce qui n'est pas mentionné, mais sous-entendu :

« Vous serez donc à la rue, comme de nombreuses personnes, dans votre situation, puisque vous êtes sans ressources et sans papiers »

En effet, il n'y a pour eux aucune possibilité d'obtenir une régularisation malgré les années de présence en France. Les critères d'attribution ne s'appliquent pas à leur cas. Les autorités préfectorales (donc l'État) reconnaissent qu'ils ne sont pas expulsables, mais en même temps, ces mêmes autorités leur refusent un titre de séjour. Paradoxe, invraisemblance !

Aujourd'hui, Ils sont partis, ils ont quitté Tours,

la France ? Démunis... sans argent ... Ils ont rompu les amarres, brisé les liens fragiles : **Fuite en avant ... Une perspective d'avenir ? Non, une nouvelle errance !**

Quel gâchis humain !

Nicole Terras, RESF-37, 20 septembre 2014



Afef

3- Enseigner le français dans toutes ses composantes

Enseigner le français, c'est –que les enseignants soient spécialistes ou polyvalents –mettre en œuvre, dans le cadre de programmes officiels, des séquences qui associent les différentes composantes de la discipline. Dire, lire, écrire, s'approprier les outils de la langue dans la complexité de leurs fonctionnements, autant d'objectifs que les enseignants ne perdent pas de vue.

Au cycle 3, prendre appui sur la communication et l'énonciation

Au cycle 3, comprendre les enjeux et les difficultés des situations d'énonciation, mettre en œuvre divers écrits intermédiaires, faire dialoguer les élèves autour de leurs écrits, c'est apprendre à communiquer à l'écrit. Une version plus synthétique de cet article, intitulée « La situation d'énonciation », se trouve aussi dans le n°522 des Cahiers pédagogiques.

Il suffit de demander dans la salle des maîtres : « Où en es-tu actuellement en français ? » pour obtenir des réponses sur la grammaire, l'orthographe ou le vocabulaire... Ce morcellement en sous-disciplines interroge toute une tradition d'enseignement.

Le français peut aussi être conçu comme une discipline de transfert : n'écrit-on pas en géographie, ne lit-on pas en technologie ? Ne discute-t-on pas en mathématiques ? Le risque est qu'à trop dissoudre dans la transversalité, on perde de vue ce que l'enseignement du français a de spécifique, ce qui le définit comme discipline singulière.

A travers ma pratique en Cycle 3, il m'apparaît que la construction par les élèves de compétences en français passe par une approche basée sur l'énonciation.

La communication est pour moi essentielle. J'entends par là non pas un simple transfert d'informations vers un récepteur, suivi d'un feedback, mais plutôt la prise en compte de la situation d'énonciation qui en fait un acte volontaire et réfléchi de création personnelle dont on ne peut exclure les dimensions kinésique (à l'oral), mais aussi des considérations psychologiques ou sociales, tout ce qui implique des choix dans l'écriture. Toutefois en primaire la clarification de la situation ne peut que se faire par une pratique : c'est en communiquant que l'on apprend à communiquer. Mais il me semble essentiel qu'une approche réflexive accompagne cette communication. En observant, tous ensemble, comme un objet, les productions des élèves, cela permet de mettre à distance son

propre texte, de s'enrichir des propositions des autres et ainsi de cheminer dans l'appropriation de compétences. Cette démarche sera clarifiée à partir de trois exemples.

Des projets mettant en jeu des situations sociales

Si on souhaite écrire une lettre de demande (en cycle3 les élèves me proposent souvent des lettres à des artistes, professionnels, sportifs...) l'observation collective de la production individuelle permet de s'interroger sur les formulations que l'on peut employer en fonction du destinataire et de s'apercevoir que la mise en mots possible est multiple. Nous prenons le temps de nous interroger sur la situation de communication elle-même. A cette fin, nous avons construit en classe une grille de questions simples qui sert aussi pour la plupart des textes :

Qui écrit en vrai ?

Qui écrit dans le texte ?

Pourquoi j'écris ?

Qui va lire le texte ?

Qu'est-ce que je veux, qu'est-ce que j'attends que mon texte produise ?

Au-delà de réponses sèches, c'est par la confrontation des points de vue que l'on va éclaircir la situation de communication. Cela va devenir un rituel avant chaque séance de production d'écrit, qui permettra de modifier ou pas nos représentations. De même cela peut servir de base de réflexion pour les élèves lorsqu'un de leur camarade donne à écouter son texte : « *tu écris tu dans ta lettre mais tu écris au vétérinaire et tu le connais pas...* ». Cela permet d'ancrer les savoirs formels dans un faire ; lorsque l'on observe des lettres, on comprend la nécessité de mettre sa propre adresse puisque l'on souhaite avoir une réponse. L'élève garde les différentes productions successives de ces brouillons et peut avec l'aide de l'enseignant noter ses progrès : utilisation des aspects formels, soit, mais aussi compréhension de ce qu'est une lettre de demande dans laquelle un élève s'autorise à questionner un adulte pour obtenir des réponses. Je me souviens d'élèves qui avaient scrupuleusement suivi un guide de relecture de la lettre de demande

construit collectivement mais centré sur la forme. Résultats : des lettres évaluées positivement mais bien pauvres du point de vue de la communication et de la rédaction. Cela m'a conduit à revoir la construction des compétences en passant par la confrontation des productions, entre pairs, avec des écrits réels, par des réécritures mais aussi par l'analyse de la situation de communication.

Autour de la compréhension de textes

Cela induit une posture d'enseignement ouverte sur l'imprévu et l'acceptation de l'élève tel qu'il est. Les textes officiels font place à l'interprétation dans la littérature de jeunesse mais il est difficile de prévoir quelle va être la réception de tous les élèves. Dernièrement lors de la lecture de *Mélusine* (Clarke et Gilson chez Dupuis) avec ma classe, nous avons achoppé sur l'interprétation d'une planche : Mélusine jetait des sorts en piquant une poupée. Les élèves y ont vu la fabrication d'une poupée sans bien comprendre le lien avec les dialogues. Seul un petit texte documentaire sur le sujet (lu et apporté plus tard) a permis de faire le lien.

Au travers de divers dispositifs (fiche de lecture écrite, présentation orale de lecture personnelle, dispositif post-it c'est-à-dire permettre aux élèves de disposer des post-it sur un livre avec des remarques pour un futur lecteur, étude de texte en classe, lecture offerte) on facilite l'enrichissement des postures possibles des élèves. La capacité pour un élève d'utiliser différentes postures pour parler d'une lecture est un gage de progrès dans la construction de compétences :

Porter un jugement de valeur convenu : c'est bien, j'aime bien ...

Résumer le texte ou plutôt pour les plus fragiles essayer de redire toute l'histoire.

Faire des liens avec ce que l'élève est ou vit.

Faire des liens avec d'autres « objets culturels » film, dessins-animés, livres ...

Porter un jugement de valeur justifié par l'élève.

Rechercher des traces de l'écriture : l'auteur voulait faire peur, l'auteur a mis des points de suspensions pour créer du suspens.

Même dans des textes qui semblent plus transparents, comme ceux lus pour apprendre en..., la compréhension n'est pas si évidente. Par exemple en géographie, cela nécessite de se représenter l'espace (localisation des différents éléments cités) et de connaître un vocabulaire spécifique. Ainsi, j'ai pu proposer un texte extrait d'un dictionnaire à la lecture des élèves dans le cadre de l'étude de l'Europe en Géographie. Les

élèves ne le comprennent pas. On cherche pourquoi ? Deux causes sont mises en avant : un lexique spécifique (plaine, vallonnés, zone tempérée) et des indications de localisation (Scandinavie, Oural, Caucase...). Un double travail s'en suit, recherche de définitions dans le dictionnaire et localisation sur un fond de carte à l'aide d'un atlas des lieux cités. Après cela un travail plus méthodique de lecture peut avoir lieu sur le texte qui devient compréhensible.

Écrire dans les disciplines

En sciences, l'utilisation rapide du questionnement de la situation de communication permet de distinguer les écrits pour soi (recueil de ses conceptions, questionnement/hypothèse, recueil d'information, synthèse du savoir acquis), des écrits pour les autres (compte-rendu d'expérience, présentation des conclusions). Plus généralement, nous écrivons des traces écrites. Il s'agit d'un dispositif particulièrement complexe pour moi.



Tablette de cire romaine gravée à l'aide d'un stylet (Musée de la Poste)

En effet, la trace écrite doit refléter le savoir académique mais nous sommes à l'école. Écrire n'est pas facile mais écrire sur des savoirs en construction non plus ! Pour moi, il existe toujours des tensions et tentations : le temps (si je dis, si je donne, cela plus vite), la « justesse scientifique » (si je dis, cela sera plus près du savoir, si j'écris, cela sera plus près d'une norme de la langue). Et me voilà en train d'orienter largement une trace écrite que je souhaitais être l'état de la réflexion des élèves à un moment. Il faut inhiber toutes mes réticences pour tenter une écriture collective de la trace écrite laissant du jeu entre mes attentes, les savoirs, et les capacités des élèves. J'ai essayé un dispositif suite à « une leçon » menée selon ses modalités propres (groupe, manuel, collectif...).

Un élément commun est le questionnement de départ dont la trace écrite sera la réponse :

Premier temps, travail individuel : à partir de différents éléments, je demande aux élèves d'écrire individuellement le texte de la leçon après avoir réfléchi à la situation de communication. Cette phase n'a pas pour but l'élaboration effective d'une trace écrite mais la mise en action de chaque enfant, confronté seul au problème.

Puis travail de groupe : la consigne est de faire une leçon que l'on mettra dans le cahier de règles. En plus des documents nécessaires chaque enfant prend la feuille sur laquelle il a commencé à écrire. Le résultat doit être noté sur une grande feuille.

Troisième temps collectif : je choisis une feuille, je l'écris au tableau. Lecture, discussion sur le sens et la forme. La consigne indique que l'on doit améliorer cette trace écrite par les apports des autres groupes ou des reformulations tant au niveau de la forme que du fond. Je m'autorise le jugement sur la forme sans stigmatiser, sur le fond je peux inciter, questionner, mettre en opposition, souligner un oubli mais éviter de proposer.

Enfin, écriture de la trace écrite dans le cahier.

La difficulté est de faire ce qui est à la mesure de l'élève sans empiéter sur son autonomie, mais aussi de refuser le n'importe quoi tout étant dans

L'interview : un outil propice aux apprentissages langagiers

Professeure des écoles et affiliée au laboratoire ADEF d'Aix-Marseille Université en linguistique française et sciences de l'éducation, l'auteure invite une linguiste dans sa classe de CM1. Cet article peut aussi être lu sur le site des Cahiers pédagogiques, www.cahiers-pedagogiques.com.

Cette expérience d'interview, menée à l'école élémentaire, est née d'une situation de classe. Alors que je questionnais mes nouveaux élèves de CM1 sur leurs représentations relatives à la langue et plus particulièrement à la langue soutenue, une remarque de l'un d'entre eux a particulièrement attiré mon attention : « *pourquoi parler la langue soutenue, nous on n'a pas l'occasion ou il faut nous faire passer à la télé* ».

Des situations langagières favorables aux apprentissages linguistiques

Cette remarque a fait immédiatement écho avec les situations langagières que la linguiste Claire

la mesure. Si l'amont est bien balisé, les traces écrites sont généralement conformes aux savoirs de références. Il est vrai que les formulations sont souvent moins justes, parfois on a l'impression qu'il manque des choses, mais la trace a le mérite d'être le reflet de ce que l'élève a saisi. Elle peut-être également évolutive.

Faire du français en classe est pour moi s'ouvrir à l'élève singulier. En fait, accueillir avec bienveillance les productions (écrites ou orales) d'élèves est une position professionnelle essentielle. Lorsqu'un élève écrit ou dit, il met en mots, soit, on pourrait dire également qu'il se met en mots, avec le langage appris à l'école mais aussi le langage de chez lui et ses conceptions du monde... On comprend mieux que pour certains élèves, il est difficile de s'exposer au-delà de compétences lacunaires en étude de la langue. L'ambiance de classe, les allers-retours entre le faire et la réflexion sur le faire, un ancrage pragmatique mais aussi la reconnaissance de la singularité de l'élève devraient permettre à chacun de s'exposer et de se distancier pour progresser avec l'aide du groupe et de l'enseignant.

Marcelin Hamon - Professeur des écoles à Corneville sur Risle (Eure)

Blanche-Benveniste¹ décrivait comme favorables à l'apprentissage de la langue française. Elle avait par exemple mené, avec la collaboration d'enseignants d'écoles maternelles, une recherche action dans laquelle elle avait proposé des jeux de rôles. Inspirée par sa démarche, j'avais moi aussi réalisé avec une classe de CM2 un projet autour des parodies. Pourquoi ne pas expérimenter cette fois la situation d'interview d'une personnalité puisque mon souhait était de susciter chez les élèves la curiosité de la langue. L'idée d'offrir à ma classe l'opportunité d'interviewer une linguiste² de la région avec laquelle je travaillais, m'est donc apparue intéressante.

Lorsque j'ai proposé ce projet aux élèves, ceux-ci ont été totalement séduits, leur seule crainte était

¹ Marie-Noëlle Roubaud, *Langue et enseignement. Une sélection de 22 manuscrits de Claire Blanche-Benveniste (de 1976 à 2008)*. Suisse : Université de Neuchâtel, Tranel, n°58, 2013.

² Nous remercions la linguiste Marie-Noëlle Roubaud, Maître de Conférence HDR à l'Université d'Aix-Marseille d'avoir accepté de répondre aux questions des élèves de CM1.

de la voir décliner l'invitation. Étant professeur des écoles et parallèlement affiliée au laboratoire ADEF d'Aix-Marseille Université en linguistique française et sciences de l'éducation, j'abordais donc cette expérience avec différents regards. J'espérais tout d'abord transmettre à mes élèves le goût de la langue française et ensuite leur montrer que certaines situations comme l'interview, inspirée du modèle des médias, leur permettraient de mobiliser les structures syntaxiques et lexicales complexes de la langue, structures qui seraient ensuite transposables à l'écrit.

Nous avons donc écouté en classe plusieurs interviews qui ont été suivies de débats. L'intérêt éveillé, les élèves ont commencé à s'impliquer dans le projet. Par petits groupes, ils ont ensuite réfléchi aux questions qu'ils pourraient poser et ont appris ainsi à échanger entre pairs. L'étayage que je pouvais leur fournir était de répondre à leurs questions sur la langue, de leur faire découvrir les ouvrages écrits par la linguiste, d'analyser avec eux certains énoncés entendus à la radio et de leur proposer de dresser une liste des structures élaborées et des mots caractéristiques du domaine de la langue qu'ils pourraient réutiliser dans leur interview. Les élèves étaient très attirés par les mots recherchés, comme « *corpus* » ou encore « *morphème* ».

