

Regroupement de textes dispersés concernant l'enseignement du Français

- 1- Evidences pratiques pour la lecture (p.1)
 - 2- Éléments de remédiation en lecture silencieuse (p.4)
 - 3- La prise de parole en classe (p.6)
 - 4- La chaire et le castelet (p.7)
 - 5- Orthographe et dictée (p.8)
 - 6- Cahier secret ...et généalogie (p.10)
 - 7- L'enseignement de la langue française pour les enfants créoles (p.11)
 - 8- Liaison école-collège en français (p.13)
-

Des évidences pratiques pour la lecture

1- La «leçon de base» en lecture

* On dit : «lire, c'est comprendre», mais on ne le met pas toujours en pratique...

Une leçon «banale» de lecture, de nos jours, commence toujours (sauf si nous sommes là encore trop optimiste !) par un moment de lecture silencieuse, où on laisse les élèves explorer seuls le sens du texte. C'est bien. Et honte à ceux, y compris professeurs de 6ème ou 5ème, qui commencent leur leçon (de «lecture», ou de «lecture dirigée», et non d'«explication de texte», de grâce !) par une belle lecture magistrale à haute voix.

[Idem : tout énoncé de problème, ou toutes autres sortes de consignes, lues à haute voix pour, hélas, en «faciliter la compréhension» aux élèves et «les aider à réussir» !]

* En effet, si les élèves ont de la difficulté à comprendre un texte «avec les yeux», ils n'en ont aucune à le comprendre «avec les oreilles» !.. De sorte que toute lecture à haute voix **établit le sens du texte** pour les auditeurs. Et donc en efface ipso facto toute erreur de lecture visuelle...

* Pour en revenir à notre leçon banale, si donc après la lecture silencieuse on fait aussitôt lire le texte à haute voix, c'est exactement ce phénomène qui se passe : un redressement instantané des erreurs de lecture. À partir de là, tout ce qui se fera ensuite (questions, réponses, récit, débat, etc) se fera à partir de la compréhension auditive du sens, **escamotant** à proprement parler l'acte de lecture!...

* Donc, il faut d'abord contrôler et corriger la lecture silencieuse... Une nouvelle partie, cette fois majoritaire, des enseignants le fait en «questionnant les élèves» : des questions magistrales, qui portent sur ce que l'enseignant croit être des difficultés, négligeant les erreurs les plus fréquentes, qui tiennent à la méconnaissance, par les élèves, de mots parmi les plus «faciles».... Exit donc le «questionnement magistral» !...

* Pour éviter de faire autre chose que ce qu'on croit être en train de faire, la -bonne- leçon banale de lecture, de la Grande Section de Maternelle jusqu'à la 5ème (voire certaines 3èmes!) suit le mouvement suivant :

- 1-** Une lecture silencieuse du texte, sans précipitation, par les élèves (sans suivre du doigt !).
- 2-** Puis une séquence d'expression orale collective, où des élèves sont invités à raconter le contenu du texte, avec discussion sur les interprétations différentes (lesquelles s'arbitrent par une simple lecture à haute voix du passage concerné).
- 3-** Enfin une très bonne lecture à haute voix (magistrale ou d'un bon lecteur), pour établir auditivement le sens du texte, de façon que chacun ait à comparer entièrement ce qu'il avait compris à ce qu'il y avait à comprendre. (Suivi d'un éventuel échange «métacognitif» sur cette opération).

* ...Et la leçon est finie!.. Tout ce qui peut la prolonger, ou plutôt l'alourdir, n'est plus alors de la lecture mais une autre activité, par exemple :

- La séquence de **lecture diction** : doit être présentée aux élèves comme un acte exclusivement de communication (et non de contrôle scolaire de la maîtrise de la lecture à haute voix). Acte qui se prépare sur des textes d'abord lus, puis s'exécute de la façon la plus favorable : face à ses camarades, lesquels écoutent sans suivre des yeux le texte. Acte de prise de possession

de l'espace et de la parole, donc de consolidation de la maîtrise publique de soi (même pour une phrase de cinq mots en G S !...)

- Les «questions écrites» sur le texte : excepté de tenir les élèves occupés ou d'en faire des exercices de contrôle discutables (voire au mieux de constituer un moment de production d'écrit, traitée comme telle), elles n'ont rien à voir avec l'acte de lecture. Mieux vaudrait commencer la lecture d'un autre texte, ou d'un problème mathématique...La lecture n'est que **visuelle**, son exploitation est **orale**, et c'est en lisant qu'on perfectionne sa lecture : n'est-ce pas plus simple ainsi ?...

2- Une remarque toute simple sur l'apprentissage de la lecture (qui devrait donner à réfléchir à certains)

* Autrefois, quand «nous» avons appris à lire, nous apprenions dans des méthodes «archaïques», selon une pratique répétitive et «processionnelle», qui ne visait que la «lecture à haute voix» (qu'on ne percevait généralement pas alors comme un acte de communication - sinon, elle s'appelait «lecture expressive»-), c'est-à-dire ce que nous appelons aujourd'hui le déchiffrement.

* Ainsi, pendant qu'un élève «lisait», ou plutôt déchiffrait, produisant pour le maître des syllabes, ou au mieux des mots, toute la classe était obligée, sous peine de réprimande, de suivre des yeux le texte avec vigilance, car ce pouvait être votre tour à tout moment. Le même texte, les mêmes phrases, revenaient dix, quinze fois sous les yeux de chacun, au fur et à mesure que chaque élève lisait à son tour... Et ce faisant, l'alchimie de la perception globale visuelle du mot associée à son oralisation finalement porteuse de sens (pour l'auditeur, non pour le lecteur !), faisait que nous apprenions clandestinement ...à lire !...

* De nos jours, à La Réunion comme en Métropole, combien d'enseignants suivent-ils le même type de méthode?... Il suffit de constater la vogue de certains bien attristants manuels de lecture de Cours Préparatoire, pour conclure qu'ils sont légion.

