

ASSOCIATION FRANÇAISE DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS  
DE LA MATERNELLE A L'UNIVERSITÉ

# 1977 : AUJOURD'HUI LE FRANÇAIS

## A QUI S'ADRESSE CE TEXTE ?

- **A tous ceux qui enseignent le français**, enseignants de tous degrés, de la Maternelle à l'Université et qui, malgré des situations diverses d'âges, d'horaires, de publics, tiennent à réaffirmer la communauté de leurs objectifs.

L'A.F.E.F. est consciente des différences de contenus, de méthodes qu'impose le contexte scolaire et social à l'enseignement du français. Les contraintes peuvent être telles — élèves placés dans des situations d'échec entraînant le refus, professeurs confrontés simultanément à six ou sept classes différentes, isolement rendant impossible tout travail d'équipe — que définir des objectifs communs semble relever de l'utopie.

Pourtant la rénovation et la démocratisation de l'enseignement du français exigent une perspective et une démarche communes, même si la conduite de la classe impose des pratiques diverses et des priorités différentes.

- **Aux élèves et aux parents**, pour qu'ils sachent quelles finalités nous voudrions donner à l'enseignement du français et quelles pratiques il conviendrait de mettre en œuvre pour y parvenir.
- **Aux mouvements pédagogiques, aux syndicats, aux mouvements et partis politiques** engagés dans la même lutte pour la transformation de l'école.

# 1969

## **PROPOSITIONS POUR UNE RÉNOVATION DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS (MANIFESTE DE CHARBONNIÈRES)**

L'A.F.E.F. définit ses positions, ses objectifs dans un manifeste rédigé collectivement.

Aujourd'hui, la plupart des propositions de Charbonnières gardent toute leur valeur et nous luttons pour les faire adopter.

# 1977

## AUJOURD'HUI LE FRANÇAIS

### UN NOUVEAU TEXTE POURQUOI ?

- Parce que nous avons progressé dans notre réflexion, nos projets, notre détermination.
- Parce qu'il est nécessaire de cerner l'origine des blocages actuels.
- Parce que nous sommes convaincus que la réflexion et la lutte **collectives** sont les seuls moyens que nous ayons de faire échec à une politique fondée notamment sur l'isolement des maîtres, sur la division entre ordres et entre disciplines d'enseignement, sur la marginalisation ou le dénigrement de la recherche.

L'évolution du public scolaire, les nombreuses études sociologiques concernant l'école, les progrès de la recherche en sciences humaines, l'action de mouvements comme l'A.F.E.F. ont entraîné une évolution irréversible dans le temps même où les blocages se renforcent.





## DES MOUVEMENTS POSITIFS SE SONT AMORCÉS ...

### ● Au niveau de la réflexion politique

Beaucoup d'enseignants de français ont pris conscience du rôle qu'ils jouent dans la sélection. Ils refusent que le langage serve fondamentalement à opérer des tris successifs entre les élèves ; ils n'acceptent pas que le langage devienne pour les uns un instrument de leur pouvoir, et pour ceux qui ne peuvent ni n'écrivent comme l'exige l'école, la justification de leur exclusion.

### ● Dans la pratique pédagogique

— Le besoin, exprimé par les élèves, d'une classe où puissent communiquer, inventer, réaliser, devient de plus en plus pressant et doit bien finir par être entendu.

— Travaux d'équipe et échanges entre enseignants de divers degrés se sont multipliés, en même temps que se faisait sentir l'exigence d'une plus grande rigueur ; en particulier, les acquis des sciences humaines renouvellent lentement l'approche de la langue et l'apprentissage des discours.

— La classe de français s'ouvre — timidement — aux médias

— Une commission de réforme de l'enseignement du français a travaillé quatre années durant (Commission Pierre Emmanuel). Après bien des atermoiements, ses rapports ont été publiés. Aujourd'hui, ils s'empoussièrent sur les rayons des C.R.D.P. **Rien n'a été fait pour que la masse des enseignants de français en prenne connaissance.** Rien n'a été fait — ou si peu — pour que suite soit donnée aux propositions qu'ils contenaient.

— **Il n'y a pas de politique réelle de rénovation.** La recherche pédagogique est aujourd'hui étouffée à l'échelon national : l'I.N.R.P. dans ses nouvelles structures perd ses crédits et son indépendance. Au niveau local, asphyxie systématique. Cloisonner et morceler la recherche, ne pas associer, dans une concertation réelle, le maximum d'enseignants à l'innovation, c'est inévitablement parachuter des réformes bâclées et pernicieuses.

### DANS LE PREMIER DEGRÉ

**La formation initiale et continue** qui existe dans les Écoles Normales pour les maîtres du premier degré et de la Maternelle reste très insatisfaisante :

— **Elle est insuffisante** : deux ans de formation initiale (dont un — ou presque — de stages « pratiques ») peuvent-ils permettre de traiter de toutes les disciplines et donner aux jeunes collègues la profondeur de champ, la large compétence nécessaires pour enseigner actuellement ?

Ce que rappelait le **Manifeste de Charbonnières** est toujours d'actualité :

— nécessité d'une formation alliant théorie et pratique d'au moins trois ans après le baccalauréat

— importance du passage par l'Université pour les maîtres du premier degré.

— **Elle est improvisée** : peut-on admettre sans dommage pour la formation que les professeurs d'École Normale soient recrutés comme ceux du second degré (les stages, courts ou longs, de préparation à l'enseignement dans les E.N. ne concernent qu'une minorité) en sorte que la psycho-pédagogie soit enseignée par des certifiés ou agrégés philosophes, au besoin frais émoulus du concours, qui ne sont guère préparés à cette tâche ? Les certifiés ou agrégés littéraires qui ont étudié l'ancien français, pratiqué la dissertation littéraire, mais peuvent tout ignorer de la linguistique, ne sont pas davantage préparés à enseigner la pédagogie du français. Certes, la grande majorité des formateurs d'enseignants du primaire ont acquis sur le tas, au fil de leurs expériences, de leurs lectures, une compétence réelle, mais lentement et coûteusement pour eux et pour les autres.

— **Elle est cloisonnée** : la Recherche (I.N.R.P., Université, etc.) reste le plus souvent coupée des Centres de formation que sont les E.N. Faut-il s'étonner, dans ces conditions, si, parfois, les actions de formation initiale ou continue sont accueillies sans enthousiasme par les normaliens ou les enseignants en poste ?

## DANS LE SECOND DEGRÉ

— **Les concours de recrutement** se déroulent selon les mêmes normes qu'il y a cinquante ans. Au CAPES et à l'Agrégation, on continue à sélectionner les maîtres sur leur aptitude à manier des codes surannés, en ignorant les transformations majeures qui se sont opérées dans les sciences humaines.

— Rien ne laisse prévoir la prise en compte d'une exigence fondamentale : **la formation continue des enseignants**. D'ailleurs, partout où, sur le terrain, de façon bénévole et artisanale, elle cherche à se mettre en place (réunions de l'AFEF, liaison Université-Praticiens), le coup d'arrêt officiel est immédiat.

— **Les épreuves de français**, présentes dans presque tous les examens, déterminent aux yeux des élèves et de leurs parents **l'image de marque** de l'enseignement du français. Or elles se déroulent aujourd'hui dans des conditions telles (types d'épreuves, inévitable arbitraire des corrections... qu'on songe à l'épreuve anticipée du baccalauréat par exemple) que le français en sort discrédité.

— **Les conditions d'exercice** paralysent la volonté de renouvellement :

. L'école gère la **pénurie** : l'actuelle restriction du nombre de postes conduit à des classes surchargées, à la suppression progressive des heures de travail dirigé dans le second degré (cf. nouveaux horaires de 6e dans la Réforme Haby).

. Hors de l'école, marasme identique tant au niveau des bibliothèques — y a-t-il une politique de la lecture ? — qu'au niveau des autres lieux de diffusion culturelle avec lesquels nous entendons travailler : théâtres, M.J.C., par exemple.

— **Un système administratif étouffant** empêche de sortir de la classe ou d'avoir des échanges interdisciplinaires autres qu'épisodiques. Le fonctionnement répressif de l'administration scolaire interdit toute innovation.

## LES BLOCAGES SE RENFORCENT

### DANS LES ENSEIGNEMENTS TECHNIQUES

— Dans les lycées techniques, l'enseignement du français a une part dérisoire. Les horaires accablants que subissent les élèves rendent à peu près impossible tout travail poussé en français.

— Les classes de CET ont une mauvaise « image de marque ». On les voit souvent présentées comme des « prison - caserne - usine », comme les bas-fonds de l'Éducation nationale. Peut-être parce qu'elles mettent à nu, plus crûment, les erreurs, les carences de l'Éducation nationale. Les élèves qui se sentent exclus des autres filières, exclus précisément parce qu'ils n'étaient pas « bons en français », rejettent souvent, à leur tour, dans la violence, la dérision ou l'apathie, l'enseignement du français.

— Les problèmes de fond de notre enseignement y sont posés de façon aiguë : comment répondre aux besoins d'expression d'élèves bloqués par le langage (quel langage ?) ? Comment accueillir leurs paroles, leurs savoirs, leurs fantasmes, comment les rendre dicibles ? Comment vivent-ils un monde culturel, compagnon du pouvoir ? Ni les horaires restreints du français, ni les conditions de travail des enseignants et des élèves, ni l'organisation rigide de ces établissements ne permettent de répondre à ces questions.

## DANS LE SUPÉRIEUR

— **La formation** des étudiants en lettres manque de cohérence : la formation « pluridisciplinaire » est généralement mythique et la formation dans la discipline reste hétéroclite, parcellaire.

— L'actuelle situation **des concours** paralyse le renouveau scientifique et pédagogique des départements littéraires des Universités. A cause des concours, on continue, souvent dès le Premier Cycle, à privilégier des savoirs vieilliss et une rhétorique désuète. Les sciences humaines n'ont toujours pas, dans la formation des professeurs de français, la place qu'elles devraient avoir. Et tous ces blocages ne font que se renforcer avec l'actuelle chute du nombre des postes mis au concours (alors qu'on manque de professeurs de français !). On comprend alors ce qu'est l'angoisse — et l'auto-censure — des candidats.

— En règle générale, l'Université ne propose aux futurs maîtres aucune formation pédagogique (et on ne lui en donne d'ailleurs pas les moyens), aucune réflexion sur ce qu'est l'École.

— Les départements universitaires, qui ont fait effort pour renouveler contenus et méthodes, manquent **de crédits** et sont en butte à de constantes attaques.

— L'Université souffre enfin gravement d'être coupée des autres ordres d'enseignement. Cet isolement, entretenu et renforcé par la politique actuelle, interdit des collaborations scientifiques et pédagogiques dont on sait pourtant la fécondité.