Lors de l'étape suivante, l'interview, les enfants ont ainsi pu jouer le rôle de journalistes questionnant l'invitée sur le métier de linguiste, les difficultés liées à la grammaire, la place du langage oral et écrit à l'école, le vocabulaire. Ils ont souhaité notamment connaître d'où lui venait son intérêt pour la langue et ont été surpris d'apprendre que c'est à leur âge que tout s'est joué : « *quand j'étais enfant [...] je me suis pris de passion pour les mots, j'aimais les mots et je pense que c'est ce qui m'a conduit à être linguiste* ». (Roubaud in Bert, Corpus interview CM1, 2014) Les élèves ont également été touchés d'apprendre que son domaine de prédilection était l'étude de la langue des élèves, ce qui a contribué à transformer leur regard sur la langue française.

E1 : « *il faut bien parler parce que sinon + si on parle pas correctement + on peut ne pas se comprendre* »

Afin de mieux comprendre la manière dont mes élèves construisaient le discours, j'ai ensuite transcrit l'interview sous forme de corpus pour pouvoir l'analyser selon les méthodes propres à

l'analyse descriptive³ du Groupe Aixois de Recherche en Syntaxe.

Les élèves investissent la langue

J'ai ainsi pu constater qu'en posture de journalistes, les enfants prennent conscience des différents registres de langue et sélectionnent prioritairement la langue soutenue :

E2 : « *j'ai appris que on pouvait parler trois types de langages comme le langage soutenu + le courant et le familier* »

Cette analyse d'énoncés d'enfants en situation de questionner a permis d'observer les marques de langage élaboré dont les traditionnelles formules de politesse :

E3 : « *bonjour Marie-Noëlle Roubaud + nous sommes heureux de vous avoir parmi nous + merci d'avoir répondu à notre invitation* »

Nous trouvons également la restitution du « ne » de négation, l'utilisation fréquente de sujets postposés et l'emploi de temps particuliers qui sont des indices caractéristiques d'une langue recherchée :

E4 : « *si vous n'aviez pas été linguiste quel métier auriez-vous aimé faire* »

De plus, l'interview oriente les élèves vers des énoncés riches en subordonnées :

E5 : « *vous avez été l'étudiante de Claire-Blanche Benveniste **qui est une très grande linguiste** + pouvez-vous nous parler d'elle et de ce qu'elle vous a appris* »

E6 : « *j'ai aimé que **quand je lui posais des questions** elle nous faisait tout un roman à propos des réponses et elle faisait une longue phrase **qui continuait beaucoup*** »

L'agencement de ces subordonnées laisse même parfois apparaître un effet de parallélisme :

E2 : « *j'ai appris avec la linguiste que **quand** dans une phrase il y avait deux verbes c'était une phrase complexe et **quand** il y en avait qu'un c'était une phrase simple* »

³ Équipe DELIC, Présentation du « Corpus de référence du français parlé ». Recherches sur le Français Parlé n°18, pp. 11 à 42, 2004.

A cela s'ajoute la présence peu habituelle de subordonnées relatives introduites par « dont » ou conjonctives introduites par « lorsque », permettant d'affiner le questionnement :

E7 : « *que pensez-vous de la manière **dont** les jeunes parlent le français* »

E8 : « ***lorsque** vous étiez élève à l'école élémentaire + quelle était votre matière préférée* »

Pour mettre en valeur une expression, les enfants vont aussi faire appel à des dispositifs en utilisant notamment la construction « *ce que... c'est* » ou la reprise du sujet par « *ça* » :

E9 : « ***ce que** j'ai aimé **c'est** de la rencontrer + j'ai ressenti de la joie* »

E10 : « ***me voir sur la vidéo** + **ça** m'a fait un peu bizarre* »

L'apparition de nominalisations est aussi un indice d'une recherche de langue élaborée lorsque l'élève emploie la formule :

E11 : « *aimez-vous faire des **présentations** en public* » plutôt que « *aimez-vous présenter vos travaux en public* ».

E12 : « *je trouve aussi la grammaire difficile que pensez-vous de **l'enseignement** de la grammaire à l'école* »

Cette situation favorise également la mobilisation d'un lexique technique riche :

E3 : « *nous vous avons entendue à votre interview à la radio et vous parliez de **corpus** + pouvez-vous nous expliquer ce que c'est* »

E11 : « *vous pouvez nous expliquer ce que c'est un **colloque*** »

Cependant, cette recherche de constructions plus développées aboutit parfois à des énoncés associant lexique élaboré et emploi syntaxique non normatif, donnant ainsi à l'enseignant une indication sur les remédiations à effectuer :

E13 : « *c'était une **opportunité** qu'elle venait parce qu'on l'avait jamais fait avant dans toutes nos classes et voilà c'était très bien* »

La fierté de la compétence éprouvée

Il apparaît donc clairement que ces situations d'interview plaçant les élèves en posture de journalistes, tout en étant riches de sens, leur permettent de faire émerger des compétences

syntactiques et lexicales latentes dont ils prennent conscience :

E13 : « *j'ai beaucoup appris sur la langue française et sur la langue soutenue c'était très bien j'ai adoré* »

E7 : « *j'ai appris des choses sur le vocabulaire [...] je connais toutes les réponses des questions que je lui ai posées* »

Si ce type d'expérience permet de développer des compétences syntaxiques et lexicales, elle ouvre aussi la voie à l'acquisition de compétences transversales comme l'estime de soi :

E12 « *j'ai ressenti du trac [...] mais à la fin ça s'est calmé le trac parce que j'ai pris confiance en moi* »

E14 : « *j'ai ressenti que j'avais un peu le trac et le stress [...] j'arrivais pas à me contrôler dans ma phrase et aussi à me fixer ma phrase bien correctement mais j'ai réussi* »

E15 : « *ça m'a apporté l'honneur parce que c'était une grande linguiste* »

Les élèves étaient heureux d'avoir pu réaliser cette expérience et l'ont vécue comme un grand privilège dont ils se souviendront longtemps :

E12 : « *c'est très rare d'interviewer une linguiste* »

E1 : « *on peut le faire qu'une fois dans une vie* »

A toute la richesse de l'expérience orale s'ajoute l'apport de la vidéo qui permet un regard différé sur sa prestation :

E3 : « *c'est quand même bien parce que j'ai vu comment j'étais en train de lui parler à la linguiste* »

E11 : « *ça fait un choc parce que je m'imaginais pas comme ça* »

Cet événement, vécu par toute la classe et transposable dans d'autres classes, a participé à la création d'une culture commune, en offrant à tous la possibilité d'accéder à un savoir linguistique. Suite à cette rencontre, les élèves se sont mis à faire des recherches sur les mots, ont pris conscience de l'importance du choix du lexique en fonction de l'interlocuteur et se sont ainsi découvert une nouvelle passion pour la langue. L'enjeu de l'interview a donc permis un travail sur certaines compétences du programme tout en favorisant l'adhésion des élèves. Il est intéressant

d'observer que dans le premier degré, le langage oral est un domaine à part entière, au même titre que la grammaire, le vocabulaire, la lecture-littérature ou la rédaction. De plus, les progressions du Bulletin Officiel de 2008 insistent sur les actions de : « raconter, décrire, exposer [...] présenter un travail collectif à la classe en s'exprimant en phrases correctes et dans un vocabulaire approprié. Échanger, débattre [...]. Participer à un débat en respectant les tours de parole et les règles de la politesse. »

Les élèves enrichissent ainsi leur vocabulaire en jouant le rôle de journalistes, en mettant des mots sur leurs expériences et leurs sentiments. Ils parviennent désormais à identifier les niveaux de langue et les structures grammaticales simples et complexes. Les parents m'ont également exprimé la motivation de leurs enfants pour le français suite à cette interview et leur étonnement de les voir commencer à écrire des livres. Actuellement, j'entame une nouvelle expérience qui associera langage et histoire des arts avec une autre enseignante souhaitant s'investir dans ce projet sur le langage oral. Pour conclure, nous tenterons de nous souvenir de ce qu'a répondu la personne

interviewée aux élèves : « la grammaire n'est pas difficile simplement il faut que les maitres l'enseignent avec passion sinon en effet l'enseignement de la grammaire n'est pas intéressant à l'école » ou encore « je pense qu'on ne travaille pas assez le français parlé à l'école et donc on ne travaille pas assez la façon dont les élèves s'expriment » (Roubaud in Bert, Corpus interview CM1, 2014)

Enseignons donc la richesse de la langue avec passion afin que nous puissions rendre à l'oral la place nécessaire pour que les élèves développent leurs compétences langagières et par là même en prennent conscience.

Carine Bert - Aix Marseille Université, ADEF EA 4671 - Professeur des écoles – Bouches-du-Rhône

BIBLIOGRAPHIE :

Carine Bert et Marie-Noëlle Roubaud, Parler devant une caméra, *Les Cahiers Pédagogiques* N°512, pp.34-35, 2014.

L'enseignement de la littérature francophone, une voie d'accès à la diversité et à la compétence interculturelle

La réforme du français en lycée a introduit l'enseignement de la littérature francophone en 2001. Cet élément programmatique contribue à éduquer à la diversité et à forger la compétence interculturelle ; associé à l'enseignement de la morale laïque et citoyenne, il participe du principe d'inclusion édicté par la loi de Refondation (Article 1er du Code de l'éducation, 2013).

Un contexte socio-culturel et institutionnel favorisant

En arrière-plan, le contexte mondialisé dans lequel sont immergés les publics scolaires est un autre facteur favorisant, qui incite à faire fructifier les perspectives culturelles engendrées par la société des médias.

Pour favoriser la formation des enseignants et un enseignement élargi de cette littérature, encore peu connue, il importe que soient élaborés des documents d'accompagnement. Est à signaler, dans cet ordre d'idées, la publication d'une série d'ouvrages pédagogiques très accessibles :

- *Les écrivains francophones du Maghreb*, Mariannick Schöpfel (Ellipses, 2000)
 - *Les écrivains de la négritude*, Claire-Neige Jaunet (Ellipses, 2001)
- Leur étude peut intéresser notamment des classes à publics multi-ethniques, de la filière littéraire également. Dans l'objectif de l'éducation à la citoyenneté, il s'agit de donner à apprendre, par référence à des systèmes de valeurs bien différenciés : le jeu de l'identité et de l'altérité est un facteur important de motivation à prendre en compte. Trois mondes se partagent la scène des extraits choisis, arabo-musulman, négro-africain et franco-occidental, à l'époque coloniale et des indépendances nationales¹. La cohabitation de ces références favorise la relativisation de son propre code culturel et la pratique d'un décentrement critique, à l'opposé de cristallisations positives (idolâtres) ou négatives (iconoclastes, manichéennes ou xénophobes). L'exercice méthodique de l'intersubjectivité est à même de diluer les stéréotypes et les modes de domination

¹ Des lectures croisées de textes d'auteurs français et francophones sont intéressantes également. C'est la démarche adoptée dans l'ouvrage pédagogique, *La question de l'altérité du 16e siècle à nos jours*, d'Arturo et Carlos Horcajo (Ellipses, 2000). A signaler également, pour une étude comparative de textes européens, *La Littérature francophone de Belgique et de Suisse* de Paul Gorceix (Ellipses, 2000).

et de victimisation. Les élèves peuvent accéder, ce faisant, à un système de représentations davantage polyphonique et interactif.

Des concepts simples d'anthropologie culturelle peuvent guider la préparation des lectures par l'enseignant(e), en fonction de quatre étapes de dynamique interculturelle : celles de la *déculturation* (ou perte identitaire/patrimoniale),

de *l'acculturation* (ou gain culturel par l'assimilation de traits de culture étrangère), de *l'inculturation* (soit le réenracinement culturel, réactionnel et rééquilibrant) et du *dialogue des cultures* en présence, dont l'objectif est le dépassement du conflit.

Dans le tableau qui suit, sont résumées les stratégies pédagogiques, qui apparaissent en miroir par rapport aux choix littéraires effectués.

Critères d'anthropologie culturelle	Déculturation	Acculturation	Inculturation	Interculturalité
Stratégies pédagogiques (enseignant)	<i>Exclusivité</i> de la littérature française	<i>Assimilation/intégration</i> de codes culturels et littéraires majoritaires	<i>Inclusion</i> de la littérature francophone	<i>Comparatisme</i> littéraire, implicite ou explicite
Stratégies d'apprentissage (élèves)	<i>Mimétisme</i> ou <i>cristallisation</i> positive (idolâtre) ou négative (iconoclaste, manichéenne ou xénophobe)	<i>Adhésion</i> à la culture de l'autre/Décentrement/relativisme culturel/distanciation auto-critique	<i>(Ré)identification</i> à la culture d'origine ; rééquilibration ; <i>libération</i> à l'égard des stéréotypes et des discriminations	Construction identitaire par le <i>jeu de l'altérité et du dialogisme</i> . Système de représentations polyphonique et interactif

Lecture comparée d'extraits d'œuvres francophones

La séquence qui suit porte dans un premier temps sur la lecture de deux extraits de romans, *La grande maison* de Mohamed Dib (1952)^{iv} et *L'aventure ambiguë* de Cheik Hamidou Kane (1961)¹. Le thème commun est celui de la philosophie qui guide l'existence des personnages ; Omar est un enfant pauvre de Tlemcen et Samba Diallo, un jeune homme originaire du Sénégal et qui a séjourné pour études à Paris. Quelles valeurs et principes spirituels doivent-ils cultiver ? La prise de conscience du contexte historique qui est le leur est douloureuse, car fondée sur l'épreuve du conflit interculturel. Ainsi, Samba opère une distance critique à l'égard des codes du Nord, dans un dialogue avec Marc, un camarade étudiant :

« Il me semble qu'au pays des Diallobé, l'homme est plus proche de la mort, par exemple. Il vit plus dans sa familiarité. Son existence en acquiert un regain d'authenticité. Là-bas, il existait entre elle et moi une intimité, tandis qu'ici, la mort m'est redevenue une étrangère. Tout la combat, la refoule loin des corps et des esprits. Je l'oublie. Quand je la cherche avec ma pensée, je ne vois

qu'un sentiment desséché, une éventualité abstraite, à peine plus désagréable pour moi que pour ma compagnie d'assurances.

- En somme, dit Marc en riant, vous vous plaignez de ne plus vivre votre mort.

L'on rit. Samba Diallo aussi, tout en acquiesçant.

- Il me semble encore qu'en venant ici, j'ai perdu un mode de connaissance privilégié. Jadis, le monde m'était comme la demeure de mon père : toute chose me portait au plus essentiel d'elle-même, comme si rien ne pouvait être que par moi. Le monde n'était pas silencieux et neutre. Il vivait. Il était agressif. Il diluait autour de lui. Aucun savant jamais n'a eu de rien la connaissance que j'avais alors de l'être. »

L'assimilation aux valeurs franco-européennes conduit pour le personnage à la perte d'un monde transcendantal, fondé sur les réalités de la mort et de l'au-delà, vécues sur un mode animiste et musulman. Le titre de cette œuvre emblématique, *L'aventure ambiguë*, reflète l'ambivalence de l'expérience interculturelle, qui conduit dans ce cas à une forme de dépossession culturelle (ou *déculturation*). L'humour, qui est le fait du personnage français, Marc, invite à dédramatiser cette expérience, en suggérant les lois de l'immanence qui régissent le mode de développement des sociétés contemporaines.