Seulement, de nos jours on est moderne, et l'on ne veut pas lasser les élèves en les obligeant à suivre pendant de pleines demi-heures, la répétition fastidieuse - et laborieuse- des mêmes phrases. Donc, on occupe les élèves à une autre activité pendant que l'un d'eux est en train de «lire».

* De sorte que la partie la moins apparente mais la plus utile des leçons d'autrefois a disparu, par crainte (légitime, mais hélas incohérente) de l'enseignant d'être trop ringard...
Et c'est pourquoi votre fille ... est illettrée ! ...

* [C'est comme les «jeux de lecture» d'autrefois : pour nous tenir tranquilles, on nous donnait, à temps perdu, de ces jeux qui sont devenus à présent des activités de lecture silencieuse. Et sans doute avons-nous appris à lire principalement grâce à eux, et malgré nos excellents maîtres...]

* [Et de grâce, qu'on n'en conclue pas qu'il faudrait en conséquence en revenir aux pratiques d'autrefois ! Ce serait comme si nous nous déplaçons dans notre maison de pièce en pièce avec une ampoule baladeuse, comme on faisait du temps de la lampe à huile...]

3- La «lecture-feuilleton» de romans

* À partir, dans le meilleur des cas, de la fin du C.E.1, et pendant tout le cycle 3, le besoin de choisir des textes passionnants, le souci de proposer de véritables situations de lecture (silencieuse) et de lecture orale (de communication), conduisent à cette pratique, qui a été mise au point au début des années 70 par des animateurs de la Ligue de l'Enseignement. Le choix de textes suivis se justifie principalement par l'inconvénient majeur des «morceaux choisis», qui obligent chaque jour les élèves - et notamment les plus faibles- à faire l'effort de s'intéresser à un sujet nouveau, qui «accroche» ou n'accroche pas, alors qu'un roman bien choisi devient un puissant centre d'intérêt permanent. Car la lecture, c'est bien, avant tout, une affaire de motivation...

* Il s'agit tout simplement de l'oralisation (lecture à haute voix) progressive et complète d'un roman, par les élèves en position alternativement de lecteurs ou d'auditeurs, selon un rythme quotidien, donc assez soutenu pour que l'histoire se mette à «vivre» dans l'imaginaire de chacun avec l'efficacité d'un feuilleton télévisé ou radiophonique.

* Le choix du roman, de littérature de jeunesse (roman d'aventure, policier, historique, ou autre fiction «palpitante»), est évidemment déterminant. Le premier critère de choix est qu'il passionne l'enseignant lui-même, lequel le choisit pour ses élèves... Ensuite que son thème, sa longueur, et sa typographie soient convenables pour l'âge des élèves.

* Le choix fait, l'enseignant présente l'oeuvre à la classe : personnages et repères principaux, ébauche de l'intrigue, lecture de quelques passages bien choisis du début, à titre d'«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 (si un enfant se procure le livre et le lit chez lui avant la fin du feuilleton, il se voit interdire de prise de parole dans les discussions qui s'y rapportent, de façon à ne plus recommencer).

La classe est partagée, pour la durée de ce feuilleton, en trois groupes hétérogènes, en fonction des capacités de lecture et des personnalités. Les séances s'organisent à la façon des ateliers tournants de l'école maternelle, sur 3 jours.

* La séquence de lecture quotidienne se décompose en deux temps : pendant 20 à 30 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, lorsqu'on est entraînés, à d'abord prendre connaissance rapidement de tout le texte du jour, puis et surtout à bien comprendre (acte de véritable lecture après cette «lecture rapide») le passage que l'on aura à lire de façon expressive. ...On se sert de dictionnaire, on s'entraide, car il faudra se rendre capable de répondre à toute question sur son propre passage.

Au début, et à coup sûr si c'est en fin de CE1, ces passages sont programmés à l'avance par l'enseignant pour chaque élève : longs pour les bons lecteurs, très courts pour les «illettrés»... Mais avec l'expérience, le groupe peut parvenir, au niveau du Cours Moyen, à se partager lui-même la tâche, en une excellente concertation d'équipe.

* Pendant ce temps, chacun des deux autres groupes est mobilisé sur des activités spécifiques de français: lecture, grammaire, production d'écrit, etc... L'enseignant s'occupe d'un de ces deux groupes en soutien ou en leçon, l'autre étant en activité autonome, selon le principe des ateliers tournants, par lequel chaque groupe aura, par permutation circulaire, occupé les trois positions.

On peut avantageusement organiser ce temps autrement : en installant les «bons élèves» des deux groupes à des activités autonomes, et en prenant en remédiation les plus faibles.

* Dans la seconde partie de la séance, les «lecteurs» se placent face aux «auditeurs» (et s'assoient si possible). L'un d'eux se lève pour résumer la situation laissée en suspens à la dernière séance, puis chacun se lève à son tour pour lire son passage, dans l'ordre du texte (c'est une réelle communication, puisque les auditeurs découvrent effectivement l'histoire à ce moment).

La fin de la séance (d'un total de 45 minutes environ au CM, moins au CE) est consacrée à d'éventuelles questions des auditeurs sur le contenu, auxquelles répondent les lecteurs concernés, puis souvent à des échanges oraux, animés par l'enseignant, sur l'histoire, les personnages, les sentiments des élèves, etc...

* Au fil des séances, l'intérêt pour le livre devient tel qu'on ne peut faire autrement que parler, écrire, faire des recherches et travaux divers à son sujet...

À la fin du feuilleton, on aura parfois envie de faire partager ce plaisir à d'autres (autre classe de l'école, parents de la classe,...), en préparant pour eux une «veillée-lecture», d'une vingtaine de minutes, dans la salle de classe transformée à cette fin : c'est-à-dire une présentation de l'ouvrage sous forme de «spectacle», plus élaborée que celle de l'enseignant au début du feuilleton (avec lecteurs, présentateur, régie, décor, musique, etc...). Cette veillée peut s'accompagner d'autres ingrédients : lecture de poèmes, exposition de travaux, ou de documents réalisés pour «faire vivre» ce livre en classe...

