

Liaison École - Collège : Français

par L.Pausanias

Présentation

Voici un document de synthèse des diverses conférences pédagogiques données en 1988 dans dix collèges de La Réunion, au titre de membre du Comité Académique de Lettres, pour conclure les tournées d'inspections dans chacun de ces collèges, ayant concerné au total une soixantaine de professeurs de français.

Ce document a été depuis utilisé au plan départemental dans le cadre de la formation des professeurs de lettres à la remédiation en français pour les élèves en difficulté, ainsi qu'à la formation des enseignants des « 6èmes d'accueil » devenues par la suite « 6èmes de consolidation », et dans les stages de liaison école-collège de notre circonscription.

J'espère que ces indications essentiellement pratiques, qui nécessairement recoupent celles que je propose par ailleurs pour le Cycle 3 de l'école élémentaire, pourront encore être utiles à nos collègues professeurs de français en classes de collège.

Quelques réflexions sur la pratique de l'enseignement du français dans les classes « faibles » de nos collèges

Ce document n'a en aucune façon la prétention de se substituer aux récents textes officiels, qui sont notre référence constante, et que les professeurs de français sont censés avoir au préalable étudiés.

Il n'en est pas non plus un commentaire, mais tout simplement une récapitulation de réponses pratiques aux questions techniques qui sont le plus souvent soulevées, au cours des inspections de P.E.G.C. de lettres dont j'ai la charge : il reprend, pour les formuler par écrit, l'essentiel du contenu des conférences pédagogiques que j'ai pu tenir cette année dans divers collèges, à l'intention de leurs participants. Les propositions qu'il formule pourront paraître d'une simplicité élémentaire, et elles le sont. Mais l'écho qu'elles paraissent rencontrer auprès des professeurs me montre qu'elles leur sont utiles : à côté des excellents documents pédagogiques qui sont déjà à leur disposition, ce document présente un point de vue particulier, que chacun peut adopter ou rejeter, l'important étant d'enseigner le mieux qu'on sait faire, avec des outils auxquels on croit. Il met l'accent sur quelques détails techniques dont, cependant, le réajustement constituerait déjà une avancée non négligeable dans la lutte contre « l'échec scolaire »...

L'exercice quotidien du métier de professeur de français conduit parfois, je l'ai constaté, à une sorte de désarroi devant la tâche à accomplir. Non vraiment sur le but à atteindre, mais sur la façon de s'y prendre dans les classes « faibles ».

Car quelles que soient les affirmations d'intentions, on trouve souvent, hélas, dès la 6ème une répartition des élèves par classes homogènes, les meilleures étant aussi celles des élèves les plus jeunes.

Comment, et quoi enseigner dans ces classes « faibles », où les acquis antérieurs, et les capacités d'attention des élèves « désespèrent » leurs professeurs ?... (Il faut noter que cette inquiétude concerne un large éventail de classes, dans leurs propos, où les « bonnes classes » sont souvent minoritaires...)

Sur le maître mot de « motivation », tout le monde est d'accord. De même sur le fait qu'il convient de proposer à cette fin des exercices adaptés : mais cela suppose des objectifs opérationnels qui correspondent à la fois aux orientations majeures des textes officiels et à la réalité psychopédagogique des élèves. D'où le désarroi sur les moyens pratiques d'y parvenir ; et l'utilité probable de ces quelques pages, dont c'est l'unique objet.

À noter que ce qui est bon pour les « faibles » n'est peut-être pas mauvais pour les « forts », et que les progrès de la réflexion pédagogique trouvent encore leur source dans ceux de la pédagogie des enfants en difficulté.

Ce dont il sera question ici concernera avant tout les classes de 6ème et de 5ème. Encore que certaines classes ultérieures particulièrement faibles puissent être pleinement concernées.

On conviendra aisément que s'il est bon de ne pas se résigner à la médiocrité d'une classe (je puis témoigner d'évolutions spectaculaires révélant les véritables potentiels intellectuels des élèves), le moyen de la faire progresser n'est sûrement pas de lui appliquer des objectifs de formation en décalage culturel flagrant avec elle. Je n'entrerai pas dans le débat sur le créole et le français, débat évidemment fondamental, dont on ne peut faire l'économie, non pour essayer de superposer une culture à une autre, mais pour intégrer cette donnée spécifique de notre Département dans notre réflexion pour une pédagogie vivifiante... Je laisse à d'autres, plus qualifiés, cette dimension du problème : aussi bien sommes nous en classe de français, et c'est de français qu'il est question ici, pour aider nos élèves à mieux le maîtriser. Il paraît improbable que beaucoup d'élèves ne conviennent pas eux-mêmes de la nécessité de bien maîtriser la langue française pour leur avenir.

Cette maîtrise du français par chaque élève, disons chaque classe, peut s'apprécier, et, en conséquence, des objectifs pédagogiques peuvent être envisagés. Ces objectifs recouvrent en général ceux d'une analyse fonctionnelle des activités de lecture, d'écriture, et d'expression orale, qui sont les trois dimensions fondamentales de cet enseignement, prioritaires dans le temps - donc dans nos préoccupations - par rapport aux objectifs de formation littéraire (lesquels ne doivent certes pas être oubliés, selon les possibilités réelles de la classe).