## LES BLOCAGES SE RENFORCENT

### DANS LA FORMATION PERMANENTE

— Avec la Formation Permanente (cf. certaines applications de la loi du 16.7.1971), une possibilité de renouvellement de l'enseignement du français s'est offerte. La demande d'adultes, une recherche qui part de situations **vécues** dans le travail ou hors du travail, permettent d'échapper au verbalisme.

— Un travail intéressant s'est donc esquissé là. Mais il continue à rester marginal, trop sommaire (durée insuffisante de stages, etc.), menacé par l'inculcation de recettes (cf. certaines conceptions des « techniques » d'expression).

— Pourtant ce travail en Formation Permanente prouve que l'ouverture des établissements scolaires à de nombreux adultes, insérés dans toutes sortes de professions, est une des nécessités de toute vraie réforme de l'enseignement.

— L'école demande à sortir de son ghetto. **Les 10 %** voulaient canaliser cette revendication. Improvisés, sans moyens matériels suffisants, ils se révèlent mal praticables — et de ce fait, souvent pas pratiqués — sans qu'on s'en émeuve en haut lieu. Cette organisation hypocrite laisse croire au grand public que l'échec de la rénovation est imputable au conservatisme des enseignants.

— De certaines **sciences humaines**, il est fait trop souvent un usage qui en travestit le sens (cf. utilisations normatives du Q.I., de tests, d'échelle de progression de l'intelligence, etc.).

— Si les « grammaires » les plus désuètes, les livres de « morceaux choisis » et les comprimés de « littérature » scolarisée sévissent toujours, parallèlement pullulent des **manuels** new-look, contestables dans leurs principes et rédigés à la hâte, qui caricaturent la démarche linguistique ou exploitent abusivement les demandes en « techniques d'expression ».

— La **Nomenclature grammaticale** (22.7.75) imposée dans le secondaire redéverse la grammaire traditionnelle compliquée de termes nouveaux empruntés à la linguistique. Un coup de mauvais badigeon pour n'avoir pas à rebâtir l'édifice.

— Quant à la **terminologie grammaticale pour l'école élémentaire**, publiée un an plus tard (11.11.76), il a bien fallu que ses rédacteurs l'alignent sur celle du secondaire ; sous un louable effort de simplification, on lui reconnaîtra les mêmes défauts ; une fois de plus, on continue à concevoir chaque niveau d'enseignement en fonction du suivant, et pas le contraire.

— La prose officielle — dans les différents numéros du **Courrier de l'Éducation** — propose une image multiple, caricaturale et inquiétante d'un enseignant de français « modern' style » à la fois technicien du SMIG orthographique et des communications, animateur tous azimuts et, de surcroît, pourvoyeur de la culture par les grands textes, le tout savamment gradué selon les besoins de la sélection.



## OR, QUELLE EST LA SITUATION ?

### ● Des enseignants trop souvent désorientés, découragés

Une mutation sans précédent : des dizaines de milliers de jeunes, autrefois exclus, font leurs études jusqu'à seize ou dix-huit ans. Mais rien n'a été prévu pour répondre à leurs besoins. Les enseignants n'y ont pas été préparés ; ils disposent d'un discours culturel ritualisé, celui que pratiquait l'école ou le lycée de leur jeunesse. Et quand ils veulent opérer des changements dans la classe de français, travailler en équipe, ils se heurtent à l'inertie, aux tracasseries, quand ce n'est pas à l'hostilité ouverte. Ils ressentent durement l'obstacle des autorités de tutelle, mais aussi l'image déformée que donnent de leurs efforts les mass media, souvent alimentées par le Ministre ou tel de ses représentants. Certains — et surtout parmi les plus jeunes, du fait de leur impréparation aux conditions actuelles du métier — vivent le contact avec la classe d'une façon traumatisante.

### ● Des élèves qui voudraient que ça change

Du fait des impératifs successifs d'orientation / sélection et de l'inadaptation de l'appareil scolaire, les jeunes sont soumis à une pression que beaucoup supportent de plus en plus mal. Ils se demandent, légitimement, quel sens et quelle utilité à *la formation qu'on leur propose. Ils manifestent clairement leur manque d'intérêt pour le culturel scolaire traditionnel.*

Mais en même temps, ils ont une **demande** à l'égard de la classe de français. Ils souhaitent qu'elle soit un lieu de parole et de réflexion privilégié, où l'on puisse prendre distance par rapport aux valeurs technocratiques ambiantes, où quelque chose de leur vie puisse se dire et être entendu. Ils voudraient que la « culture » dont on parle au cours de français rencontre leurs aspirations et leurs préoccupations.

Cette demande — qui se polarise souvent autour de la personne de l'enseignant de français — pouvons-nous l'ignorer ?

## L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EST UN INSTRUMENT DE SÉLECTION ET D'IMPRÉGNATION IDÉOLOGIQUE

L'école détient des fonctions de sélection et d'imprégnation idéologiques auxquelles il est illusoire de prétendre échapper globalement, mais qu'il est possible d'analyser et d'affronter.

— Nous sommes contraints de noter et juger les élèves suivant des normes et des critères qui ne sont jamais vraiment élucidés et situés. Beaucoup de travaux proposés par l'école sont utilisés comme outils d'évaluation ; de ce fait, certains élèves vivent dans l'anxiété ou la crainte de l'échec ; on l'a suffisamment dit à propos de la dictée. Faire appel à la créativité des élèves pour ensuite les juger selon des normes stéréotypées, relève de l'imposture ou du contre-sens. De même, il nous paraît inacceptable de proposer comme sujets de réflexion des thèmes qui risquent souvent de renvoyer à des clichés (ex. : les essais sur la pollution, la peine de mort ou l'urbanisme) pour sanctionner ensuite chez les élèves la banalité de leurs propos.

— Nous sommes conscients que le « français » reste pris dans le grippage général de la mécanique scolaire. **Que signifie « rénover le français », si l'École ne change pas ?** Le langage, la « culture » restent des instruments de sélection et de reconnaissance de « l'élite » par elle-même.

L'enseignement du français, comme celui de toutes les autres matières, ne saurait être idéologiquement neutre : le langage est une pratique sociale. Il importe de situer comme tels les discours et les échanges qui ont lieu dans la classe et de réfléchir avec les élèves à la façon dont s'y expriment les réalités.

Chercher avec les élèves des moyens de maîtriser le langage, d'acquérir des instruments intellectuels, d'exprimer une relation critique au monde est, pour nous, une tâche sociale et politique fondamentale.



En pleine concordance avec nos combats politiques et syndicaux, il nous faut marquer toujours davantage les raisons sociales, idéologiques, politiques pour lesquelles, enseignants de français, nous voulons que se transforment notre enseignement et surtout notre rapport et celui de nos élèves à l'école.

### NOUS REFUSONS :

- **l'illusion pédagogique** : croire que ça puisse changer dans et par la classe de français, dans et par l'École, sans qu'il y ait changement de société, sans que soient transformées la fonction sociale de l'institution scolaire, la fonction et les conditions de l'enseignement du français.
- **l'illusion scientifique** : fétichiser la linguistique ou tel autre savoir et en faire la panacée pour remettre sur pied l'enseignement du français.
- **l'illusion « dynamiteuse »** : imaginer que la seule solution soit de détruire l'école ou de saborder l'enseignement du français.

# ... IL NOUS RESTE POURTANT UNE MARGE D'INITIATIVE ET DE LIBERTÉ

## NOUS PROPOSONS :

### 1977 : AUJOURD'HUI LE FRANÇAIS

- Un texte ouvert à la discussion, aux transformations, un texte provisoire.
- Des prises de position situées et datées qui représentent nos choix et nos engagements actuels.
- Le point d'une réflexion militante sur quelques questions qui nous semblent au centre même d'une pratique que nous tentons de décrire régulièrement dans notre revue « Le Français Aujourd'hui ».

<b>1. Communication - langages</b> .....	16
La classe de français doit-elle apprendre à communiquer ? Doit-elle n'apprendre que cela ? Quelle place faire à la réflexion abstraite et à l'imaginaire dans l'apprentissage de la langue ? D'autre part, comment situer une pédagogie de la communication verbale parmi celles des autres systèmes de signes ?	
<b>2. Oral — écrit</b> .....	21
L'oral existe-t-il réellement dans la classe de français ? et quel oral ? Comment mettre en place une pédagogie de l'oral qui dépasse le simple déblocage de la parole ? Quelles relations entre pédagogie de l'oral et pédagogie de l'écrit ?	
<b>3. Travailler sur la langue</b> .....	28
Parler / écouter, lire / écrire : ces objectifs peuvent-ils être complètement atteints sans une réflexion sur la langue ? et quelle réflexion alimentée par quelle(s) théorie(s) ?	
<b>4. Travailler sur les textes</b> .....	35
Textes du présent, textes du passé, littéraires ou non (« littéraire », qu'est-ce que c'est ?), nos élèves les négligent-ils ? au nom de quoi, en vue de quoi affirmons-nous — et très vigoureusement — que l'enseignant de français est un professeur de textes ?	
Questions qui conduisent à définir :	
— des conditions pour un enseignement nouveau du français .....	45
— la spécificité de l'enseignant de français aujourd'hui .....	48

# 1. COMMUNICATION LANGAGES

## COMMUNICATION

L'enseignement de la langue se remet mal d'un passé encore récent au cours duquel les méthodes d'apprentissage, fondées sur la reproduction de quelques modèles littéraires admis par l'école, visaient avant tout au conformisme de l'expression et à sa conformité avec les modèles : de la petite chèvre de M. Seguin à la dissertation en trois points, la classe de français ne laissait guère de place à l'apprentissage de la communication ; bien peu au langage en tant qu'instrument d'analyse et de structuration ; bien peu à la création par le langage dans le champ de l'imaginaire.

En opposition à ces méthodes jugées périmées, un certain modernisme pédagogique, dont les projets officiels ne manquent pas aujourd'hui de tirer parti, tend à réduire l'enseignement de la langue à l'apprentissage utilitaire de quelques formes de communication.

L'A.F.E.F. refuse cette dichotomie mutilante ; faut-il vraiment se laisser enfermer dans une double alternative : le langage comme outil de communication ou comme instrument d'exploration de l'imaginaire ; le langage comme outil de communication ou comme instrument de structuration intellectuelle ?

En 1969, à l'époque du Manifeste de Charbonnières, la connaissance que nous avons des recherches sur le langage et l'analyse de la communication dans son processus et ses composantes ne permettaient peut-être pas de dépasser ce fameux dilemme ; en 1977, on peut essayer d'y voir plus clair.

Ces oppositions sont, en effet, linguistiquement mal fondées et politiquement dangereuses.

