

Réflexion à partir de la lecture des nouveaux contenus de formation pour le cycle moyen de l'École Élémentaire

Depuis septembre 1980, les nouveaux contenus de formation pour le cycle moyen de l'École Élémentaire sont publiés. Leur application est effective depuis septembre 1982, le ministre s'étant fixé un délai de deux années pour mettre en place son projet : 1^{re} année, distribution gratuite de la brochure à tous les maîtres de C.M. et commentaire par les I.D.E.N., 2^e année, application sur le terrain. Depuis leur parution, le secteur français de l'I.C.E.M. n'a pas modifié ses orientations ni n'a conduit de réflexion collective sur ces textes. Personne n'a témoigné individuellement des modifications que ces nouveaux textes auraient pu introduire dans son expérience quotidienne. Au second degré, aucune réaction bien que les profs de 6^e aient reçu chacun un résumé de la brochure distribuée aux instituteurs. Après le changement politique du 10 mai 1981, le ministère n'a apporté aucune correction aux orientations prises par les auteurs des textes, contrairement à ce qui s'est passé pour les disciplines d'éveil (1). Il est temps de dire ce que proposent ces textes.

Objectifs généraux

« Développer chez tous les enfants, la capacité de communiquer et de s'exprimer avec aisance et clarté et correction oralement et par écrit dans la langue d'aujourd'hui ».

Pourquoi vouloir amener les enfants à cette maîtrise de leur langue orale et écrite ?

Parce qu'elle est indispensable à la poursuite des études dans toutes les disciplines, parce qu'elle est aussi un des fondements de l'autonomie dans la pensée, et dans les comportements, répondent les textes.

Nous aurions inversé l'ordre des propositions si nous avions rédigé ces textes. Le développement de l'autonomie dans la pensée et les comportements conditionne sûrement la poursuite des études dans toutes les disciplines mais constitue en soi un objectif prioritaire. Cette inversion de l'ordre de nos priorités est déjà inscrite dans la présentation générale qui situe d'emblée le cycle moyen comme « temps de consolidation et de développement dans la perspective du collège. Nous aurions préféré que cette perspective du collège ait été évoquée en conclusion comme l'ont fait en toute logique les auteurs des textes du C.E. Nous craignons que ce choix, affirmé dès l'introduction conditionne toute la finalité des activités du cycle moyen. La mise en place des dispositifs d'évaluation du travail à l'issue du C.M. ne peut que susciter l'inquiétude. En effet, les critères d'appréciation seront définis dans chaque circonscription par une commission composée des I.D.E.N., des enseignants du premier et du second degré. Dans les faits, ces commissions risquent de mettre en place un ensemble de normes scolaires fort éloignées de la réalité de la langue de l'enfant. » (2) De plus, ces normes risquent de rétro-agir sur les contenus des activités, rétablissant la notion de programme exhaustif et sélectif que les textes dans leur philosophie veulent supprimer. Nous n'avons, quant à nous, rien fait ni dit sur ce problème. Il s'agirait d'entreprendre une action qui viserait deux buts :

1. Définir nos critères d'évaluation.
2. Les faire reconnaître auprès des instances officielles.

S'il fallait dès le début éclairer les ambiguïtés de ces textes, il convient aussi de souligner les aspects positifs dont certains constituent des avancées très importantes.

Nous examinerons d'abord les contenus puis les moyens pédagogiques.

Les contenus

Les contenus, c'est la langue d'aujourd'hui. La langue n'est pas considérée comme matière à enseigner mais comme moyen de communication et d'expression. La langue utilisée par l'enfant pour s'exprimer et communiquer est nécessairement liée à la situation dans laquelle il se trouve. L'activité linguistique de l'enfant est donc à considérer dans sa globalité.

La langue, c'est l'oral et l'écrit.