... Succès pédagogique garanti en matière de perfectionnement de la lecture, des bons comme des moins bons élèves....

Remédiation de lecture silencieuse pour les élèves en grande difficulté

par L.Pausanias

On ne s'interroge pas assez sur ce qui constitue l'activité mentale dite de lecture silencieuse des élèves en grande difficulté, c'est-à-dire des élèves qui «ont appris à lire» mais ne savent pas «lire», c'est-à-dire comprendre ce qu'ils lisent. Pour pallier notre méconnaissance de ce qui se passe en eux, nous multiplions des activités «stimulantes» de lecture silencieuse : lecture-puzzle, lecture avec des questions de compréhension, etc... Et nous nous désolons du peu de succès de ces efforts...

On continue de constater qu'arrivé à la fin d'un paragraphe, voire d'une simple phrase, l'élève en a oublié le début. Ou bien qu'il demande à lire une seconde fois le texte qu'il n'a pas compris. Ou bien qu'il reste désespérément désarmé devant une lecture puzzle pourtant attractive, etc... Alors qu'il peut normalement réussir des tâches sur des textes courts (association d'images et de mots, consignes brèves, etc.)...

Réfléchissons : ces enfants ont «appris à lire» d'une façon hélas très répandue, où la compréhension du sens s'appuie massivement sur le déchiffrement, et suit donc, tout simplement, le modèle de la lecture à haute voix. Ils n'ont pas su inventer par eux-mêmes, comme les élèves plus favorisés, les chaînons manquants entre cet apprentissage réducteur et la vraie lecture : celle qui permet de ne s'occuper que du sens, le plus efficacement et le plus rapidement possible. Leur activité de lecture s'inspire donc d'un savoir faire inadéquat, acquis en cycle 2 : pour eux, «lire silencieusement» c'est lire à voix très basse : une activité calquée sur le processus interne de la lecture oralisée, laquelle était en vérité l'objectif unique de cet enseignement maladroite.

Détaillons :

Pour eux, lire silencieusement c'est d'une part une **activité linéaire**, commençant par le début de la phrase et se terminant au point final. On ne leur a jamais appris à explorer intelligemment un texte, pour en tirer, vaille que vaille, une perception de ce qu'il contient, y repérer les mots connus, les mots importants, les mettre en relation, saisir toutes sortes d'indices visant à la seule compréhension de «l'histoire», formuler des hypothèses, etc..., bref, le b-a-ba de la lecture silencieuse, et de la lecture rapide qui en fait partie...

C'est d'autre part, implicitement, un **acte de communication**, au lieu d'être une recherche d'information : n'ayant appris à « lire » qu'ainsi, ils continuent à se parler mot à mot la phrase dans la tête, à la subvocaliser comme s'ils se parlaient à eux-mêmes, ce qui absorbe toute leur énergie sur les mots en cours de déchiffrement, effaçant peu à peu le souvenir des précédents...Le déchiffrement oralisé est le seul modèle à leur disposition pour «lire», et on ne leur a jusque là donné aucun outil, aucun savoir-faire en véritable lecture (compréhension).

À partir de ce constat, la remédiation semble évidente. Elle consiste à leur donner ces outils et ces savoir-faire. Et ceux-ci doivent être **vécus**, pour être réellement intégrés à leur activité consciente. Il s'agit donc de leur faire vivre des situations, des exercices, où ils découvriront, en la mettant en oeuvre, l'attitude intérieure qui leur est étrangère, à savoir : saisir le texte dans sa totalité, comme on le ferait pour une bonne histoire (qu'on ne peut raconter avec le ton nécessaire qu'en la connaissant bien). S'intéresser exclusivement à **recueillir de l'information...** Pour ces enfants, c'est là une véritable (et émouvante) découverte, dont l'évidence se fait en une «révélation» qui marque une sorte de naissance à l'univers de l'écrit. Cette découverte les bouleverse (et bouleverse tout autant l'enseignant qui, après des années de tâtonnement, prend soudain conscience de ce processus)...

Question : Comment procéder **pratiquement** avec ces élèves en grande difficulté de lecture, face à un texte à lire silencieusement ?

La difficulté est de leur faire réellement sentir, en eux, comment s'y prendre pour :

- découvrir le sens du texte, l'« arracher » à l'écrit inconnu, sans déchiffrer linéairement,
- ne recourir au déchiffrement qu'en cas de besoin, face à un mot «irréductible»...

Il s'agit donc de les exercer pratiquement à «interroger» le texte, c'est-à-dire essayer des hypothèses et les confronter au contexte.

Une démarche possible, entre autres, peut se décrire de la façon suivante, en n'oubliant surtout pas que les diverses étapes, ici séparées pour les besoins de la présentation, peuvent

s'entremêler, ou se produire simultanément, de façon non uniforme pour les divers élèves du groupe, ou à des vitesses différentes, car la lecture visuelle se fortifie peu à peu dans la vitesse, synthétique et implicite, du fonctionnement mental.

1- Parcourir des yeux l'ensemble du texte (ou même, plus modestement : de la phrase, car certains élèves sont dans l'incapacité de garder courage devant un texte trop « long » pour eux), de façon à avoir une première idée de ce dont ce texte parle. (Pour cela, la reconnaissance de certains mots permet les premières hypothèses)... Il s'agit là simplement prendre la mesure de l'ampleur, et des limites, de la tâche à accomplir.

2- Dans chaque phrase, rechercher les mots reconnus « d'un seul coup d'œil » : rapidement, globalement, sans déchiffrer : mots simples, mots outils, mots déjà bien connus... Éventuellement, les souligner ou surligner.

