

Les nouvelles Instructions Officielles de français

Notre camarade C. Poslaniec, prof d'E.N. au Mans, avait rédigé avec un collègue linguiste, J.-P. Tétart, une longue analyse du plan Rouchette et des nouvelles Instructions Officielles, destinée au Dossier Pédagogique n° 81 sur l'enseignement du français. La longueur de cette étude et les délais d'édition n'avaient pas permis de l'intégrer au dernier moment. Néanmoins il est apparu au comité de rédaction que ce texte ne faisait pas double emploi avec l'analyse parue dans le dossier et qu'il devait trouver place dans L'Educateur pour alimenter notre réflexion et notre confrontation sur l'enseignement du français.

Le 4 décembre 72 paraissait une circulaire redéfinissant le français à l'école élémentaire. Dès la parution, aussi bien dans l'I.C.E.M. qu'ailleurs, les opinions se partagent. Net progrès pour les uns, changement qualitatif ; modification superficielle pour les autres, reprise, sous forme détournée, de l'idéologie des instructions précédentes.

Qu'en est-il exactement ? Ce long article essaie de faire le point. Pour une bonne part, bien que l'essentiel ait été écrit avant, on y retrouvera les débats qui ont eu lieu au congrès d'Aix sur ce thème.

1 Le plan Rouchette

On oublie un peu trop que ces I.O. sont issues du plan Rouchette, bien qu'il n'en reste pas grand chose ! A cet égard, on peut s'interroger sur l'engagement de l'I.C.E.M. N'aurait-il pas été souhaitable d'appuyer fortement ce plan afin que l'essentiel en soit repris dans les instructions officielles ? Au lieu de cela, la plupart des camarades l'ont mis de côté ou violemment critiqué, aveuglés peut-être par le fait qu'il est le produit d'une équipe mise en place par l'Education Nationale aidée par l'I.N.R.D.P. Mais était-ce volonté délibérée de notre sage ministère ou pression des enseignants ?

Certes, le plan Rouchette a des objectifs, des méthodes, des points de vue sur l'éducation qui diffèrent des nôtres, mais pas autant qu'on veut bien le dire : je parle du plan initial et non de ses versions mutilées ultérieures. Et je ne sais pas que le sectarisme pédagogique soit une vertu prônée au sein de l'I.C.E.M., bien que ce nous soit beaucoup et souvent reproché !!!

Pour vous convaincre, je me contenterai d'éclairer le texte du plan Rouchette en citant plusieurs passages que je rapproche parce qu'ils composent un panorama pédagogique bien proche de la pédagogie Freinet. Bien entendu, ce faisant, je gomme les différences pourtant bien réelles. Mais ai-je besoin de les rendre évidentes puisqu'elles ont suffi à provoquer une levée de boucliers des camarades de l'I.C.E.M.

Alors, est-ce du Rouchette ? Est-ce du Freinet ? Et si je m'amuse à mélanger ?

« (La psychologie contemporaine) pose les problèmes d'apprentissage, de formation et de développement de l'intelligence et de la personnalité en termes de construction continue et dynamique étroitement liée à l'activité créatrice de l'enfant et fondée sur des intérêts, des besoins profonds, individuels ou collectifs. Il s'agit donc d'apprendre à

apprendre, d'apprendre à innover, à créer plus qu'à recevoir et retenir des connaissances toutes élaborées. »

« Il s'agit de lui (l'enfant) faire acquérir la maîtrise de la langue française contemporaine, orale et écrite, par l'entraînement à la communication et à l'expression. »

« Dans le même temps, est encouragée la libre démarche de création verbale personnelle sans laquelle la sensibilité et l'imagination enfantines ne sauraient pleinement se développer et s'enrichir (...). »

« Ce plan représente une étape dans une évolution (...). »

« L'enseignement du français se morcelait en plusieurs domaines : lecture, écriture, récitation, vocabulaire, grammaire, orthographe, élocution, rédaction. »

« Ces domaines d'étude, définis par des programmes précis, tendaient par la force des choses à devenir autonomes, d'autant plus facilement que l'entraînement à la communication n'était pas, dans la plupart des classes, la préoccupation essentielle (...). »

« Cette pratique ne tient pas compte de la véritable démarche de l'enfant. »

*« En outre, la psychologie génétique montre qu'il n'y a pas de progrès durable dans le langage sans **besoin** de s'exprimer, de comprendre. »*

« L'entraînement à la communication doit précéder et accompagner tout approfondissement analytique de la langue, le « motiver » et finalement le justifier. Pour cette raison, contrairement à l'habitude, la plus grande partie de l'horaire imparti au français doit par priorité lui être consacré. »

« (...) Il convient de considérer la classe non seulement comme un lieu où le maître parle à ses élèves mais encore et surtout comme un lieu où s'échangent des informations d'élèves à maître et tout particulièrement d'élève à élève, de groupe à groupe. »

« Pour écrire comme pour parler, l'enfant doit avoir besoin de communiquer. C'est pourquoi ce qui a été dit de l'expression orale vaut pour l'expression écrite. On soulignera cependant que l'expression écrite introduit des dimensions nouvelles dont l'enseignement doit tenir compte. D'abord c'est le plus souvent l'éloignement dans le temps et dans l'espace qui appelle la communication écrite ; l'énoncé écrit doit nécessairement faire état d'éléments qui auraient été fournis par la « situation » de communication orale. Enfin, on ne peut négliger le désir et le goût qu'ont certains enfants de laisser, sans le moindre souci d'un lecteur, une trace écrite de leur activité, de leurs rêves, de leur personnalité. »