- Ces oppositions sont mal fondées psychologiquement et linguistiquement

Car la communication ne se réduit pas à l'usage utilitaire d'un nombre limité de techniques : dans toutes les pratiques du langage, jouent *à la fois* l'esprit d'invention et l'esprit

d'organisation. Les trois aspects sont liés : apprendre à parler, c'est aussi – *et à la fois* – apprendre à raisonner et être capable de créer son discours en disposant de toutes les ressources de la langue.

De la même façon, que ce soit un jeu de mots ou un texte politique, toute création de langage est insérée dans des relations sociales et joue sur des codes qu'elle explore ou transgresse ; elle ne peut, de ce fait, si novatrice soit-elle, échapper à une structuration : l'écolier en prend conscience, qui veut inventer sa comptine, comme le poète, dans son apparente spontanéité.

Il ne peut y avoir non plus de développement de l'aptitude à raisonner sans appel à l'imaginaire : c'est le cas, bien évidemment, de toute démarche scientifique ou artistique, mais c'est aussi celui de l'enfant qui construit des systèmes provisoires de langage pour explorer le nôtre.

Bref, ce qui lie pouvoir de communiquer, pouvoir d'imaginer, pouvoir de raisonner dans le langage et son apprentissage, c'est leur commune dimension sociale : évidente dans la communication, elle soutend aussi les autres activités de langage.

• **Ces oppositions sont dangereuses politiquement et socialement**

Car elles entraînent inmanquablement la conséquence que s'il faut donner au moins à tous les enfants la langue utilitaire, « jouer avec le langage » ou « apprendre à organiser sa pensée » constituent des luxes réservés à une élite, celle qui atteindra le cycle long ou poursuivra des études supérieures.

L'enseignement de la langue maternelle implique la maîtrise des pratiques de communication et d'expression orale et écrite sans lesquelles, dans la société actuelle, tout individu est pénalisé : mais la véritable maîtrise suppose aussi la capacité d'analyser sa propre langue, de prendre vis-à-vis d'elle une distance critique ; et cette capacité n'est pas le droit ni le fait d'une élite : nous ne saurions accepter une hiérarchie des apprentissages qui renforcerait celle des types d'enseignement.

Actuellement, seule peut-être *l'École Maternelle* échappe à ce découpage entre les aspects utilitaires, abstraits et ludiques du langage ; ceci parce qu'à ce stade ces aspects

## 1. COMMUNICATION – LANGAGES

ne peuvent du tout être disjoints. Du moins, a-t-elle le mérite d'en avoir conscience et d'en dégager une pédagogie globale. *L'École Élémentaire*, elle, est déjà mobilisée par la préoccupation d'acquisitions techniques (apprentissage de la lecture, etc.) et *l'Enseignement Secondaire* renforce la contradiction en réservant plus ou moins explicitement au second cycle long le droit au maniement abstrait et en évacuant progressivement tout droit aux créations de langage.

Il s'agit de donner à *tous* les enfants un pouvoir *sur* le langage et *par* le langage, pouvoir qui ne peut s'acquérir que dans un va-et-vient constant entre les pratiques et leur analyse.

### LANGAGES

Si l'apprentissage du langage est global, on ne peut pas non plus l'isoler de celui des autres systèmes de signes et, en particulier, du système des images et des sons.

#### • Un système des images et des sons

Question de plus en plus aiguë, en un temps où les médias prennent une place croissante. Ils transforment et structurent autrement la perception et les modes de pensée. L'enseignement du langage et des discours ne peut ignorer ou condamner les messages audio-visuels.

Il faut donc :

- les analyser avec la même exigence critique que les autres faits de langage et les autres systèmes de signes,
- étudier les modèles de discours et de narration qu'ils imposent,
- apprendre à manipuler ces instruments, à connaître leurs systèmes de contraintes, à explorer les possibilités créatrices qu'ils offrent,
- apprendre à déchiffrer et à produire des messages utilisant plusieurs langages (visuels et graphico-verbaux, comme le journal ou l'affiche, auditifs, visuels et verbaux comme le film, etc.), sans pourtant que l'enseignant se substitue aux spécialistes concernés,
- renouveler l'observation du langage par ces nouvelles analyses,

et ceci à tous les niveaux de la scolarité.

Dès l'enseignement préscolaire, l'entraînement au décodage constitue un préalable à la lecture : faute de quoi, la lecture risque fort de n'être plus tard que déchiffrement mécanique, attention myope et non acte créateur.

Quelques groupes d'enseignants se sont déjà employés à ces pratiques. Ces tentatives semblent permettre de mieux situer les rapports entre les systèmes verbaux et les systèmes des images et des sons, entre création libre et apprentissage. Là – ou ailleurs – il reste beaucoup à chercher, beaucoup à inventer ; mais l'objectif semble clair :

Former, *en liaison avec les autres enseignants et spécialistes* (hommes de théâtre, techniciens de l'audio-visuel, etc.) non des consommateurs passifs, mais des utilisateurs-producteurs bien armés.

En affirmer la nécessité, comme tout le monde le fait dans tous les milieux – et parfois non sans légèreté – impose aussi que soient sérieusement envisagées les conditions de réussite : aménagements horaires qui rendent cette forme d'interdisciplinarité au moins possible, mais aussi formation théorique des enseignants (constitution d'une équipe et animation du travail de groupe).

L'ouverture de l'école s'impose ; elle implique : que des personnes de l'extérieur y entrent ; qu'élèves et enseignants en sortent, sans contrôle tatillon ; que tous les langages de l'élève y soient pris en compte.

Situer le langage verbal parmi les langages, donner à l'apprentissage de la communication sa juste place parmi les autres pratiques de langue, entraîne une double série d'implications.

#### • Une double série d'implications

□ *au niveau des conditions de travail des enseignants*

– diminution des effectifs de classes ; ainsi, dans le second cycle, la présence simultanée de 35 élèves constitue un premier blocage, insurmontable : pas de parole, pas de communication sans nouvelles modalités de travail à l'intérieur du cadre même de la classe. Mais au-delà de ce constat d'évidence, le changement de relation ne pourra venir que d'actions



## 1. COMMUNICATION – LANGAGES

collectives que mènera l'A.F.E.F. avec d'autres mouvements d'enseignants,

– acquisition de moyens techniques suffisants (appareils d'enregistrement, de reproduction et de diffusion ; salles équipées),

– aménagement d'horaires souples, rendant au moins envisageable un travail en liaison avec les spécialistes des autres langages.

□ *au niveau de la formation initiale et continue des enseignants*

– acquisition de bases théoriques en linguistique, psycho et socio-linguistique suffisantes pour :

. étudier et faire étudier la spécificité du langage verbal par rapport aux autres langages ;

. chercher des modalités de travail et des exercices qui mettent en jeu dans le langage la triple dimension de communication, d'invention et d'organisation.

## 2. L'ORAL ET L'ECRIT

En entrant au C.P., l'enfant – on n'envisage pas ici le difficile problème des enfants de migrants – est généralement capable de s'exprimer dans sa langue maternelle, mais il ignore l'expression écrite.

Traditionnellement, l'école se charge de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, c'est-à-dire du décodage et de l'encodage d'un écrit dont le modèle unique est, proche ou lointain, celui des grands auteurs. Dans cet apprentissage, le langage parlé couramment par l'enfant et par l'adulte est ignoré quand il ne fait pas l'objet d'une censure (exemple : les langues régionales). Entre la langue parlée par le maître en classe et la langue parlée par l'enfant, langue qu'il continue d'apprendre en situation avec ses camarades, dans sa famille et son entourage, les écarts sont évidents.

Or, à travers les travaux des psychologues, des psychanalystes, des sociologues, nous avons pris conscience de l'importance de la langue parlée :

l'adulte fournit à l'enfant très tôt le schéma mélodique et syntaxique de la phrase. Donc cette langue est la première à structurer l'individu, à organiser son savoir et son imagination. Elle joue un rôle spécifique dans la relation au monde et à la société, avant la langue écrite, et ensuite parallèlement à elle. L'école doit la prendre en compte et instituer une pédagogie de l'oral à côté et en relation avec la pédagogie de l'écrit.

### SPECIFICITE DE L'ORAL

L'oral est lié au corps. Fondamentalement, l'oral passe par la voix, la présence ici et maintenant de celui qui parle, souvent le contact et la vue des interlocuteurs. Tout de suite, entrent en jeu des facteurs matériels (aspect corporel, parole audible ou non, prononciation, hésitations, silences...) qui jouent un rôle considérable et nécessitent un véritable apprentissage analogue à celui que demandent à l'écrit la présentation d'une copie, d'une lettre, la typographie d'un roman, d'un article, d'un poème.

## 2. L'ORAL ET L'ÉCRIT

L'oral est lié à la situation extérieure à laquelle il fait spontanément référence, au geste qui l'accompagne ou le complète. Ceci entraîne dans le discours même une utilisation différente des catégories grammaticales (ex. les déterminants, les relatives, les pronoms...) ; l'emploi des marqueurs de temps, de certains adverbes, de toute une rhétorique variée selon qu'on parle ou qu'on écrit. Des énoncés, parfaitement clairs à des interlocuteurs en situation, deviennent incompréhensibles après transcription à l'écrit quand on ne peut se rapporter à la situation d'émission. Il y a donc là deux ensembles spécifiques dont il faut pouvoir observer, dégager et étudier les contraintes.

**L'écoute et la parole.** De même que l'élève apprend à déchiffrer des signes graphiques et à construire des hypothèses sur le sens, en fonction du contexte, de même il doit apprendre par une écoute attentive à repérer des bruits, des « mots-phoniques », des pauses, et à les interpréter en fonction de la situation.

Il s'agit de mettre en place une véritable éducation de l'écoute reliée à l'éducation de la perception en général.

Le magnétophone permet une telle éducation par la répétition indéfinie du message et peut aider à une prise de conscience des marques spécifiques de l'oral, des règles de production du discours en fonction d'une situation de communication donnée. Cette prise de conscience doit permettre en retour une maîtrise accrue dans la production de discours oraux.

*Le silence* a sa place à côté de la parole. Écoute ? Attention ? Méditation ? Rêverie ou sommeil ? L'élève, le maître devraient avoir droit au silence motivé.

**Langage et affectivité.** La parole liée au corps paraît également liée à la spontanéité, à l'affectivité. L'oral peut être le lieu de l'expression des désirs et des sentiments et cette libération de la parole est indispensable à des relations autres dans la classe.

Les jeux de marionnettes, les exercices avec le masque, l'expression gestuelle, le théâtre peuvent aider à structurer davantage la parole spontanée. Mais la parole « sauvage » a-t-elle pour autant plus de valeur que la parole concertée ?

L'oral peut devenir le lieu du déversement de toutes les idées reçues, d'une aliénation plus grande encore que celle du mutisme. En outre, le seul déblocage de la parole, sans autre structuration, ne favorise que ceux qui peuvent prendre la parole et les muets restent muets. Pour parler, il faut penser qu'on en a les moyens et le droit.