Je me propose donc de faire un tour d'horizon des diverses dominantes de l'enseignement du français en 6ème et 5ème, d'en préciser les objectifs pédagogiques, et de proposer des solutions pratiques. Je traiterai d'abord de la conduite générale de la classe, qui est en étroite relation avec les activités d'expression orale. Puis des finalités principales de l'enseignement du français : lecture et expression écrite ; des activités de consolidation de la maîtrise de la langue : grammaire, orthographe en particulier ; enfin d'une activité «créative» parmi d'autres : la poésie.

L'Expression orale et l'animation de la classe

Il n'est pas honteux d'être « directif ». Le professeur est un référent naturel de la classe, et il lui arrive nécessairement de faire des leçons, d'apporter des connaissances, de diriger une recherche ou une réflexion. Pour autant, on ne peut se contenter de la forme étroitement magistrale que prennent la plupart des cours de français : le réseau des communications est alors centré sur le professeur, qui, dans le meilleur des cas, développe une sorte de maïeutique à l'aide d'un questionnement «de découverte» s'adressant à un élève à la fois.

Fait positif, les professeurs savent que la violence est génératrice de blocages de l'activité intellectuelle, et qu'un climat serein et confiant est indispensable : c'est pourquoi le climat relationnel est souvent agréable dans nos classes. Mais, indépendamment de cela, l'activité intellectuelle de chaque élève reste massivement subordonnée aux indications du professeur (ses questions, ses recommandations, ses fiches photocopiées, etc.), et c'est le professeur qui prend, au plan intellectuel, la quasi-totalité des initiatives... Analyser de ce point de vue précis l'enregistrement au magnétophone d'une séquence de sa propre classe est toujours, pour un enseignant, une révélation troublante...

Les erreurs les plus fréquentes sont les questions posées à la cantonade, qui appellent des réponses collectives, confuses, parfois criées, et sont donc cause de désordre ; ainsi que l'interrogation presque exclusive des élèves qui lèvent le doigt pour répondre : embrayer aussitôt sur leur réponse juste, pour continuer l'explication en cours, c'est priver les élèves les plus lents de prendre le temps de réfléchir. Une solution peut être trouvée (si l'on veut continuer à «poser des questions», ou si la situation est bien celle d'une leçon dirigée par le professeur) dans le renversement des habitudes : l'élève marque par un signe convenu (exemple : main levée, coude posé sur la table) qu'il sait répondre, est sûr de connaître la bonne réponse, et donc demande à ne pas être interrogé. Ainsi, le professeur sait, dans l'instant, qui «sait» et qui «ne sait pas», et peut prendre le temps d'aider à réfléchir ceux qui sont en difficulté. Quitte à être obligé de recourir à celui qui a la main levée pour aider en dernier ressort ses camarades... et à faire remarquer à celui-ci, s'il s'est trompé, qu'il a montré trop de précipitation dans son assurance...

S'agissant des situations spécifiques d'expression orale, on peut remarquer que la situation de communication dans la classe est déterminante. Il s'agit de construire des habitudes de prise de parole ordonnée et confiante, tâche prioritaire des premières semaines de l'année scolaire. De même que lecture et écriture sont les deux cheminements de l'écrit, la parole et l'écoute sont ceux de l'oral : exercer l'expression orale, c'est donc de façon tout aussi importante développer l'écoute mutuelle dans la classe. C'est pourquoi, lorsque s'ouvre, au sein de telle ou telle activité de français (j'indiquerai plus loin à quels moments), une séquence d'expression orale (dix minutes, une demi-heure...), on peut restructurer la classe selon un réseau spécifique de communication interne, où le professeur abandonne délibérément sa position centrale. La désignation d'un « président de séance » chargé de distribuer la parole, y compris au professeur si celui-ci veut intervenir, peut être une bonne précaution. De même qu'une disposition matérielle des élèves peut permettre des échanges oraux plus faciles de l'un à l'autre : par exemple, en plaçant les bureaux en «U» face au tableau, le «président de séance» prenant la place du professeur...

Construire des habitudes d'ordre et de maîtrise de soi est une tâche de longue haleine. On aurait tort de se décourager. Elle se fortifie considérablement dans les activités à forte motivation, facilitant le déblocage des timidités (lecture-diction, poésie, jeu dramatique, théâtre, débats sur des projets de classe, roman scolaire, correspondance interscolaire, etc...)

Comment intégrer cela dans notre semaine de classe si «serrée» ? Et face à nos programmes que nous croyons si contraignants ?... Il n'est pas exclu de se référer aux capacités réelles d'attention de nos élèves, pour considérer que l'«heure de classe» est bien longue pour une seule activité, et qu'on aurait peut-être avantage à en fragmenter certaines en deux parties, pour des activités différentes, relançant l'intérêt et le rythme de travail : grammaire puis poésie ? orthographe puis jeu dramatique ?.. On peut même établir des plannings de travail portant non plus sur une, mais deux, voire trois semaines, et réserver ainsi l'heure d'initiation poétique, ou de jeu dramatique, ou d'initiation à la lecture d'image, etc.