« La « liberté de parole » n'est pas un pouvoir inné qu'il suffit d'exercer en situation pour le maîtriser. On ne saurait se contenter chez l'enfant du simple besoin, spontané ou provoqué, de s'exprimer. C'est ici que doivent intervenir les exigences de l'éducateur qui a pour mission d'aider l'enfant à progresser, c'est-à-dire à utiliser sa langue maternelle d'une manière de plus en plus efficace, donc de plus en plus créatrice et, pourtant, de plus en plus libre. »

« Le maître de français libère : Il l'aide à dominer les obstacles socio-culturels et affectifs qui l'empêchent de répondre à ses besoins fondamentaux : être lui-même, découvrir les dimensions de sa sensibilité et de son imagination, apprendre, devenir adulte. En ce sens, il revient au maître d'utiliser ou de susciter des situations éducatives propres à faciliter à l'enfant cette rencontre de lui-même, des autres, du monde et de la connaissance. Il revient au maître de choisir parmi ces situations celles qui peuvent motiver la communication orale ou écrite, et les exercices d'apprentissage nécessaires, sans toutefois aller au-delà des possibilités de chacun. De même, il lui revient de solliciter et de favoriser la créativité de chaque enfant, de chaque groupe de la classe. Le maître part d'une motivation primaire faite d'élan, de brefs, d'éclairs de curiosité, de paroles « sauvages », du désir de dire pour dire, d'écrire pour écrire, de raconter pour raconter. Mais il s'efforce d'étendre et de consolider ce terrain en étayant les motivations des uns par les motivations des autres, en les nourrissant des intérêts fournis par les milieux, en les entretenant par le goût de la chose bien faite, achevée.

« On parvient ainsi à une motivation seconde par un passage dont l'enfant n'a pas toujours conscience. Sorti d'un univers étroitement personnel, il découvre la curiosité intellectuelle, le goût de l'imaginaire, associant à l'esprit de collaboration avec les autres, l'esprit critique, l'esprit de synthèse et le sens de l'invention, de la création. »

Non, rien de Freinet dans ce qui précède : tout est extrait du plan Rouchette originel. Avouons que bien des idées sont communes. Même si la terminologie est différente, même si le souci de rigueur scientifique, ici présent, ne se trouve guère dans les textes du mouvement Freinet, du moins sous cette forme !

Certes, tout le monde n'admet pas la conception et l'utilisation que les auteurs du plan font de la psychologie et de la linguistique, mais ce n'est pas un débat à rejeter hors de l'I.C.E.M. En son sein même le débat a lieu : non seulement dans Techniques de Vie mais aussi dans l'Educateur.

Le Ministère a bien senti les dangers que le plan Rouchette faisait courir à l'idéologie officielle, lui, puisque après l'avoir malhonnêtement édulcoré dans un premier temps, il s'y réfère explicitement au début des nouvelles I.O. alors même qu'implicitement sont réintroduites les « valeurs éternelles » qui sous-tendent les I.O. précédentes.

2 Les objectifs des I.O. de décembre 1972

Le projet pédagogique des I.O. du 4 décembre 1972 s'inscrit, nous dit-on, dans un contexte nouveau, en rapport avec l'évolution de l'organisation scolaire, de l'environnement culturel et de la pensée scientifique.

La discrétion qu'on met, dans le préambule, à définir ce contexte nouveau nous amène tout naturellement à préciser de quels changements il s'agit.

Changement des structures scolaires : on sait, en effet, que ces structures évoluent ; mais on n'ignore pas qu'elles évoluent en fonction de projets qui n'ont, la plupart du temps, rien de pédagogique, et que si la scolarité est prolongée jusqu'à 16 ans le correctif existe à cet excès du côté des classes de transition et des ex-pratiques, C.P.A. et autres C.P.P.N. où, bon gré mal gré, les maîtres sont chargés de planifier la mise sur le marché du travail des futurs O.S. de chez Renault et d'ailleurs...

Changement dans l'environnement culturel : tous aujourd'hui, enfants comme adultes, subissent l'impact d'un cinéma censuré, d'une radio et d'une télévision partisans, d'une publicité à la fois mystifiante et frustrante, d'une presse émasculée et aculturelle... Que l'école, partie intégrante du système, se fixe pour objectif d'aiguiser le discernement des élèves face aux sollicitations et aux agressions auxquelles ces nouveaux moyens (de communication) les exposent, ce n'est pas le moindre paradoxe de ces instructions !

Evolution des conceptions pédagogiques : faut-il ranger sous ce titre l'évolution de la pensée scientifique explicitement mentionnée dès le premier paragraphe de ces instructions ? Nulle part, pourtant, on n'écrit le mot de linguistique, si ce n'est, peut-être, pour affirmer un peu légèrement que ses acquis sont encore trop peu assurés pour que l'école puisse les mettre à profit. Dans ce cas, qu'est-ce exactement que ce vaste travail critique et constructif portant sur l'enseignement du français auquel il est ici fait allusion ? La suite du texte démontre à l'évidence que des travaux réalisés par les équipes de recherches de l'I.N.R.D.P. depuis 1967 il ne reste que de vagues références à une pédagogie active, aux notions de libération linguistique, de créativité, de spontanéité, alibis démagogiques bien connus de la pédagogie sans contenu...

Et nous ne commenterons pas, crainte d'être porté à mordre vraiment, ce paragraphe futuriste sur les enfants qui entrent à l'école sans savoir le français et qui ne le parlent pas chez eux, sur les enfants qui présentent des signes prononcés d'inadaptation, pour lesquels des dispositions particulières seront prises...