NB : À noter que les déchiffreurs forcenés continueront encore à percevoir les mots connus sous forme de syllabes, perçues rapidement. Cela disparaîtra. Ce qui compte, c'est qu'ils en reconnaissent le sens, seul objectif ici visé.

3- Ce faisant, essayer d'associer des mots voisins : nom et déterminant, mots allant ensemble, sujet verbe, etc., de façon à constituer des premiers groupements porteurs de sens, puis les groupes de sens. Éventuellement, les marquer d'une façon ou d'une autre.

4- Repérer d'autres mots voisins mal connus, mais sur lesquels des hypothèses et un déchiffrement paraissent pouvoir être tentés : essais de subvocalisation, assortis de l'écoute intérieure du mots global, pour le reconnaître dans sa signification.

5- Ainsi, élucider le sens de fragments de plus en plus étendus de la phrase, même si cela reste parcellaire.

6- Obtenir le sens des mots encore non élucidés, par tous les moyens : car dans toutes ces « étapes », lorsqu'elles se déroulent en classe, l'aide des autres (maître, élèves) peut être sollicitée à tout moment. A fortiori s'il s'agit de combler les dernières solutions de continuité de la phrase.

Si le lecteur est seul, l'exercice, plus difficile, n'en est pas moins profitable, car la lecture visuelle est toujours solitaire. Le recours au dictionnaire est facile, puisqu'on dispose de l'orthographe exacte du mot, au contraire d'une recherche de signification sur un mot oral.

Cela dit, ce n'est pas parce que toute la phrase aura été élucidée au niveau du sens des mots ou groupes de mots, que sa signification d'ensemble aura été comprise ! Un dernier travail de réflexion et d'explication est nécessaire (« explication de texte ») pour en saisir la totalité nuancée...

Voilà une pratique « métacognitive » simple, qui trouverait bien sa place dans les apprentissages méthodologiques de nos études dirigées quotidiennes.

On voit qu'il s'agit là d'une pratique pédagogique élémentaire de bon sens, qui ne présente rien d'exceptionnel, sinon d'être, tout bêtement, explicitée. Chacun de nous a besoin de temps pour trouver par soi-même des explications très simples, qui deviennent ensuite des évidences, sur lesquelles se construit la fameuse « expérience pédagogique », dont la nature et la formation mériteraient bien, elles aussi, un article dans cette « boîte à outils »...

La prise de parole en classe

- La conduite de classe en grand groupe

* C'est la situation la plus banale, celle d'une classe entière engagée dans des échanges oraux avec le maître, ou répondant à ses questions «de découverte», pour réfléchir ensemble dans le cadre de leçons ou d'exercices tout à fait quotidiens dans nos écoles.

* Lorsque l'enseignant est peu expérimenté, ou bien a pris au fil des années de mauvaises habitudes, il ne parvient pas à assurer simultanément la réflexion collective sur le sujet étudié, et la régulation des prises de parole par les élèves. Tout naturellement, il se laisse glisser dans la pratique des questions posées à la cantonade, entraînant des réponses collectives, donc criées et désordonnées. Le niveau sonore ne cesse de s'élever, la fatigue nerveuse des élèves et de l'enseignant s'accroît d'autant... C'est beaucoup plus fréquent qu'on ne l'imagine.

* Lorsque l'enseignant essaie utilement d'y remédier, il exige - et obtient - qu'on lève le doigt pour répondre, sur désignation magistrale. La régulation des prises de parole repose alors totalement sur le maître, qui doit à tout moment avoir présent à l'esprit les caractéristiques psychologiques et scolaires de chaque élève, pour les faire tous participer équitablement. C'est une tâche éprouvante, qui dérape souvent sur des réclamations bruyantes, ou sur l'interrogation systématique des « doigts levés », embrayant sans perdre de temps sur la suite, et larguant ipso facto les silencieux résignés. On peut aisément s'affranchir d'un tel engrenage : pour cela, il suffit (si possible après en avoir décidé ensemble en conseil de cycle ou de maîtres), de changer les règles de prise de parole...

* Suite à une question ou une assertion appelant réponse ou avis, les élèves qui « savent » lèvent tranquillement la main, posent le coude sur leur table et se tiennent ainsi à la disposition de la classe, ce qui signifie : «J'ai une réponse à donner, je sais qu'elle est valide parce que j'ai pris le temps de réfléchir, donc je demande à ne pas être interrogé.» D'un seul coup d'oeil, le maître voit qui « sait » et qui « ne sait pas ». Il s'occupe d'abord de ces derniers, pour prendre avec eux le temps de réfléchir, à leur rythme, et lever les obstacles... S'il n'y parvient pas, il se tourne vers un de ceux qui « savent », et lui donne la parole. Et c'est celui-là, s'il profère alors une sottise, qui se fera rappeler à l'ordre : on ne lève la main que si l'on est sûr de soi...

* Éducation à l'autonomie, éducation au respect des plus faibles, prise en compte quotidienne des différences, voilà bien une pratique authentiquement démocratique.

- Le débat coopératif

* Pour qui ne se contente pas de la conduite de classe magistrale présentée ci-dessus, à tout niveau de classe du C.P. au C.M.2, il est aisé de recourir à une structuration « coopérative » des échanges dans la classe. Les responsables départementaux de l'O.C.C.E. sont toujours heureux d'être sollicités pour réfléchir en conseils de maîtres sur ce qu'est la vie coopérative d'une classe .

* En fait, on n'y parvient pas sur simple décision unilatérale : dès lors qu'un objectif éducatif pleinement démocratique est visé, il se construit et se réalise démocratiquement, c'est-à-dire avec les élèves, et progressivement.

* Quel que soit son objet (mise en place d'une recherche ou d'une action, exposé d'enquête ou d'expérience, débat sur la vie de la classe, sur une question d'actualité ou de réflexion générale, bilan hebdomadaire sur le déroulement des activités scolaires, discussion sur une lecture, club de poésie, impressions artistique, etc...), le débat coopératif se substitue à la distribution de la parole par le maître. Un président de séance (changeant par exemple chaque jour) assure cette fonction, et le maître doit lui aussi demander la parole, tout en restant le régulateur reconnu de la classe.