Certes, on ne peut tout faire, et c'est à chaque professeur de choisir ses dominantes, en ne perdant pas de vue que l'aisance de ses élèves dans leurs prises de parole est un objectif fondamental de son enseignement, et qu'il ne s'atteint pas seulement dans la « libération » des interventions spontanées, mais surtout dans la structuration, exigeante et rigoureuse, d'habitudes de parole au sein du groupe.

La Lecture

En continuité avec l'école élémentaire, les professeurs de collège ont encore pour tâche de perfectionner la maîtrise de la lecture, voire de consolider son apprentissage pour les élèves les plus faibles, avant d'engager les objectifs de l'enseignement littéraire.

La lecture n'est que visuelle : appropriation du sens d'un texte avec les yeux, donc en silence... La « lecture à haute voix » est plus complexe. C'est d'abord un acte de communication spécifique, qui implique raisonnablement qu'on ait d'abord lu (compris) le texte, avant de l'oraliser pour des auditeurs. C'est pourquoi, quand on y a recours, il vaut mieux donner à la lecture orale sa pleine valeur. La situation banale où un élève lit à haute voix un texte que les autres élèves suivent des yeux, est une des plus stériles qui soient, puisqu'elle ne génère ni une véritable communication orale, ni une véritable lecture visuelle... Il est bon de dramatiser la lecture à haute voix en faisant se placer le lecteur debout face à ses camarades, qui ne suivront pas le texte des yeux. Dès le cours préparatoire, cette dramatisation est féconde, où même pour lire à haute voix une seule phrase à ses camarades, un enfant de six ans a avantage à se déplacer, monter sur la « chaire » spéciale pour la lecture, poser son livre sur le pupitre prévu à cette fin, avant de maîtriser sa position corporelle et sa timidité, pour poser cet acte de lecture à haute voix, devant son public attentif.

Mais la lecture à haute voix a, dans toutes les classes, une autre fonction hélas trop méconnue : tout simplement, elle établit collectivement le sens du texte (lorsque celui-ci est, cela va de soi, d'un contenu accessible aux élèves) ... Il reste certes des zones d'ombre, mais lorsque l'élève reçoit ainsi, par le canal auditif, le contenu d'un texte, on peut dire qu'il le comprend aussitôt dans son ensemble, et que ce qu'on pourra lui demander par la suite proviendra essentiellement de cette compréhension auditive, qui le prive, tout simplement, de l'acte fondamental de lecture (visuelle) qu'il est censé exercer prioritairement.

C'est pourquoi il est regrettable de lire à haute voix aux élèves les énoncés de problèmes, les questions écrites, les consignes, les sujets de devoirs, etc., qui constituent autant d'authentiques situations de lecture fonctionnelle...

Examinons, à la lumière de ces généralités, les activités de «Lecture expliquée» et de «Lecture suivie» :

- La Lecture Expliquée :

On ne parle plus (sauf exception, voir plus loin) d'«explication de texte», mais de «lecture expliquée». La nuance est de taille : il s'agit bien d'un acte de lecture (de l'élève!), donc d'exercice et de contrôle de l'appropriation visuelle du sens d'un texte par l'élève, avant l'ouverture vers un début d'initiation littéraire à partir de ce texte, qui sera menée, elle, par le professeur.

Le texte est là, choisi pour ces élèves, qui le découvrent. Commencer par une oralisation magistrale de ce texte est, nous l'avons vu, à proprement parler une sorte de sabotage involontaire d'une occasion majeure de véritable lecture... Soucieux de l'éviter, des professeurs s'efforcent d'asseoir leur lecture expliquée sur une lecture silencieuse initiale des élèves, et c'est beaucoup mieux. Ensuite, soit ils posent deux ou trois questions sur le sens général, soit ils lisent aussitôt à haute voix le texte et lancent l'explication : dans ce cas, la lecture orale du professeur constitue, dans l'instant, pour chaque élève auditeur, la vérification de la validité de sa lecture silencieuse, donc la correction immédiate et implicite de ses erreurs de lecture, sur lesquelles aurait dû porter son propre effort de réflexion et d'autocorrection. Et l'explication collective qui suit porte, à nouveau, sur un contenu reçu par voie auditive !..

Pour réellement donner à l'activité de lecture sa pleine dimension formatrice, il vaut mieux aller jusqu'au bout de la cohérence, et considérer que c'est bien la phase de prospection collective du sens du texte, après lecture silencieuse individuelle des élèves, qui constitue le vrai temps fort de la «lecture expliquée» : il s'agit là d'une authentique séquence d'expression orale (voir plus haut), dont l'objet est d'abord de faire apparaître comment les élèves ont mené leur acte de lecture et de les aider à corriger collectivement les erreurs éventuelles.