Vraisemblablement, dit notre texte, (l'enfant sait déjà parler quand il entre en classe), mais les ressources de langage dont il dispose sont encore très limitées. Et, certes, personne ne songe à nier que la compétence linguistique d'un enfant de 6 ans n'est pas celle de l'adulte ; encore moins celle de « l'adulte cultivé » ! et c'est alors qu'on commence de penser que parler de ressources de langage... limitées c'est tenir un discours bien ambigu.

Point d'obscurité sur les objectifs ! Et, en effet, tout devient clair immédiatement : ... L'un des objectifs premiers de l'enseignement du français à l'école élémentaire est d'aider les élèves à se rendre progressivement capables de former et d'exprimer oralement une pensée qui s'affirme et s'affine. Privilégiée une fois encore la fonction d'élaboration et d'expression de la pensée, conçue comme la fonction supérieure du langage humain. La tradition ne disait pas autre chose. Ainsi Littré (1877) : *LANGAGE : Proprement, emploi de la langue pour l'expression des pensées et des sentiments. « Le langage est tellement ce qui perfectionne toutes les facultés de l'âme que la perfection de ces facultés répond toujours à celle du langage » Bonnet, Ess. psychol. (1).* Apprendre à parler convenablement c'est apprendre à bien penser ; le langage est le reflet de l'âme : il en est de belles, il en est de laides... Où classer la pensée et l'âme populaires (comme le français du même nom) ? Peu importe que le langage soit d'abord le moyen le plus immédiat de communiquer avec autrui ; développer et structurer cet outil dans tous ses aspects n'est pas l'objectif prioritaire de l'Ecole.

Sans surprise, cependant, on lira, quelques lignes plus bas, que l'enseignement du français est donné pour aider l'enfant à communiquer et à penser. Nous sommes habitués de longue date aux incohérences (apparentes) des textes officiels, et prémunis contre les concessions de pure forme : ici, à la science linguistique. La suite montre assez qu'il ne s'agit là que d'un faux-semblant, piège à lecteurs trop candides.

Ainsi : Si l'école se laissait impressionner par de tels paradoxes (enseigner le français à des enfants qui le savent déjà), elle consacrerait les inégalités d'origine familiale. Les enfants n'appartenant pas à des familles instruites se verraient bientôt réduits, et souvent pour toujours, à un

(1) Tome IV, page 1431, Gallimard, Paris, 1960.

langage rudimentaire, propre seulement à des échanges restreints. L'ambiguïté signalée ci-dessus est définitivement levée ! La compétence linguistique enfantine est limitée par le degré de maturité psycho-affectif et intellectuel, mais aussi, et surtout, elle est fonction du milieu socio-culturel. Mais on ne pose pas la question : *quelle compétence ?* on ne met pas en doute qu'il y en ait une, idéale, le bien commun de tous ceux qui parlent français, qui doit imposer sa loi. Réduire les handicaps socio-culturels, ce n'est pas pour l'Ecole ici définie développer plusieurs « registres » de langue, faire expérimenter à tous les enfants les notions de pertinence, d'efficacité, d'économie linguistiques. Ce n'est pas ajouter à une compétence spécifique d'autres champs de compétence. Au contraire, c'est d'abord faire table rase de ce que les enfants possèdent déjà, cet idiome dont les anciennes instructions disaient qu'il tenait davantage des patois, de la langue populaire, de l'argot, etc., que de la langue de Voltaire. Il n'est pas paradoxal, en effet, que l'Ecole apprenne aux enfants la « langue française » puisque, pour beaucoup d'entre eux, ce français-là est une langue étrangère. Il est paradoxal, en revanche, qu'elle fasse délibérément l'impasse sur ce qui existe à côté. D'une pierre, deux coups : en niant ainsi le concept de *niveau de langue*, fondamental en linguistique et en pédagogie, on réintroduit une morale du langage déguisée d'oripeaux démocratiques : *Conduire à une expression plus juste, plus précise et plus aisée, c'est travailler à l'élimination des malentendus, des erreurs, des servitudes qui, dans les relations sociales, pèsent sur ceux qui ne savent pas s'exprimer.*

Ne serait-ce pas plutôt cette conception manichéiste, où le correct devient le bon, cette religion du bon usage minoritaire, principe d'une pédagogie censurante et colonisatrice, qui est pour l'essentiel responsable des malentendus et des servitudes qui pèsent sur ceux qui veulent s'exprimer malgré qu'on les ait délibérément exclus du pouvoir de la parole ?

Colonisatrice, en vérité, au sens strict du terme, l'affirmation que la langue des milieux non instruits (fausse, imprécise, maladroite) est *rudimentaire* et que les échanges qu'elle permet sont *restreints*. La communication « vraie » passe nécessairement par une forme canonique : celle du beau langage, du « bon usage ». D'ailleurs, son rôle premier n'est pas à proprement parler de communication : « bien parler » et être apte à faire le départ entre ceux qui respectent ce bel usage et les autres, c'est être capable de reconnaître les siens et de se faire reconnaître d'eux, signe de classe et non outil de communication inter-individuelle.

L'école va tenter — sans trop y croire car nous savons bien, mes maîtres, que seule elle ne saurait compenser ces fameux handicaps socio-culturels —, de conduire ces malheureux défavorisés vers d'autres horizons... L'échec sera, pour la majorité d'entre eux, la règle ; on les abandonnera à mi-chemin d'une culture inaccessible et d'une culture « populaire » excommuniée à travers ce langage rudimentaire que l'école a pour tâche de précipiter aux enfers linguistiques.