L'oral est aussi le lieu privilégié de la persuasion et de la polémique. Il ne serait pas inutile de développer un maniement de la rhétorique qui pourrait rendre sensible à de futurs électeurs la manière particulière dont les arguments leur sont présentés dans les discours qui s'adressent à eux.

## LES CONDITIONS DE LA PAROLE

A l'école, la **disposition architecturale** des classes, l'absence de lieux de rassemblement, le face à face maître-élèves dans la classe sont responsables d'un certain type de communication à l'intérieur de la classe. La recherche en commun, le dialogue en sont grandement lésés. Il suffit pour rentrer dans le jeu de l'école d'avoir une attitude conforme.

A l'**intérieur des groupes de travail** : la prise de parole dans un groupe est souvent le fait des mêmes individus. L'intimidation ou la séduction peuvent jouer. Les tensions, les courants complexes, les manœuvres de sous-groupes peuvent masquer certains problèmes, et c'est au maître à être attentif à tous ces mouvements, soit qu'il ait été entraîné à la dynamique de groupe, soit qu'il travaille lui-même en équipe. Un équilibre des éléments moteurs et des éléments statiques est nécessaire au bon fonctionnement et au rendement de l'équipe, mais chacun doit pouvoir y prendre librement la parole.

L'enseignant de français plus qu'un autre est concerné par la nécessaire remise en cause du **statut actuel de la parole** dans l'école et des modalités de la communication entre adultes et enfants ou adolescents : le rapport de pouvoir entre le détenteur du savoir et les élèves continue, quoi qu'on puisse prétendre, à interdire de véritables prises de parole.

Si « parler, c'est faire », il faut que l'action puisse suivre la parole. On peut justement reprocher à l'institution scolaire de favoriser le débat pour le débat, la parole pour la parole, et de n'offrir en guise de participation à la gestion de l'établissement qu'un simulacre de démocratie. S'adresser aux camarades, à des supérieurs détenteurs d'un pouvoir, à des informateurs dont on a besoin, sont des situations qui exigent une certaine attaque du dialogue, certains types d'appellations, une rhétorique fondamentalement différente. Chacune de ces situations peut et doit être une situation d'apprentissage de la parole que l'école doit développer.

## 2. L'ORAL ET L'ÉCRIT

Cela suppose de nouvelles structures de l'établissement scolaire, une ouverture de l'école, une vie autre dans la classe et dans l'école, qui entraîneraient forcément une autonomie toute différente des élèves.

Il est nécessaire que les élèves puissent agir sur leur propre sort en prenant la parole dans les conseils de classe, en participant, avec leurs professeurs et les administrateurs, à la vie de la classe, du groupe de travail et de l'établissement, *à condition que des transformations y soient possibles*. Ainsi, la prise de parole serait aussi une prise de décision.

### PÉDAGOGIE DE L'ORAL ET DE L'ÉCRIT

Si l'on part du langage de l'enfant à son entrée au C.P., celui-ci, en abordant l'apprentissage de l'écrit, prendra nécessairement conscience des divergences des systèmes de l'écrit et de l'oral. Suivra une observation systématique de ces divergences ; mais ni l'observation systématique, ni un apprentissage occasionnel qui tire parti de situations vécues dans la classe ne suffisent à eux seuls. Il faut donc utiliser et la situation d'apprentissage en soi et la situation vécue en montrant la spécificité de chacun des deux langages aussi fortement codés l'un que l'autre, lieux, l'un et l'autre, d'aliénation ou de libération. Il ne s'agit pas ici de comparer des niveaux de langue plus ou moins nobles, mais de **comparer tout oral**, qui ne soit pas la lecture ou la récitation d'un discours écrit, avec **tout écrit** qui ne soit pas une transcription de l'oral, et cela à différents niveaux :

#### □ *au niveau phonie-graphie*

Un son, plusieurs graphies ; une graphie, plusieurs prononciations ; graphies sans phonies correspondantes ; différences entre syllabes graphiques et syllabes phoniques, sons et lettres ; découpage d'un continuum sonore ou graphique. Cette étude est très importante pour l'apprentissage de l'orthographe qui n'est pas un problème en soi, mais doit toujours être lié à la connaissance de la spécificité de ces deux réalisations.

#### □ *au niveau morphologique*

Des graphèmes (e instable, par exemple), des morphèmes (première partie de la négation, par exemple) apparaissent à l'écrit, que l'oral, même celui du maître élide régulièrement.

□ *au niveau lexical*

L'opposition est moins évidente, mais on remarque des fréquences d'emploi différentes.

□ *au niveau syntaxique*

La comparaison d'une bande de discours enregistré au magnétophone et d'un discours écrit fera apparaître des divergences profondes (exemples : intonation et ponctuation, phrases segmentées quasiment interdites à l'écrit, emploi tout autre des déterminants, abondance des présentatifs à l'oral, systèmes des temps différents...).

□ *au niveau du discours*

L'organisation du discours parlé n'est pas la même que celle du discours écrit. L'enchaînement des parties de ce discours, les reprises, etc., fonctionnent différemment.

Les discours de l'oral et ceux de l'écrit sont fortement codés, mais ils le sont de façon différente. L'oral est l'instrument privilégié de la vie en société. Son emploi a un caractère passager, lié au présent, tandis que l'emploi de l'écrit est lié davantage à l'histoire, aux institutions, etc. L'un et l'autre jouent un rôle décisif dans l'organisation du savoir, la relation à autrui et la libération-structuration de l'imaginaire.

### Les normes de l'oral et de l'écrit

Y a-t-il une – ou des – normes à respecter à l'oral et à l'écrit ? Et de quelles normes s'agit-il ?

L'école traditionnelle reconnaissait et imposait une norme unique et affirmait qu'elle était la meilleure possible : c'était le « bon usage ». Depuis plusieurs dizaines d'années, cette notion est très contestée : on en montre le caractère surtout négatif (elle pourchasse de nombreux tours très vivants), les liens avec la parole de la classe dominante ; on souligne au contraire la diversité des usages ; et l'attention accordée à l'oral, si souple et si divers, n'est pas pour peu dans cette évolution.

Il n'en reste pas moins que quiconque parle ou écrit se réfère à des normes et que, à l'époque actuelle, les puissants moyens des mass media (affiches, magazines, livres de poche, T.V.) tendent à imposer certains types de langage, à leur donner plus ou moins de valeur.

## 2. L'ORAL ET L'ÉCRIT

Il paraît impensable qu'on n'en débâte pas avec les élèves, dans les groupes de recherche, etc. ; qu'on ne regarde pas de plus près les différents codes souvent mal connus, en particulier ceux de l'oral ; qu'on ne les examine pas avec un grand esprit critique, pour en identifier les implications sociales et politiques ; qu'on ne reconnaisse pas que tout discours se construit entre des sujets placés dans une situation déterminée, utilisant des matériaux de langue qui ne sont pas neutres.

### Renouveler l'écrit

Fonder une pédagogie de l'oral, donner sa place à la langue parlée entraîne forcément une conception différente de la pédagogie de l'écrit. Si le modèle traditionnel, qui avait une forte cohérence, nous semble périmé, que proposons-nous à la place ? Qu'est-ce que les enfants doivent écrire en classe ? On peut répondre par quelques indications, mais il reste beaucoup de questions à se poser :

- sensibiliser aux différents systèmes de signes ;
- apprendre la nécessité du passage à l'écrit pour fixer un message, le transmettre, le modifier au besoin, le conserver ;
- lier étroitement l'étude de la langue à la production de l'écrit. Savoir repérer les indices porteurs de sens ; savoir s'en servir ;
- reconnaître et utiliser les registres de langue en rapport avec les nécessités de la communication. Pour une même référence au monde, différents types de discours (ou un seul parfois) sont possibles ;
- mettre de l'ordre, enchaîner, organiser un discours pour convaincre, en étudier les possibilités de contradiction et de subversion ;
- écrire un message selon plusieurs points de vue en changeant l'émetteur ou le récepteur, la situation ;
- commencer ou continuer un texte en respectant la spécificité du passage donné (système des temps, embrayeurs, position du narrateur) et en se soumettant à une certaine cohérence ;
- susciter la création en s'inspirant de certaines recherches poétiques (jeux avec les matériaux sonores et graphiques fournis par la langue, écriture automatique, subversion des règles morpho-syntaxiques...).

Le travail de réflexion sur la langue ne doit pas conduire seulement à des activités d'*analyse* mais aussi à des *productions*. Il n'y a pas un temps essentiel pour le travail dit « sérieux » et un temps en marge pour l'exercice de la créativité. L'*imagination* joue un rôle prépondérant dans toute activité (à l'écrit, à l'oral et dans le silence) et ce rôle doit être reconnu.

### Les enjeux

Travailler l'oral, travailler l'écrit, oui. Mais la part donnée à l'un et l'autre, l'articulation de l'un sur l'autre sont déjà des choix décisifs dans la conception de l'école.

□ *Privilégier l'écrit, c'est* confronter l'enfant à la pensée et à l'histoire inscrites dans les livres, c'est lui donner le moyen de distancier son présent, d'organiser son avenir, c'est lui donner accès à la culture du passé, c'est aussi risquer de l'isoler de son monde.

□ *Privilégier l'oral, c'est* abattre les murs de l'école, c'est faire participer l'enfant au rythme du mouvement quotidien, aux manifestations des mass media, c'est lui faire affronter le contemporain et ses luttes, c'est aussi le traiter déjà comme un adulte.

Nous pensons que l'enseignant de français est au plein centre de cette problématique ; de ses options, de ses orientations en ce domaine, risque de dépendre une certaine forme de l'éducation. Dans un monde hésitant à assumer sa culture, créant sans cesse – et abandonnant – des formes nouvelles, les choix peuvent être déterminants.



### 3. TRAVAILLER SUR LA LANGUE

Depuis dix ans, la situation en ce domaine a beaucoup évolué : de multiples innovations ont été introduites, en général empruntées aux théories linguistiques modernes. Un bon nombre, élaborées par des équipes d'enseignants, au contact de la pratique quotidienne, nous paraissent très fécondes et l'A.F.E.F. fera tout pour les soutenir ; d'autres nous paraissent entraîner un dogmatisme aussi dangereux que l'ancien et nous les combattons.

Nous rappellerons donc ici les principes qui sont à la base de notre action ; pour les exemples concrets, nous renvoyons aux expériences des collègues qui, le plus souvent, ont été publiées dans le *Français aujourd'hui* ou dans les fascicules de l'INRDP ou des CRDP ou discutées dans les Congrès et les réunions des régionales AFEF, dans l'action militante de chaque jour.