Comment ? Les questions magistrales ont le tort de braquer le projecteur sur des points que le professeur perçoit comme difficiles, et non nécessairement sur des détails «faciles» qui pourtant ont fait trébucher des élèves : mieux vaut «faire raconter», en une suite de prises de parole contradictoires d'élèves, ce que l'on a compris du texte... Si apparaît une erreur, donc un désaccord dans la classe, la «preuve» qui va départager les thèses en présence, ce sera tout simplement l'oralisation, par un élève, de la phrase ou du passage sur lequel porte le «litige»...

Il est clair que cette phase de travail demandera du temps ; vingt minutes, une demi-heure. Ensuite, on revient à la situation de leçon magistrale : le professeur annonce qu'il va lire à haute voix le texte pour que chacun puisse vérifier auditivement la validité de sa propre lecture, et de l'explication collective qui vient d'être faite. Cette oralisation est la charnière de la séance, qui se poursuit alors par des éléments d'«explication de texte» que le professeur juge utile de donner à la classe, pour éclairer des points qui lui ont échappé, indiquer des perspectives intéressantes, bref, poser les bases d'une initiation littéraire. Les lectures orales d'élèves deviennent possibles, souhaitables ; et que l'on décide, après cela, de consacrer des séquences de travail au perfectionnement de la diction de textes est excellent (pensons alors à l'utilité pédagogique du magnétophone !) ...

Une exception d'importance : celle de textes écrits d'abord pour la déclamation, ou au moins pour l'oralisation . C'est surtout le cas de la poésie ... Il est légitime que de temps en temps un poème soit offert à la classe dans sa forme orale naturelle, au cours d'une «explication de texte» dont a disparu l'objectif de lecture (silencieuse)... Pour une scène de théâtre, on peut aussi développer une telle analyse, à un moindre degré me semble-t-il.

- La Lecture Suivie :

Donner le goût de la lecture, fréquenter le C.D.I., apprendre à choisir un livre, à rédiger une fiche de lecture, à présenter un livre à la classe dans des séquences sympathiques du «Club de Lecture» de la classe, c'est bien, c'est indispensable. Mais cela ne recouvre pas l'objectif de la

«lecture suivie», qui est d'explorer ensemble une oeuvre complète, et de donner ainsi, à chaque élève, des occasions de vivre collectivement l'aventure de la «lecture au long cours» ...

La pratique généralement en usage est de fournir à chaque élève un exemplaire de l'oeuvre retenue, de la faire lire par larges tranches à la maison, et d'en parler en classe en l'illustrant de lecture orale de passages. Outre le fait que l'oeuvre n'est pas souvent «choisie» pour la classe (on utilise le lot de livres disponibles en nombre suffisant au C.D.I.), l'inconvénient de cette technique, certes respectable, est que l'élève lecteur dévore le livre en une semaine, puis s'ennuie pendant deux mois à revenir sur une histoire déjà connue. Quant au lecteur moins habile, l'obligation de lire à la maison de longues tranches de texte, dans une typographie parfois rebutante, transforme le plaisir de lire en un pensum hebdomadaire ...

C'est pourquoi je propose une autre technique (ce n'est certainement pas la seule possible, et toute idée cohérente et bienvenue) pour éviter ces écueils, offrir des situations de véritable lecture (silencieuse) et de véritable lecture à haute voix (communication faite devant un public qui ne connaît pas le contenu du passage lu), en même temps qu'elle réduit l'investissement en matériel : c'est la «lecture feuilleton» de romans, que je décris ci-après, impliquant une restructuration de la semaine de classe que j'analyserai ensuite.

- La Lecture Feuilleton :

Il s'agit simplement de l'oralisation (lecture à haute voix) complète d'un roman, par les élèves alternativement en position de lecteurs et d'auditeurs, selon un rythme assez soutenu pour que l'histoire, dont personne ne connaît la suite, se mette à «vivre» dans l'imaginaire de chacun avec l'efficacité d'un conte, ou d'un feuilleton radiodiffusé.

Le choix du roman (d'aventure, policier, de fiction, social, historique, d'amour...) est déterminant. Le premier critère est qu'il passionne le professeur lui-même, lequel le choisit pour ses élèves... Ensuite, que sa longueur soit raisonnable, et sa typographie convenable pour les élèves... La littérature contemporaine pour la jeunesse nous offre nombre de chefs d'oeuvres, et les C.D.I. sont là pour aider au choix.

Le choix fait, le professeur présente l'oeuvre à la classe : personnages et repères principaux, ébauche de l'intrigue, lecture de quelques passages du début, en «appât». Il a réuni autant d'exemplaires que le tiers de l'effectif de la classe, qu'il range dans l'armoire après chaque séance. La classe est partagée, pour la durée d'une oeuvre, en trois groupes hétérogènes, en fonction des capacités de lecture et des personnalités.

La séquence de classe se décompose en deux temps : pendant 30 à 40 minutes, un des trois groupes prépare la lecture qui sera faite dans la seconde partie aux deux autres groupes réunis. La préparation de la lecture consiste à prendre silencieusement connaissance, si possible, de l'ensemble des pages du jour (lecture rapide), et surtout à bien comprendre (acte de véritable lecture) le passage que chacun aura ensuite à lire à haute voix : on se sert activement des dictionnaires, on s'entraide, car il faudra se rendre capable de répondre à toute question sur son propre passage... Au début, ces passages sont programmés par le professeur : longs pour les bons lecteurs, très courts pour les «illettrés». Mais avec l'expérience, le groupe peut parvenir à se partager lui-même la tâche, en une excellente concertation d'équipe.