¹ Mohamed Dib, *La grande maison* (Seuil, 1952), in Mariannick Schöpfel, *Les écrivains francophones du Maghreb* (Ellipses, 2000), p 58-59.

C'est une démarche inverse qui est opérée par Omar :

« *Mais pourquoi sommes-nous pauvres ? Jamais sa mère, ni les autres, ne donnaient de réponse. Pourtant c'est ce qu'il fallait savoir. Parfois les uns et les autres décidaient: c'est notre destin. Ou bien Dieu sait. Mais est-ce une explication cela ? Omar ne comprenait pas qu'on s'en tînt à de telles raisons. (...) Ses idées se bousculaient, confuses, nouvelles, avant de se perdre en grand désordre. Et personne ne se révolte. Pourquoi ? C'est incompréhensible. Quoi de plus simple pourtant !* »

L'expérience de la pauvreté est l'occasion d'une réflexion sur le bien-fondé du fatalisme cultivé dans les catégories populaires musulmanes, forme de dérive de la foi dans le *mektub*, soit « ce qui est écrit » en arabe. Pour conjurer la passivité et l'immobilisme, le jeune Maghrébin revendique l'esprit critique et la raison comme leviers d'émancipation. Il s'inspire, ce faisant, des valeurs franco-occidentales, dans une démarche d'acculturation.

A l'indépendance de leur pays (qui eut lieu en 1960 pour le Sénégal, en 1962 pour l'Algérie), Cheik Hamidou Kane et Mohamed Dib effectuent un bilan des parcours de vie dans les deux sens, de l'échange inégal noué entre les peuples et entre les individus. Dans ce jeu de lumières et d'ombres, le défi est de transformer l'ordre dominant et le cours historique des choses, y compris au sein de sa propre culture. Le dialogisme conflictuel alimenté des siècles durant doit être résorbé, pour donner lieu à la construction d'un espace fraternel, dans lequel chacun aura sa juste place. Tel est, dans des articles et essais, l'objectif des représentants de la négritude, dont l'Antillais Aimé Césaire:

« *Si nous avons tellement combattu le colonialisme, c'est parce que nous savions qu'il nous séparait de l'homme, de tous les hommes, y compris de l'homme blanc, bref qu'il nous séparait de notre frère. Autrement dit, le poète de la négritude ne hait tellement le racisme et le colonialisme que parce qu'il a le sentiment que ce sont là des barrières qui empêchent la communication de s'établir. Bref, si j'avais à définir l'attitude du poète de la négritude, la poésie de la négritude, je ne les définirais que comme une postulation, irritée sans doute, une postulation impatiente, mais en tout cas une postulation de la fraternité.* »²

Par-delà les différences et les limitations ethno-culturelles, comme le postule son compatriote Frantz Fanon, il s'agit de contribuer à édifier une citoyenneté de l'universel :

« *Tous deux (le Nègre et le Blanc) ont à s'écarter des voix inhumaines qui furent celles de leurs ancêtres respectifs afin que naisse une authentique communication. Avant de s'engager dans la voix positive, il y a pour la liberté un effort de désaliénation. (...) Supériorité ? Infériorité ? Pourquoi tout simplement ne pas essayer de me révéler l'autre?* ».³

La rencontre entre les cultures est quasiment d'ordre mystique chez le Marocain Abdelkebir Khatibi, qui cultive la spéculation interlinguistique et sémiotique, dans un essai au nom révélateur, *Amour bilingue*. La forme littéraire de cet unanimité est délibérément poétisée, reflétant un inconscient musulman cosmopolite, ouvert à la méditation interculturelle:

« *Cette union est à la fois richesse, vertige, volupté, mais drame dans lequel à chaque fois l'unité de la personne se joue. Lorsque je t'entretiens dans ta langue, où s'oublie la mienne ? Où parle-t-elle encore en silence ? Dès lors se construit la scénographie des doubles. Un mot -déjà deux- déjà un récit. Te parlant dans ta langue, je suis toi-même dans tes traces. Bilingue, je suis désormais libre de l'être totalement pour mon compte. Liberté d'un bonheur qui me divise mais pour m'instruire à toute pensée du vide.* »⁴

Dans un cours de lecture littéraire, il s'agit d'élaborer le parcours de la signifiante, à ces deux degrés que sont l'expérience immédiate (celle du personnage et de l'élève qui s'identifie à lui) et de la réflexion abstraite qui en ressort, de l'ordre de l'histoire des idées et de l'anthropologie culturelle : c'est celle de l'auteur et du professeur, dans un premier temps. Dans le cas de l'éducation à la citoyenneté interculturelle, cette construction en miroir est renforcée : les mécanismes d'identification, de distance critique et d'empathie qui l'animent sont autant de sources de motivation des publics. Le jeu de l'identité et de l'altérité peut ainsi contribuer à construire les savoirs et à relever le défi du « tous compétents en français ».

Martine Boudet - professeure de Lettres modernes en lycée - Spécialiste d'anthropologie culturelle (Toulouse)

3 Frantz Fanon, *Peau noire, masque blanc* (Seuil, 1952), in opus 2, cité p. 77

4. Abdelkebir Khatibi, *Amour bilingue*, (Denoël 1982), in opus 1, cité p.85

² Aimé Césaire, « Discours sur l'art africain » (1973), in opus 2 cité, p. 91.

Étudier la langue à travers les langages disciplinaires sans faire un « cours de grammaire », l'exemple du passif à l'école primaire

(Pour une présentation plus détaillée voir sur le site de l'afef : <http://www.afef.org/blog/post-comptes-rendus-des-ateliers-de-la-journude-l-afef-du-29-mars-p1323-c20.html>)

Les textes utilisés en classe peuvent comporter des structures syntaxiques et morphosyntaxiques qui ne figurent pas, et c'est bien normal, dans le programme. Ainsi en est-il du passif à l'école primaire¹, qu'on rencontre – inmanquablement – dans les textes visant la diffusion de savoirs, ceux qui sont au cœur de la plupart des apprentissages.

Alors que les enfants, et particulièrement les plus éloignés de la culture scolaire, sont centrés sur « l'action » et ses acteurs, quelques extraits de manuels montrent que le passif s'y exprime dans des formes complexes. « Forme passive » stricto sensu, avec ou sans complément d'agent :

- *Un téléviseur affiché 399 € **est vendu** avec une réduction de 39 € (A portée de maths, CE2 Hachette)*
- *En 1793, Louis XVI, accusé de trahison, **est jugé et guillotiné**. (...) la République **est proclamée** (Le français à la découverte de l'histoire et de la géographie, Hachette, CM2, p.13)*
- *La France ...**est envahie par** les Allemands (id. p. 158)*

Mais aussi par des constructions pronominales :

- *Les vivres **se font** rares ...les rats **se vendent** un écu pièce....Magellan **se fait tuer** en 1521... (à portée de mots, CE2, p. 32)*
- *...(les nuages) **se sont formés** à partir de l'évaporation de l'eau de mer (64 enquêtes pour comprendre le monde, Magnard, cycle 3, p.18)*

Ou d'autres tournures, où le sujet d'une forme active est de sens passif, entre autres :

- verbes comme *subir, souffrir, recevoir...* ;
- constructions impersonnelles comme *il se vend chaque année 100 000 exemplaires de ce livre* ;
- adjectifs en *-ble* comme *comestible* c'est-à-dire *qui peut être mangé* (par les humains)

- Certaines nominalisations : *la construction du pont pour le pont a été construit* ; on peut rétablir un complément d'agent : *la construction du pont par l'entreprise X a été menée en un temps record*

Syntaxe et concept

De ce fait, c'est d'abord le travail sur le sens qui est primordial pour permettre aux élèves d'accéder à une posture d'apprentissage, qui objective le monde et tient à distance l'expérience subjective.

Voici un résumé de leçon :

« Que deviennent les aliments ? Les aliments subissent une action mécanique : ils sont broyés par les dents (la mastication), puis mélangés dans l'estomac (le brassage). Ils subissent aussi une action chimique : elle est due aux sucs digestifs (la salive, les sucs gastriques, pancréatiques et intestinaux). Les aliments sont digérés. Ils deviennent solubles et sont appelés nutriments. (...) (64 enquêtes pour comprendre le monde, C. 3, Magnard, p. 108)

Ce qui est remarquable dans ce petit texte c'est l'utilisation du passif et de verbes de sens passif (subir, devenir). Les aliments subissent effectivement, ils ne font pas actifs, ils sont inertes, ils ne font rien. Pourrait-on exprimer le même concept avec l'actif ? Essayons :

« Au cours de la digestion, les divers sucs (la salive etc.) réduisent les aliments en bouillie puis en liquides. Ils deviennent alors des nutriments, c'est-à-dire qu'ils vont passer dans le sang pour nourrir les organes et que ce qui ne peut pas servir sera rejeté. » L'expression en est laborieuse, difficile, et utilise malgré tout « devenir ».

Dans cet exemple, comme dans d'autres que l'on pourrait trouver, l'utilisation du passif semble naturelle compte tenu du sens général du concept développé, elle va de soi dans ce contexte.

Plutôt qu'un cours de grammaire, privilégier la compréhension

A l'école primaire travailler sur le sens, en compréhension tout d'abord, en production ensuite, dans toutes les disciplines permet de cerner quelques possibilités d'expression et de laisser l'analyse des structures au collège.

On peut par exemple proposer une situation-problème de ce type :

Par groupes de 4 élèves, classer en deux groupes (sans autre précision, comme il se doit pour une

¹ Le corps du texte des programmes de 2008 (et non les tableaux) précise sous « la phrase » : *Repérage de la différence entre voix active et voix passive*. Cette notion n'est traitée qu'en 5^{ème}.

véritable situation-problème) les phrases suivantes :

- a) *Paul a subi une lourde défaite.*
- b) *Max a beaucoup souffert de sa blessure.*
- c) *Jean aime bien donner des coups de pieds dans les tibias quand il joue au foot.*
- d) *Luc a reçu un coup de pied en jouant au foot.*
- e) *Paul est l'objet d'attaques continuelles dans la cour de récréation.*
- f) *Eve a été victime d'une agression (on lui a arraché son sac).*
- g) *L'eau du Rhône est très polluée (les pêcheurs n'ont plus le droit de pêcher).*
- h) *L'arbitre a sifflé un pénalty.*
- i) *Ce nouveau modèle d'écran plat se vend 699 €.*
- j) *Marseille a encore été battu par Lyon.*

Et si les élèves rencontrent des difficultés ou partent sur des pistes très divergentes, on apportera une indication complémentaire : il faut se demander qui fait quoi.

La mise en commun montre qu'on aboutit à deux séries : dans l'une (a, b, d, e, f, g, i, j) le sujet du verbe ne « fait » pas d'action, il « subit ». Cela permet d'introduire l'opposition entre agir/action-être actif et subir-être passif.

Un nouveau classement, effectué en fonction des verbes utilisés, permet de mettre en évidence certains verbes (subir, souffrir) et certaines constructions grammaticales ou expressions qui expriment un sens passif.

On peut ensuite approfondir en observant des énoncés comme *Dans le magasin A, le téléviseur X se vend 399€ - dans le magasin B, on vend le même téléviseur 379€. Le téléviseur est donc vendu 20 € de moins dans le magasin B.* Est-ce qu'on connaît l'identité du vendeur ? En a-t-on besoin ?

Toujours par groupes, les élèves devront alors classer en deux ensembles de phrases extraites de manuels comme :

- a) *En France, le président de la République est élu au suffrage universel.*
- b) *En 1793, Louis XVI, accusé de trahison, est jugé et guillotiné.*
- c) *La musique est écrite sur des partitions et jouée par de grands musiciens.*
- d) *C'est l'heure de l'enseignement. Il est dispensé par deux maîtres en même temps.*
- e) *Le lynx a disparu des forêts françaises en 1940. (...) il a été réintroduit en France en 1974.*

f) *Le silence n'était troublé que par le clapotis de l'eau noire sous les planches disjointes.*

g) *Cette solution a été acceptée par tous les scientifiques.*

h) *Le sel de cuisine est parfois extrait de mines souterraines.*

Lors de la mise en commun, la discussion pourra s'engager autour du critère de classement, la présence ou non du complément du passif (complément d'agent), à travers les questions sait-on qui fait quoi ? Pourquoi n'est-ce pas dit dans certaines phrases ?

Il sera ensuite possible de travailler sur des textes de différentes disciplines en demandant aux élèves de repérer les verbes conjugués puis de souligner en bleu le sujet du verbe s'il fait l'action, en rouge s'il la subit ; enfin, dans ces dernières phrases, de rechercher qui fait l'action et d'indiquer explicitement si on ne sait pas.

Et privilégier l'écriture

Pour permettre l'appropriation des phénomènes observés on demandera aux élèves de chercher des équivalents à des phrases en utilisant un verbe avec « sujet qui fait l'action » sur le modèle : *ce téléviseur se vend bien / beaucoup de gens achètent ce téléviseur*

Il faudra bien entendu proposer des situations de communication où un réemploi de ces formes d'expression pourra être utilisé, voire privilégié, en fonction des intentions de communication dans des contextes disciplinaires variés :

- Dans des résumés d'histoire ou de géographie, par exemple : *La société d'ancien régime se caractérise par... elle est composée de...*
- Dans des synthèses de sciences, par exemple : décrire le cheminement de l'eau dans les marais salants jusqu'à la production du sel ;
- En français : écriture d'un fait divers : un incendie s'est déclaré hier soir dans... ; raconter (imaginer) un événement dont vous êtes le témoin (voire la victime) : Je marchais dans la rue en rentrant de l'école quand, soudain, une vieille dame devant moi s'est fait agresser par... Ou raconter un événement (survenu dans la cour de récréation par exemple) en utilisant des tournures qui permettent de ne pas nommer « l'auteur ».

Utiliser la langue à l'école : une compétence polymorphe

Les élèves ont besoin, pour réussir leurs apprentissages, d'utiliser les différentes formes

grammaticales ou expressions (parmi lesquelles la forme passive) pour dire qu'une action s'exerce sur quelqu'un ou quelque chose qui la subit ou pour ne pas dire qui fait une action.

Les différences de sens entre une tournure et une autre devront avoir été senties et discutées, de façon à faire comprendre que leur emploi dépendra des circonstances, des situations, des besoins, des intentions de communication.

Ainsi les élèves seront outillés pour appréhender la diversité des discours et textes qui ont cours à l'école et répondre à la multiplicité des attentes scolaires. Ils acquerront des savoir-faire langagiers qui permettront, au collège, l'acquisition de connaissances linguistiques formelles nécessaires pour les apprentissages ultérieurs.

Un tel accompagnement des apprentissages demande aux enseignants non seulement une maîtrise des contenus disciplinaires mais également une attention aux formes permettant de les exprimer et un développement permanent de

leurs connaissances qui nécessite une véritable formation continue.