Il est certain, d'autre part, qu'on ne peut penser à l'aide de cet infra-langage : *Mettre l'enfant en mesure de faire sienne une langue saine et souple, voilà comment lui donner chance de se former dès maintenant une pensée, et, plus tard, un style.* L'hyper-censure normative est, c'est bien connu, un éducatif de la pensée ; mais il demeure qu'il faut *respecter l'originalité individuelle de l'enfant... ses pouvoirs créateurs.* La perfection des facultés de l'âme... etc., etc. : retournez les mots et sous *sain* et *souple* apparaissent malsain et rigide, borné ; sous la formulation démocratique le cynisme aristocratique.

Réduire et conformer, coloniser la parole, voilà en réalité les objectifs premiers des instructions de 1972 (en cela tristement semblables aux précédentes) exposés ici en toute bonne conscience : ... *l'école a raison de conduire progressivement l'enfant à l'usage correct et aisé du langage élaboré des adultes.* Une question en passant : quels adultes ? Et une précision utile : il ne s'agit pas de nier l'enseignement d'une langue « standard » — dans ce qu'elle a d'instrumental —, conforme à un usage conventionnel, empruntant le cas échéant certains de ses aspects à l'ordre

scriptural « littéraire ». Nous affirmons simplement (!) que cette langue ne constitue pas l'alpha et l'oméga de la compétence linguistique ; qu'il s'agit moins, finalement, d'enseigner *une langue* que les divers registres de cette langue, sans préjugés ; que vouloir imposer à tous et partout un usage et un seul, prescrire cet usage, c'est condamner la plus grande partie de nos écoliers à ne jamais dominer leur pouvoir d'expression linguistique. Cela ne signifie pas qu'on vive dans le « spontanéisme » intégral et le laisser-aller, au contraire. Il est bien plus confortable de ramener tout le monde à un commun dénominateur arbitraire que de respecter véritablement la réalité linguistique et la personnalité des enfants.

L'idiome majeur dont les instructions se font le spectateur est celui des livres. Bien entendu on y parle aussi, beaucoup plus qu'auparavant, de l'oral. Mais cet oral n'est jamais considéré autrement que comme un état transitoire, sans caractéristiques fondamentales spécifiques, utilisable seulement pour conduire l'enfant vers le langage des livres (à l'aide des « beaux contes » ?). Si l'on a fait à l'oral sa place au point de départ du processus scolaire d'apprentissage de la langue, il n'est pas certain qu'on lui ait fait aussi une place dans le développement de ce processus, il est moins certain encore qu'on le retrouve à son terme :

Ne nous dissimulons pas la distance qui sépare le langage naturel de l'enfant entrant à l'école et celui dont on veut qu'elle l'accoutume à se servir. Mais gardons-nous aussi de l'exagérer... Entre le langage que l'enfant parle en cour de récréation — spontané, mais en même temps rudimentaire et tributaire étroitement de l'intonation, du cri, de la mimique — et le langage des livres, privé de ces auxiliaires, il faut des transitions.

On ne saurait mieux dire ! Et comment concilier cette moue de mépris devant le langage spontané, rudimentaire (encore !) et intégrant toute une gesticulation paralinguistique (cri, mimique) avec ces recommandations sages et lucides :

... On doit reconnaître que le défaut le plus répandu de notre pédagogie usuelle n'est pas de montrer trop de complaisance envers la spontanéité mais, au contraire, trop de méfiance ?...

Une remarque, pour conclure, car l'étude exhaustive de tous les aspects du texte des I.O. de 1972 dépasserait de beaucoup le cadre d'un article : nous n'avons pas à nourrir l'illusion que l'Ecole — dans la société actuelle —, pourrait devenir « autre chose » (mais quoi ?) par la simple vertu d'un texte pédagogique officiel, si rigoureux, si honnête, si humain que fût ce texte. Réciproquement, d'instructions ouvertes et scientifiquement informées peut toujours naître le plus stérilisant des catéchismes.

Peut-être faut-il donc lire ce que l'on nous propose ici à la fois avec lucidité et optimisme, quitte à y apporter, avec quelque mauvaise foi, ce que l'on trouve dans toutes les bonnes auberges espagnoles...

De fait, si l'on tente, dans ces nouvelles instructions, de nous faire prendre des vessies pour des lanternes, rien ne nous empêche de proclamer bien haut que ce sont bien des lanternes, que nous les considérons comme telles et que nous nous y éclairons. Ce ne sont pas nos sages gouvernants qui peuvent nous démentir, ce serait avouer publiquement leur double jeu ! A vouloir ménager la chèvre et le chou on laisse chacun libre d'interpréter à sa guise. A cet égard, les instructions officielles de 72 présentent des avantages non négligeables, absents des précédentes et, pour commencer, l'abolition de tous les textes qui leur sont antérieurs puisqu'elles *se substituent à l'ensemble des instructions antérieures d'ancienneté et d'inspiration diverses, relatives au même objet.* (p. 5) (2). Cela signifie que, désormais, le texte de référence unique est celui des I.O. 72 et que nul ne peut légitimement s'éclairer de précédents textes pour interpréter tel ou tel passage, à moins que les instructions de 72 ne s'y réfèrent explicitement. A nous donc d'apprendre à les lire et les interpréter à notre avantage.

(2) La pagination renvoie au texte de l'Imprimerie Nationale, Paris, 1973.