Pendant ce temps, chacun des deux autres groupes est mobilisé sur une activité spécifique: par exemple des exercices de grammaire, et une production d'écrit. Le professeur s'occupe d'un de ces groupes, en soutien, l'autre étant en activité autonome. En trois séances, chaque groupe aura, par permutation circulaire, occupé les trois positions.

Dans la seconde partie de la séquence, les lecteurs se placent face aux auditeurs (et s'assoient si possible). L'un d'eux résume la situation, et chacun se lève pour lire son passage à haute voix (réelle communication puisque les auditeurs découvrent l'histoire à ce moment). La fin de l'heure est consacrée à d'éventuelles questions des auditeurs sur le contenu, auxquelles répondent les lecteurs concernés, puis souvent à quelques échanges oraux, animés par le professeur, sur l'histoire, les personnages, les sentiments des auditeurs, etc.

Au fil des séances, l'intérêt pour le livre devient tel qu'on ne peut faire autrement que parler, écrire, faire des recherches à son sujet... À la fin du feuilleton, on aura parfois envie de faire

partager ce plaisir à d'autres, en préparant une présentation collective du livre à d'autres classes (avec lecteurs, présentateur, décor, musique de liaison, etc...)

Bien évidemment, cela pose la question du rythme des séquences et de l'organisation de la classe : il ne paraît pas utopique de faire au moins l'essai d'un feuilleton, en consacrant trois heures par semaine à ce schéma de classe, ce qui suppose un réajustement des autres séquences, dont les contenus sont à inclure partiellement dans les activités en alternance avec la préparation de lecture... Et il n'est pas déraisonnable d'espérer que la motivation ainsi créée pour l'activité de lecture, portera de tels fruits qu'on aura gagné en efficacité à tous les niveaux.

L'expression écrite

S'exprimer par écrit, ce n'est pas copier un texte, écrire sous la dictée, ni même répondre à une question écrite ou noter un résumé de leçon. Par expression écrite, il faut entendre d'abord la communication par l'élève d'un contenu qu'il se propose de transmettre par voie écrite (démarche inverse de celle de la lecture).

D'une façon peut-être approximative, on peut dire que ce que «pense» l'élève sera mis en forme écrite, au cours d'exercices divers, tendant tous à exercer ce moyen de communication, qui n'est pas celui de l'oral. Les récentes Instructions Officielles mettent amplement l'accent sur cet objectif d'**incitation à l'écriture**, prioritaire par rapport à l'entraînement à la «rédaction» ou à la «composition française» (dont elles ne parlent plus en 6ème et 5ème, pas plus que de l'«explication de texte»).

Une remarque préalable : la communication écrite est plus difficile que l'orale pour les élèves, parce que moins familière. Autant l'enfant en colonie de vacances a des choses à raconter oralement à ses parents quand ils lui rendent visite, autant il reste « sec » devant la page blanche de la lettre qu'il faut bien leur envoyer... La facilité de l'«arrivée des idées» à l'oral est donc un encouragement pour le professeur à favoriser progressivement autant que possible le même processus à l'écrit. C'est en forgeant qu'on devient forgeron, en écrivant qu'on devient capable de communiquer par l'écrit (en lisant qu'on devient lecteur, en « poésant » qu'on s'ouvre à la poésie, etc.) ; la liaison pensée - parole qui fonctionne bien à l'oral paraît le moyen privilégié pour exercer l'élève à la développer dans l'activité de production d'écrit.

On peut décrire les niveaux de difficulté rencontrés : d'abord celui de cette «recherche des idées», difficulté qu'on peut «effacer» par le biais de l'oral. Ensuite celle d'écrire, et d'écrire juste : justesse du sens par rapport à l'intention du rédacteur, et correction de la langue écrite employée. C'est là l'objectif majeur.

Hélas pour nos élèves, surtout nos « faibles », le professeur ajoute un troisième niveau de difficulté, qui les conduit à faire un effort de distanciation pour intégrer, à cet acte simple d'écriture déjà si difficile, des éléments de *composition* qui vont du « *plan* » à une « *progression* » des types d'écrits (« *récit* », « *description* », « *portrait* », « *portrait d'un animal* », « *dialogue* », « *dialogue dans le récit* », etc.), voire des nuances telles que « *l'ordre dans la description itinérante* », ou des obligations de forme (« *style indirect* », « *imparfait et passé simple* », etc.)... Ces exigences préalables à l'acte d'écriture sont autant de causes de blocage. Qu'elles soient suggérées au moment de la correction individuelle, et seulement pour les élèves capables de les recevoir utilement, serait plus raisonnable.