La langue orale et la langue écrite constituent deux systèmes autonomes possédant chacun des caractéristiques et une organisation internes propres. Cependant, ces deux systèmes s'interpénètrent et s'influencent réciproquement. On ne doit pas établir de hiérarchie de valeur ni de fonction entre ces deux composantes de la langue : une forme spontanée négligée, voire niée par l'école : l'oral ; une forme supérieure, élaborée, privilégiée par l'école : l'écrit. Au contraire. L'école doit s'ouvrir aux formes de langage correspondant à celles que l'enfant a connu dans son milieu, quel qu'il soit ainsi qu'aux formes qu'utilisent tous les moyens de communication contemporains. Pour cela, elle doit impérativement modifier les moyens et les situations, travail qu'elle proposait jusqu'alors aux enfants.

Les moyens pédagogiques

Les textes définissent les moyens pédagogiques en se référant à la conception globaliste de la langue développée au chapitre précédent. Toutefois, ils se défendent de concevoir cette globalité comme un fourre-tout. C'est pourquoi les activités proposées alternent autour des pôles dominants suivants : temps de spontanéité, temps de rigueur/activités créatrices, activités systématiques.

Une mise en garde est faite pour éviter tout caractère artificiel aux exercices systématiques. Ceux-ci devront s'appuyer toujours sur la pratique de la langue. Ils sont considérés comme moyens — nécessaires — (3) au service d'une fin : l'acquisition de la langue écrite et orale indispensable à l'épanouissement de la personnalité (p. 28). Ces principes énoncés suivent une série de moyens que les enseignants sont invités à mettre en œuvre.

1. L'ORGANISATION DU CADRE DE VIE : « Au sein duquel la communication et l'expression orale et écrite s'inscrivent naturellement dans toutes les activités de la classe en réponse aux besoins manifestés lors de ces activités ». (p. 28) On y trouve des expressions qui nous sont familières comme « climat de confiance - projet à élaborer en commun - situations de communication en grand groupe - en petit groupe-classe coopérative ».

(1) Trois dossiers publiés par le C.N.D.P. et la Direction des écoles.

(2) Extraits de la brochure.

(3) « Il arrive certes que les enfants créent authentiquement. Les maîtres accueilleront les œuvres ainsi produites avec sympathie dans le respect de leur expression personnelle. Mais il faut aussi offrir à tous les élèves des techniques qui permettent à l'éventuelle inspiration de s'exprimer ». Ainsi est traité le problème de l'expression libre !...

2. LES MOYENS PÉDAGOGIQUES ET LES TECHNIQUES DE TRAVAIL servant de support aux situations au sein desquelles les enfants doivent manier la langue dans sa fonction réelle de communication et d'expression. Il s'agit : de la correspondance scolaire, du journal de classe, des panneaux muraux, des montages magnétiques ; des synthèses de débats, de commentaires de textes etc., pratiques qui nous sont familières puisque nous en sommes les inventeurs.

3. LES PLACES RESPECTIVES DES EXERCICES D'ENTRAÎNEMENT ET DES ACTIVITÉS DE COMMUNICATION

Les exercices d'entraînement : Construction de phrases, résumés de textes, synthèses, exercices courts et intensifs (oraux ou écrits) motivés par des difficultés effectivement rencontrées au cours des activités de communication.

Les activités de communication :

Communication écrite : La notion de rédaction est étendue à toute activité fonctionnelle de l'écrit. Activité d'intérêt pratique, en rapport avec les médias, activité d'imitation, de transposition, de création ou d'essai de création collective ou individuelle.

Communication orale : L'oral est toujours défini en rapport avec la situation dans laquelle il est manipulé. Cela implique des groupes restreints, des grands groupes, des supports et des sujets très variés.

Toutes ces indications pédagogiques sont répertoriées, classées et mises en correspondance avec les situations proposées et les objectifs annoncés. L'ensemble est donc très cohérent. Cependant, l'enseignant n'est pas tenu de s'enfermer dans une activité routinière puisqu'une grande place est faite à son initiative pour l'organisation des activités, du milieu, ainsi que pour le contenu qui doit tenir compte de la langue réelle de l'enfant.