#### FAUT-IL FAIRE DE LA GRAMMAIRE ?

Tout le monde est d'accord pour dire qu'il faut parler et écrire à l'école. Mais tout le monde n'est pas d'accord pour admettre qu'il faut « faire de la grammaire ». Le plus célèbre des interpellants : Freinet, mais beaucoup de collègues aussi... et d'élèves, pour qui *grammaire* signifie règles incroyablement compliquées, artificielles et *leçons de grammaire*, heures d'ennui et de scolastique malsaine. En tout cas, la grammaire est devenue un mythe : pour les uns, « faire de la grammaire », c'est empêcher la vie, la « nature » d'entrer à l'école, c'est assommer les enfants, c'est aggraver les inégalités ; pour les autres, « ne pas faire de grammaire », c'est renoncer à la culture, c'est renoncer à penser.

Nous préférons mettre entre parenthèses ce terme-fétiche « grammaire » ; il nous enferme dans une problématique vicieuse.

Nous le remplaçons par : *travail sur la langue*. Sous ce titre-programme, nous entendons qu'il faut entraîner l'enfant à manier sa langue, à l'observer méthodiquement ainsi que celle des gens qui l'entourent (adultes, media, professeurs),

pour lui faire saisir des régularités, à tous niveaux, et lui rendre sensible que, dans *toutes* les situations de parole, il y a des contraintes, des règles de langue, des normes de discours.

## PARLER DE LA LANGUE. OUI, MAIS COMMENT ?

### Des exercices méthodiques

Les exercices de langue, conduits systématiquement, constituent un *apprentissage* que ne remplace pas, à partir d'un certain âge, le seul bain de langue. Certes, il faut toujours se défier d'exercices rédigés une fois pour toutes, en particulier s'ils sont figés dans des manuels ou des recueils de fiches : ils s'intègrent mal à la vie de la classe, ils engendrent des automatismes que l'enfant ne réinvestit pas dans sa langue quotidienne. Mais les exercices de langue sont très fructueux *si certaines conditions sont respectées* :

— Ils doivent, le plus souvent possible, être liés aux diverses *situations vécues par l'enfant*. Celui-ci est ainsi amené à percevoir et analyser le mode de fonctionnement des différents types de discours, les rapports de force qui s'y marquent.

On opposera, par exemple :

. le récit et le dialogue. L'analyse des questions et des réponses est essentielle pour observer le jeu des pronoms personnels et faire saisir comment nous agissons — ou sommes agis — par le langage.

. les discours de la rue, de l'administration, de la télévision, des livres de classe, des poésies et des B.D., des contes et de l'histoire ou des mathématiques dans leur fonctionnement linguistique (rôle de l'actif et du passif, emploi des temps, des marques de l'énonciation, etc.).

— Ils doivent s'appuyer sur quelques *opérations simples* : *substitutions, additions et effacements, déplacements*, etc. d'éléments de tailles diverses. Il suffit souvent d'une seule de ces opérations pour changer le sens d'une seule phrase et sa signification sociale.

Ainsi l'enfant, sur son langage, sur celui des autres, non seulement pourra dégager des règles élémentaires de fonctionnement, opérer des classements, mais pourra proposer lui-même de nouvelles manipulations.

De telles démarches ont été conduites avec des enfants de huit ans ; des enfants plus âgés peuvent aborder des opéra-

– Ils doivent conduire à prendre conscience de l'existence de *codes* et de *systèmes*. Ils permettent de comparer les différents systèmes de signes (signes naturels comme les bruits de la nature, de la maison, de la ville et signes artificiels comme les annonces musicales... ou le langage). Ils amènent à prendre en compte le langage comme activité d'une société ; mais aussi à étudier diverses formes de la langue maternelle (accents, intonation, etc.) ; ou, au Second Degré, des langues diverses comme le français, l'anglais, l'allemand par comparaison des structures syntaxiques.

Des enseignants affectés dans des classes d'enfants de migrants tirent eux aussi parti de tels exercices pour la double appropriation de la langue maternelle et de la langue d'accueil.

Ces exercices dont la difficulté peut aller en augmentant appellent un *appareil de formes abstraites* dont la seule raison d'être est ici de clarifier les opérations :

– un effort de *dénomination*. Pour répondre aux consignes, pour monter lui-même des exercices, en proposer aux autres, l'enfant a besoin très tôt d'un minimum de termes comme le « nom », « le verbe ». La règle est ici la simplicité, l'économie ; l'injection de termes nouveaux doit être aussi progressive que prudente.

– un effort d'explication des mécanismes conduisant à des *formalisations élémentaires*, ponctuelles et opératoires. Là encore, l'économie est de rigueur : l'appareil formel risque toujours de devenir un gadget.

Ils appellent aussi un *appareil de production* sans lequel il n'est pas possible d'opérer : des salles aménagées pour le travail en groupe, des groupes peu nombreux et un matériel minimal (magnétophones avec cassettes, papiers, etc.). Sans compter l'autorisation de sortir de la classe.

### Un travail systématique sur la langue

Il nous semble nécessaire à tous niveaux. Certes, adapté à l'âge des enfants, à leurs situations particulières, à leur rapport de parole avec ceux qui les entourent ; certes, toujours ouvert, provisoire, si possible effectué et constamment révisé par les élèves eux-mêmes.

Un travail nécessaire. Transposant un célèbre exemple, nous dirons : il n'est pas indispensable de savoir les lois des forces de frottement pour apprendre à nager : quand on jette

pour la première fois un enfant à l'eau, s'il ne se noie pas, il surnage en barbotant et barbote de mieux en mieux : mais nager efficacement et économiquement — et esthétiquement — ça s'apprend. A fortiori, nous semble-t-il, pour des pratiques aussi chargées d'un poids social et culturel que celles de la langue française. Ce qu'on peut faire découvrir, c'est l'inventaire et l'articulation de règles qui permettent à des *phrases* de se tenir debout, à des *discours* de se constituer, dans des *conditions données*.

*Formuler explicitement des règles découvertes à travers l'observation permet à l'élève :*

- de vérifier qu'elles fonctionnent — ou ne fonctionnent pas — et par là de s'assurer dans son jeu des concepts,
- d'identifier son langage parmi les autres *systèmes de signes* et par là de les situer, socialement et pragmatiquement,
- de se situer lui-même progressivement dans ses rapports linguistiques avec la société et par là dans le mouvement social.

### GRAMMAIRE TRADITIONNELLE ET LINGUISTIQUE CONTEMPORAINE

Ce travail sur la langue repose sur un certain nombre d'options.

#### Grammaire traditionnelle ?

A tous ces égards, la grammaire traditionnelle est remarquablement périmée. Elle a été conçue pour des élèves de type « lycée » et préparait au *latin* et à l'*explication de textes* ; elle a été imposée au Premier Degré dans ce cadre, bien que ni le latin ni l'explication de textes ne soient l'objet de l'enseignement du Premier Degré. Mais en outre, le modèle a été compliqué à l'extrême depuis un siècle et demi pour les besoins d'une *orthographe devenue mythe social* et a conduit à un souci d'étiquetage de plus en plus raffiné et gratuit (l'invention permanente de nouvelles « fonctions » vient de là). La grammaire est ainsi devenue une machinerie scolaire toujours à l'affût de nouvelles complications. La Nomenclature 1975 pour le Premier Cycle en est le dernier avatar.

Or, la situation a nettement évolué : d'une part, les maths concurrencent la grammaire comme instrument de sélection ; d'autre part, le culte de la littérature ou de l'explication de textes cède progressivement à l'apprentissage de multiples formes de discours ; la « grammaire traditionnelle » devient, par force, un *objet de musée* (et, par là, un outil politique pour les nostalgiques du passé).

*L'orthographe est devenue un mythe social.* Elle véhicule

- une *culture* (des matrices latines, italiennes, les décisions de l'Académie, etc.),
- une *esthétique* (la cacographie « défigure ») et une *morale*,
- une *grammaire ad hoc* (la grammaire traditionnelle).

Elle conditionne jusqu'à l'absurde l'apprentissage de la langue écrite. Elle marque un *clivage social* (examens internes aux petites fonctions administratives, CAP, etc.).

Or l'orthographe est une *activité linguistique complexe*. Elle comprend une part de savoir alliée à la nécessité d'une attention permanente. Malgré l'indiscutable complication du système orthographique français, on peut bien imaginer une pédagogie fondée sur l'observation linguistique (exercices de repérage sur la phonie et la graphie des mots) et sur l'analyse des erreurs. On peut bien subordonner une telle pédagogie aux nécessités graduées de l'apprentissage du code écrit. Il n'en reste pas moins que des paramètres psychosociologiques étrangers à l'actuelle formation des maîtres interfèrent avec ces données linguistiques et rendent dérisoire le temps démesuré que consacre l'école à l'enseignement de l'orthographe.

## La linguistique contemporaine

C'est dans la linguistique contemporaine qu'on trouvera une aide particulièrement efficace pour affronter les problèmes sociologiques que pose aujourd'hui l'enseignement du français et ceux, plus généraux, de la conceptualisation.

Il y a sur le marché beaucoup de théories linguistiques intéressantes : le structuralisme, la grammaire générative, le guillaumisme, les théories de l'énonciation, etc. L'important n'est pas de choisir entre telle ou telle,

plus ou moins à la mode, l'important est de constituer un ensemble d'apprentissage relativement *cohérent* et adapté à ce que l'on veut faire apprendre à l'enfant.

La distinction que fait la linguistique contemporaine des *systèmes oraux et écrits*, les analyses et articulations qu'elle en propose permettent, en partie, de rationaliser l'apprentissage des uns et des autres et même de reprendre le système de *l'orthographe*.

La façon dont elle pose les rapports entre la linguistique de phrase et la linguistique de discours, la possibilité de partir de la parole et de l'écrit même des enfants pour étudier le fonctionnement de la langue répondent à des problèmes pédagogiques parmi les plus délicats.

Les grands progrès accomplis dans la *formalisation* donnent à cette discipline une rigueur qui a souvent manqué aux études de français.

Enfin l'importance accordée ces dernières années à la socio-linguistique conduit à situer, analyser, manipuler avec plus de dextérité des types différents de langage.

### Arbres, symboles et autres serrureries

Levons une équivoque. Trop de manuels scolaires récents ont donné la part belle à des symbolisations compliquées, à des représentations abstraites comme celles des *arbres* ou des *parenthésages*. Certes, les linguistes ont besoin, parfois, pour leurs discussions, d'appareillages un peu complexes, mais il faut rappeler :

— que beaucoup de linguistes modernes n'utilisent que peu de termes techniques, qu'ils attachent de l'importance à la *disposition des exemples* bien plus qu'à des *symbolismes prétentieux* ; à la limite, certains se contenteraient de grouper et classer les faits pour que s'en dégagent *régularité et contraintes*. Ce dispositif dit empirique est d'un rendement remarquable dans l'enseignement. Le recours aux symboles abstrus n'est qu'un *matraquage* utile à la sélection ou une procédure de fascination qui camoufle le dispositif intact d'une grammaire très traditionnelle.