Autres remarques :

1- Ce n'est pas en les faisant piétiner pendant des heures sur un sujet de rédaction qu'on rend le meilleur service aux élèves. La quantité, donc la variété des exercices est plus stimulante...
2- C'est une erreur de croire que la réflexion grammaticale abstraite a une incidence directe sur la maîtrise de l'écriture, et chacun sait que la « *correction des fautes les plus fréquentes* » porte de mois en mois sur les mêmes : construisons, par ailleurs (exemple : en première partie de « lecture feuilleton »), des **exercices structuraux** de grammaire, d'orthographe, de vocabulaire, de conjugaison, pour consacrer ce temps de classe à focaliser l'attention et l'entraînement sur une seule de ces « fautes » à la fois, et ne perdons plus de temps aux « corrections collectives de rédactions »...

Ainsi pourrions-nous satisfaire l'utile exigence des Instructions Officielles, qui prévoient un devoir d'expression écrite par quinzaine. Qu'est-ce qu'un «devoir d'expression écrite»? Un travail d'écriture véritable (voir plus haut), mené à terme jusqu'à sa mise au propre soignée, remise à un expert, le professeur, qui signale les erreurs commises, puis rend l'essai à son auteur pour que celui-ci fasse l'effort, essentiel, de rétablir lui-même les contenus et les formes correctes. Les séquences d'une heure d'expression écrite et une heure d'auto-correction semble le meilleur.

Comment procéder ?...

Tout simplement en éliminant les difficultés de « recherche des idées » et de « composition » pour ne garder que celles de l'acte même d'écrire : peu important, en vérité, dans un premier temps, l'originalité ou la pertinence des « idées » : on pourra s'en soucier, pour les élèves capables de tirer profit de ces préoccupations, au moment de la correction magistrale, individualisée, avant d'en venir à l'autocorrection des élèves...

Ce qui conduit à une pratique simple et efficace :

La séquence d'écriture peut donc commencer par un moment d'expression orale (voir plus haut) où chacun va simplement **raconter** ce qu'il a l'intention de mettre par écrit. De l'un à l'autre élèves, les « idées » arrivent. Ceux qui n'auront toujours rien à dire seront ensuite invités à mettre en écrit tout bonnement la même chose qu'un camarade. Il s'agit de parvenir en quelques minutes, voire en un quart d'heure, à ce que chacun soit délivré de la difficulté de « trouver des idées ». Si le sujet est un résumé de texte, ou la relation de faits connus de tous, ou une narration à partir d'un spectacle, d'une bande dessinée, etc., c'est encore plus facile... La suite de l'heure est consacrée à l'activité d'écriture, puis de mise au propre, dans un silence studieux où le professeur apporte une aide individuelle à l'un et à l'autre, ou répond aux appels au secours.

La semaine suivante, l'heure est consacrée à l'autocorrection, en fonction des indications magistrales individualisées : activité silencieuse et autonome, qui peut aussi regrouper ici ou là quelques élèves pour des explications communes à voix plus basse. C'est là qu'on fera passer, pour qui peut y accéder, les préoccupations de composition, d'originalité, etc...

NB : Si l'heure est trop longue pour cette autocorrection, tant mieux : on pourra consacrer la fin de l'heure à autre chose : jeux d'écriture, poésie...

Cette pratique paraît recommandable dans toutes les classes de 6ème, à titre d'«apprivoisement» à l'écriture, dans un bon nombre de classes de 5ème, et si nécessaire dans des classes de 4ème, voire certaines de 3ème.. Il est raisonnable de placer plutôt en 4ème les débuts des préoccupations de «composition française», qui préparent l'avenir des dissertations et autres exercices littéraires...

Bien entendu, d'autres situations d'écriture sont envisageables : correspondance scolaire, roman scolaire, articles pour le journal du collège, journal intime à encourager, fiches de lecture, rédaction de saynètes, ainsi que toutes sortes d'exercices créatifs d'écriture. Toutes peuvent être le support du schéma de «devoir d'expression écrite» complet décrit plus haut.

Par exemple : l'exercice qui consiste à inventer une petite histoire cohérente, intégrant de façon naturelle, et dans l'ordre où ils ont été énoncés, une dizaine de mots hétéroclites auparavant proposés par les élèves. Sans thème, ou avec thème imposé : plus les contraintes sont exigeantes, plus l'imaginaire est sollicité, et plus les résultats sont surprenants, avec quelque entraînement. Et plus le plaisir est au rendez-vous.

Les activités d'« imprégnation »

Dans les activités dites d'« imprégnation » (reconstitution de texte, exercices d'imitation ou de transposition, etc.), qui sont à l'expression écrite des soutiens souvent d'une grande utilité, il faut signaler une activité particulièrement féconde, qu'on appelle généralement « autodictée » et qu'il vaudrait mieux requalifier de «**récitation écrite**» : économique de temps, riche d'effets, elle a sa place chaque semaine dans nos classes depuis le CE1, et ne concerne que partiellement l'amélioration de l'orthographe ...

C'est un précieux support, en plus, pour l'entraînement systématique de la mémoire, de

préférence à la récitation de poèmes qui n'en peuvent mais... Elle porte, au collège, sur quelques lignes d'un texte déjà lu et expliqué en classe, qu'on récitera par écrit en quelques minutes de début de classe, avant de se corriger soi-même aussitôt par comparaison avec le texte initial...