Ces textes contiennent beaucoup d'arguments qui justifient nos pratiques. Nous devrions les voir s'étendre et se développer. Ils adoptent face à l'activité linguistique de l'enfant, une position marquée par autant d'ouverture mais davantage de rigueur que ceux de 1972. Ils reconnaissent le rôle capital de l'oral mais maintiennent l'étude de la grammaire traditionnelle et des exercices scolaires traditionnels, refuge des inamovibles, alors que les apports de la recherche linguistique et pédagogique ont démontré leur inefficacité. Ces exercices et ces concepts forgés pour les besoins propres de l'école ne sont plus étudiés pour eux-mêmes. L'enfant pourra soit les manier implicitement, soit les analyser pour les identifier ou les réutiliser dans ses futures productions. Ainsi fonctionne la logique de ces indications pédagogiques.

Ces aspects positifs ne peuvent nous faire oublier qu'aucune allusion n'est faite à la capacité d'expression de l'enfant, si ce n'est au chapitre poésie, et que l'expression « texte libre » que les I.O. de 72 mentionnaient avec d'infinies précautions a totalement disparu de ces textes.

Alors, nous devons nous poser deux questions :

1. Toute notre pédagogie du français s'inscrit-elle dans ces textes ?
2. Notre pédagogie du français suffit-elle à répondre aux exigences de ces textes ?

Notre pédagogie du français

Elle se réalise autour de trois grands axes :

1. La somme des moyens que nous mobilisons pour que la parole de l'enfant se manifeste et soit accueillie en tant que telle.
2. La part aidante du maître qui s'exerce auprès des enfants pris individuellement ou en groupes.
3. L'action spécifique de manipulation, d'observation mettant en jeu les caractéristiques de la langue : ses formes, ses contraintes, que l'enfant appréhende globalement et intuitivement au cours de ses tentatives d'expression.

Ce troisième axe constitue la dominante « français » de notre action pédagogique globale. C'est notre pédagogie du français. Ses formes concrètes peuvent se classer en trois grandes catégories :

- Aide ponctuelle de l'enfant au moment de sa tentative d'expression.

- Étude approfondie et collective de notions par l'observation, l'analyse, la manipulation.

- Consolidation ou acquisition individuelle par l'utilisation d'outils de travail individualisés programmés.

Dans le premier cas, il s'agit d'établir, dans la foulée « la conjonction entre la technique adulte et la pensée enfantine ». Dans le second cas, c'est dans le prolongement de la difficulté rencontrée l'occasion de clarifier des situations complexes, de redresser des erreurs, de doter l'enfant de moyens que son expérience directe ne lui a pas apportés. Dans le troisième cas, c'est le moyen de répondre non seulement au besoin et à la demande de l'enfant, mais aussi, de lui laisser la possibilité, de déterminer le rythme et le moment de ses acquisitions.

Par exemple : Situation vécue en novembre 1982 dans un C.M.1-C.M.2, 29 élèves.

Dans son texte, Pierre a écrit le mot horlogier. L'erreur est repérée, rectifiée, la mise au point continue. A la fin nous récapitulons les difficultés rencontrées. L'erreur portant sur horlogier est relevée comme importante puisque beaucoup d'enfants ne savaient pas l'orthographe. Nous choisissons un moment dans notre emploi du temps (planning !) pour approfondir. Dans cette séance, la part du maître est déterminante.

Déroulement de la séance :

Horloger est un nom de métier. Chasse aux mots, noms de métiers. Ils sont écrits au tableau (on travaille ici sur de l'écrit). On sélectionne ceux dont l'orthographe finale comporte (e.r.) origine de notre problème.

On effectue la transformation suivante :

Horloger Horlogère qu'on applique aux autres métiers.

La transformation n'est évidente qu'aux adultes. Nombreux sont les enfants qui n'en perçoivent pas la logique aussi sommes-nous restés longtemps là-dessus et avons-nous insisté.

horloger ———> horlogère

boucher ———> bouchère

épicier ———> épicière (travail de l'oreille « horlogier »).

horlogère ———> bouchère

mais pas horlogière ———> épicière

C'est l'occasion de rappeler rapidement les notions de masculin et de féminin que les enfants n'ont pas fini d'intégrer au C.M.1 ou au C.M.2 et de rappeler que ces mots appartiennent à la classe des noms.