Gérard Malbosc – IEN honoraire



4- Le français pour et avec tous les apprentissages

L'enseignement du français contribue à l'acquisition des compétences du socle commun, il développe les langages pour penser et pour communiquer, apporte des méthodes et outils pour apprendre, contribue à la formation de la personne et du citoyen, favorise l'observation et la compréhension du monde, et construit sa part des représentations du monde et de l'activité humaine. Les cours de français ne sont pas seuls concernés, reste sans doute à peaufiner l'articulation des différentes approches disciplinaires pour accompagner les élèves dans les changements de postures impliqués par les différents cadres. Chantier ouvert.

Faire lire, dire, écrire : un projet citoyen

Les auteures de ce billet montrent comment l'enseignement du français contribue à former des citoyen(ne)s en permettant aux élèves de devenir des sujets plus confiants, conscients de leur pouvoir d'intéresser, convaincre, séduire un destinataire –lecteur ou spectateur – conscients aussi de la force à puiser dans la coopération. Elles montrent par là même la richesse de la compétence des enseignant(e)s, ce qu'il faut de sensibilité, de culture personnelle, de maîtrise didactique et de sens pédagogique pour faire grandir tout ce petit monde. Est-ce la fin de la figure du cancre ?

Lire, dire, écrire : trois activités au cœur du cours de français. Pour peu que l'on conçoive un scénario pédagogique qui leur donne un réel destinataire, elles conduisent à envisager l'autre comme récepteur à imaginer, à prendre en considération. Il faut essayer de se mettre à sa place : premiers pas vers l'empathie.

Les difficultés relationnelles constatées dans la classe nous ont conduites à décliner compétences et programmes sous la forme de projets associant écriture et pratique théâtrale. Projet limité dans le temps, une leçon de vocabulaire a pour objectif de donner corps à des notions abstraites, notamment la rancœur et la gratitude. Elle s'appuie sur le vécu des élèves, ce qui permet d'établir un lien entre l'école et leur vie. Une jeune fille a éprouvé de la gratitude envers le pompier venu la secourir lors d'un incendie, un collégien pour un groupe de camarades venus le soutenir face à des harceleurs, un élève de sixième a éprouvé de la rancœur suite à la trahison d'un ami...

Si la classe est habituée aux ateliers théâtre, quelques metteurs en scène en herbe ne tardent pas à proposer des situations et à construire un scénario capable d'intégrer le plus de camarades possible. Dans une classe sur la réserve, le professeur propose des situations qui permettent,

par groupes, d'expérimenter l'émotion, de construire une saynète puis de la présenter à la classe.

La collaboration entre les élèves, le recours concerté au dictionnaire, la succession des propositions de jeu, commentaires constructifs et nouvelles propositions associent le verbe et le geste, dans le respect mutuel. Ainsi progresse-t-on dans la construction d'une expression maîtrisée, dans l'acquisition des mots pour dire les émotions ressenties, ce qui contribue à apaiser les relations, parce que les élèves apprennent à verbaliser leur ressenti, à aller vers autrui par la parole.

La rédaction et la mise en scène d'une pièce de théâtre s'inscrivent dans la durée. De ce type de projet que nous menons chaque année, nous avons fait une réponse à un problème relationnel identifié. Suite à des propos racistes quant à la couleur de peau d'une élève, les professeurs de français, arts plastiques et musique s'engagent dans un projet mis en œuvre en Aide au Travail Personnel en sixième. L'objectif fixé consiste à écrire et mettre en scène un conte africain, en faisant participer tous les élèves.

Au fil des séances, on apprend à travailler en groupes, à écouter les autres, à tenir compte de leurs idées. Les recherches documentaires entreprises pour nourrir l'écriture permettent de découvrir d'autres cultures, de mieux comprendre l'autre. Petit à petit tous collaborent en vue de la réussite d'un but commun, partagé. Au cours des ateliers d'écriture, les élèves argumentent pour choisir le mot juste, améliorer la syntaxe, corriger l'orthographe, ensemble. Parce qu'ils désirent présenter un texte qui va toucher le public, impressionner familles et amis, ils s'écoutent, partagent les connaissances, raisonnent, justifient leur point de vue. Ils expérimentent la richesse de la collaboration, avec tous, car chacun d'entre eux, à un moment ou à l'autre, apporte une contribution particulière, utile, enrichissante.

Partager le fruit de ce travail au cours de représentations pour lesquelles ils arboraient fièrement les costumes prêtés par la maman de la jeune fille victime de racisme en début d'année leur a procuré fierté et plaisir.

Dire, lire un texte à voix haute est une

compétence essentielle, que l'on travaillera d'autant plus efficacement que la prestation sera véritablement destinée à autrui. La présence dans une classe de sixième d'une jeune fille très dyslexique, ne bénéficiant d'aucun soutien extérieur à l'école, a conduit l'équipe à enregistrer une partie des cours sur dictaphone. Dès les premières semaines de septembre, le professeur de français enregistre les lectures qu'il fait pour la classe afin que, le soir, cette jeune fille puisse retravailler les textes étudiés. Outre ses difficultés d'apprentissage, sa situation sociale risque de la mettre en marge de la classe dans un établissement plutôt favorisé.

Afin de faire réfléchir au regard que chacun pose sur ceux qui sont différents, et de donner à percevoir ce que ceux-ci ressentent, la professeure de français décide de faire lire *Suivez-moi-jeune- homme* de Yaël HASSAN. Elle lit le premier chapitre à voix haute et l'enregistre sur le dictaphone. La lecture est interrompue au moment où l'attitude du personnage principal, Thomas, à l'égard de la concierge, peut les choquer. Un indice clef (les chaussures neuves) a échappé à la classe, les hypothèses fusent.

Ils ont envie de connaître la suite, de comprendre pourquoi le narrateur précise que les chaussures sont neuves, comment expliquer l'attitude de Thomas... Le professeur sollicite alors la classe pour que des petits groupes poursuivent l'enregistrement du roman sur le dictaphone. La curiosité née de l'entrée en matière stimule un enthousiasme collectif qui permettra, pendant deux années scolaires consécutives, que les élèves se relaient et travaillent ensemble (le plus souvent en-dehors des cours) pour enregistrer les livres étudiés en classe ou lus en lectures cursives. Tous ceux qui contribuent à ce projet font des progrès remarquables en lecture.

K., qui risquait de connaître des difficultés à trouver sa place dans le groupe, a vu son handicap transformé en source de progrès pour tous. Handicap d'ailleurs vite oublié. Cette classe a puisé dans une situation particulière, potentiellement problématique, l'opportunité d'inventer une nouvelle façon de travailler ensemble, qui fournira à chacun l'occasion de progresser. L'élève en difficulté n'est plus perçue comme un poids susceptible de ralentir la classe mais comme un moteur grâce auquel chacun se dépasse.

Dans toutes les classes, entrer dans les textes par la mise en voix et en espace fournit l'occasion d'échanges authentiques. Les tâtonnements de ceux qui éprouvent des difficultés conduisent les plus performants à interroger le texte qu'ils avaient le sentiment d'avoir compris mais qu'ils avaient seulement effleuré. L'élaboration d'une présentation collective à voix haute accorde toute sa place au corps, sollicite des compétences différentes, révèle des capacités chez certains. Le travail conjoint de construction du sens (que l'on cherche à rendre perceptible, sensible) permet de développer mémorisation, esprit de synthèse, repérage de la structure du texte...

Au cours de telles séances, des anecdotes (effet comique involontaire...) créent des points d'ancrage qui améliorent l'acquisition des connaissances abordées, la mémorisation des textes étudiés, la constitution d'une culture commune, faite de textes et d'expériences partagées.

Écrire pour publier, c'est aller vers celui qui va nous lire.

Avec le numérique, les pratiques d'écriture collaborative se développent. Publier en ligne ou sur papier, c'est écrire en vue d'être lu, et non plus d'être corrigé. Participer à des concours d'écriture (Prix des Pitchouns, Je bouquine, Étonnants voyageurs...), soumettre ses textes à un comité de sélection (Florilège des écrivains en herbe) ou tout simplement publier pour ses « proches » donne sens à l'écriture scolaire.

Engagés dans de tels projets, que les textes soient individuels ou collectifs, courts ou longs, les élèves vont collaborer, associer leurs compétences, croiser leurs visions (du sujet, des destinataires) pour parvenir à la meilleure compréhension possible des enjeux. A toutes les étapes du travail (lecture du sujet, organisation matérielle, lecture critique des textes en vue de les améliorer) on est amené à débattre dans un cadre qui prémunit contre les dérapages : chacun, désireux d'aboutir au meilleur texte possible, écarte la tentation d'imposer son point de vue, apprend à écouter l'autre qui peut le faire progresser dans son propre raisonnement.

Dans les phases d'échanges de textes entre pairs, ou de réflexion collective pour un texte collaboratif, le but partagé contribue - dans le respect d'autrui - à aiguiser l'esprit critique. De

la même manière que lors des séances de pratique théâtrale, on observe la production d'autrui, on identifie ce qui fonctionne bien, et on cherche des solutions pour améliorer la production. Très vite les élèves expérimentent l'intérêt de croiser les regards, constatent comment les idées des uns s'enrichissent de celles des autres, apprécient de puiser dans l'expérience de leurs pairs des idées pour nourrir leur propre travail.

Certains ateliers d'écriture offrent à des élèves en grande difficulté l'occasion d'apporter au groupe une contribution remarquable. Ainsi J., élève très dyslexique, entré en sixième alors qu'il avait tout juste commencé à écrire en CM2, sera-t-il celui qui, dans un atelier partant d'une image insolite, aura l'idée formidable que tous admirent. La photo représentait une voiture cachée sous une housse, stationnée devant un long mur bordé de palmiers. Pendant la phase collective de recherche d'idées, les uns cherchent à deviner le modèle de la voiture, l'imaginent volée, piégée, destinée à tourner un film, prison d'une personne enlevée (qui pourrait être le narrateur)... Lorsque J. prend la parole, il propose que cette voiture soit une pignata géante. L'idée suscite des commentaires admiratifs auxquels cet enfant en difficulté habituellement catalogué comme cancre n'est pas habitué. Certains camarades sollicitent l'autorisation de la lui emprunter pour écrire leurs propres textes, l'un propose d'écrire un texte à quatre mains, honoré que J. l'accepte comme collaborateur. Le statut de J. au sein du groupe a totalement changé, il a sa place, il est perçu comme contributeur pertinent au travail collectif, sa différence fait désormais de lui quelqu'un qui est capable de voir ce que les autres ne voient pas, et comme un enrichissement mutuel. Ils ont appris, tous ensemble, à accepter l'autre malgré sa différence, à vivre avec lui, à l'apprécier.

Dans les ateliers d'écriture, les élèves qui n'ont pas atteint tous les objectifs d'écriture définis au fil de la séquence ou au cours du projet comprennent la nécessité de retravailler et corriger leurs textes lorsque l'objectif est lui-même exigeant et concret. Le goût de l'effort est naturellement stimulé. Ceux qui restent en retrait sont sollicités par les autres et, ne serait-ce que par fierté avant que cela ne devienne un plaisir, ils collaborent.

La pratique régulière d'ateliers d'écriture autour

de textes courts permet de mettre en place, petit à petit, une organisation, des méthodes de travail, des réflexes à même de faciliter ensuite des projets de plus grande ampleur.

M., une élève en difficulté scolaire mais qui maîtrise assez bien l'outil informatique (P.A.I. nécessitant l'ordinateur en cours) propose par exemple à sa classe de rassembler en recueil des nouvelles composées pendant une séquence de français. Les élèves sont assez fiers de leur travail et ils acceptent. Cependant ils sont obligés de s'organiser pour donner une autre dimension à leurs écrits : ce n'est plus seulement le professeur de français qui les lira mais d'autres adultes et d'autres adolescents. Aidée par l'enseignante, la jeune initiatrice prend confiance en elle à l'oral : elle sollicite ses camarades pour réunir toutes les informations en vue d'un sommaire. Deux groupes n'ont pas de titre à leur récit, ils sont désormais tenus d'en trouver un. Néanmoins les titres qu'ils imaginent ne les satisfont pas. Spontanément leurs camarades leur font des propositions. Non seulement ils sont en mesure de le faire puisque tous ont suivi la progression du travail, mais tous sont désormais investis dans un même projet.

Pour le titre du recueil, ils optent pour un jeu de mots au cours d'un vote dont ils règlent tous les mouvements. A cette étape, le sentiment d'appartenir à un groupe classe est fort, ce qui les conduit à trouver un logo les représentant. Celui d'une élève peu confiante et victime de moqueries sera élu. Elle qui avait dessiné son logo discrètement pendant la récréation est touchée et valorisée par le choix des autres. Certains élèves, découvrant l'auteur de ce logo, la regardent autrement et d'autres sont tout simplement heureux qu'on la voie telle qu'elle est.

L'écoute bienveillante de l'enseignant, ses encouragements à la créativité et la liberté rendue possible par le cadre de travail, conduisent les élèves vers une meilleure connaissance d'eux-mêmes et des autres. Ainsi, s'appuyant sur le travail collaboratif, les valeurs de solidarité et d'entraide sont-elles vécues et développées, elles guident les jeunes élèves vers une saine acceptation des différences de l'autre. De cette façon, indirectement, le principe d'égalité est à l'œuvre.

On peut également associer pratiques d'écriture

et histoire des arts pour s'engager dans la rédaction d'un journal scolaire. Le projet est d'autant plus riche qu'il inclut une rencontre avec des artistes. Ainsi avons-nous eu l'opportunité de travailler avec la compagnie Hervé Koubi autour du spectacle *Ce que le jour doit à la nuit*. Comme dans le projet de conte africain cité plus haut, c'est l'occasion pour les élèves de découvrir une autre culture grâce aux rencontres avec des artistes venus d'ailleurs. Algériens et burkinabés, ces anciens danseurs de rue devenus - grâce à un travail intense - membres d'une troupe qui se produit dans le monde entier, racontent leurs parcours. Ils donnent à voir et à vivre la richesse du métissage culturel à travers le vocabulaire chorégraphique d'Hervé Koubi associant danse contemporaine, hip hop et capoeira. Restituer cette expérience en écrivant des textes (compte-rendu de spectacle, interview, article documentaire) conduit à réfléchir à ce qui est en jeu, à ce que représente le parcours de ces artistes, à se construire une représentation personnelle de ce qu'est la diversité culturelle.

La rédaction du journal au sein d'une équipe de rédaction constituée d'élèves a permis de mettre en œuvre ce que nous décrivons plus haut en matière de rédaction destinée à être lue par autrui. Dans ce cas, l'activité était encore enrichie du fait de la vocation informative de la production : conscients d'avoir appris quelque chose, les élèves sont amenés à s'interroger sur les moyens les plus efficaces pour partager leurs découvertes avec les amis, les parents qui les liront et n'ont pas vécu la rencontre.

Se concerter pour mieux écrire, c'est apprendre à argumenter, écouter l'autre et réfléchir ensemble.

Dans les activités d'écriture décrites plus haut, les temps d'amélioration de la langue fournissent l'occasion de donner un sens à l'apprentissage de l'orthographe, de la grammaire, du vocabulaire. Ils sont organisés à la manière des dictées concertées.