* Cela suppose une disposition du mobilier modulable... Le record de notre circonscription, en C. M., pour le passage d'une disposition de discussion en grand groupe, à une disposition de travail de petits groupes de quatre élèves, est de ... 14 secondes (en présence de l'inspecteur) !...

La chaire et le castelet

* La question que nous posons ici est la facilitation de la prise de parole des élèves en public, le public étant l'ensemble de la classe, à qui chacun s'adresse. Les séquences d'expression orale, dans leur dimension d'expression spontanée « globale » (l'autre volet étant l'entraînement systématique connu sous le terme d'«exercices structuraux»), peuvent être construites sur toutes sortes de situations, de la petite phrase de l'enfant de 3 ans jusqu'au débat de coopérative de classe, en C.M.2...

Voici deux «gadgets» complémentaires, l'un qui fortifie la maîtrise de la prise de parole face à un public, l'autre qui, entre autres vertus, peut aider à sortir les élèves les plus timides de leur mutisme.

- La chaire

* Installée dans un coin de la classe, à côté du tableau mural, elle est l'espace réservé à tout élève ayant une communication à faire à la classe : exposés, lectures à haute voix, etc... Se lever de sa place, marcher sous le regard de tous les copains jusqu'à la chaire, y monter, placer sur le pupitre le document à lire ou à commenter, c'est un comportement toujours un peu stressant (ou parfois beaucoup), même chez un adulte entraîné... Il est peu d'enseignants qui le feraient en réunion pédagogique sans un petit serrement de coeur... C'est donc un entraînement très formateur pour nos élèves, car il fortifie leur maîtrise personnelle et leur autonomie : la chaire y aidera, sans conteste :

* Il s'agit d'une simple petite estrade sur laquelle on a fixé deux planches verticales, supportant un pupitre incliné, à hauteur convenable pour la taille des élèves. Facile à fabriquer, cet outil pédagogique est de premier choix.

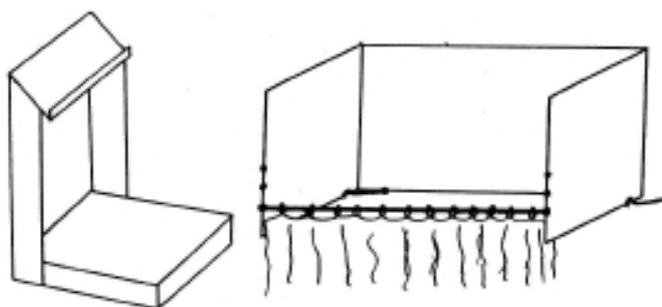
- Le castelet

* À l'inverse, le timide ne parvient à s'exprimer qu'en oubliant la situation stressante d'être face aux autres. La marotte (de préférence à la marionnette) est un outil précieux de situation «projective» d'oubli de soi, et le castelet l'écran privilégié derrière lequel on peut se cacher...

Prendre la parole par le truchement d'une marotte, que ce soit pour un jeu de scène ou pour raconter quelque chose aux camarades, cela permet de spectaculaires «déblocages», et aussi de belles promesses d'activités théâtrales par la suite.

* Un castelet assez vaste (il est important de ne pas y être à l'étroit, et de pouvoir faire aller, venir, danser, etc., plusieurs marottes), et en même temps n'occupant aucune place dans la salle quand on n'en a plus besoin, se fabrique avec quelques pitons, une tringle de bois, des crochets, des anneaux et un rideau : les panneaux latéraux du tableau mural sont maintenus perpendiculaires au mur par des crochets, on installe sur un, deux ou trois niveaux (tailles des élèves), sur leurs bords avant, des pitons qui supporteront la tringle et le rideau (amovibles)... On entre dans le castelet par les côtés, et, si l'on veut, plusieurs à la fois.

* Une variante : Des pitons fixés aux deux murs d'un coin de classe, l'espace intérieur du castelet étant cette fois triangulaire.



Orthographe et dictée

* On ne dira jamais assez que ce qui importe dans l'enseignement de l'orthographe est bien que les élèves sachent orthographier leurs productions d'écrits, non qu'il soient savants en règles qu'ils appliquent seulement en «dictée», les oubliant ailleurs... C'est en forgeant qu'on devient forgeron, et cela est valable pour toutes maîtrises de savoir-faire élémentaires, où l'**implicite** est premier (car, comme la bicyclette, ne s'oubliant pas) par rapport à l'explicite (dont l'indiscutable nécessité vient ensuite). L'« orthographe naturelle » est-elle si naturelle que cela, ou bien se développe-t-elle chez les enfants familiers de la langue écrite, grâce à leur passion pour la lecture?...

* En relation directe avec la grammaire (morphologie, syntaxe), le vocabulaire (lexicologie) et le déchiffrement (phonologie), toutes disciplines qui avant d'être savantes sont acquises implicitement et occasionnellement, l'orthographe s'explique, certes, mais d'abord se pratique. Elle s'intègre donc principalement dans la pratique quotidienne, et les attitudes acquises par l'élève, qu'il faut évidemment éviter de décourager. Voici, entre autres, deux moyens d'y parvenir.

Le «doute orthographique»

* Il est banal de dire qu'on fait de l'orthographe à tout moment de la journée de classe. Encore faut-il le faire lucidement, pour l'enseignant et surtout pour l'élève. C'est vrai pour tout apprentissage : que l'élève sache ce qu'il fait, et pourquoi il le fait.