Sur proposition d'un enfant, on aborde la notion de famille. horloger - horlogerie - heure - horaire - horodateur - horoscope (liste qu'on inscrit sur le classeur).

Mais pas : horizon - horreur.

Nous aurions pu construire des phrases, créer un texte utilisant obligatoirement tous les mots étudiés, n'en utilisant que quelques-uns, ou bien raconter des histoires d'horloges de temps etc., nous ne l'avons pas fait, tel n'était pas l'objet de ce travail que nous avons réalisé en 30 minutes.

Cette activité multiforme, peut se développer à partir de n'importe quel problème réel qu'il se rapporte à la grammaire, la conjugaison, à l'orthographe pour reprendre le découpage traditionnel des programmes officiels ou qu'elle se rapporte à la forme ou à la structure ou au fonctionnement de la langue, support de l'expression de l'enfant. Dès lors, nous rencontrons inévitablement les notions des programmes officiels. Nous les dépassons même car nous travaillons à partir de la langue réelle dont les problèmes d'utilisations ne sont ni prévisibles ni programmables.

Nous engageons l'enfant dans la construction d'une démarche d'approche et d'exploration des formes et du fonctionnement de la langue. Notre pédagogie intervient en aval du processus d'expression de l'enfant. C'est une aide, un recours portant à la fois sur l'appropriation des formes et des contenus qui sont extérieurs à l'enfant et sur les démarches et les processus d'appropriation de ces formes et de ces contenus. C'est une démarche ouvrant les voies de l'autonomie. Telle est notre pédagogie du français.

Maîtriser la langue orale et écrite, objectif des nouveaux textes, c'est jouer avec ses contraintes au service de l'expression et de la communication des enfants et des adultes. Il s'agit donc, au cours de l'apprentissage, d'activer et de développer chez l'enfant sa fonction d'assimilation des normes et des règles du code oral et écrit et sa fonction créatrice. L'autonomie de l'enfant face à la

langue n'est cependant garantie que si les conditions de l'apprentissage établissent une osmose entre ces deux fonctions. Notre pédagogie ou celle des nouveaux textes réalisent-elles cet objectif ?

La pédagogie des nouveaux textes ne joue à notre avis que sur la première fonction, celle d'assimilation des normes et des règles du code. « S'entretenir avec le maître ou des camarades sur des faits présents, passés ou à venir en sachant s'en tenir au sujet, éviter les digressions ou les bavardages et adopter le registre de la langue appropriée... Formuler de façon simple et succincte ses émotions ou ses sentiments, à propos d'une situation qu'il vit ou dont il est témoin... » (extrait des nouveaux textes).

Certes, l'enfant agit sur la langue, mais la finalité de son action lui échappe. C'est le maître qui en choisit la forme, le contenu, et le moment en fonction de ses propres objectifs. S'il laisse à l'enfant la possibilité d'exprimer son vécu, c'est pour s'attacher immédiatement à la forme. Ce qui se rapporte à la substance de l'expression, à son aspect émotionnel est minoré. Or, chacun sait que l'affectivité est le moteur de l'expression de l'enfant et de sa fonction créatrice. Les activités créatrices proposées par les nouveaux textes ne sollicitent l'enfant que pour jouer avec des formes ou sur des thèmes qu'il n'a pas choisis, en aucun cas elles ne s'appuient sur sa libre expression, sur ses intérêts personnels. Dans ce cas, l'enfant ne perçoit que la fonction normative du langage. Dès lors, s'exprimer signifie essentiellement trouver la forme ou le registre correspondant à une situation donnée. La langue lui est proposée comme une limite à son choix d'expression. Cette forme d'appropriation de la langue cultive davantage le conformisme que les capacités d'autonomie.

Notre pédagogie joue sur les deux fonctions. Avec ses moyens du moment, l'enfant crée du langage pour dire ou écrire ce qu'il veut. Il exprime son vécu, ses émotions, ses sensations. Nous ne cherchons pas a priori à en raccourcir le récit, à en canaliser l'orientation, à en « améliorer » la forme. Nous accueillons sa parole telle qu'elle se manifeste. Nous nous attachons lucidement à son sens et à sa dimension affective. Lorsque l'enfant ne sait pas ou ne parvient pas à formuler, ou lorsque la communication ne parvient pas à se réaliser, nous intervenons. L'erreur n'est pas ici indice d'incapacité ou d'échec. C'est la trace visible d'une limite provisoire qui ne demande qu'à être dépassée.