Une fois les textes écrits (spontanément ou sous la dictée), un temps de concertation est mis en place. La consigne est de réfléchir en petits groupes pour aboutir à un texte comportant le moins de fautes possibles.

Dans le cas de la dictée concertée, les élèves confrontent leurs choix, les justifient en faisant appel à leurs connaissances sur la langue. Il ne s'agit pas de deviner la bonne réponse mais de faire collectivement un choix raisonné. Le professeur circule pour guider le questionnement, rappeler que le cas de figure sur lequel un groupe hésite a été abordé au cours de telle séance, faire le

rapprochement avec un cas de figure comparable.

Dans le cas de productions écrites destinées à être publiées, le travail porte également sur la syntaxe et le vocabulaire, le recours au dictionnaire est plus fréquent.

Les élèves font ainsi l'expérience d'une collaboration respectueuse et fructueuse, de l'intérêt d'une argumentation menée avec rigueur. Ce faisant, ils consolident leur maîtrise de la langue, qui contribue à renforcer les compétences en matière d'argumentation. Ils ont argumenté pour aboutir, ensemble, au meilleur résultat possible, fait appel à leurs connaissances, les ont consolidées, ancrées dans une expérience collective qui leur permet d'obtenir un meilleur résultat que lorsqu'ils sont seuls face à leurs feuilles. Ajoutons que le fait de réfléchir à plusieurs éloigne la tentation de l'abandon.

Le cours de français, par des activités pédagogiques diverses, contribue donc pleinement à former de futurs citoyens responsables et respectueux des autres. L'élève s'engage dans différents projets qui sont un véritable apprentissage du vivre ensemble : le travail d'écriture, comme l'expression orale, oblige l'élève à prendre en considération l'autre. Tout écrit, projet collectif ou individuel, implique une forme de respect et de considération du destinataire qui devient palpable lorsque le texte est écrit pour être lu, publié. La

nécessité de se faire comprendre s'impose, l'élève corrige et améliore son texte, le goût de l'effort est stimulé. La réussite est totale lorsque de celui-ci naît le plaisir d'écrire.

L'expérience de la collaboration, qu'elle s'inscrive dans le cadre de l'expression écrite ou de l'expression orale, encourage les échanges entre les élèves qui apprennent à s'écouter et à se respecter. Elle fédère la classe autour d'un projet commun et développe le sentiment d'appartenir à un groupe et d'avoir des responsabilités en tant que membre de ce groupe.

L'oralisation, lecture, mise en voix du travail écrit, représentation théâtrale, est souvent un moment d'échanges privilégié, qu'elle soit expression de ses propres émotions et réflexions, reformulation de la pensée des autres ou représentation d'un texte écrit avec ses pairs, d'un texte du patrimoine.

Le récepteur est donc un véritable moteur pour l'élève, qu'il soit lecteur ou spectateur, élève, parent ou professeur. Moteur qui stimule, engage à donner le meilleur de soi-même, moteur qui pousse à aller vers l'autre pour faire mieux ensemble, pour s'enrichir de ce que chacun peut apporter au projet.

Ainsi les activités du cours de français font-elles vivre des expériences de partage, d'échanges, d'enrichissement mutuel.

Muriel Lacour (professeur de lettres, certifiée théâtre),
Catherine Besson (professeur de lettres, certifiée théâtre),
Patricia Ferran (professeur de lettres classiques), collège
Le Pré des Roures, Le Rouret (Alpes Maritimes)

(Voir aussi les articles de Muriel Lacour dans les n° 519 et 522 des *Cahiers pédagogiques*)

Mettre en scène un conte africain

Compte-rendu d'une séquence en lien avec l'article « Lire, dire, écrire : un projet citoyen » cosigné par 3 enseignantes de ce collège.

Intitulé du projet	Écriture et mise en scène d'un conte africain
Objectifs pédagogiques	<p>Rédaction d'un texte narratif long avec insertion de descriptions et de dialogues (écriture envisagée de façon collective) :</p> <ul style="list-style-type: none"> -travailler en équipe (travailler ensemble et se respecter ; écouter et prendre en compte la parole d'autrui ; respecter certaines règles de discipline pour que le travail soit possible) -favoriser l'entraide en organisant des ateliers d'écriture hétérogènes -réfléchir ensemble aux problèmes de langue : choisir le bon mot, réfléchir à la syntaxe, à l'orthographe -s'inspirer des textes étudiés en classe (structure, thématique, mise en mots) -découvrir d'autres cultures pour mieux comprendre l'autre

	<p>-initier les élèves à l'art du spectacle vivant</p> <p>-travailler en interdisciplinarité (français /éducation musicale /arts plastiques): création d'un kamishibai en arts plastiques mais on peut aussi imaginer la création des costumes et du décor ; invention de rythmes africains avec le professeur de musique.</p>
Description de l'action	<p><u>Cadre :</u> Aide au travail personnel. Travail initié dans une séquence consacrée au conte : la classe est divisée en deux et les groupes alternent au fil des semaines. Certaines séances se feront en classe entière.</p> <p><u>Constats préalables :</u></p> <p>-Une jeune fille a été victime de propos racistes dans la classe à cause de la couleur de sa peau.</p> <p>-L'entente entre les élèves de la classe est parfois difficile.</p> <p><u>Travail en interdisciplinarité :</u></p> <p>-français : écriture du conte et mise en scène</p> <p>-éducation musicale : rythmes africains (percussions)</p> <p>-arts plastiques : réalisation d'un kamishibai</p> <p>La collaboration avec les professeurs des autres matières était entendue dès le début de l'année. Nous avons souvent échangé pendant les récréations et l'information passait souvent par les élèves qui apportaient le nouveau texte écrit au professeur concerné. Un temps d'échange commun aurait été souhaitable, surtout pour les répétitions.</p> <p><u>Travail d'écriture (déroulement) :</u></p> <p><u>Séance 1 :</u> Réfléchir à la morale du conte : organiser un débat sur la différence et s'interroger sur la notion de tolérance. Ce travail a pu régler des conflits internes à la classe autrement que par la sanction. Le jeu (se mettre dans la peau de la personne agressée) permet une réelle prise de conscience de la souffrance vécue par celle-ci. Je précise que j'étais professeur principal de cette classe et que les élèves s'adressaient donc à moi dès qu'il y avait un problème.</p> <p>Les élèves ont très vite imaginé une histoire qui se passerait en Afrique et dans laquelle la personne différente aurait la peau blanche. Petit à petit l'idée de tolérance émerge ainsi que l'idée, après une réflexion plus approfondie, que la différence est un enrichissement. Les élèves parlent enfin librement et avec fierté de leurs origines, de leur culture et de leurs différences.</p> <p>La morale du conte est trouvée et c'est le point de départ de notre travail. Il faut maintenant l'illustrer par une histoire.</p> <p><u>Séance 2 :</u> Organiser des ateliers d'écriture avec des groupes hétérogènes. Désigner un secrétaire et insister sur le travail collectif et le respect des idées de chacun.</p> <p>Imaginer le cadre de l'histoire, créer des personnages pour illustrer une morale centrée sur la tolérance.</p> <p>Imaginer la situation initiale du conte. Nous avons déjà travaillé en classe la structure des contes (les contes de Perrault et extraits des <i>Mille et Une Nuits</i>) et repéré les caractéristiques de la situation initiale.</p> <p>Ces ateliers ont appris aux élèves à s'écouter et à travailler ensemble, ce qui n'était pas forcément facile pour des élèves de 6ème : certains, plus introvertis, restaient en retrait ; à l'inverse, d'autres voulaient imposer leurs idées, persuadés qu'elles étaient meilleures que celles de leurs camarades. Je leur ai fait remarquer que la tolérance n'était décidément pas chose facile ! Le travail est ramassé à la fin de la séance.</p> <p><u>Séance 3 :</u> échange des différentes productions et choix de celle qui débutera notre conte.</p>

Questionnement : Comment faire intervenir tous les élèves sur la scène ?
→ il est décidé que les « griots » alternent sur la scène par un jeu de questions et ,en parallèle, des élèves joueront l'histoire, d'autres s'occuperont de la musique et un élève sera chargé de dérouler le kamishibaï. Chacun aura donc un rôle à jouer.

Séances suivantes : Suite de l'écriture du conte à l'aide du vidéoprojecteur. Tous les élèves participent. L'imagination est sollicitée et les élèves ont compris l'intérêt de s'écouter.

Le travail sur la langue est renforcé : choisir le bon mot, utiliser le dictionnaire, réfléchir ensemble à la construction des phrases et à l'orthographe.

On apprend à utiliser le traitement de texte.

Ce travail d'écriture nous occupera pendant de longues semaines.

Mise en scène :

Une fois le texte écrit il faut le mettre en scène.

La distribution des rôles : organisation d'un petit « casting ». Le choix des comédiens se fait dans la concertation, chaque élève a le droit de donner son avis. C'est un enfant autiste qui a été choisi pour l'un des rôles principaux : il sera présent sur la scène pendant tout le spectacle et les autres lui font confiance. L'adhésion est totale et chacun prendra son rôle très au sérieux puisqu'il en va de la réussite de tous.

L'apprentissage du texte permet un réel travail sur la mémoire et les élèves prennent vite conscience que pour bien jouer un texte il faut bien le connaître.

La mise en scène est une fois de plus l'occasion d'apprendre à travailler ensemble. Mettre sur la scène 26 élèves implique une certaine discipline et les élèves ont à cœur de réussir ce travail.

Les costumes sont prêtés par la maman de la jeune fille africaine et c'est encore une fois pour elle l'occasion d'être valorisée. Les autres élèves sont très contents de porter tous ces vêtements très colorés.

Arts plastiques :

Avec l'aide du professeur les élèves ont fabriqué le kamishibaï. Ils ont choisi d'illustrer les moments décisifs de l'histoire. Les planches sont magnifiques et riches en couleur.

Education musicale :

Les élèves ont découvert des rythmes africains et ont appris à les jouer. Les différents morceaux sont insérés dans l'histoire. Le professeur de musique a désigné les 3 élèves musiciens : des élèves en difficulté dans les autres matières mais très doués en musique.

Ils sont ainsi valorisés.

Production finale

Les différents morceaux travaillés en éducation musicale sont prêts et le kamishibaï est terminé, il sera exposé et déroulé dans un coin de la scène. Des répétitions ont été organisées en salle théâtre. Les élèves ont appris leur texte, les différents rythmes africains et ont travaillé la mise en scène. Nous aurions cependant aimé avoir plus de temps pour répéter et améliorer notre mise en scène : l'écriture a été terminée tardivement puisque nous ne disposons que d'une heure hebdomadaire. D'autre part nous n'avons pas pu commencer dès le début de l'année puisque c'était un projet mené pendant les heures d'Accompagnement Travail Personnalisé et qu'en début d'année les élèves de 6ème ont souvent besoin de ce temps pour régler des problèmes de méthodologie.

Le jour de la représentation :

L'ambiance de la classe s'est nettement améliorée. Les élèves ont le trac,

	<p>ils se soutiennent. Ils ont envie de montrer ce travail qui les a occupés pendant plusieurs semaines. Les élèves des autres classes sont dans la salle ainsi que les parents, certains membres de l'administration et d'autres professeurs.</p> <p>A la fin de la représentation ils sont applaudis. Ils sont heureux et fiers de leur travail.</p> <p>Le kamishibai est aujourd'hui exposé au CDI et le texte a été montré lors du salon du livre du village.</p>
Compétences évaluées	<p>-Écrire lisiblement et correctement un texte</p> <p>-Rédiger un texte écrit dans une langue correcte</p> <p>-Produire un texte dans la continuité des œuvres lues</p> <p>-Prendre en compte les propos des autres, expliquer son point de vue, rester dans le propos de l'échange</p> <p>-Prendre la parole en public en s'adaptant à la situation</p> <p>-Manifester créativité, curiosité, motivation, à travers des activités conduites ou reconnues par l'école ou l'établissement</p>

Patricia Ferran (professeur de lettres classiques), collègue Le Pré des Roures, Le Rouret (Alpes Maritimes)

Ça me regarde, ça te regarde, ça nous regarde¹ ou comment aborder la question du harcèlement en cours de français.

Au cœur de la discipline français, parler-lire-écrire travaille les identités. « Je est un autre » écrivait Rimbaud, dans une formule qui a fait fortune. Mais en classe, on découvre aussi que Je est l'autre, on apprend l'empathie en expérimentant le Je de l'Autre. Par le travail collectif, l'échange, la coopération, on se socialise, on devient citoyen. Quelquefois ce travail aide des identités malmenées à entamer un processus de réparation dont l'essentiel se jouera sans doute ailleurs.

Une classe qui exclut, engagée dans le prix Mobilisons-nous contre le harcèlement.²

La classe de 4^{ème} que je découvre à la rentrée 2014 est constituée de 29 élèves en pleine métamorphose adolescente. Elle est le théâtre d'interactions multiples que je maîtrise mal. Celles-ci ont pourtant des incidences sur le déroulé des cours et sur les apprentissages dans ma matière aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Très vite, je pressens que les relations entre les élèves sont difficiles et que certains et certaines tentent d'y instaurer des relations de domination qui

visent à me déstabiliser et à déstabiliser certains élèves de la classe. Deux garçons et une fille semblent être les cibles privilégiées de moqueries et de maltraitances auxquelles ils réagissent de façon différente : B. répond par l'absentéisme, S par l'isolement et l'agressivité, A., une jeune fille qui vient d'arriver dans cette classe et au collège, s'isole aussi et semble souhaiter se faire oublier des autres qui pourtant se rappellent de son nom de famille auquel ils adjoignent régulièrement des connotations sexuelles. Ces élèves sont les trois boucs émissaires tout désignés de la classe car ils ne correspondent pas aux normes en vigueur chez les adolescents ou pour les garçons ils ne répondent pas aux codes de la virilité. Cela passe par leur physique ainsi que par une manière d'être avec leurs pairs et avec les enseignants.

B. est très grand et très fort et s'exprime avec beaucoup de lenteur, il vit seul avec sa mère qui est employée par la mairie pour faire le ménage dans les écoles de la ville. Il a des blocages à l'oral sous le coup d'émotions trop fortes. Il va jusqu'à refuser de prendre la parole dans certains cours. S'asseoir à côté de lui semble être déshonorant pour les élèves et je suis obligée d'intervenir à plusieurs reprises pour qu'on lui fasse une place dans la salle. Je le connais pour lui avoir enseigné le français à domicile, il y a deux ans, suite à une hospitalisation et je sais qu'il peut être compétent à l'écrit comme à l'oral à condition qu'il soit en confiance et soit bien accompagné. Il range très lentement ses affaires pour que je vienne lui parler à la fin du cours ou pour ne pas

¹ Référence à la vidéo réalisée par des élèves de l'ULIS pour le Prix Mobilisons-nous contre le harcèlement <http://www.education.gouv.fr/cid87616/ceremonie-de-remise-des-prix-mobilisons-nous-contre-le-harcèlement-vendredi-3-avril-2015.html>

² <http://www.agircontreleharcelementalecole.gouv.fr>

sortir tout de suite en récréation. S. est le fils d'une femme qui fait partie du personnel ATOS du collège. Il pleure facilement en cours quand il n'arrive pas à faire un exercice ou une évaluation et explose lorsque la coupe est pleine. Il reçoit régulièrement quolibets et boulettes et il lui arrive de pactiser avec ses agresseurs contre d'autres élèves pour avoir la paix ou pour tenter de se faire accepter. A, quant à elle, arrive d'un collège voisin et vit maintenant avec sa grand-mère suite au décès de sa mère. Dès le début de l'année, elle cherche à entrer en communication avec moi à la fin des cours pour me signaler qu'elle aime le théâtre – c'est l'objet de la première séquence du cours – et qu'elle l'a pratiqué dans son collège d'origine avec une enseignante de français qui, nous le découvrons, est une de mes amies. Le contact est ainsi établi.