— que des figures comme les arbres ne sont que des représentations. Elles peuvent être éclairantes, amusantes, mais la meilleure ne sera jamais qu'une *illustration* didactique, toujours contestable, jamais une vérité péremptoire. Autant il est utile de faire chercher aux enfants des classements de tous genres avec leurs figurations — dont les arbres — autant il est absurde d'en faire un type d'analyse obligatoire.

## EN TIRER LES CONSÉQUENCES POUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

A condition qu'elle ne consiste pas en un entraînement néo-scolastique, une solide *formation linguistique* est aujourd'hui indispensable à l'enseignant, quel que soit l'âge de ses élèves. Dès *l'école maternelle*, l'enfant est mis en présence de systèmes de signes (les préalables des signes graphiques au milieu des autres signes) et de systèmes de discours (les échanges entre enfants – le rôle des contes dits par la maîtresse, repris par les élèves) ; jusqu'au *Second Cycle* où l'adolescent affronte les formes de la parole et de l'écriture privilégiées par la société ; jusqu'aux *adultes de la formation permanente* aux prises avec toutes les inhibitions et tous les stéréotypes qui pèsent sur leurs productions de langage. Dans cet immense champ, partout, les linguistes ont frayé des voies.

Il s'agit donc d'une *formation générale* répondant aux diverses disciplines de cette science autant qu'aux diverses écoles et en dessinant les implications pédagogiques.

Il serait bon qu'un regard soit jeté sur *l'histoire des théories* ; on y apprendrait que les théories sont liées aux pratiques, qu'elles prennent sens par elles ; qu'ainsi la grammaire traditionnelle s'explique par le type d'école dans lequel elle fonctionnait, et le type de société auquel répondait cette école. Il ne s'agit pas d'apprendre tous les détails de ces théories, mais les principes sur lesquels elles s'appuient et la façon dont elles sont – ou peuvent être – mises en œuvre dans l'enseignement.

C'est ainsi seulement qu'on ne perdra jamais de vue que la linguistique nous propose des manières de faire, des manières de poser les problèmes beaucoup plus que des analyses toutes faites ; et que les *manuels* ou les *recueils de fiches*, par leur nature même, ne pourront jamais remplacer une *formation précise*. Cette appropriation ne se gagne que lentement, par un va-et-vient sans cesse renouvelé entre pratique et théories.

Il serait absurde – et surtout malhonnête – de faire croire que qui que ce soit puisse mettre sur pied un enseignement moderne de la langue sans une *formation scientifique rigoureuse et systématique* constamment confrontée à la *pratique*.

## 4. TRAVAILLER SUR LES TEXTES

### UN DEVOIR DE CULTURE ?

Enseigner les textes, cela a longtemps signifié : proposer comme modèles des textes présentant une « valeur littéraire ». Ces textes dits littéraires étaient ceux qu'un consensus idéologique avait désignés comme tels ; la « littérature », d'implantation récente dans l'institution scolaire (fin du XIX<sup>ème</sup> siècle), héritière des lettres anciennes, fournissait à l'élite cultivée un ensemble de codes, de références et de normes de langage.

### La littérature des lycéens...

Dans les grandes classes des lycées, l'édifice se couronnait par l'étude de l'histoire littéraire à travers un corpus d'extraits choisis d'auteurs non moins choisis, suivant des normes jamais explicitées. On imposait ainsi aux élèves un « devoir de culture », reposant sur un ensemble bricolé de références chronologiques, biographiques (pour ne pas dire anecdotiques) et moralisantes.

### ... et des écoliers

Cette valorisation du « littéraire » et de la « culture » – avec pour corollaire la dévalorisation des discours techniques ou quotidiens – commençait dès l'école primaire. On en vint à proposer à l'enfant, comme textes de dictée, de lecture dirigée, des discours d'allure littéraire qui faisaient de ce langage le langage de référence unique.

La notion de littérature a donc un contenu mythologique à analyser en termes socio-politiques datés. Son enseignement, normatif et restrictif, établit une hiérarchie des langages et une hiérarchie des modèles de vie. On comprend alors qu'il soit reçu par la majorité des élèves comme celui d'une culture proprement étrangère. D'où de multiples refus, phénomènes de rejet social et de saturation.



#### 4. TRAVAILLER SUR LES TEXTES

Le privilège accordé à la littérature suscite un dispositif d'ensemble dont voici deux traits saillants :

– *la littérature ainsi installée dès l'élémentaire*, sous forme de textes à expliquer, imiter, admirer, donne la priorité au respect des normes, donc à l'analyse et ne laisse pas de place à la liberté du rapport créatif avec le langage et le discours. *En fin de parcours*, l'élève – et, encore plus, l'étudiant – ne sait faire que des commentaires et des dissertations.

– *l'école donne au mot « culture » un sens étroit*, en réprime la pluralité. On l'oppose « aux cultures populaires », à la « culture des jeunes », à la « culture des media » et même aux « cultures régionales ». Ces cultures se vivent et se manifestent surtout hors de l'école et, à la limite, contre l'école.

Les enseignants risquent alors de se trouver déphasés, quand ce n'est pas hostiles, à l'égard d'un culturel vécu – autrement et ailleurs – par leurs élèves. Et ce d'autant plus que ces nouvelles pratiques culturelles, essentiellement liées à l'oral, mettent en question les privilèges de l'écrit affirmés par l'École et à partir desquels elle sélectionne. Qu'on le veuille ou non, la littérature est alors rangée dans les procédures du classement social.

#### LIRE CE QUI S'ÉCRIT

Aujourd'hui, nous devons trouver avec les élèves les moyens de comprendre, de manier tous les textes que produit notre société et qui l'ont produite, du poème à la page de journal, de l'article de dictionnaire aux graffitis, de la bande dessinée au roman, de l'annonce à l'ouvrage de science. Sans normes ni limites préalables. L'essentiel est de *familiariser les élèves avec les différents supports de lecture*, afin qu'ils soient à même de s'en servir efficacement et de saisir les pouvoirs que donne l'écrit dans des situations données.

Loin de demander une adhésion enthousiaste à des textes classés une fois pour toutes comme beaux et exemplaires, cet apprentissage cherche à provoquer chez l'élève une prise de conscience critique de la manière dont fonctionnent les textes, quels qu'ils soient.

#### APPRENDRE A LIRE C'EST CONQUÉRIR UN POUVOIR

Savoir lire, c'est donc apprendre, dès les premiers apprentissages, à *décoder*, à *établir une signification*. C'est vivre le plaisir d'une expérience de la *liberté*, un moyen à la fois de

s'intégrer au monde adulte et de s'en rendre indépendant ; affirmer qu'on sait et retrouver ce qu'on sait, est une forme essentielle d'autonomie.

### Les refus de lecture ?

Il serait scandaleux que ce pouvoir soit réservé à une élite. Or, nous le savons bien, une majorité d'élèves répugnent à lire.

Certes, tous sont constamment sollicités par les textes que véhiculent les communications de masse : textes brefs, à la graphie accrocheuse — anecdotes de journaux, affiches, slogans publicitaires —, imprimés administratifs fortement codés. Mais si notre société favorise le premier type de messages et impose le second, le statut du déchiffrement des articles, des livres, etc., n'en demeure que plus problématique. Ce phénomène du « refus de la lecture » si souvent évoqué ne doit conduire ni à des lamentations (« ils » — qui ? — « ne lisent plus » — quoi ?) ni à un renoncement devant un prétendu avenir triomphant de l'audio-visuel, mais à poser des questions et à rappeler des exigences.

### Des questions qui nous interpellent

A en croire les statistiques, 58 % des Français ne lisent pas. Quelle est ici la part de responsabilité d'une École pourtant fondée sur le culte de l'Écrit et du Livre ?

Comment la façon dont on apprend à lire — effort continué souvent pendant toute la scolarité — crée-t-elle le désir ou le dégoût de la lecture ?

Dans quelle mesure le refus de la lecture dépend-il de la coupure établie entre les textes proposés à l'école et les langues que nous parlons couramment, élèves et adultes ? Dans quelle mesure le primat de l'écrit — et d'un certain écrit — ne contribue-t-il pas à écarter de l'école ceux qui ne peuvent s'exprimer que dans un autre langage ?

Ce refus de la lecture est-il un effet de la diffusion des moyens audio-visuels ? Les longues heures passées devant la télévision — par les enfants, leurs parents et beaucoup d'enseignants — modifient-elles le statut de la lecture ?

Cette désaffection est-elle un effet de l'idéologie technocratique ambiante ? Qui pousse-t-elle à lire ? Que pousse-t-elle à lire ? En un mot, quel statut a le livre dans le système de valeurs de notre société ?

#### 4. TRAVAILLER SUR LES TEXTES

Les enseignants lisent-ils ? Et s'ils n'ont plus l'envie ou le temps de lire, pourquoi ?

Ces questions sont là pour rappeler quels obstacles la lecture rencontre dans notre société. Pour que l'élève trouve les voies de la lecture, il faut donc qu'il veuille et aime lire, très tôt et continûment.

#### VOULOIR LIRE, AIMER LIRE

Cela exige :

- *qu'on attende, pour apprendre à lire à l'enfant, qu'il en soit capable* ; mais que très tôt on le familiarise avec l'écrit, avec l'objet-livre en lui offrant des occasions de les manier ;
- *que le langage soit vécu par l'élève comme un objet de plaisir*, dans toutes les classes, et non comme un monde hérissé d'interdits grammaticaux, orthographiques, stylistiques ; qu'il en comprenne les contraintes par de multiples manipulations, comme en maternelle il apprend, par le biais du jeu, à manier les couleurs.
- *qu'on le motive pour la lecture en lui racontant des histoires*, en lui lisant à haute voix des contes ou des récits et pas seulement dans les petites classes ; que ce goût soit entretenu tout au long des études par toutes sortes de moyens (par exemple des lectures-montages, des accompagnements audio-visuels, etc.).
- *qu'on l'incite à la lecture individuelle, autonome et silencieuse*, en créant dans les classes des coins-bibliothèques, avec accès libre aux livres, mais aussi aux dictionnaires, revues, journaux, illustrés ou non.

#### Textes morts, textes actifs

Il est impossible de penser par programmes, consacrant une fois pour toutes la valeur de certains textes. Il ne s'agit pas non plus de privilégier a priori les seuls textes contemporains ou les textes non littéraires, sous prétexte qu'ils sont plus proches de l'élève.