Elle révèle l'existence d'un problème indispensable à résoudre. Elle motive et justifie la recherche et le travail sur la forme. Le travail peut alors, sans risque se prolonger par des exercices de systématisation. Travail sur la forme et recherche d'expression sont intimement liés et compris. L'enfant perçoit et manipule en même temps la fonction normative et la fonction créatrice du langage. La langue devient un système ouvert et flexible capable de coder sa parole. Cette forme d'appropriation de la langue développe pensons-nous l'autonomie de l'enfant.

Dans ces principes, notre pédagogie comprend la pédagogie des textes officiels. Nous pouvons dire même qu'elle les dépasse et qu'ils ne se donnent pas la totalité des moyens pour atteindre les objectifs qu'ils se fixent.

Cette réponse de principe conserve-t-elle sa validité dans la pratique ? Notre pédagogie parvient-elle à répondre à la demande des textes ? Notre volonté de demeurer dans l'institution scolaire passe par l'obligation de composer avec la demande institutionnelle même lorsqu'elle rétrécit le champ de notre action ou s'oppose à sa finalité. Les outils et les techniques que nous avons mis au point, en rupture avec l'école traditionnelle portent la marque de ce compromis. L'évolution de la demande institutionnelle correspond-elle à une évolution des marques de ce compromis ? Perpétuons-nous par inertie ou rigidité des pratiques d'une génération passée ? Une réflexion sur nos productions et nos techniques est née dès la parution des I.O. de 1972. Les travaux actuels du secteur français en sont issus. Cette réflexion a porté essentiellement sur les démarches d'apprentissage et sur les contenus (la langue). Nous n'avons pas eu le temps ni les moyens de réexaminer nos techniques de travail et nos outils (exception faite des fichiers d'orthographe).

Notre démarche éducative

Elle se fonde sur la capacité de création de l'enfant et la communication de ses productions dans le cadre de la classe coopérative. « L'expression libre et la créativité précèdent tout travail et toute réflexion sur la langue. Le langage spontané, d'abord outil de communication peut ensuite devenir matériau pour l'éducateur et pour les enfants parce qu'il n'est pas élaboré mais en état d'élaboration. Il s'agit de construire avec la participation des enfants des exercices non de correction mais de perfectionnement de la langue (4). Les pratiques de la pédagogie Freinet tendraient à faciliter le passage d'une langue réelle à une langue normative mais en préservant toujours la vie de cette langue réelle et en en faisant toujours le matériau de base des apprentissages.

Les contenus

La prise en compte des données nouvelles apportées par la recherche (linguistique, sciences de l'éducation, psychologie, etc.), l'ouverture que constituent les I.O. de 1972 nous conduisent à nous interroger sur les rapports qu'entretiennent la langue normative et la langue de l'enfant. Nous définissons les contenus de notre travail sur la langue, à partir de la langue spontanée de l'enfant.

L'expression libre remplace la langue scolaire par la langue populaire. La langue populaire a le même droit à la vie que la langue scolaire.

A partir également de la langue normative de l'école et des médias. La langue étant indissociable de la situation dans laquelle l'enfant apprend, « si le langage du milieu est déficient, le langage de l'enfant sera déficient », le rôle de l'éducateur et de la communauté scolaire est de combler le déficit du milieu social.

Si la langue doit être appréhendée dans sa globalité, elle doit l'être dans la spécificité de ses composantes essentielles : l'oral et l'écrit. L'enfant manipule toujours la langue orale avant de manipuler la langue écrite. Il convient donc d'attribuer à l'oral



**FICHER
TECHNIQUE
POUR
L'ILLUSTRATION
DU
JOURNAL
SCOLAIRE**

Pour l'enfant

Chantier I.D.E.M. 60 - G.L.E.M. 45

(4) Les idées développées dans cette page reprennent celles d'un article de P. Hétier paru dans *L'Éducateur* 15-1/1-2 1973.

le rôle qui correspond à son importance. Bien qu'ils ne s'opposent, l'oral et l'écrit ont chacun leurs caractères propres.