Je suis très sensible au fait que chacun trouve sa place dans la classe et puisse venir y apprendre dans un climat serein et respectueux de sa singularité. Je sais par expérience que ce n'est jamais le cas pour ceux qui sont à la marge, marginalisés par les autres puis se marginalisant eux-mêmes après avoir parfois subi un harcèlement insoutenable. Le harcèlement scolaire lié à la question de la norme et de la discrimination commence à être reconnu et médiatisé dans notre pays qui a mis du temps à prendre la mesure du phénomène complexe et de ses conséquences sur le développement psychique, cognitif et social des victimes. La lettre du Recteur de l'académie de Nancy Metz relayée par la référente *Harcèlement* informe en début d'année de l'existence d'un prix lancé pour la deuxième fois par le ministère de l'Education Nationale. J'informe par un courrier les parents d'élèves de cette initiative qui vise à apaiser le climat de la classe et permet d'évaluer les compétences 6 et 7 du socle commun à savoir "les compétences sociales et civiques" et "l'autonomie et l'initiative". Le courrier reçu en réponse de la part d'une mère d'élève qui préférerait que je « fasse le programme » ne me dissuade pas d'inclure ce projet au sein même des séquences de français. Comment articuler programme et socle commun ? Quels effets de ce projet sur le vivre ensemble et sur les relations au sein de la classe et du collège, ainsi sur les apprentissages des élèves dans le cadre du cours de français ? Comment les évaluer ? sont les questions auxquelles je tenterai de répondre à l'heure de la réforme du collège.

Inclure la question du harcèlement dans les séquences du programme de français en 4^{ème}

Afin de fédérer le groupe classe, je décide de commencer l'année par une séquence sur le théâtre avec le *Bourgeois Gentilhomme*, que je compte aborder sous l'angle de la comédie ballet. Très vite, je prends conscience que le nombre d'élèves et le climat de la classe ne me permettront pas d'engager comme prévu un travail de mise en espace, en voix et en jeu du texte. Certains élèves se montrent réticents et résistants à toutes mes propositions. Le premier devoir d'expression écrite réalisé à partir de la scène d'exposition du *Bourgeois Gentilhomme* – il s'agit d'écrire un dialogue théâtral où deux élèves parlent à un autre élève absent et de leurs relations avec lui – va permettre de donner une trajectoire nouvelle à cette séquence en offrant matière à réflexion sur la question du harcèlement. A la lecture des textes rendus je prends conscience que certains élèves absents évoqués ont le profil d'élèves victimes de harcèlement et le courrier du Recteur va donner une légitimité au travail citoyen que je compte entreprendre avec eux sans savoir à priori où cela va nous mener. La première étape consiste à distribuer le devoir de B dont j'ai corrigé l'orthographe et la ponctuation à l'ensemble de la classe J'y ai adjoint quelques questions.

Acte 1 Scène 1

ALBERT, JEAN-MOHAMED

ALBERT : - Salut

JEAN-MOHAMED : - Salut, ça va.

ALBERT : - Oui et toi ? Freddy n'est pas avec toi ?

JEAN-MOHAMED : - Non, il est absent.

ALBERT : - Pour une fois, il ne me cassera pas la tête.

JEAN-MOHAMED : - Pourquoi tu dis ça ?

ALBERT : - Bah, parce que Freddy et moi on s'entend pas trop bien. Et puis, il est étrange.

JEAN-MOHAMED : Ah bon ? je le connais depuis la maternelle, on a toujours été dans la même classe, j'ai pas remarqué.

ALBERT : - Freddy, il est dans ma classe depuis deux ans. On ne s'aime pas trop mais il est cool quand même. La dernière fois, il m'a laissé recopier sur lui. Et pendant une semaine, il faisait mes devoirs.

JEAN-MOHAMED : - Il a fait ça parce tu l'avais menacé.

ALBERT : - Oui, c'est vrai. Il y a des jours où il m'énervé. Il lui arrive d'être hypocrite,

agaçant et snob. Je me demande si c'est un vrai ami. L'autre jour, il n'a pas voulu que son père me ramène dans sa voiture du collège jusqu'à la maison. C'est pour ça que je l'ai tapé.

JEAN-MOHAMED : - Dans la classe, tout le monde veut le frapper aussi, il n'est pas très aimé.

ALBERT : - Bah, il le mérite.

1. Pourquoi à votre avis Freddy est-il absent ?
2. A la place de Jean Mohamed, que feriez-vous à la suite de cette discussion ?

Ce travail permet à la fois de donner confiance à B. et de changer quelque peu l'image que les autres ont de lui. Il permet aussi de poser la notion de harcèlement en faisant référence à l'ouvrage *Harcèlement et Cyberharcèlement, une souffrance scolaire* de Jean Pierre Bellon et de Bertrand Gardette (2013) dont un extrait est photocopié. Il évoque la posture que chacun peut avoir par rapport au phénomène du harcèlement : supporter, défenseur ou outsider. Je demande individuellement à chaque élève de réfléchir à la posture qu'il adopte de préférence. Nous visionnons ensuite les clips du ministère de l'Education nationale et le Clio de Xavier Dolan, *College Boy*, <https://www.youtube.com/watch?v=Rp5U5mdARgY>, qui intéresse davantage les élèves. Nous déterminons que l'élève harcelé l'est à cause de son homosexualité, ce qui n'était pas évident pour tous. Nous dégageons le symbole des yeux bandés. Une amorce de travail en histoire des arts peut être faite concernant la force de l'image. Nous engageons ensuite un travail de recherche en salle informatique sur la dimension juridique du harcèlement et de la discrimination et les élèves comprennent qu'il s'agit d'un délit. Une fois les élèves ainsi préparés, je lance le deuxième sujet d'expression écrite en demandant de se mettre à la place de Freddy, l'élève harcelé, tout en continuant le travail théâtral en relation avec le *Bourgeois Gentilhomme*.

Sujet : Freddy n'est pas venu en cours. Il est seul chez lui. Ecrivez la scène 2 de l'Acte I qui sera un monologue de théâtre. Votre texte fera 20 lignes minimum.

1. Un monologue de théâtre
 - Un texte écrit à la première personne
 - un texte qui respecte les conventions et contraintes théâtrales
 - un texte qui raconte la vie de Freddy dans son collège
 - un texte qui explique les raisons de son absence

- un texte où Freddy exprime ses sentiments
 - un texte qui dit ce qu'il compte faire
2. Langue et orthographe

Parmi tous les textes proposés, je choisis cette fois celui d'une autre élève, qui est en Allemagne dans le cadre du projet Schumann pour quinze jours et dont les parents m'ont indiqué à la réunion parents professeurs des souffrances endurées dans la classe car c'est une « excellente » élève. Ce texte va donner lieu à une évaluation en langue sur l'expression de la cause et de la conséquence et va s'insérer dans la nouvelle séquence sur *Les Correspondances*.

LANGUE

1. Freddy est en dépression parce que les élèves de sa classe le maltraitent.
 - a. Par quel moyen grammatical est exprimée la cause dans cette phrase ?
 - b. Inverse le rapport logique entre les deux propositions de cette phrase et exprime la conséquence par le même moyen grammatical.
2. Freddy a décidé de se venger ; il retourne donc au collège.
 - a. Par quel moyen grammatical est exprimée la conséquence dans cette phrase ?
 - b. Inverse le rapport logique entre les deux propositions de cette phrase et exprime la cause par le même moyen grammatical.

EXPRESSION ECRITE

Freddy retourne au collège. Après le repas de midi, il écrit un e-mail à son père avec son smartphone pour lui raconter son retour. Vous ferez un travail sur l'expression des sentiments. Vous écrirez ensuite la réponse de son père. Vous exprimerez par deux fois la cause et par deux fois la conséquence dans leur correspondance. Vous soulignerez en rouge l'expression de la cause et en bleu l'expression de la conséquence. L'échange fera au moins 15 lignes

Le travail est complété par un extrait du visionnement d'une partie du film *Harcèlement scolaire*

<https://www.youtube.com/watch?v=jCy9d5gMpQA> qui donne lieu à un débat et permet de travailler l'oral. Le professeur d'arts plastiques est alors sollicité pour travailler sur l'affiche à proposer, je lui remets les différents travaux des élèves et il va réaliser avec eux des mises en scène de situation de harcèlement, prises en photo sur le principe du Happy Slapping. Les références iconiques sont également des scènes de combat du XIXème avec

le motif de l'ennemi à terre bien que la thématique soit différente. S. est volontaire pour être la victime au sol. Les photos ont été ensuite retravaillées, recadrées, redessinées en relation avec le slogan inventé et choisi : « Vous ignorez ce traumatisme et moi j'en meurs d'indifférence ».

Quels effets sur la classe ?

L'ambiance s'en est trouvée indéniablement améliorée même si la classe demeure très bruyante et encore difficile à mettre au travail. Les trois élèves en souffrance semblent s'apaiser quelque peu et avoir trouvé une place certes fragile dans la classe. S. lors du visionnement des clips lauréats de l'année 2014 a pu dire à sa classe qu'il avait été victime de harcèlement en primaire et il a pu rendre dernièrement une nouvelle fantastique où il raconte le décès de son grand frère alors qu'il ne pouvait pas écrire plus de trois lignes en début d'année. Il a accepté de mettre des mots sur tous ces maux. B., après une très longue période d'absence, est de retour à l'école et j'ai eu le plaisir de voir dernièrement une de ses « harceleuses » lui tendre un cours qu'il n'avait pas pu prendre. Il ne savait pas comment interpréter ce geste et je l'ai empêché d'y répondre par de l'agressivité. Il s'installe maintenant en classe à côté de S. et ils commencent timidement à oser travailler ensemble. A., quant à elle, demeure seule assise au fond de la classe, elle a des amies parmi les élèves de SEGPA avec qui je la vois en récréation et semble se désintéresser de son travail scolaire. J'estime que ce projet de lutte contre le harcèlement qui a peut-être travaillé de manière souterraine certains comportements n'a pas empêché la mise en œuvre du programme de français et qu'il y a même contribué en rendant les élèves davantage acteurs. L'écriture et l'expression y ont renoué avec leur fonction

cathartique et leur fonction sociale. Les élèves ne répugnent plus autant à écrire et y trouvent parfois même du plaisir.

Évaluer un tel projet n'est pas aisé. Il demeure aujourd'hui très fragile dans la mesure où il n'est pas sorti des murs de la classe. Les élèves ont été déçus de ne pas avoir été reconnus à un niveau académique ou national et de ne pas avoir pu diffuser davantage leur travail. Hormis un article dans le journal local, rien n'est venu récompenser leurs efforts : l'exposition réalisée bien qu'annoncée au collège n'a été regardée par aucune autre classe et seulement deux enseignants de l'équipe éducative ont tenu à les féliciter. La prévention du harcèlement a pourtant toute sa place dans les établissements quand on sait que, selon les statistiques du Ministère, il concerne un élève sur dix soit 1 million 4000 élèves en France. C'est une forme de violence très perverse ainsi que le rappelle l'étymologie du mot – harceler vient du mot herse, une grille avec des pointes destinées à blesser et à tuer – qui peut commencer à être endiguée par la parole des victimes qu'il s'agit de libérer. Le projet *Mobilisons-nous contre le harcèlement* donne donc du sens au cours du français et permet à chacun de réfléchir à son comportement en adoptant différentes postures qu'induisent les situations d'écriture proposées : celle de la victime, celle de l'agresseur, celle de celui qui regarde et ne fait rien. En tant qu'enseignante de lettres, j'ai considéré quant à moi que ça me regarde et que nous pouvons en classe et dans le cours de français faire quelque chose même si c'est infime.

Evelyne Clavier, certifiée hors classe de lettres modernes, académie de Nancy- Metz



LE
FRANÇAIS
AUJOURD'HUI

DE L'ÉCOLE
AU COLLÈGE



Littérature et danse

On enseigne aussi avec ce qu'on est et ce qu'on aime, tout comme on enseigne dans et avec un environnement socioculturel. L'auteure de ce billet est doctorante en lettres à l'université de Pau sous la direction d'Hélène Laplace-Claverie, son sujet porte sur les rapports entre la danse et la littérature chez des chorégraphes contemporains français. Elle expose ici comment elle met ses compétences et sa culture personnelles au service d'un projet didactique et pédagogique.



**1-Still 3 - Manuscrit de 1978-
Dublin, Bibliothèque de Trinity
Collège**

Animée par une double passion pour la littérature et la danse, je me suis lancée dans la création d'un projet danse en 2010, devenu classe danse l'année suivante, en ce sens qu'il s'agissait d'une classe à projet artistique qui réunissait des

élèves de 3^{ème} motivés et volontaires. L'interdisciplinarité m'apparaissant comme une évidence s'agissant d'une discipline relevant des arts du spectacle, je me suis préalablement rapprochée de mes collègues de musique et d'arts plastiques. Des collègues d'histoire et d'EPS ont volontairement participé à notre trio dès la première année de la classe danse, offrant ainsi davantage de résonance et une meilleure cohérence entre nos différents enseignements. Ce fil rouge que constitue le projet danse ne manque d'ailleurs jamais d'être perçu par les élèves eux-mêmes. À ce moment-là, j'ai parallèlement établi un partenariat avec le Centre National de la Danse (CND), à Pantin, qui nous permettait non seulement de travailler avec un artiste (danseur et/ou chorégraphe) mais aussi d'effectuer une semaine de résidence dans leurs locaux afin de pratiquer la danse tout en développant une culture chorégraphique au cours de recherches en

médiathèque et d'ateliers du regard⁸.

Pour l'année scolaire 2013-2014, nous avons eu la chance de travailler avec le chorégraphe et danseur Dominique Dupuy, autour de sa pièce *Acte sans paroles I*⁹, qu'il redonnait pour la seconde saison au Théâtre National de Chaillot en mai 2014. Si j'avais les années précédentes associé moi-même certaines parties de mon enseignement du français au projet de l'année (par exemple, un travail sur la poésie de la nature et l'écriture de haïkus, l'année précédente dans un projet qui portait sur *Le Sacre du printemps*), la création chorégraphique de Dominique Dupuy induisait nécessairement un travail sur le texte *Acte sans paroles I* de Samuel Beckett, dont s'inspirait directement l'artiste, mais aussi plus généralement selon moi, sur l'univers de Beckett. En effet, les enjeux centraux de ce projet étaient, d'une part de les rendre capable de recevoir la pièce de Dominique Dupuy en étant chargée d'une culture commune au sujet de Beckett mais aussi de leur culture personnelle ; autrement dit de les amener à pouvoir être spectateurs d'une pièce riche mais déroutante, par rapport à leur propre culture, tout en ménageant leur propre compréhension de la chose vue. D'autre part, nous espérions que la concentration et l'exigence demandées dans les moments de danse, pourraient être réinvesties dans les différents cours suivis au collège.