Nous sommes contraints à l'imagination. La seule chose sûre, c'est qu'il faut *tordre le cou aux classements tout faits, aux découpages tout faits* des morceaux choisis ; on n'envisagera — ou on essaiera de n'envisager — *que des textes intégraux.*

Le choix des textes ne peut donc, en aucun cas, être pré-établi dans l'abstrait sous formes de listes imposées. Il appartient aux équipes d'enseignants d'assumer, *en fonction de leurs objectifs pédagogiques*, la responsabilité du choix des documents, des textes, des livres qu'ils travaillent avec leurs élèves. Bien sûr, à l'intérieur d'un genre, toutes les productions n'ont ni le même pouvoir ni la même valeur. Et, à mettre excessivement l'accent sur des approches uniquement formelles (ou sur des genres par trop stéréotypés), on risquerait de développer des conceptions figées et étroitement utilitaires du maniement des textes.

Au contraire, le propre d'un texte actif, c'est qu'il nous travaille et travaille en nous.

#### Et la « littérature » ?

« La littérature », dit Barthes, « est ce qui s'enseigne sous ce nom ». Comment sortir de ce cercle vicieux ?

Face à la priorité des savoirs purement fonctionnels qu'on cherche à imposer à l'école, à l'importance démesurée donnée à certaines formes des sciences dans le jeu de la sélection, nous demandons qu'on accorde une place déterminante aux productions de l'imaginaire, individuel et collectif.

*Ces productions sont les instruments qu'a une société ou un individu* pour dire inquiétudes, espoirs, rêves, utopies directrices. Ce sont des instruments de prise de conscience. Il nous semble capital qu'ils puissent être appropriés comme leviers d'une analyse créatrice par la *masse de nos élèves*. Si nous disons « non » à la littérature de manuels, au parcours du combattant de Villon à Robbe-Grillet, nous affirmons l'importance des pratiques artistiques — analyse et création — fondées sur le langage. Parce qu'ils offrent au lecteur la possibilité d'une représentation de l'autre, du monde et de soi, ces textes peuvent être le support d'investissements intellectuels, imaginaires, affectifs essentiels pour la constitution de la personnalité.

*Le texte littéraire demeure pour nous essentiel* parce que son fonctionnement pousse à leurs extrémités les possibilités ludiques, symboliques, imaginaires, etc., du langage. Il est (avec l'histoire) un mode fondamental de re-connaissance de nos sociétés présentes et passées. S'il a diverses fonctions (esthétique, idéologique, politique, etc.) conjointes, il n'est pas pour autant fonctionnel et permet, par là-même, une activité spécifiquement intellectuelle d'invention et de critique.

## 4. TRAVAILLER SUR LES TEXTES

### MODES ET TRAVAUX

Un texte, c'est un ensemble signifiant, lui-même constitué d'une multitude d'éléments signifiants. Rien n'étant jamais « naturel » ou gratuit dans un texte, on peut s'interroger sur *tous* les éléments qui aident à en constituer la signification. Et nous avons aujourd'hui à notre disposition des instruments efficaces d'analyse et de recherche.

#### L'analyse textuelle

Partant de la linguistique, de l'ethnologie, de la sociologie, de nombreux chercheurs ont proposé des méthodes pour analyser les textes ; de multiples expériences pédagogiques, dans *toutes les classes*, en ont prouvé la valeur.

L'analyse textuelle reste aujourd'hui trop mal connue en dehors des enceintes universitaires, hors de milieux qui ne font pas toujours les efforts nécessaires pour en faciliter l'accès, à peu près inconnue de la préparation aux concours de recrutement, quand elle n'en est pas ouvertement chassée. Elle offre pourtant au maître de français qui a la patience d'en déchiffrer les procédures des moyens précis et rigoureux souvent moins ardu qu'on ne croit, pour étudier le *fonctionnement* des textes (ou pour produire des textes homologues). Partir à la recherche des régularités de forme d'un poème, des structures narratives d'un conte, des présupposés logiques d'un slogan, des jeux de langage auxquels il renvoie, comparer des titres de journaux sur un même événement, etc., ce sont des travaux qu'on peut approprier à tous les âges et à tous les savoirs.

#### L'analyse socio-historique

Produit d'une société, tout texte relève d'une analyse qui situe son mode de fonctionnement.

Tout texte, roman, reportage, discours scientifique est le produit d'une société, il entre dans des circuits de production et de distribution, il renvoie à ce que cherche cette société, à ce qu'elle cherchait, il la questionne ou l'informe.

Cette insertion de textes dans l'histoire — toutes sortes de recherches contemporaines nous permettent de mieux l'apprécier et particulièrement dans le domaine des pratiques culturelles et idéologiques — si elle se fait de façon plus approfondie et méthodique dans les grandes classes, peut être esquissée plus tôt : on recherchera, par exemple, avec les enfants, comment vivaient ou vivent certaines formes d'expression orale comme la chanson, les contes, etc.

En conséquence, nous estimons très contestable de favoriser des *études thématiques* si elles ne sont pas soutenues par une information historique.

### Multiplier les divers types d'analyse et les entrecroiser

On peut, par exemple, tenter de recouper sur un livre donné les analyses suivantes :

- s'attacher préalablement à explorer les signifiants matériels qui désignent ce livre comme objet d'une consommation historiquement située dans le système de valeurs d'un public
  - . emballage (collection, reliure, couverture, illustrations, etc.),
  - . étiquetage (titre, table des matières et titres des chapitres, dédicace, nom de l'auteur, etc.),
- s'informer de son mode de circulation (prix, lieux de vente, lieux de lecture, etc.),
- examiner quelles pratiques linguistiques particulières le constituent et comment ces pratiques sont historiquement, sociologiquement, idéologiquement marquées,
- étudier à quelles structures narratives il obéit (système des personnages et enchaînement des actions, etc.) et quels stéréotypes les déterminent,
- resituer ce texte dans un schéma de communication et donc repérer qui parle à qui (traces du destinataire et du destinataire, système des pronoms personnels et des temps verbaux, etc.),
- chercher comment, à travers la représentation des corps, des gestes, des sensations, des relations aux quatre éléments, à l'animal, au minéral, au végétal, etc., se dessine un univers imaginaire spécifique (lui-même lisible en termes idéologiques),
- voir comment ce texte suscite un espace (une société), un temps (une histoire) et s'y ancre, en analysant par exemple l'usage et le choix des référents historiques, géographiques, sociaux, etc.,
- proposer divers jeux avec et sur le texte : c'est un des moyens les meilleurs pour faire percevoir l'organisation de ce texte et la façon dont elle détermine notre représentation.

Il serait vain de vouloir tracer un tableau exhaustif de tous les éléments qui concourent à engendrer la signification. Progressivement, l'étude du jeu des codes, des structures plus

#### 4. TRAVAILLER SUR LES TEXTES

ou moins évidentes, conduit à dégager des impensés (psychiques, idéologiques) qui sous-tendent ou justifient l'existence de ce texte dans la forme qui est la sienne. Il est donc important de chercher à déterminer ce qui constitue la *spécificité* et la *nouveauté* du texte étudié (quelle langue a été choisie, de quelle façon ce texte utilise les codes en usage — s'il les suit, les reprend ironiquement, etc... —).

Il va de soi, enfin, que les démarches esquissées ici n'ont aucune ambition programmatique, mais indiquent seulement des directions de recherche, dont telle ou telle peut être adaptée à un groupe-classe donné.

#### PRISE DE LA PAROLE ET PRISE DE L'ÉCRITURE

##### Pluralité des lectures

En même temps que nous mettons en œuvre une approche rigoureuse pour analyser les textes, nous souhaitons que soient reconnus leurs pouvoirs de connotation et que s'entrecroisent les lectures différentes. Ce sera là rendre plus vivant l'échange entre la parole des élèves et celle de l'enseignant, le faire plus engagé ; car ces textes mettent en œuvre des mythes, des fantasmes qui interpellent notre imaginaire et notre inconscient — cet inconscient que l'école censure si fermement.

##### La classe, lieu de production

La classe peut devenir alors le lieu d'une *production* où les textes seront réactivés par des mouvements « écriture - lecture - écriture », invitation à la réécriture qui imite et transforme, rend familier (refus de la « littérature » comme case à fétiches) et vivifie. Cette réécriture peut se doubler d'une production orale : mise en scène, théâtralisation, montage au magnétophone, etc.

Ceci peut être mis en œuvre dès que les élèves maîtrisent des formes de langage et développé à tous les âges. Ils créeront des contes et des nouvelles, des « livres d'enfants » à l'usage de plus jeunes, proposeront des montages de textes historiques, écriront des poèmes selon des contraintes formelles ou narratives préalablement imposées.

Cette libération de la parole et de l'écriture favorisera beaucoup de textes modernes qui se prêtent plus aisément

à des réécritures, mais elle peut aussi rendre vie à beaucoup de genres de la tradition, très proches des préoccupations contemporaines, et permettre ainsi une ouverture permanente du passé au présent.

Si la précision, la cohérence ou la pertinence de l'analyse d'un texte se laissent *évaluer* comme toute forme de savoir, l'éveil à la création individuelle ou collective ne s'apprécie pas de la même façon. Toute invention transgresse nécessairement les valeurs reçues ; elle n'est pas normalisable. Si l'école, comme nous le souhaitons, est investie de cette tâche de création, là encore se trouveront transformés les rapports du maître et de l'élève et la fonction des travaux d'équipes dans la classe.

### Les conditions d'un travail sur les textes

Pour que soit réalisable un travail sur les textes, un certain nombre de conditions élémentaires doivent être réunies :

- *des lieux et des instruments de travail*

- . des effectifs de classe réduits,
- . des bibliothèques (avec libre accès aux livres) et des centres de documentation (avec libre accès à la presse),
- . une politique du livre : le choix des livres lus en classe est trop souvent encore celui même des éditeurs et exclut certaines catégories, les livres d'enfants et la plupart des œuvres contemporaines coûtant trop cher.

- *une formation des enseignants initiale et continuée*

- *une formation scientifique*

Liée à l'essor de la linguistique et des sciences humaines, une science des textes s'est constituée,

— or les nouveaux savoirs (linguistiques - sémiologiques - psychanalytiques - etc.) sont proscrits de concours comme le CAPES ou l'Agrégation, dans lesquels le commentaire et la dissertation gardent une place prédominante. Nous réclamons donc une *formation initiale* qui rende les maîtres aptes à saisir et analyser la multiplicité des productions écrites ; nous demandons que cet acquis soit pris en compte au lieu d'être censuré en fin de formation,

— les maîtres en exercice sont généralement mal informés de ces nouveaux savoirs et rien ne les aide à se les approprier. Ici encore, le droit à une *formation continuée*, délivrée par



#### 4. TRAVAILLER SUR LES TEXTES

l'Université en liaison avec les recherches en train de se faire, est une revendication fondamentale.