Ce nouveau regard porté sur la langue par le secteur privilégiant l'aspect fonctionnel au détriment de l'aspect formel confirme les idées développées par Freinet, et confirme la validité des pratiques de la pédagogie Freinet. Cependant, le nouveau contexte scolaire impliquait une descolarisation de nos techniques et une réactualisation de nos outils. Comment cela s'est-il traduit dans la réalité ? Deux exemples nous permettront de nous rendre compte rapidement de notre évolution.

1. LE TEXTE LIBRE

Après 1968, le fond et la forme de l'expression de l'enfant deviennent intouchables (descolarisation du texte libre). La mise au point est considérée comme une atteinte portée à la parole de l'enfant. Elle est critiquée voire condamnée avec véhémence. Un déphasage s'installe entre la parole officielle qui condamne la mise au point, la pratique des camarades du mouvement qui continuent la mise au point tout en doutant de son utilité et le secteur français qui considère que l'expression spontanée de l'enfant constitue le matériau de base des apprentissages. On a cru pendant longtemps par erreur, que la disparition de certaines contraintes institutionnelles nous autorisaient à nous affranchir de celles de la langue qui sont incontournables. Aujourd'hui, le secteur a terminé son travail de réflexion sur la pratique du texte libre en pédagogie Freinet. Le texte libre est resitué dans l'ensemble de la pédagogie Freinet. La mise au point est réhabilitée par rapport à des critères relatifs aux exigences de la langue, de la communication et des processus d'apprentissage. (Ce travail n'est pas encore publié et n'a pas encore reçu l'aval des instances du mouvement). A-t-il, aura-t-il une influence dans tout le mouvement ? Nous n'en savons rien.

2. LE JOURNAL SCOLAIRE

Jamais les conditions de son développement n'ont été aussi favorables. Aucune technique ne se prête comme lui à faire jouer ce rôle fonctionnel de l'écrit que les nouveaux textes privilégient. Pourtant, le journal scolaire est en crise. La libération apportée par les nouveaux textes ne produit pas les effets auxquels on aurait pu s'attendre. Aujourd'hui, le journal scolaire souffre peut-être des marques que l'école traditionnelle a imposées à ceux qui l'ont pratiqué ou le pratique. La place faite aux textes libres est disproportionnée par rapport à celle qu'occupent les enquêtes, les débats, l'actualité, etc. Les techniques d'impression n'ont guère évolué. Les recherches ont surtout porté sur la forme du journal, sur l'amélioration de techniques déjà éprouvées et sûres, bien peu sur les nouveaux moyens d'impression. Des innovations ont eu lieu bien sûr mais on ne peut pas dire que ceux qui les ont promues les ont vu se diffuser dans la masse du mouvement. Si nous avons conscience d'un certain essoufflement de la pratique du journal scolaire (alors que les textes officiels en recommandent la pratique), si nous connaissons certaines causes de cet essoufflement, nous ne parvenons pas à trouver de moyen efficace pour le réduire.

A travers l'évolution du journal scolaire et du texte libre, le mouvement essaie de se donner les moyens pour adapter à un contexte scolaire nouveau, des techniques créées et développées à une époque maintenant révolue.

A mesure que s'installe et se développe la rénovation pédagogique, s'exprime dans le mouvement, une forte demande en outils de travail individualisés. Cette demande porte deux significations :