Afin de mobiliser au plus vite les élèves et d'attiser leur intérêt pour le projet et sa spécificité interdisciplinaire, j'ai donc fait le choix de débiter l'année par une séquence intitulée « L'univers de Beckett », qui avait pour objectifs principaux d'une part, de faire découvrir la figure fascinante de cet auteur et d'autre part de plonger les élèves dans son écriture et son univers sans aborder d'emblée le texte *Acte sans paroles I*. En outre, les différentes activités mises en œuvre allaient permettre d'aborder les quatre composantes inhérentes à l'enseignement du français à savoir l'oral, la lecture, l'étude de la langue et l'écriture. Je vais, dans un premier temps, les détailler en précisant en note les principales

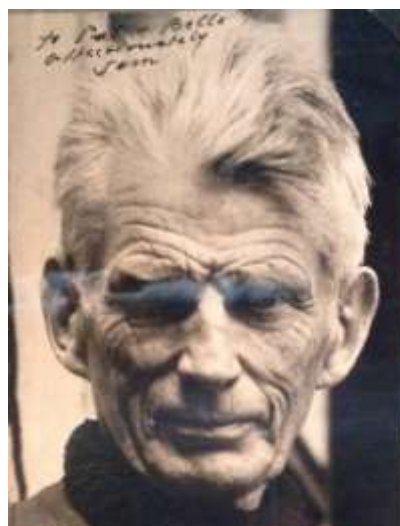
⁸ Les ateliers du regard menés par les médiatrices en charge de l'éducation artistique sont des visionnages d'extraits de vidéos de danse au cours desquels les élèves prennent la parole pour dire ce qu'ils ont repéré et ce qu'ils ont ressenti. Le tout étant repris et étayé par les médiatrices qui apportent un complément de connaissances en faisant référence à l'histoire de la danse.

⁹ BECKETT Samuel, *Acte sans paroles I*, dans *Comédie et actes divers*, Paris, Editions de Minuit, 1972.

compétences travaillées pour chacune d'elles, puis je chercherai à interroger la validité de ce travail en interaction avec la pratique corporelle aux regards des enjeux centraux du projet.

Les premiers documents fournis aux élèves furent un assortiment d'extraits tirés de l'ouvrage *Rencontres avec Samuel Beckett* de Charles Juliet¹⁰ et de différents portraits photographiés de l'écrivain. Le premier travail mené collectivement consistait à recueillir les impressions de lecture¹¹ des élèves – aussi bien des textes que des images –, mais également les impressions éprouvées par Charles Juliet en présence de Beckett, et pour finir les informations biographiques majeures. À partir des notes prises au tableau et après une relecture personnelle du texte, les élèves ont individuellement rédigé un texte dans lequel ils décrivaient Samuel Beckett, selon eux¹². J'avais proposé pour les y aider l'accroche suivante : "Samuel Beckett, tu parais être un homme...", comme pour tenter d'établir, par l'écrit, une première rencontre avec l'auteur. Son caractère énigmatique, perçu par les élèves et mis en évidence par la périphrase de Charles Juliet "celui qui n'est qu'interrogations", a conduit à clore cette séance par la prise en notes de questions qu'ils auraient aimé éclaircir ou lui poser. L'interrogation sur la signification de ses nombreux silences était récurrente et ciblait déjà une particularité de l'homme et de son œuvre que l'on a ensuite approfondie dans l'étude des textes et que les élèves ont expérimentée dans les ateliers danse aussi bien dans la posture de danseur que de spectateur. De façon très simple, les élèves ont observé et ressenti les différences entre une danse accompagnée d'une musique et une danse effectuée en silence. Parallèlement, les compositions dansées avaient notamment pour consigne d'introduire des

temps d'arrêt. Au cours d'un échange à l'oral, ils ont exprimé le fait que le silence et les arrêts rendaient l'attention du spectateur encore plus aigüe, que cela obligeait à une concentration et un travail sur la présence encore plus grande lorsqu'ils étaient danseurs. En somme, ils ont pu éprouver, par la danse, la densité du silence et de l'immobilité. Or, cela permettait forcément une meilleure perception de ce que recherchait Beckett dans ses textes, où le terme « silence » est sans nul doute l'un, si ce n'est le terme qu'il emploie le plus. En effet, lorsque dans la deuxième séance, nous avons étudié la didascalie initiale de *Fin de partie*¹³ et la fin d'*En attendant Godot*¹⁴, la récurrence des didascalies « *Un temps* »



2- Samuel Beckett (1957)-
Bibliothèque Trinity College -
Dublin

et « *Silence* » prenait plus de sens. Il ne s'agissait pas de simples mots sur lesquels on glisse au cours de sa lecture, ils étaient dotés d'une perception kinesthésique. En outre, cela était visible lorsque les élèves qui ont lu ces extraits à l'oral

ont pris soin de marquer des arrêts dans leur lecture. Afin d'accompagner l'étude de la longue didascalie initiale de *Fin de partie* – et de préparer en amont celle d'*Acte sans paroles I* – j'avais également distribué aux élèves un document représentant un plateau scénique vide. Il s'agissait d'y faire figurer non seulement les quelques éléments de décor mais aussi les différents déplacements de Clov marqués par l'emploi, souvent répétitif, de verbes de parole. De la sorte, les élèves sont parvenus à établir un parallèle entre le texte et la danse, autrement dit à dégager le caractère chorégraphique de cette didascalie. L'étude de ces deux premiers extraits leur

¹⁰ JULIET Charles, *Rencontres avec Samuel Beckett*, Paris, POL, 1999.

¹¹ Ces impressions de lecture relèvent d'un échange ouvert au cours duquel les élèves expriment librement des remarques diverses sur le texte que l'on découvre. Ils peuvent, par exemple, dire ce qui les a interpellés, ce qu'ils ont compris, perçus ; l'idéal étant, mais il n'est pas facile à atteindre, que les remarques rebondissent les unes avec les autres et que je pose le moins de questions possibles. De la sorte, on travaille la compétence « interagir dans un débat de manière constructive et en respectant la parole de l'autre ».

¹² Compétence travaillée : « Communiquer par écrit [...] un point de vue, un jugement en tenant compte du destinataire et en respectant les principales normes de la langue écrite.

¹³ BECKETT Samuel, *Fin de partie*, Paris, Editions de Minuit, 1957.

¹⁴ BECKETT Samuel, *En attendant Godot*, Paris, Editions de Minuit, 1952. L'étude analytique de ces deux extraits répondait à la compétence « Lire, comprendre et interpréter des textes littéraires en fondant l'interprétation sur quelques outils d'analyses simples », notamment ici l'emploi évident et répétitif de verbes d'actions qui correspondaient à celles effectuées par les corps.

avait également permis d'affirmer l'importance des objets dans l'œuvre de Beckett. Enfin, le très court extrait de *Cap au pire*¹⁵ avait pour but d'une part, de mettre encore plus en évidence l'importance toute particulière que l'auteur accordait au corps, d'autre part, d'observer jusqu'où pouvait aller la déconstruction de la phrase et du sens chez



3- Samuel Beckett durant une répétition de *En attendant Godot* (1984) - Bibliothèque de Trinity College, Dublin

Beckett¹⁶. Afin de l'éprouver plus nettement, je leur avais demandé dans un travail en binôme, de réécrire un extrait de *Mes amis*¹⁷ d'Emmanuel Bove à la manière de Beckett dans *Cap au pire*. Si cela permettait de voir plus concrètement de quoi ce dernier débarrassait, si l'on peut dire, la phrase, les pastiches ainsi

obtenus et assez similaires les uns des autres montraient qu'ils avaient perçu les particularités de cette écriture, mais ils ne pouvaient constituer un outil intéressant à utiliser dans le cadre de la construction d'une prestation dansée.

Toutes les activités ayant eu lieu en cours de français ont rendu possible la familiarisation avec l'univers et l'écriture de Samuel Beckett. De plus, le fait de ne pas avoir d'emblée commencé par l'analyse intégrale d'*Acte sans paroles I* a permis aux élèves d'être beaucoup plus autonomes et participatifs lorsque l'on s'y est attelé, car les principales caractéristiques avaient été dégagées à travers l'étude des autres extraits. Ils procédaient à des reconnaissances qui me permettaient de voir ce qu'ils avaient retenu des études précédentes et d'être plus à l'aise avec le texte. Parallèlement, et on l'a vu avec l'exemple des silences, leur pratique

personnelle de la danse dans le cadre du projet a également été le moyen de mieux pénétrer l'univers de Beckett et avec lui celui de la pièce de Dominique Dupuy. En effet, si lors de la semaine de stage au CND, les élèves ont pu continuer de se rendre compte corporellement à quel point l'écriture de Beckett était chorégraphique, ils ont produit spontanément des improvisations, en solo, que l'on a immédiatement qualifiées de beckettiennes pour une bonne partie d'entre elles, tant elles étaient imprégnées de cet univers ; tout cela était le fruit d'une appréhension intellectuelle et kinesthésique de l'œuvre de Beckett. Celle-ci s'est enrichie de l'apprentissage de la pièce *Quad* écrite par ce dernier et transmise par Dominique Dupuy et son assistant Wu Zheng. Ce texte, qui s'apparente à une partition chorégraphique, est destiné à être dansé par quatre interprètes. Suivant la forme d'un carré, la chorégraphie excessivement précise dans son parcours et son nombre de pas oblige à faire preuve de précision quant à ce que l'on fait et d'attention quant à ce font les autres. En somme, elle constitue un véritable apprentissage de l'exigence vis-à-vis de soi et du sens collectif. C'est souvent avec difficulté, voire en vain, que l'on s'efforce de faire acquérir ces compétences aux élèves lorsqu'ils sont en classe. Or, le détour par la danse rendait évidentes ces compétences, car sans ces exigences la composition chorégraphique ne pouvait prendre forme. Les traversées par les textes – notamment la connaissance précise du texte acte sans paroles I – et par le corps de l'univers de Beckett ont permis non seulement une réception attentive de la pièce de Dominique Dupuy, qui se déroulait dans un silence, mais aussi une appréciation plus juste du propos et de la qualité des corps. Cette attention accrue, y compris pour des élèves facilement distraits, témoignait certes du profond respect qu'ils éprouvaient pour le chorégraphe mais surtout de cette expérience partagée qui leur donnait à chacun une compréhension personnelle, car vécue physiquement, de ce qui se jouait devant eux. Malheureusement, bon nombre d'élèves n'ont pas su réinvestir en cours les qualités d'attention, d'écoute et d'exigence qu'ils s'étaient découvertes et qu'ils ont développées dans le cadre de ce projet.

Laura SOUDY, Professeur de lettres au collège Romain Rolland à Clichy-sous-Bois

¹⁵ BECKETT Samuel, *Cap au pire*, Paris, Editions de minuit, 1991.

¹⁶ Compétence travaillée : « Mobiliser en réception et en production de textes les connaissances linguistiques permettant de construire le sens d'un texte, le rapport au genre littéraire, à la forme de discours, au type de texte. »

¹⁷ BOVE Emmanuel, *Mes amis*, Québec, Nota bene, 2002.

« Monsieur, le français, ça compte en technologie ? »

Faire travailler les compétences langagières dans les diverses disciplines demande des changements importants dans les pratiques des enseignants, voire des révolutions : « Je ne sais pas, c'est toi le professeur aujourd'hui ! »

Lors d'une situation-problème les élèves se retrouvent bloqués devant un obstacle. Normal, ils n'ont pas encore la connaissance ! Mais pourquoi l'enseignant n'a-t-il pas prévu de faire une leçon en amont ? Parce que les connaissances sont à portée de main sur Internet. Et peut-être même depuis bien plus longtemps sur un drôle d'objet : le livre ! Mais les élèves savent-ils utiliser ces ressources de façon autonome ? A quel moment leur laisse-t-on la possibilité de le faire ?

Lever les malentendus

Si une difficulté apparaît lors de la résolution d'un problème, je leur propose comme ressource une leçon que j'ai téléchargée sur Internet et leur demande d'en extraire les mots les plus importants. Au bout de cinq minutes, la majorité des élèves sont en « posture scolaire », mais quelques-uns sont dans une posture de refus : « *En techno, c'est bien quand on fait des expériences, mais là c'est nul on me demande de faire du français !* » Je les invite alors à avoir une « posture flexive » en

leur demandant : « *Comment faites-vous pour repérer les mots importants dans la leçon ?* »

« *Parce qu'ils sont en gras, soulignés, présents dans le titre.* » Précise Louise, une très « bonne élève »

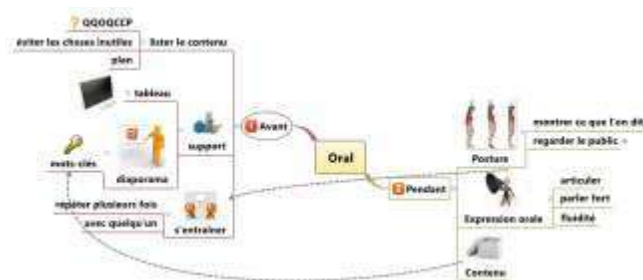
« *Parce qu'ils apparaissent plusieurs fois* », précise un autre élève scolaire.

Donc pourquoi Kevin a-t-il marqué « essentiellement » comme mot important de sa leçon alors qu'il ne présente aucune de ces caractéristiques ? Il est incapable d'argumenter son choix. En m'asseyant avec lui, je pose mon doigt sur le début d'un texte et je lui demande de me dire « stop » dès que nous rencontrerons un « mot important ». Et là, stupéfaction : Kevin m'arrête dès qu'il y a un mot de plus de trois syllabes en début de phrase ! Il suppose aussi que les mots qu'il ne comprend pas font partie des mots « importants ».

Pas étonnant qu'il prenne « Avertissement de travail » à chaque trimestre... Sans parler de son estime : il ne travaille plus puisqu'il est soi-disant « nul » ! Mais qui leur a appris à étudier une leçon ? Louise me précisera que c'est sa maman qui lui a

dit comment faire, voire la maîtresse, qui leur a appris à étudier une poésie... « par cœur » ! Pourtant, nous, enseignants, « on leur a dit », mais ils n'ont pas appris. Ça en dit long sur la place de la métacognition dans nos pratiques pédagogiques.

Développer les compétences de français en technologie



4- Carte mentale réalisée avec des élèves lors de la préparation d'un exposé (mise en forme avec le logiciel gratuit XMind).

Par conséquent, toute l'année, les leçons seront l'occasion de développer ces compétences de français : repérer les mots importants, lister les mots que je ne comprends pas pour en rechercher le sens, résumer la leçon à partir d'une carte mentale, rechercher seul de l'aide dans un livre, sur Internet, développer l'esprit critique face à ces informations, etc.