* En orthographe, comme en toute autre discipline, quand on a pour seul objectif d'éviter de faire des fautes, on attache plus d'importance à ce résultat scolaire qu'au savoir faire qui est en jeu. C'est ainsi qu'en dictée on préfère écrire au hasard le mot inconnu, en espérant «tomber juste», plutôt que de laisser un «blanc». Idem, notamment, en lecture à haute voix... Au fil des années scolaires, c'est cette habitude qui prévaut, conduisant à la déplorable orthographe de nos étudiants : ils sont passés à côté d'une maîtrise élémentaire, faute d'y avoir été réellement éduqués.

* Le remède de bon sens, c'est le doute orthographique : habituer les élèves dès la Grande Section de Maternelle à **refuser** de lire un mot qu'ils ne reconnaissent pas, ou d'écrire sous dictée un mot dont ils ne connaissent pas l'orthographe. Un signe convenu suffit pour signifier : «Je ne connais pas ce mot, je ne m'en remets pas au hasard, je demande de l'aide»...

* L'aide, ce sera le maître, ou bien un camarade, qui montrera où trouver le mot affiché dans la classe, laissera du temps pour consulter le dictionnaire, indiquera à quel mot ou règle se référer, ou tout bonnement en donnera l'épellation littérale, de sorte qu'en l'écrivant directement sans faute, l'élève commencera, ou continuera, ou achèvera de l'intégrer à son savoir...

* Pratiqué sur plusieurs années, grâce à une concertation d'équipe pédagogique, le doute orthographique ainsi systématisé devient un levier puissant de la maîtrise de l'orthographe. Il suppose évidemment que la dictée ne soit pas «évaluée» par une note...

La notation de la dictée

* Pour qui tient à noter les dictées, et à faire passer avant l'apprentissage visé le *contrôle* scolaire, il reste une grave anomalie à rectifier dans la pratique traditionnelle de notre école :

* La note d'un problème de mathématiques est obtenue en additionnant des points ou fractions de points correspondant à des réussites. La note de dictée est obtenue en soustrayant des points correspondant à des échecs. Ainsi, l'élève volontaire, qui fait 40 fautes d'orthographe à ses dictées de C.M., et mobilise son énergie pour en faire moins, en fera 30, puis 20, puis 10 mais aura toujours la même note : 0/20 ... De quoi le décourager, puis le dégoûter! Alors qu'un élève ayant l'« orthographe naturelle » (voir ci-dessus) obtient son 18/20 sans effort. Le plus souvent d'ailleurs, c'est dans les dernières lignes de la dictée que l'élève faible, épuisé, accumule les fautes.

* La solution (que j'ai eu le plaisir, après l'avoir recommandée pendant près de 30 ans, de voir préconiser récemment à la télévision par Daniel PENNAC en personne) : s'inspirer en dictée de la manière de noter des autres disciplines, en additionnant les réussites.

* Pour cela, fragmenter sa dictée, par des barres verticales dictées avec le texte, en autant de segments égaux qu'il y a de points à attribuer : 10 points pour une dictée de 80 mots ? Une barre tous les 8 mots. Voire tous les 4 mots si l'on note sur 20... La notation : 1 point attribué à chaque segment réussi sans faute...

* Ainsi, l'élève faible peut «viser le 4», de même que le candidat bachelier «vise le 11» en traitant les questions qu'il connaît avant de se hasarder aux autres... Plus jamais de «zéro en dictée», et cela sans nuire aux «bons élèves» : un rêve, ou une nécessité?...

La récitation écrite , dite « auto- dictée »

* Ce qu'on appelle auto-dictée varie d'un enseignant à l'autre. Non sans incohérences, non sans excès. Plutôt que le mot « dictée », totalement impropre et porteur de connotations évitables, on peut préférer **récitation écrite**, qui rend compte exactement de l'exercice.

* Il s'agit de mémoriser (leçon à la maison parfaitement légitime) une ou plusieurs phrases constituant un fragment de texte, afin de le restituer de mémoire par écrit.

* Dans quels buts ? Au pluriel car ils sont multiples :

- Un entraînement à la **mémorisation** : si possible quotidien.
- Une familiarisation implicite et progressive au fonctionnement de la **langue écrite** : si possible sur des fragments bien choisis, d'une langue correcte et accessible.
- Une **imprégnation** (vieux concept discuté mais significatif) des contenu et style de cet écrit : choisi aussi soigné et riche que possible dans le texte dont il est tiré.
- Une occasion de saisir plus complètement le **sens** de ce texte de référence : si possible donc un texte déjà lu et travaillé assez récemment en classe : texte de lecture de la veille par exemple.
- Enfin, un exercice d'apprentissage , par une pratique directe, de l'**orthographe** des mots et des règles rencontrés.
- Sans oublier : un exercice d'**écriture** soignée.
- Et bien entendu : une occasion d'exercer son **autonomie intellectuelle** (mémorisation - restitution - auto-contrôle)

* Il en résulte qu'ainsi conçue, la récitation écrite est un exercice court, quotidien, non noté mais auto-corrigé immédiatement (jusqu'à recopier la totalité d'un passage rempli d'erreurs). Bref, la récitation écrite est une sorte de « gamme » quotidienne de maîtrise de la langue écrite, peu stressante, peu contraignante et très formative dans la durée.

* Pratiquement :

- Chaque jour, du CP au CM2.
- Durée : 5 minutes, si possible en début de matinée, ou en travail autonome programmé.
- Longueur : d'une phrase de trois mots ou plus au CP, jusqu'à ce qu'on pourrait fixer comme un maximum utile de trois lignes écrites au CM2.
- Texte utilisé : un des derniers textes récemment travaillés (préparé, lu, commenté...)
- Procédure : l'élève écrit les phrases mémorisées, directement au propre et uniquement de mémoire. Puis il prend le texte de référence et corrige immédiatement ses erreurs... Pour faciliter la tâche, on peut proposer d'écrire cette récitation toutes les deux lignes, pour corriger dans l'interligne.
- L'enseignant n'intervient pas. Ou peu, pour aider... Et surtout ne note pas!