□ *Une formation psychopédagogique*, dans des instituts de formation rattachés à l'Université, qui favorise :

– le travail en équipes (équipes interdisciplinaires de professeurs, groupes d'élèves dans la classe),

– la libération de l'expression tant dans le groupe-classe que chez le maître lui-même, dont la formation actuelle ne stimule absolument pas la créativité. Comment enseigner à écrire, si nous-mêmes n'avons que des rapports contraints et figés à l'écriture ?

# LES CONDITIONS POUR UN ENSEIGNEMENT NOUVEAU DU FRANÇAIS

Nous venons d'esquisser, en quelques pages, l'enseignement du français tel que nous le souhaitons, tel qu'il nous semble réaliste de l'envisager dans la situation économique et politique présente.

Cela dit, les plus beaux projets ne sont que du vent — ou que de l'hypocrisie — s'ils ne s'accompagnent pas d'une énumération des conditions pratiques nécessaires à leur réalisation. En chaque occasion, nous les avons soulignées ; nous voudrions ici en proposer un tableau d'ensemble.



## LE FONCTIONNEMENT DE L'ÉCOLE

NOUS RÉCLAMONS :

- **Une large articulation établie entre l'intérieur et l'extérieur**

Quelques essais très timides sont faits en ce sens (acteurs de centres culturels opérant dans les classes, intervention de spécialistes, 10 %), mais toujours dans le même sens qui va de l'extérieur à l'intérieur de l'école et avec une absence dramatique de moyens. Nous souhaitons que le mouvement se développe — et dans les deux sens.

- **La constitution de communautés à effectifs réduits favorisant**

- la responsabilité des élèves dans la marche de l'établissement,
- le travail des élèves en petits groupes,
- le développement d'équipes interdisciplinaires,
- le développement d'équipes éducatives réunissant enseignants, psychologues, sociologues, linguistes, etc.

**et offrant** aux enseignants des locaux et des horaires appropriés à l'intérieur de leur service statutaire.

- **Des instruments de travail**

Certes il sera toujours assez difficile d'opérer dans les écoles-casernes, d'architecture-type, dont la France est aujourd'hui recouverte. Néanmoins, il faut imaginer une utilisation de ces locaux pour créer (ou développer) des bibliothèques, des salles de documentation — avec gestion collective ; et, en outre, réclamer leur multiplication en dehors de l'école.

## LA FORMATION, INITIALE ET PERMANENTE, DES ENSEIGNANTS

NOUS RÉCLAMONS :

- **L'acquisition des savoirs contemporains** nécessaires pour affronter les **mutations** de l'enseignement du français.
- **L'habitude du travail en groupe** avec des spécialistes et d'autres enseignants.
- **Un échange continu entre la théorie et la pratique**, parfaitement réalisable quand on réunit de jeunes stagiaires et des enseignants en exercice — novateurs, de préférence — temporairement détachés pour des stages de recyclage.
- **Une formation pédagogique pratique** qui permette à l'enseignant de vivre hors de l'école, en adulte, avec des enfants ou des jeunes, des situations où le problème des apprentissages scolaires ne s'ajoute pas à ceux, suffisamment difficiles, que posent les relations dans une collectivité. L'expérience et la connaissance des enfants et des jeunes dans leur totalité peut permettre au spécialiste qu'est l'enseignant de français d'adapter à leur réalité (qui dépasse de loin celle, habituellement perçue, de « l'élève ») contenus, objectifs et méthodes de son enseignement et d'éviter dans ses attitudes la reproduction souvent inconsciente de celles de ses propres maîtres.

L'enseignant de français est un spécialiste et il a droit à une formation de spécialiste.

**Nous nous méfions** de toute organisation qui se réclamera du « bon sens », des « habitudes pédagogiques », du « savoir des praticiens », toutes notions idéologiquement et politiquement marquées, qui se traduisent très généralement par conservatisme, culte des idées reçues et refus des investissements nécessaires. **Nous nous défions** d'une administration qui est souvent débordée par sa propre machinerie et condamnée au conservatisme et à l'inertie. Les travailleurs, les enseignants, les élèves et les étudiants, avec leurs organisations syndicales et politiques, sont partie prenante au débat sur ce que doit être l'enseignement du français.

**Nous proclamons** qu'il n'y a pas de pratique neuve sans théorie, pas d'efficacité sans critique, pas d'école moderne sans prise sur le contemporain. Mais des responsabilités accrues ont pour contrepartie une formation, et donc une compétence, accrues. Dans la mesure où les enseignants seront mieux formés aux disciplines contemporaines, ils seront mieux à même d'affronter l'avenir.

# AUJOURD'HUI L'ENSEIGNANT DE FRANÇAIS

Des situations multiples, selon les établissements, les régions, des réactions extrêmement diverses. En commun, un métier difficile. Les enseignants de français ont reçu de plein fouet la révolution scolaire sans qu'on mette à leur disposition les moyens d'action correspondants. Et moyens d'action, cela signifie, certes, des moyens matériels, mais aussi, et au moins autant, la possibilité de constituer un **milieu professionnel** où se développent chaque jour, au contact des élèves, un rapport nouveau au savoir, un rapport nouveau à l'école, un rapport nouveau à la société.



### ● Un rapport nouveau au savoir

Une nécessité : faire entrer dans l'école les sciences contemporaines. Les sciences humaines se sont considérablement renouvelées, en relation avec les sciences de la nature et leurs techniques ; véhiculées par les mass-media, elles pénètrent pensées et modes de vie de tous, élèves et enseignants, elles questionnent l'enseignement du français. Mais les faire entrer sans aveuglement, avec un esprit critique constamment attentif. Car on ne saurait assimiler les méthodes et les résultats des sciences aux méthodes et résultats d'un enseignement qui a ses objectifs propres. Et, en outre, nous les enseignants, formés ou plutôt déformés par des préparations d'un autre âge, des concours de recrutement délibérément archaïques, marques d'un pouvoir politique conservateur, **nous sommes tous des autodidactes** ; nous risquons d'être impressionnés abusivement par des techniques de psychologues, de sociologues, de linguistes, souvent beaucoup moins assurées qu'il n'y paraît.

┌ Réclamer, donc, le droit à la science, mais la questionner sans relâche quand on l'intègre à des pratiques.

### ● Un rapport nouveau à l'école

Une nécessité : définir les conditions d'une large circulation des savoirs et des langages selon de multiples circuits qui associent élèves et enseignants de français, enseignants de différents niveaux et de différentes disciplines.

En fixant, en commun, des objectifs communs à l'enseignement du français. Une telle visée suppose :

- que les élèves participent largement, suivant les modalités propres à chaque âge, aux décisions et aux pratiques,
- que soient systématiquement favorisées toutes les situations qui permettent à la parole de circuler, de s'essayer, de s'éprouver,
- que tout soit fait pour qu'élèves et enseignants puissent se retrouver, s'informer au dehors, y agir, mettre en commun les acquisitions, les expériences, publier, même très artisanalement, les résultats de leurs entreprises.

### ● Un rapport nouveau à la société

L'enseignant de français a ici des responsabilités particulièrement lourdes : ses élèves et lui-même sont aux prises avec une langue, des phrases, des discours tout chargés de réalités sociales ; s'ils veulent être lucides, cet affrontement implique une prise en compte du fonctionnement de la société, des pouvoirs politiques, de la place du jeune et de l'adulte dans le monde.

Enseigner le français, donc, c'est pratiquer un métier exigeant parce qu'il s'ouvre largement sur tous les problèmes d'éducation ; exigeant il l'est aussi, parce qu'il réclame des techniques spécialisées pour aborder :

- **Les discours** et donc les rapports explicites que chaque individu établit avec les membres de la communauté :

L'enseignant de français entraîne les élèves à reconnaître toutes les formes de discours, à les manier, à les situer dans l'univers des mass-media, à les renouveler. Il développe en eux le goût de la création. Parallèlement, il tente d'exorciser les peurs que font naître les langages de prestige, peurs qui handicapent la vie et les entreprises de tant d'adultes.

En outre, il évoque l'histoire des discours, des techniques de production qui les ont rendus possibles. Il entraîne l'élève, de la Maternelle à l'Université, à saisir la force des créations symboliques qui se sont manifestées sous tant de formes différentes dans l'histoire des peuples, dans notre histoire (la poésie, le discours politique, le théâtre populaire et le cinéma, les œuvres romanesques et le discours religieux, etc.), à saisir quel rôle elles jouent dans la structuration des sociétés et par là il montre quel sens a ou pourrait avoir sa propre production.

- **La langue maternelle**

Ainsi il aide l'élève, dès son arrivée à l'école, à structurer le monde des objets qui l'entourent et, en même temps, à entrer en relation avec les autres : avec les adultes, mais encore bien plus avec ses pairs selon des règles organisées.

Professeur de discours et de langue, il se réfère obligatoirement aux normes admises ; mais, en même temps, par un travail collectif sur les discours et la langue, il combine avec les élèves savoir, recherche et création dans le plus significatif des systèmes de signes, la langue maternelle.

Il lui apprend donc à vivre dans le monde quotidien ; mais inversement il apprend de lui quel est le langage du monde qui se fait.

# 1977 : AUJOURD'HUI LE FRANÇAIS

- Un texte ouvert à la discussion, aux transformations, un texte provisoire.
- Des prises de position situées et datées qui représentent nos choix et nos engagements actuels.
- Le point d'une réflexion militante sur quelques questions qui nous semblent au centre même d'une pratique que nous tentons de décrire régulièrement dans notre revue « Le Français Aujourd'hui ».

<b>1. Communication - langages</b> .....	16
La classe de français doit-elle apprendre à communiquer ? Doit-elle n'apprendre que cela ? Quelle place faire à la réflexion abstraite et à l'imaginaire dans l'apprentissage de la langue ? D'autre part, comment situer une pédagogie de la communication verbale parmi celles des autres systèmes de signes ?	
<b>2. Oral – écrit</b> .....	21
L'oral existe-t-il réellement dans la classe de français ? et quel oral ? Comment mettre en place une pédagogie de l'oral qui dépasse le simple déblocage de la parole ? Quelles relations entre pédagogie de l'oral et pédagogie de l'écrit ?	
<b>3. Travailler sur la langue</b> .....	28
Parler / écouter, lire / écrire : ces objectifs peuvent-ils être complètement atteints sans une réflexion sur la langue ? et quelle réflexion alimentée par quelle(s) théorie(s) ?	
<b>4. Travailler sur les textes</b> .....	35
Textes du présent, textes du passé, littéraires ou non (« littéraire », qu'est-ce que c'est ?), nos élèves les négligent-ils ? au nom de quoi, en vue de quoi affirmons-nous – et très vigoureusement – que l'enseignant de français est un professeur de textes ?	
Questions qui conduisent à définir :	
– des conditions pour un enseignement nouveau du français .....	45
– la spécificité de l'enseignant de français aujourd'hui .....	48