Par exemple, c'est au tour des élèves de 5^{ème} de

« faire cours » à la place du professeur. Ils doivent répondre au problème de l'enseignant « *Comment circulent les flux d'énergie et d'information dans le collège ?* » et présenter leurs recherches sous forme d'un exposé 4 semaines plus tard.

« *Monsieur, c'est quoi un flux d'énergie ?* » « *Je ne sais pas, c'est toi le professeur aujourd'hui.* » Alors ils se lancent dans une recherche sur Google. Le premier site est Wikipédia, le second un forum. Je passe leur demander : « *Qui sont les auteurs ? De quand date cet article ? Qui peut écrire sur ce site ? Peut-on croire une personne parce qu'elle a 573 réponses dans un forum ? A qui s'adresse l'article, est-il compréhensible par des élèves de 5^{ème} ? Et si nous utilisions un autre moteur de recherche, obtiendrions-nous les mêmes ressources ?* » Bref, je mets en œuvre les suggestions du n° 508 des Cahiers « Apprendre à chercher, chercher pour apprendre ».

D'autres activités variées seront l'occasion de

développer des compétences langagières : une classe inversée où le retour en cours nécessitera d'exposer ce que l'on a compris au reste de la classe, même chose après une résolution de problème technologique, sans oublier la rédaction de comptes-rendus sur l'ENT. « *Monsieur, ça compte le français quand on fait un compte-rendu d'expérience ?* »

Heu... Que répondre ? Si oui, cela ne risque-t-il pas d'être un frein à cet exercice complexe ? Sinon, quel message je leur envoie sur la rigueur de l'écrit ? Moi, ancien « élève nul » en français, parce qu'on m'a classé dans les « scientifiques », pourtant j'ai bien fini par progresser ! Finalement, j'ai opté par une échelle descriptive du compte-rendu d'expérience, où les critères « *J'utilise le vocabulaire de technologie pour m'exprimer* » et

« *Je persévère en corrigeant les erreurs d'orthographe, en demandant de l'aide si besoin* » apparaissent à partir du seuil 4 de cette échelle. Il est même vivement conseillé de retravailler trois fois un même compte-rendu à partir des remarques des camarades et du professeur, plutôt que de rédiger trois comptes-rendus sans jamais progresser.

Autre exemple, lors d'une première prise de notes, spontanément des élèves n'écrivent pas de titre et ne parlent surtout pas des échecs rencontrés lors de leurs investigations. En passant dans chaque équipe, je leur demande « *Comment vas-tu savoir dans quelques semaines quel est le sujet de cette feuille ?* » « *Heu, en lisant monsieur* » « *Oui, et n'y a-t-il pas un moyen plus rapide, pour ne pas avoir à tout lire ?* » « *Ah, oui, mettre un titre !* »

« *Aussi, je connais déjà la plupart des réponses,*

puisque c'est moi l'enseignant. Donc ce qui m'intéresse, c'est ta démarche, les erreurs qui t'ont permis de progresser. Peux-tu essayer de reprendre ton compte-rendu en rajoutant ces points ? » Après ce moment d'exigence, car il est pénible de refaire un travail, je me montre bienveillant : « *Penses-tu avoir besoin d'aide ? Si oui, il y a une ressource sur le bureau, c'est la photocopie d'un compte-rendu réussi par un élève lors d'une investigation sur un autre thème.* » Puis après un second essai : « *J'ai relu ton compte-rendu et j'y ai vu des progrès. Il resterait à corriger 7 erreurs d'orthographe. Sais-tu lesquelles ? Où peux-tu trouver de l'aide ?* » Et c'est reparti pour un nouvel essai. L'élève sera récompensé de ses efforts en montant un barreau de plus dans l'échelle descriptive, ou en devenant un tuteur pour des camarades qui rencontrent encore des difficultés.

Enfin, quels critères évaluer lors de l'exposé oral devant toute la classe ? Là, ce sera aux élèves de définir les indicateurs observables, bonne façon de développer leur posture réflexive. Et ils y arrivent sans soucis ! Il ne me reste plus qu'à préciser un vocabulaire commun et hiérarchiser tous ces indicateurs pour rendre explicites mes attentes. Sans l'arrivée du socle commun, pas certains que je me sois posé toutes ces questions aussi rapidement, j'aurais sans doute laissé le français au professeur de français. Aujourd'hui, ces réflexions ont profondément modifié mes pratiques pédagogiques et l'évaluation associée. Mais ne me croyez pas, essayez !

Cyril Lascassies - professeur de technologie – Académie de Toulouse

Seuil Noir	- j'y arrive seul dans plusieurs situations nouvelles - j'utilise des modes d'organisation de l'information appropriés (texte, croquis, schéma, tableau, graphique, etc.)	Niveau de compétence maximum
Seuil Bleu	- j'utilise le vocabulaire des leçons de technologie pour m'exprimer - je corrige mes erreurs d'orthographe, avec de l'aide si besoin	Exigible en 3 ^{ème}
Seuil Vert	- je propose un protocole d'expérience pour vérifier une hypothèse - je précise ce que j'observe lors de l'expérience pour valider, ou invalider, cette hypothèse - j'indique aussi bien mes réussites que mes échecs	Exigible en 4 ^{ème}
Seuil Orange	- j'indique le problème à résoudre, en le reformulant - je propose au moins une hypothèse en lien avec le problème - je remets dans l'ordre les étapes d'un protocole	Exigible en 5 ^{ème}
Seuil Jaune	- je suis les étapes d'un protocole donné par le professeur	J'essaie jusqu'à ce que j'y arrive au moins avec de l'aide
Seuil Blanc	- je prends des notes lors d'une investigation	

De quoi l'avenir de la formation des enseignants sera-t-il fait ?

Où on s'aperçoit que traiter en formation des langages, des compétences culturelles et communicationnelles dans le transdisciplinaire est plus complexe qu'il n'y paraît.

Incertitudes

Les formateurs d'enseignants et au premier chef ceux en didactique du français en charge de cours aux étudiants de Master MEEF (Métiers de l'Enseignement de l'Éducation et de la Formation) s'interrogent sur les orientations d'une professionnalisation universitaire du métier de professeur.

L'impression qui prévaut est celle d'une atomisation de l'espace collectif de réflexion sur les priorités. L'enjeu est pourtant très fort. Il s'agit de réussir l'articulation entre les capacités académiques des étudiants via le concours et l'approche progressive de la culture pédagogique professionnelle.

On peut alors s'interroger sur un avenir de la formation fondée sur l'entrée didactique, historiquement bâtie autour d'un rejet de l'enseignement traditionnel qui se préoccupait de la transmission de la norme du français scolaire au moyen de manuels et d'exercices systématiques. On retrouve dans les programmes du concours de recrutement des professeurs des écoles, par exemple, une constellation de savoirs (en psycholinguistique, sociologie culturelle, sémiologie) qui fait que la linguistique n'a plus une place prépondérante même si l'on retrouve les fondamentaux comme la nature du langage, des éléments de phonétique, des notions de grammaire

de texte. Si la didactique du français a proposé des ruptures salutaires grâce à un militantisme au service des valeurs d'expression des élèves, de rapport singulier des enfants à leur langue maternelle combinées aux savoirs de la recherche linguistique, elle a à répondre de la persistance de l'illettrisme et des mauvais résultats aux évaluations internationales en lecture / écriture / compréhension.

Il y a ainsi un profond malaise dans la formation des étudiants à cette discipline. Alors que doit-on donc privilégier la formation pour que l'enseignement universitaire de la langue se transpose dans une pratique pédagogique du français porteuse du sens pour les étudiants, les

formateurs et enfin les élèves ?

A cela aucune réponse globale de notre part, hélas, mais une proposition de dispositif ponctuel.

La formation par compétences des enseignants de français : un avenir raisonnable ?

Une évidence : de l'école normale aux IUFM et maintenant à l'Université, le système de formation a contribué à apprendre à des enseignants à... enseigner. Pourtant ce principe est remis en question. L'opinion et les médias se scandalisent régulièrement de l'opposition entre une formation pédagogique versus une formation académique. A cela s'ajoute que les directives ministérielles ont mis l'accent sur la formation des maîtres à la complexité de la situation éducative, idée-force formulée par Perrenoud¹⁸.

Il y a donc une tendance générale à opposer sens commun et réalités de terrain à propos du métier d'enseignant. La visée d'un renouveau du système de formation modernisant à peu de frais le métier de professeur se retrouve selon nous dans l'expression-écran : la formation par la complexité. Nouvelle tendance et nouveau style commodes pour diffuser selon M. Crahay, une *doxa*, la pédagogie par compétences, dans l'ensemble du cursus scolaire et universitaire.

La formation par compétences en didactique du français ouvre-t-elle sur un avenir de la complication ou sur celui de la complexité chère à Edgar Morin ? D'un côté, la notion de compétence n'est pas étayée par une théorie de la mobilisation des ressources cognitives. Surtout, le concept de compétences se transforme en fourre-tout qui juxtapose des emprunts à la psychologie linguistique et comportementale difficiles à intégrer aux connaissances et savoirs des programmes scolaires. Mais d'un autre côté, la pédagogie par compétences est particulièrement appropriée pour enseigner la maîtrise de la langue qui permet d'entrer efficacement en communication dans les différentes situations scolaires et quotidiennes. Cette approche réduisant donc la maîtrise de la langue à des apprentissages communicationnels, la question demeure de savoir comment construire les compétences culturelles des élèves à partir de ces compétences communicationnelles. Le problème réside dans l'impossible articulation entre culture scolaire et univers culturels, ces derniers s'opposant aux cadres intellectuels et historiques de l'Université.

¹⁸ La mobilisation de plusieurs savoirs chez l'acteur-enseignant (Tardif, 2004 ; Schön, 1994) et l'ensemble des savoirs enseignants que sont les caractéristiques des élèves, les contenus, le contexte, l'évaluation, la pédagogie et les technologies (Shulman, 1987).

Difficulté majeure pour la formation des enseignants qui semble dès lors du ressort des initiatives individuelles professionnelles.

L'avenir ? Un exemple de formation par compétences en UE (unité d'enseignement) projet

Le dispositif part d'un triple constat : « A l'école primaire, les enseignants ont parmi leurs multiples missions, celle d'être des médiateurs pour amener les élèves vers une éducation artistique et en particulier la découverte du Spectacle Vivant. Pour les élèves, c'est l'occasion d'une approche multidisciplinaire des enseignements artistiques mais aussi des apprentissages fondamentaux, aussi bien éducatifs (culture, curiosité...) qu'instrumentaux (lire, écrire, parler, agir...) dans des contextes riches. Par ailleurs, en formation des enseignants, apprendre à jouer ce rôle de médiateur est un moyen de développer de multiples dimensions de la compétence professionnelle de l'enseignant polyvalent. »

Le projet, lié à une U.E. expérimentale « projet interdisciplinaire » mise en place en 2014 dans la maquette du master1 (MEEF Métiers de l'Enseignement et de la Formation) au sein de la Faculté d'Education/ Montpellier 2, articule une question pour la formation : quels dispositifs sont les plus efficaces pour amener les futurs enseignants à développer des compétences de « médiateur-enseignant » ? »

Les étudiants en master MEEF imaginent et mettent en place collectivement une installation d'accueil du public dans un des bâtiments du Domaine d'Ô, en lien avec la programmation du lieu.

Au plan didactique, ils travaillent à la conception et à l'analyse de ces productions et sont accompagnés par des formateurs de plusieurs disciplines : SVT, histoire, arts visuels, français/littérature, histoire des arts et éclairés par des apports en lecture critique des textes du spectacle, des références culturelles autour des thématiques en jeu, des perspectives interdisciplinaires.

Les étudiants doivent ainsi faire le lien entre des savoirs (scolaires et culturels) inscrits ou mis en jeu dans l'œuvre artistique théâtrale et les formes de diffusion accessible aux publics et articuler la problématique de la médiation à celle de l'instruction.

Au final, les formateurs, les médiateurs du lieu culturel et les étudiants constituent un espace de formation collaboratif.

Pour le groupe d'enseignants, la discipline du français est inscrite dans la formation par l'interdisciplinarité (Histoire/SVT, Arts plastiques), par les compétences en lecture/écriture et l'interprétation d'objets artistiques théâtraux. Pour les étudiants, l'appropriation culturelle littéraire et théâtrale s'inscrit dans les pratiques de médiation pour des publics de théâtre.

Des compétences de communication (entre pairs, avec l'ensemble des intervenants et les publics du théâtre) ont été déployées dans le dispositif de médiation culturelle tout autant que des savoirs disciplinaires scolaires en histoire, SVT et en littérature théâtrale ont été rencontrés, même si le degré d'appropriation par chaque étudiant n'a pas été évalué.

Il est toutefois déconcertant de réaliser qu'un retour réflexif détaillé à propos de l'atmosphère (D.Bucheton, 2009) des interventions des formateurs ESPE et du théâtre d'Ô de Montpellier est plus difficile à faire. Alors que la tonalité générale des échanges dans les groupes de participants s'est avérée cordiale voire enthousiaste, les remarques dans les carnets de bord ouverts par les groupes d'étudiants n'ont pas porté sur l'intérêt et l'attrait du projet.

Est-ce l'effet de la formation par compétences qui fait que plus on est expert, moins on raisonne et plus on active des connaissances pertinentes et structurées. Le modèle du praticien réflexif perdrait à cet égard de sa validité dans notre dispositif !

C'est, de façon plus inattendue, lors de l'évaluation de l'UE sous forme d'exposés oraux que les comptes rendus des étudiants ont inclus la dimension affective et sensible dont le synthétique énoncé suivant « Et nous avons même eu droit à notre petite heure de gloire ». Le metteur en scène de la pièce étant venu féliciter des étudiants pour le travail de compréhension des enjeux culturels et artistiques de son spectacle manifesté par l'exposition des travaux.

Retour vers le futur

La complexité des situations de formation est devenue une norme et ce, même au sein de la formation universitaire des professeurs des écoles. Norme de la complexité avec ou sans avenir pour le formateur ? Est-il prêt à expérimenter des situations collaboratives avec les étudiants ? Est-il sûr de réunir dans son répertoire des gestes professionnels qui l'amènent à maîtriser la situation complexe de formation ? Pourra-t-il tenir la tension inhérente au concept de

complexité signalée par M. Crahay qui génère un effet peu escompté puisque « mieux l'expert peut transmettre son expertise, moins le novice est confronté à des situations inédites ».

Paradoxe vertigineux de la complexité qui amène

non à développer des compétences des formateurs experts mais à revenir tout simplement aux apprentissages !

Catherine Dupuy - ALFA/LIRDEF Montpellier2

BIBLIOGRAPHIE :

BUCHETON Dominique, (2009).dir. L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés, Octarès Editions,

CRAHAY Marcel, (2006) La construction des politiques d'éducation : de nouveaux rapports entre science et politique, Revue Française de pédagogie ,54 | janvier-mars 2006

ROPÉ F. (1990). *Enseigner le français. Didactique de la langue maternelle. Paris : Éd. universitaires.*