* Ainsi évitera-t-on les dérives de ces « auto-dictées », nécessairement hebdomadaires, de dix lignes apprises par coeur, puis laborieusement corrigées et notées par le professeur qui n'en peut mais, sans pourtant atteindre les objectifs visés...

Cahier Secret ...

Les pensées vont et viennent... Il faut les retenir, sinon, plus vite encore que les paroles, elles s'envolent... Je ne parle pas ici des pensées opérationnelles, réflexion active sur des « situations-problèmes », de mathématiques, cuisine ou plomberie, mais des pensées neuves, comme gratuites, qui surviennent lorsque l'esprit n'est pas mobilisé par autre chose, et résonnent en nous de perspectives inattendues... Il suffit d'ailleurs de se trouver dans une situation favorable, comme la promenade à pied, le repassage ou l'épluchage de légumes (sans télévision !), le demi sommeil du réveil... Mais seules les personnes exercées tirent parti de ces pensées neuves, en les retenant. Et merveille : plus elles sont entraînées à les retenir, plus elles en retiennent, et plus il leur en vient de nouvelles... Les pensées comme les paroles s'envolent... Les écrits restent.

Il en va de même des rêves. Le simple fait de transcrire ses rêves dès le réveil permet d'abord de les retenir, mais aussi de s'en souvenir de mieux en mieux, puis d'avoir l'impression qu'on rêve de plus en plus, et enfin que l'inconscient s'en fortifie...

Pensées et rêves édifient peu à peu la personnalité, des enfants comme des adultes. Et les créateurs de toutes sortes savent que leur génie est le fruit d'un long travail sur soi, qui n'aurait pu se développer s'ils n'avaient pas été attentifs à leurs pensées et à leurs rêves.

L'école a-t-elle à interférer dans ce processus ? Peut-être est-ce même un élément prioritaire de sa mission éducative : donner aux enfants des savoir faire qui les mènent à l'efficacité de leur pensée, et au plein emploi de leurs capacités. Cela passe, comme toujours, par des habitudes simples, dont ceux qui les ont acquises reconnaissent l'impact dans leur propre vie. Celle de retenir ses pensées neuves par tous les moyens, et d'abord par l'écrit, est essentielle pour pouvoir revenir sur elles à volonté, à court ou long terme, et les inclure dans son cheminement intérieur. De même retenir ses rêves, pour bénéficier de leurs résonances, à court ou long terme.

Outre le mini magnétophone de poche, l'outil le plus pratique est le carnet personnel, qui pourra prendre la forme du journal intime en se systématisant peu à peu. Bref, le « cahier secret » a sa place à l'école comme dans la famille. En retour, les adultes et enfants de la famille et de l'école ont un devoir absolu de discrétion par rapport au cahier secret. (Il existe même pour cela des cahiers équipés de serrure).

Si vous parvenez à développer dans votre famille ou votre classe cette culture du cahier de notes personnelles, vous armez vos enfants ou vos élèves d'un outil formidable pour leur développement... Je verrais volontiers ce cahier en format A5, ouvert d'un côté pour les pensées, de l'autre pour les rêves. Mais surtout chacun fera comme il voudra !... S'habituer à noter la date, pour son importance rétrospective. En parler librement, mais jamais pour s'immiscer de l'extérieur dans son contenu. Et là encore, pour y réussir, la voie royale de l'enseignant (et du parent) est de le faire soi-même, source de conviction et de progrès.

Et commencer dès qu'on sait à peine écrire...

(et puisqu'il reste un peu de place sur cette page :)

... et Généalogie

Autrement, mais de façon tout aussi précieuse pour la formation de la personnalité, une activité de généalogie est une source trop méconnue de fortification de l'identité. Y sensibiliser nos élèves dès l'école maternelle, leur en enseigner plus tard les outils et les difficultés, faire des recherches, construire des fiches, des arbres, des schémas chronologiques, y introduire l'usage de logiciels spécialisés, voilà de quoi passionner les enfants et les adultes qui s'y investiront.

Dès la Maternelle, et jusqu'à la retraite !...

On trouvera tout ce dont on aura besoin, pour cela, dans le commerce ou sur le Net...

L'enseignement de la langue française pour les enfants créoles

(Mars 1997)

Dans le cadre de la préparation des projets d'écoles 1997-2000, s'inscrit de façon pressante l'axe général de «maîtrise de la langue»: de la langue française s'entend, car il s'agit là de l'objectif premier de notre école primaire (maternelle et élémentaire), au plan local comme au plan national.

Le présent document, dans le même esprit de mise en ordre des idées, a trait aux spécificités de l'enseignement du français aux élèves parlant principalement le créole, en s'appuyant sur l'envoi aux écoles de trois fascicules édités par le C.N.D.P. pour le C.R.D.P. de La Réunion :

- G. CALMY : «Apprendre à parler français aux jeunes enfants réunionnais » (1976)
- B. JOLIBERT : «Enseignement du français à La Réunion» (1979)
- A.CARO et J.L.GAILLARD : «Relevé et classement des principales difficultés rencontrées par nos élèves de 6ème / 5ème en français» (1983)

Le propos de ce document s'inscrit dans la continuité de l'action pédagogique menée avec vous dans cette circonscription, afin de donner à tous les enfants le maximum de chances.

Pour ce qui est de la maîtrise de la langue, un environnement scolaire francophone est nécessaire mais ne suffit pas. Le plus important est bien l'action pédagogique de l'enseignant, à commencer par sa propre résolution, et sa persévérance, à se servir du français comme vecteur d'enseignement. Ce qui ne signifie pas, bien au contraire, que le créole ne soit pas objet d'observation et d'analyse au cours de la classe.