3 Comment se servir des I.O. de 72 ?

Deux utilisations sont possibles : la défensive, car la plupart des pratiques de nos classes sont soit admises, soit reconnues, et même recommandées à un endroit ou un autre. Cette utilisation des I.O. a toujours été privilégiée par l'I.C.E.M et, de ce point de vue, celles de 1972 sont fort intéressantes. Mais il est une seconde utilisation possible : l'offensive. Pourquoi toujours attendre d'être mis en cause par une administration, des parents ou des collègues peu compréhensifs ou réactionnaires, alors même que les instructions interdisent explicitement un certain nombre de pratiques (dont nous savons tous qu'elles continuent à exister autour de nous) et démontent certains comportements pour montrer leur inutilité ou leur gratuité du point de vue pédagogique ? L'offensive est le meilleur moyen de faire pièce à des collègues, I.D.E.N. ou conseillers pédagogiques réactionnaires, dans la mesure où les I.O. de 72 fournissent des arguments contre des personnes habituées à respecter aveuglément ce type de légalité. Bien entendu l'offensive n'a rien à voir avec la délation : elle est de l'ordre du dialogue, même violent.

a) La défensive :

On peut dire que ces I.O. préconisent la plupart de nos pratiques et objectifs, même si on les appelle autrement. Ainsi le travail de groupes et l'individualisation du travail : *L'instituteur enseigne donc constamment le français. Il l'enseigne plus spécialement dans les dix heures hebdomadaires que l'arrêté du 7 août 1969 réserve à cet effet et auxquelles s'appliquent en priorité les pages que l'on va lire. On y retrouvera, le plus souvent sans référence expresse, les principes fondamentaux de la pédagogie moderne : pédagogie de l'encouragement, de la motivation, de l'activité ; pédagogie qui tout à la fois s'individualise et met en œuvre les méthodes de travail par groupe, en se proposant de développer la personnalité de l'élève (p. 6).*

Et encore : *Quand un thème a été choisi, bien des questions se posent. Comment sera-t-il abordé ? Quelles sont les recherches qui pourront se faire rapidement, celles qui demanderont plus de temps ? Quels sont les documents disponibles, où les trouvera-t-on ? Qui pourra-t-on utilement interroger ? Comment diviser le travail ? Ces questions font l'objet d'un débat préalable et cet exercice d'expression orale aboutit d'une part à la formation d'équipes qui se partagent les tâches, d'autre part à l'établissement d'un plan de travail que chacun recopie soigneusement et conserve par devers soi (p. 39).*

La globalisation des activités : *L'enseignement du français est continu, ses aspects sont variés : c'est pourquoi son agencement ne saurait s'accommoder d'un découpage. Une activité se développe ; une tâche en appelle une autre ; des lacunes et des insuffisances apparaissent auxquelles répondront, pour y remédier, des exercices appropriés ; de nouveaux motifs d'intérêt surgissent alors (p. 9).*

La prééminence de l'intérêt des enfants : la réponse aux questions des élèves *pourra être l'amorce d'une recherche individuelle ou collective dûment motivée (p. 10)...* La lecture à haute voix *joue le rôle qui lui est propre quand elle sert à communiquer des informations à des camarades ou à leur faire part d'un texte que l'on aime (p. 14).*

La communication : *Un pas de plus est fait quand le maître suscite des dialogues entre élèves. Le travail par groupes facilite et appelle de tels échanges, soit qu'un groupe en interroge un autre, soit qu'il lui communique les résultats d'une enquête. Une situation plus complexe, et plus féconde encore, se crée quand la classe devient le lieu de communications multiples, questions et essais de réponses se croisant. Le maître intervient pour faire brièvement le point, éviter que la recherche s'égare, et proposer au besoin une nouvelle orientation (p. 11)...* Comme il s'agit avant tout de communiquer, le maître se garde de trop rectifier sur le moment le langage spontané : pour que les enfants parlent, pour qu'ils usent peu à peu de formes plus variées et plus justes, il ne faut pas commencer par les reprendre (p. 11).

L'organisation coopérative : *L'entraînement oral utilise également les situations de délibération. L'organisation coopérative de la classe les suscite et, mieux encore, les institue, et nous n'insisterons pas ici sur le rôle essentiel de ces activités dans l'éducation morale et sociale de l'enfant et dans la vie scolaire en général (p. 11). Et, plus loin : Certains sujets procèdent de l'organisation coopérative de la classe ; une délibération donne lieu à un court compte rendu mentionnant son objet, les options examinées, les principaux arguments échangés. Une décision doit être enregistrée. « Le journal de classe », où ces documents sont insérés, peut aussi rendre compte d'incidents qui ont retenu l'attention des élèves. Il prend plus d'importance si des textes libres se rapportant à la vie de la classe sont jugés dignes d'y figurer (p. 22). Autre façon de parler du livre de vie !*

La conférence : *... L'expérience montre que l'enfant accepte volontiers de traiter sous forme d'exposé un sujet qui lui plaît, et le fait avec assez de confiance pour s'aider seulement de quelques indications écrites. La motivation, ici encore, est décisive. Aussi convient-il d'admettre et au besoin de suggérer des sujets d'exposés très variés (...). A la suite de l'exposé, le dialogue entre l'auteur et ses camarades offre une excellente occasion d'échanges (questions, critiques, précisions et justifications), et n'exige que peu d'interventions de la part d'un maître expérimenté (p. 12).*

L'enquête : *Le magnétophone permet d'enregistrer un débat, le commentaire d'une projection, un texte destiné à des correspondants. Il peut encore, hors de la classe, faciliter des enquêtes ou des reportages, ainsi que des activités de mise en scène ou de dramatisation sur thème ou sur canevas (p. 12). Ce texte, au passage, reconnaît la légitimité de la correspondance dont on parle encore en plusieurs endroits cités plus bas.*