1. Les contenus des anciens outils sont périmés et doivent être réactualisés.

UNE RECETTE POUR NE PAS VIEILLIR

XX

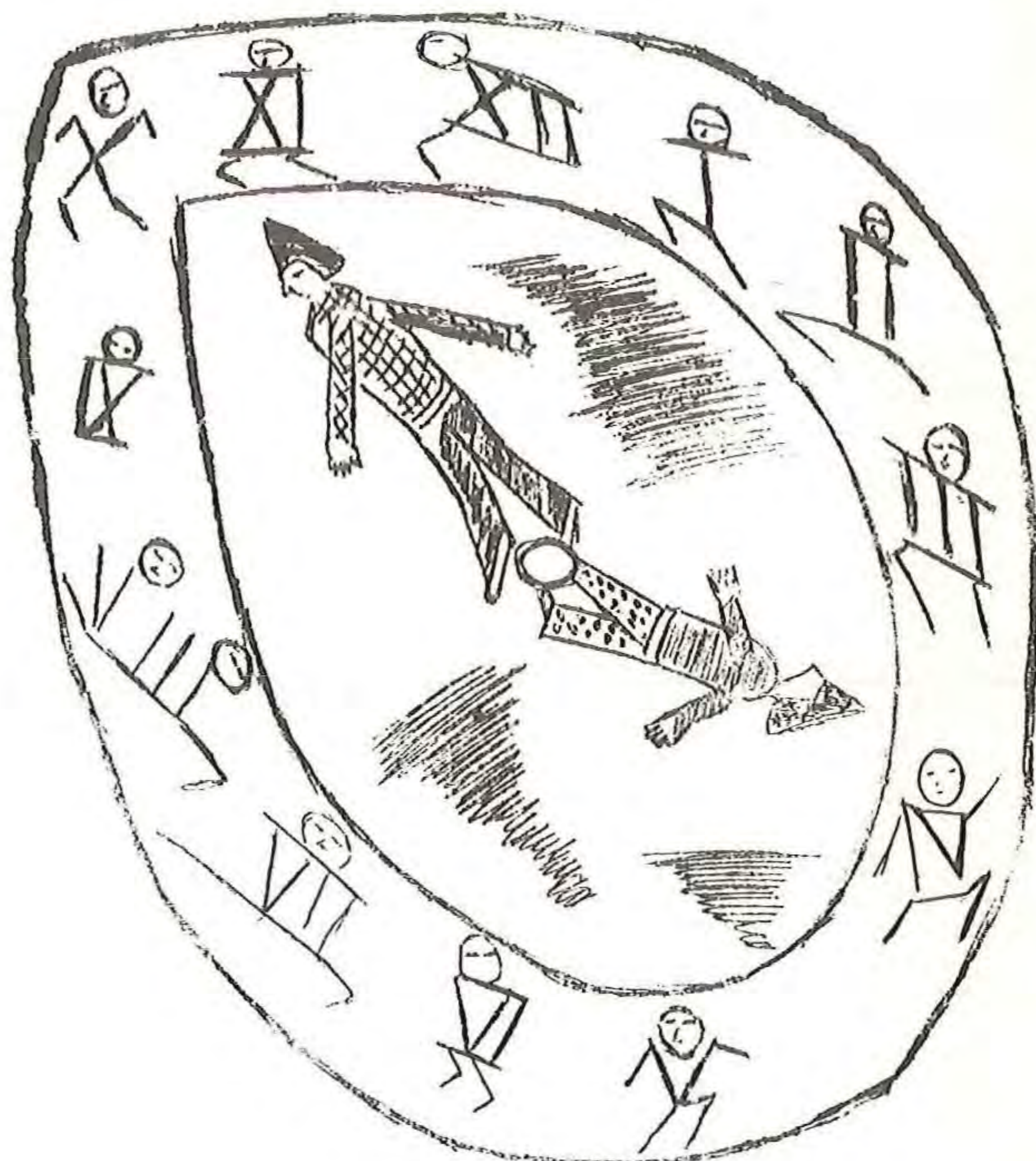
**Quand on pousse les aiguilles
d'une horloge, les heures passent.**

**Et quand on pousse les aiguilles
en arrière, le temps recule .**

Dans la journée on fait des gestes.

**Pour rajeunir, il faut peut-être
faire les gestes à l'envers .**

*Si seulement on mar-
chait comme les
horloges !*



2. Les changements apportés par les nouveaux textes ne semblent pas remettre en cause fondamentalement la fonction de nos outils.