Il convient ici de rappeler simplement que l'Ecole Publique n'a pas pour vocation de détruire ce qui relève des traditions et des cultures spécifiques. Au contraire, elle a pour ambition de les connaître et de les reconnaître, d'en mesurer le poids dans la formation des êtres, de susciter des prises de conscience de leur importance, et du rôle qu'elles peuvent ou doivent jouer dans le présent et l'avenir des individus. Cela se fait souvent par une certaine distanciation, et, pour ce qui est de la langue, une analyse des évolutions, des filiations, des cousinages, en particulier à l'occasion même de l'étude de la langue française.

C'est donc non seulement dans les thèmes étudiés, en découverte du monde, en lecture, en poésie, en conte, en activités artistiques, etc., légitimement tournés vers le milieu local comme vers tout le reste du monde, mais jusque dans l'étude comparative du fonctionnement des deux langues (phonologie, syntaxe, lexique, morphologie), que nos élèves de familles monolingues créoles acquerront tout naturellement la maîtrise de la langue française, à l'école et par l'école.

En effet, l'enseignement d'une «langue 2» à un enfant monolingue en «langue 1» se fera d'autant mieux qu'on saura s'appuyer sur la langue 1, autant que nécessaire pour mieux analyser la langue 2.

En vérité, seuls les enfants des familles effectivement bilingues dans leur vie quotidienne, peuvent être qualifiés de «bilingues». Ce n'est pas le cas général, où nos élèves n'éprouvent pas de difficultés particulières pour la maîtrise de la langue française orale. Et ce sont justement les enfants qui ont peu, ou très rarement, l'occasion d'entendre ou de s'exprimer en français qui ont le plus besoin d'un apprentissage pertinent de la langue : ces élèves là sont ceux que les présentes recommandations se proposent de prendre en compte.

On sait bien à présent que l'on ne progresse dans la maîtrise d'une langue seconde qu'en fonction de la maîtrise qu'on a de sa propre langue maternelle. Dans la pratique usuelle des familles (créoles ou françaises) vis à vis des jeunes enfants, la langue maternelle ne fait guère l'objet d'une conceptualisation explicite. La grammaire reste tout naturellement d'un maniement largement implicite jusqu'à l'entrée à l'école élémentaire : l'enfant créolophone ne peut donc comprendre ce qu'on veut lui enseigner de la langue française sans qu'on le lui ait au préalable enseigné de la langue créole. De sorte que l'enseignement d'un élément nouveau de la langue française (nom, pronom, verbe, accord, etc) a tout à gagner à prendre appui sur l'observation d'exemples de la langue créole, qui a elle aussi une grammaire à expliciter.

Une leçon de grammaire, comme toute explication grammaticale spontanée, commencerait donc avantagement, pour ces enfants, par une reconnaissance -en vérité une découverte- de la notion à expliquer dans des phrases créoles... Et inversement, un réflexe de transcription mentale du français en créole devrait les aider, si nécessaire, à repérer la notion dans un exemple français.

(Sans doute touche-t-on là une cause possible des difficultés de bien des enfants créolophones à exercer leur pensée abstraite, alors que leur intelligence est vive : la faiblesse de la perception qu'ils ont de leur propre langue, laquelle est un outil majeur de structuration de leur pensée. Cela pourrait être une explication de leurs difficultés à soutenir leur attention, leur réflexion ou leur mémoire, ne serait-ce que pour apprendre les tables de multiplication.)

Cela implique une formation théorique et pratique des enseignants (à défaut, les trois fascicules ci-joints devraient constituer une première aide pour aller de l'avant)... Cela implique aussi que l'enseignement oral du français commence très tôt, car une maîtrise orale suffisante doit précéder l'étude de la langue écrite : le rôle de l'école maternelle y est déterminant ... La démarche pédagogique qui semble la plus naturelle est de ne jamais refuser, surtout d'un enfant monolingue, une prise de parole ou un échange verbal en créole. Mais de ne jamais en rester là, et, soit directement soit par le détour d'exercices, d'amener l'enfant à en acquérir la formulation française ...

C'est aux cycles 1 et 2 que tout se joue. Or au cycle 3 comme en collège, bien des élèves actuellement ne savent pas prendre efficacement la parole en français : c'est un signe d'échec de l'enseignement antérieur, et les équipes de maîtres, dans la préparation des projets d'écoles, devraient sérieusement se poser la question de l'acquisition orale du français aux cycles 1 et 2 :

- Entraînement à la pratique orale, implicite et globale, du français, qui s'appuie tant que c'est nécessaire sur les productions orales créoles des élèves.

- Exercices systématiques de consolidation de cette pratique implicite («exercices structuraux»), et exercices spécifiques de mise en relation orale du créole et du français sur des domaines sensibles : conjugaison, vocabulaire, syntaxe.

- Très important : entraînement à l'analyse auditive :
 - de la phrase orale (française ou créole) : en particulier le repérage des mots dans la chaîne sonore de la phrase (unités de sens).
 - des éléments phonétiques de la chaîne sonore (français ou créole) : syllabes dans les mots, phonèmes dans (les syllabes et) les mots.

- Importance des exercices de mémorisation, dès le plus jeune âge.

Au cycle 3, si l'on trouve encore des élèves qui relèvent de ces niveaux d'apprentissages fondamentaux, il va de soi, on le répète ici une nouvelle fois, que l'aide à ces élèves en difficulté prend d'abord en charge les apprentissages et les démarches des cycles 1 et 2, sur des supports adaptés.

On trouvera donc dans les trois fascicules ci joints, de quoi alimenter la réflexion collective et individuelle des enseignants. Certes ces documents sont anciens et le contexte général a beaucoup évolué en vingt ans, mais leur contenu est formulé de façon claire, et constitue, dans l'attente où sont les enseignants de La Réunion, une utile première étape.

En conclusion, chacun aura conscience de l'utilité de cette démarche, qui, dans la modestie même de ses ambitions, se veut au service de l'école, et des enfants qui lui sont confiés.

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 feuilletton »), 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 développée dans ce site à la rubrique : « Initiation poétique »

(voir aussi : Initiation poétique)