L'apprentissage de la lecture en 3 ans et non au C.P. seul : *Il faut renoncer à une séparation rigoureuse entre le cours préparatoire et la première année du cours élémentaire : si l'on apprend à lire au C.P., on continue cet apprentissage au C.E.I. « Un décloisonnement » de ces classes s'impose, comme il est souhaitable, entre la grande section d'école maternelle et le C.P. C'est la solution raisonnable puisqu'il s'est avéré que l'aptitude à la lecture se manifeste chez les enfants normaux à des âges variables (p. 15).*

Et reconnaissance de l'existence de la méthode naturelle (les I.O. ne tranchent pas sur le choix d'une méthode d'apprentissage de la lecture) quoique en termes ambigus : *L'emploi d'une méthode qualifiée de naturelle par ses utilisateurs exige des précautions analogues (à celles qu'on doit prendre pour la méthode globale) (p. 14).*

Les I.O. de 72 encouragent également à se soucier du monde actuel, à décloisonner l'école et à former l'esprit critique : *L'écopier d'aujourd'hui (...) subit la fascination qu'exerce sur lui cinéma, radio, télévision, disque, publicité, bandes dessinées. L'école doit mettre à profit l'apport de ces moyens de communication et, simultanément, elle doit aiguïser le discernement des élèves face aux sollicitations et aux agressions auxquelles ces nouveaux moyens les exposent (p. 5). Mais attention, car, plus loin, on trouve :*

Quant aux textes d'argumentation, qui posent, développent, défendent ou réfutent une thèse, ils n'appartiennent pas à l'école élémentaire. Toutefois, au fil de la rédaction, l'écopier peut être amené à justifier des préférences, une opinion. Dans ces textes comme dans les procès-verbaux mentionnés plus haut, une argumentation s'ébauche : l'enfant apprend à s'expliquer (p. 22).

Le texte libre est reconnu explicitement dans un cadre coopératif :

En ce qui concerne le texte libre authentique, précisons qu'il a des caractères propres qui le distinguent sensiblement de la rédaction à sujet libre. Sa fonction essentielle est de faciliter la communication au moyen de l'écriture, et en même temps de faire bénéficier la langue écrite du même élan naturel et spontané que la langue parlée. Non seulement l'enfant choisit le sujet, mais il choisit aussi le moment ; il produit le texte quand il le souhaite, de sa propre initiative, sans être obligé de le montrer ensuite au maître — ce qu'il fait souvent, néanmoins, mais en dehors de toute contrainte.

Le texte libre prend toute sa valeur en rapport avec un ensemble d'activités à caractère coopératif : journal scolaire, correspondance et échanges scolaires, imprimerie à l'école... Il importe que le maître, avant de mettre en œuvre cette pédagogie, s'informe avec soin de ses (sic) techniques et ait le souci de travailler en équipe avec des collègues expérimentés (p. 21).

En outre, un passage permet d'interpréter le terme de rédaction par texte libre dans l'ensemble des I.O. et décrets ultérieurs : Or, d'évidence, quiconque donne forme écrite à sa pensée, rédige ; et tout texte écrit que l'enfant a conçu lui-même — donc tout texte qu'il écrit sans le reproduire ni l'enregistrer sous dictée — est une rédaction. C'est en ce sens général que nous emploierons le terme (...) (p. 20).

Mais ATTENTION, on peut aussi être pris au piège de certaines critiques tendancieuses qui se réfèrent, cette fois explicitement, à l'idéologie officielle mise en évidence dans la seconde partie de cet article, idéologie reconnue comme la seule valable : ainsi ce passage : ... *Maints textes dit « libres » sont largement fautifs sans pour autant briller par l'originalité. Cependant, comme on peut invoquer aussi, et même dès le C.P., des exemples de réussite remarquable, on aura intérêt à se demander dans quelles situations pédagogiques ont été produites les rédactions tenues pour décevantes. Dans un texte enfantin que l'on était prêt à rejeter à première lecture, il arrive qu'on trouve, à mieux y regarder, l'ébauche d'une idée juste ou la trace d'un sentiment vrai. Une fois la ponctuation mise et l'orthographe corrigée, ce que l'enfant « voulait dire » apparaîtra plus nettement, encore qu'une mise au point puisse être nécessaire, qui respectera la pensée et l'apport de l'enfant* (p. 20).

Toutefois, plus loin, un passage est utilisable pour « l'amélioration » du texte libre, non pas en qualité (traduction en « beau langage ») mais en efficacité (plus « communicant ») : *L'essentiel est (que le travail de mise au point) ne substitue pas à la pensée de l'enfant une pensée étrangère, qu'il ne la surcharge pas d'ornements empruntés, mais qu'il la conduise au but vers lequel l'enfant était porté par son élan, et qu'il avait manqué, faute de moyens suffisants ou d'une réflexion assez soutenue* (p. 20 et 21).

Le journal scolaire : *Le journal scolaire imprimé en classe et diffusé dans le voisinage de l'école exige, tout comme la correspondance interscolaire, un travail d'équipe et met en jeu des motivations très stimulantes. Elles attirent l'attention portée à l'écriture, à l'orthographe, aux illustrations, à une belle présentation, à une rédaction claire et intéressante* (p. 22).

Enfin, il vaut la peine de se référer à l'ensemble de ce que ces I.O. disent de la poésie (p. 35 et suiv.), un des rares endroits où il y a changement qualitatif par rapport à la récitation, sans doute parce que ce n'est pas considéré comme dangereux !