L'orthographe

La place souvent centrale qu'occupe l'enseignement de l'orthographe dans les préoccupations des enseignants peut s'expliquer par la force des habitudes culturelles. Et il est très nécessaire d'améliorer l'orthographe de nos élèves !...

Je ne reprendrai pas ici les recommandations des récentes Instructions, sinon pour relever que la dictée y est présentée comme un exercice parmi d'autres, que la périodicité des « dictées de contrôle » est fortement ralentie en 6ème et 5ème («environ par périodes de six à sept semaines»), et que tous autres exercices sont recommandés pour que l'heure d'orthographe soit d'abord un temps d'acquisition. Quel que soit le manuel employé, tout ce qui se présente comme un entraînement structuré à l'orthographe est à encourager... Cela dit, j'appelle l'attention des praticiens de la **dictée**, sur le vécu dramatique qu'elle représente pour les élèves en difficulté, et sur le désarroi de l'élève travailleur et résolu qui, passant de « 40 fautes » à « 15 fautes », continue d'être noté à 0/20 :

Il faut observer que l'élève qui a une orthographe « naturelle » ne peine pas pour aller jusqu'à la fin d'une dictée « normale », tandis que l'élève handicapé de l'orthographe produit dans le même temps un effort intellectuel intense à chaque mot, et se fatigue. Les fautes s'accumulent, et les dictées sont en général mieux réussies en début qu'en fin de texte. Et ce n'est pas en réduisant la longueur de la dictée pour lui seul, qu'on ménage sa fierté d'homme.

Quelques professeurs essaient de pallier cette difficulté en partageant la note de dictée entre l'appréciation de réussite sur des obstacles repérés à l'avance, et la notation classique des « fautes ». Ces techniques sont toujours complexes à manier, et mobilisent beaucoup d'énergie du correcteur.

Pourtant, la façon de noter mérite attention : la dictée est bien le seul exercice scolaire noté par soustractions successives, alors que tous les autres sont notés par additions de réussites successives... Cette notation par l'échec peut aisément être retournée de façon positive : il suffit pour cela de partager le texte de dictée à l'avance en 20 segments (nombre égal de mots), de dicter en cours de route les 19 barres qui les délimitent, et d'accorder 1 point à tout segment sans faute d'orthographe... Le 5/20 devient alors à la portée des malheureux élèves dont la « nullité » dépendait seulement du mode de notation, et les bons élèves gardent aisément leurs bonnes notes habituelles... Ce système peut être étendu, par accord des professeurs, à tous les contrôles internes au collège. Il devient ensuite, en classe de 3ème, nécessaire de familiariser les élèves avec le mode de notation qu'il rencontreront au brevet des collèges, en indiquant la note qui y aurait été obtenue.

Un mot sur les « questions de dictée », pratique novatrice du temps passé, qui sont en redondance avec les activités de grammaire, vocabulaire, compréhension de texte, etc., qui se font par ailleurs. Elles prennent un temps considérable, qui devrait être consacré à l'orthographe. Rien n'oblige à la conserver, sinon pour y préparer en fin de parcours les élèves de 3ème. Il suffit de tirer le texte de dictée d'une lecture expliquée précédente, ou de l'utiliser, après coup, pour approfondir en séquence de grammaire un thème grammatical : cela permet de consacrer tout le temps de l'orthographe à l'orthographe ! Car bien d'autres exercices que la dictée y sont utiles...

La Grammaire , etc...

Je ne m'étendrai pas sur ce point, sinon pour citer, cette fois, les Instructions Officielles : «Partant de l'expression, les exercices auxquels donnent lieu les activités grammaticales ont pour but une meilleure pratique de la langue» :

La grammaire implicite est donc bien préalable à la réflexion qui prend la langue pour objet, et à l'analyse explicite de ses emplois. Place donc aux exercices de manipulation de toutes

sortes, aux exercices structuraux oraux ou écrits, bref, aux «activités grammaticales» qui font acquérir par la **pratique** ce que la « leçon » avec son « résumé » ne viendra qualifier qu'en un second temps.

Car il suffit, hélas, de donner le titre de la leçon qu'on commence, pour que les erreurs de compréhension passées, les automatismes mal construits, resurgissent avec toute leur rigidité dans le comportement présent de l'élève. Alors qu'un regard non averti sur la chose grammaticale à observer, aurait pu cette fois la rendre évidente, l'âge aidant...

Ainsi au moins pourrions-nous éviter l'effrayante passivité intellectuelle qui accompagne la démarche inverse : la leçon magistrale suivie d'exercices d'application puis d'exercices de contrôle... C'est l'exercice qui est l'essentiel de la séquence, **c'est l'exercice qui est la leçon...**

Enfin, adaptions notre programme aux possibilités des élèves ! À quoi sert de développer une leçon sur toutes les nuances d'emploi citées par le manuel pour le conditionnel, dans une classe si faible qu'elle ne maîtrise pas en réalité le maniement du futur ou de l'imparfait de l'indicatif ?