Il est possible, pareillement, d'isoler des conseils et recommandations qui permettent de justifier des pratiques relevant de la linguistique véritable et de la psychologie moderne, mais il serait vraiment trop long de les énumérer ici. Si d'aucuns s'intéressent à ces aspects, il est toujours possible, par la suite, de faire un article sur ce thème.

b) L'offensive :

Voici une série de formulations et de critiques extraites des I.O. de 72. Je n'en garde bien de les classer : c'est à chacun de les utiliser en fonction des situations locales et, pourquoi pas, du rapport de force... en sachant que la division entre réactionnaires et « modernistes » n'est légitime (c'est-à-dire efficace) que si elle entraîne un rapprochement des différents « modernistes » qui se déterminent ainsi sur des positions claires et distinctes.

Il faut d'abord éliminer ce qui décourage : l'ironie devant l'échec, les pronostics qui semblent y condamner. La critique ne devrait jamais être humiliante ni aller au-delà du point particulier qui l'a provoquée (p. 6).

Si l'on ne peut se passer d'un cadre et de repères, que les présentes instructions se proposent de tracer, il faut convenir

que les progrès des enfants dans la connaissance et l'usage de la langue maternelle se déterminent malaisément en termes de programmes ; on se gardera de prétendre fixer en détails une progression rigide et uniforme qui ne pourrait être adaptée à la diversité des enfants, et qu'en conséquence la réalité démentirait (p. 7). Et, plus loin : *Dans les pages qui vont suivre diverses rubriques apparaîtront. Mais s'il faut que l'exposé se divise, il est mauvais que l'enseignement se morcelle* (p. 8).

... On doit reconnaître que le défaut le plus répandu de notre pédagogie usuelle n'est pas de montrer trop de complaisance envers la spontanéité mais, au contraire, trop de méfiance. Il arrive souvent qu'en utilisant mal ce qu'apporte l'élève, en entravant son besoin d'initiative et d'activité, on lui impose prématurément de couler ses phrases dans des formes avec lesquelles il faudrait d'abord qu'il pût se familiariser (p. 8).

Bien des maîtres restreignent néanmoins les échanges oraux de crainte qu'à leur faveur la classe ne se livre à la turbulence, ou qu'au mieux certains élèves se manifestent inconsidérément pendant que d'autres, timides, ou indifférents, se taisent. La communication clandestine des élèves entre eux est alors l'effet le plus commun de cette inquiétude, qu'ignorent ou surmontent les instituteurs mieux assurés de rester les maîtres du jeu.

Il est d'ailleurs habituel que le maître procède aux interrogations de manière que l'occasion de répondre soit fournie au plus grand nombre possible. Toutefois, il n'y a là qu'un pseudo-dialogue si la réponse est préfigurée dans la question ou même amorcée par elle ; le progrès reste formel et correspond rarement à une maîtrise accrue des moyens d'expression.

Le dialogue vrai apparaît si les questions vont aussi des élèves au maître (...) (p. 10).

Le cours préparatoire continue l'action de l'école maternelle. Il arrive encore trop souvent que des maîtres bien intentionnés s'emploient à persuader leurs jeunes élèves qu'au cours préparatoire ils doivent perdre les habitudes et la spontanéité de la maternelle, dont il importe au contraire de préserver le climat (p. 12). *Il ne faut pas s'attendre à voir tous les élèves apprendre à lire au même rythme* (...). *Au début du C.P., c'est une erreur que de vouloir emmener tous les élèves à la même allure. Cette tentative n'égale pas les chances, mais diminue celles des plus faibles, qui subissent des échecs répétés jusqu'au moment où leur retard devient à peu près irrémédiable* (...). *Il faut donc recourir sans hésitation, pour ceux qui en ont encore besoin, aux exercices d'entraînement psychomoteur prolongeant les activités de la maternelle en s'en inspirant* (p. 13).

(...) Les pires méthodes sont celles qui découragent le désir de lire. (...) Le maître qui veut donner la priorité à l'enseignement des syllabes pour les faire ensuite assembler en mots doit se souvenir que c'est dans le mot et mieux encore dans la phrase que réside le sens. Il faut donc qu'au plus tôt il « éveuille l'esprit et délivre d'épeler » selon la formule d'Alain (p. 14).

(...) Les « lignes » à titre de pensum sont — en toute classe — fatales à l'écriture. Les pensums ne sont d'ailleurs pas autorisés (p. 19).

La rédaction : Dans son acception scolaire la plus courante, (ce terme) désigne un exercice caractérisé par certains types de sujets (narratifs, descriptifs, etc.), des exigences de développement, d'ordre, d'enchaînement des idées, et bien entendu d'expression claire et correcte. Pour l'enfant, c'est une montagne à gravir (...).

Encore faut-il que l'enfant puisse essayer librement ses propres formulations. Il en sera empêché si l'intervention du maître est inopportune ; elle n'aura d'efficacité que si le maître sait résister à la tentation, si commune chez l'adulte, de devancer l'enfant et de lui donner la solution toute faite (p. 20).

Si l'enfant voit son intention faussée par les interventions de l'adulte, la narration lui apparaîtra bientôt comme un exercice dépourvu de sincérité, exigeant qu'il se guide, qu'il simule, qu'il use d'expressions artificielles, arbitrairement réservées pour ce genre de circonstances. Voilà perdu l'élan qu'il aurait été si précieux de sauvegarder. Bientôt s'entendra le triste

refrain : « Je ne sais pas quoi dire. » Cette impuissance regrettable s'explique aussi — et le fait est trop évident pour que l'on y insiste — par l'abus des sujets imposés, mal motivés. Et si l'on cherche, un peu tard, à réveiller l'intérêt chez l'élève en sollicitant ses souvenirs, en faisant appel à son expérience personnelle (mais pourquoi n'avoir pas mis à profit celle dont il était plein et dont il désirait parler ?), que l'on ne s'étonne pas de trouver un enfant réticent à livrer ses confidences (p. 21).

Il (le maître) évitera enfin de donner un « corrigé », qu'il l'ait écrit lui-même ou qu'il l'ait trouvé dans quelque « livre du maître ». Sa tâche n'est pas de faire prévaloir devant les élèves une seule manière de voir, de sentir, de s'exprimer. La meilleure façon de corriger une rédaction est de partir du texte produit par son auteur et d'essayer de mieux répondre à l'intention de celui-ci. Toutefois, le cas échéant, il peut être bon de présenter ensuite aux élèves un texte d'écrivain sur un sujet analogue. Ils découvrent ainsi, sans y voir nécessairement un modèle à imiter, qu'il y a une manière de dire. Et c'est pour eux un enrichissement (p. 23).

On s'accordera pour rejeter la dictée d'un texte inconsidérément choisi, abondant en mots et expressions rares, en tournures inhabituelles ; ou la dictée-piège, accumulant à dessein les difficultés, modifiant même parfois à cette fin les textes d'auteurs, non sans dommage pour le sens et le style ; et la dictée-épouvantail qui doit ses fâcheux effets aux rites qui l'entourent. Le barème fameux qui faisait correspondre à cinq fautes la note zéro a des inconvénients certains, puisque alors aucun progrès n'est mesurable tant que l'élève n'a pas passé le seuil des résultats seuls reconnus comme positifs. (...) Et que peut-on attendre d'une dictée punitive, qui remplace une récréation supprimée, en dépit du règlement ? (p. 26).

L'abus des énoncés abstraits a été et demeure le fléau de notre enseignement grammatical (p. 30).

Renvoyant à la sixième l'étude de la voix pronominale, on s'abstiendra au C.M.2 d'étudier autrement que par des remarques sur des rencontres occasionnelles les règles d'accord des participes passés des verbes pronominaux. On s'abstiendra également de listes orthographiques de noms composés (quelques remarques sur les pluriels de ces noms suffiront). S'il faut apprendre, et avec soin, que certains verbes très usités se conjuguent à la voix active, avec l'auxiliaire « être » (et quelques autres verbes tantôt avec « avoir », tantôt avec « être »), cette étude ne doit pas se compliquer, même au C.M.2, par les difficiles notions de transitivité et d'intransitivité. Une autre simplification recommandable concerne les compléments du verbe. C'est peut-être la plus importante dans la pratique, parce qu'elle se rapporte à des notions anciennement et couramment

enseignées. Après les compléments de lieu et de temps, on a distingué en effet ceux de cause, de manière, de but, de moyen, d'agent, de condition, et toutes ces étiquettes sont souvent exigées dans les analyses. Or, que le complément soit un nom avec ses déterminants ou une proposition, cet étiquetage est sans avantage appréciable. Aucune liste n'épuiserait les nuances de sens possibles, et les catégories interfèrent. L'important est que les enfants, ayant acquis au C.E. la notion de complément du verbe, apprennent au C.M. le complément d'objet direct, condition du passage de l'actif au passif (« le coureur atteint la ligne d'arrivée », « la ligne est atteinte par le coureur »). Quant aux compléments, de lieu et de temps, que les enfants reconnaissent aisément et désignent volontiers, il n'y a pas d'inconvénient à les nommer, même dès le C.E., mais comme exemple de complément de verbe, en faisant observer que les compléments donnent souvent toutes sortes d'autres renseignements (pp. 32, 33).

A propos des conjugaisons, les remarques à faire, les fautes et les corrections se répèteront longtemps. Mais la répétition machinale et non motivée est vaine. Le grand adversaire est ici l'ennui, et c'est pourquoi l'emploi de conjugaisons en guise de punition est particulièrement nuisible (p. 33).

Un poème ne doit pas être d'abord en classe un morceau qu'il va falloir apprendre ; et le maître se trompe s'il attribue le choix des poèmes que tous ses élèves devront être prêts à réciter même s'ils ne les aiment pas (p. 35).

(...) La pire erreur — fréquente pourtant dans les recueils scolaires — serait de dire aux enfants ce qu'il faut qu'ils admirent, à quel moment ils doivent être émus (p. 36).

L'usage qui consiste à confier à chaque élève la mission de corriger le travail d'un camarade est à déconseiller, même dans le cas relativement simple d'une dictée : un tel procédé ne peut qu'engendrer les erreurs et les récriminations, si ce n'est la malveillance ou la complaisance réciproques. En revanche l'autocorrection, sous le contrôle attentif du maître, reste conseillée (p. 40).

Pas de conclusion à pareil article : le débat ne se clot pas avec lui ni, surtout, l'énumération des différentes façons DE SE SERVIR des I.O. de 72. L'imagination doit, plus que jamais, nous donner le pouvoir d'une pédagogie libératoire, non pas MALGRE les instructions officielles mais EN FONCTION de ces instructions.

Jean-Pierre TETART ET Christian POSLANIEC
professeurs de français
à l'Ecole Normale d'Instituteurs
57, rue de Ballon, 72 Le Mans

Bulletin de travail de la commission RELATIONS AFFECTIVES

Les quatre premiers numéros sont épuisés. Tout le monde peut participer au travail, en envoyant des textes et/ou en s'abonnant.

Tout adresser à :

Ivan DAVY
Ecole Publique
de Sarrigne
49800 - TRELAZE

BULLETIN D'ABONNEMENT

Nom
Prénom
Adresse
.....
Code postal

Je désire recevoir les numéros 5, 6, 7 et 8 du bulletin de travail de la commission « Relations Affectives ».

Ci-joint 10 F en chèque.