La Poésie

Oserai-je seulement évoquer l'initiation poétique, là où la « récitation » est souveraine ? Mais y a-t-il là de quoi vraiment effrayer le professeur de bon goût et de bonne volonté ?...

La poésie est, par essence, le domaine de la subjectivité. Tout ce qui peut apparenter sa pratique à une activité « scolaire » lui est nuisible. Les dégâts causés par la « récitation » obligatoire et notée, ont sans doute émoussé au fil du XXème siècle la sensibilité poétique des Français, contrairement à d'autres peuples (exemple : les Américains).

Nous n'en sommes pas là à La Réunion, où la poésie bénéficie d'une faveur assez générale. Sachons ne pas détruire cet avantage.

Le passage de la récitation à la poésie est une véritable révolution : c'est réintroduire dans l'école, face à la fonction référentielle du langage (en relation avec le développement de l'esprit scientifique), la dimension fondamentale de l'imaginaire... Rendre présent ce qui est absent (rêve, rêverie, imagination), en lisant, en parlant, en écrivant, ce n'est pas être nébuleux, c'est une authentique fonction de l'école.

Par ailleurs, la possibilité offerte à l'enfant de jouer avec les mots, lui donne une sensation salutaire de libération : le pouvoir des mots est habituellement ressenti par les enfants comme étranger à soi, pesant, contraignant : avec la poésie, il y a une sorte de démarche inverse, en retour, qui conduit à prendre du pouvoir sur les mots...

La poésie est d'abord un domaine d'expression individuelle, qui commence avec le plaisir de recevoir la poésie d'un autre, d'en communiquer à d'autres. Cet acte de communication paraît fondamental : le poète, par la parole, le chant ou l'écrit, offre quelque chose à son auditeur ou à son lecteur. Celui qui fait la lecture ou la récitation d'un poème offre aussi, comme un bouquet, en même temps sa propre émotion, sa propre sensibilité, qui recréent le poème.

La lecture de poème n'est pas un simple acte de lecture, la récitation de poème n'est pas un simple acte de mémorisation. Si l'on ne sait faire que cela, mieux vaudrait ne point saboter les aptitudes poétiques des enfants, et se contenter de bien leur apprendre à lire.

Autre préalable : tout enfant est capable de poésie, car tout enfant est capable d'expression. « Ce qu'est la poésie » ne concerne pas seulement la communication de poèmes écrits par d'autres, mais aussi l'entrée dans un acte de création personnelle...

Nos élèves peuvent parfaitement adhérer à une pratique de la poésie qui intégrerait leur émotion, leur choix de textes, leur intention expressive, bref qui respecterait leur subjectivité, tout en ne traitant pas leurs productions « poétiques » avec moins d'exigence que leurs productions écrites ordinaires. Le principal auxiliaire de l'apprenti poète (et du poète lui-même), c'est **la corbeille à papier** : est poésie pour moi ce que je reconnais et choisis comme tel, n'est pas poésie ce que je rejette.

On distinguera donc deux types de séances :

1- « La poésie des autres » :

Moments d'imprégnation poétique, dont la richesse sera d'autant plus grande que les élèves trouveront une plus grande variété de poèmes où exercer leur liberté d'appréciation :

- « Coin-poésie »: ouvrages, réserve (fichiers) de poèmes, boîte aux lettres pour poèmes, pochette « J'ai aimé »...
- Affichage poétique (« proclamations poétiques »), dans le coin-poésie, dans la classe, dans les couloirs, dans tout le collège.
- Séances de choix individuel de poèmes.
- Club de poésie, où chacun offre aux autres, s'il le désire, le ou les poème(s) qu'il a choisis à cette fin (lecture, voire récitation libre)
- Copie de poèmes, cahier personnel (et secret) de poésie.
- Poèmes en mobiles, « arbres de poésie », etc.
- Enregistrement au magnétophone, écoute de disques ou cassettes, séance d'entraînement à la diction, etc
- « Soirées poétiques », spectacles préparés pour d'autres.
- Etc...

2- La poésie qu'on vit : « création poétique ».

On croit que cela passe obligatoirement par des « jeux poétiques » inspirés le plus souvent de l'esprit surréaliste, alors que l'« entrée en poésie » peut revêtir toutes sortes de formes :

- Approche sensorielle du quotidien
- Approche émotionnelle du vécu personnel
- Approche par le fonctionnement de la langue poétique (imitation de textes, réutilisation de structures, depuis la comptine de maternelle jusqu'au poème à forme fixe...)
- Correspondances « baudelairiennes » entre la poésie et d'autres formes d'expression artistique : musique, peinture, danse, sculpture...
- Et, bien entendu, tous les jeux poétiques visant au déblocage de l'imaginaire : aux niveaux graphique, phonique, rythmique, lexical...

On trouvera aisément des idées, dans les nombreux ouvrages qui traitent de ces activités poétiques, et l'on saura en inventer soi-même, pour son plus grand plaisir.

NB : ces propositions pour la poésie sont largement développées dans ce site à la rubrique : « Initiation poétique »