Cependant, cette demande ne dit rien de précis sur les démarches, les contenus, les finalités des nouveaux outils. Les quelques discussions auxquelles nous avons participé montrent que les outils individualisés semblent avoir pour vocation de libérer l'enseignant de tâches répétitives imposées par l'acquisition de connaissances formelles, le rendant ainsi disponible pour s'occuper des enfants en difficulté. Après de nombreux débats, le secteur n'est pas parvenu à situer clairement la place des outils de français dans la théorie de l'apprentissage de la langue de l'I.C.E.M. Quelques lignes semblent toutefois se dessiner.

Pour l'orthographe, l'actualisation des contenus et des démarches a été faite (encore que tout le monde n'est pas d'accord sur les choix opérés par les responsables des nouveaux fichiers et que la réflexion sur l'orthographe populaire n'est plus que confidentielle). Les choix opérés dans les nouveaux fichiers ont été exposés dans le n° 2 de L'Éducateur 1978, et n° 5 de L'Éducateur du 30.11.1979.

Pour la grammaire et la conjugaison :

Les textes conservant les anciennes dénominations pour désigner des contenus et des approches fondamentalement différents, une confusion qui nuit à une claire définition de la finalité des nouveaux outils s'installe. Peu à peu, l'idée d'utiliser la langue brute et spontanée de l'enfant comme matériau de base des outils est abandonnée. Nous nous replions finalement sur les contenus définis par les nouveaux textes, nous écartant de ce fait des orientations que nous avons choisies à Aligny. Nous nous installons donc dans un compromis sans l'avoir auparavant mesuré. Nous ne savons pas si ce compromis nous est dicté par l'impossibilité de concilier notre théorie de l'apprentissage et la demande des nouveaux textes, s'il est dû à l'impossibilité de résister à la pression extérieure (conservation et persistance de pratiques dépassées dues au manque de formation et d'information théoriques, demandes de parents peu au fait de l'évolution du contexte scolaire, demandes périmées maintenues par des profs de collège réactionnaires ou dépassés par l'évolution...). Dans ce cas nous pouvons nous interroger si les outils que nous sommes en train de faire actuellement se situent au-delà ou en deçà de la nouvelle demande scolaire.

Conclusion

Dans ses principes, notre pédagogie dépasse la demande des textes officiels mais on constate que sur le terrain elle ne parvient pas à s'exprimer ou à se réaliser très clairement. Cela tient au fait que nous n'échappons pas aux rigidités propres au monde enseignant :

- Difficulté d'intégrer les apports théoriques élaborés par la recherche.
- Méfiance à l'égard du savoir et de ceux qui le détiennent.
- Difficulté de reconsidérer des pratiques périmées.

Nous devrions redonner à notre pédagogie du français, à nos outils en particulier leur cohérence, leur adéquation à l'environnement scolaire d'aujourd'hui. Pour cela, nous devons nous soumettre à une réflexion sérieuse et à une critique qui pourraient passer par les voies suivantes :

- Repenser pour les resituer les bases d'une pédagogie populaire du français.
- Déscolariser nos techniques en développant leur aspect fonctionnel (journal scolaire véhicule réel de la parole des enfants mais aussi de toutes ses activités).
- Réactualiser les contenus des nouveaux outils en fonction de la demande scolaire réelle et non des pressions ou des particularismes locaux.
- Réactualiser les contenus des nouveaux outils en tenant compte des contraintes réelles de la langue.
- Multiplier les comptes rendus d'expériences de pointe (cf. : article de Maïté Rey sur l'apprentissage de l'oral et l'utilisation du magnétophone).
- Dégager des critères d'évaluation des connaissances en rapport avec l'expérience réelle des enfants.

Les nouveaux contenus de formation pour l'enseignement du français au cycle moyen de l'école élémentaire constituent un net progrès.

Je ne pensais pas que la lecture critique des nouvelles I.O. me conduirait à de si longs développements, mais au fur et à mesure que j'avais, il m'est apparu indispensable de soumettre à la même critique ce que nous sommes en train de faire. Je ne suis pas sûr d'avoir raison mais il me semble que de réels problèmes ont été soulevés. Leur solution se trouvera dans une action commune reposant sur des bases claires et nettement formulées. C'est pourquoi j'attends de nombreuses réactions qui pourraient constituer l'amorce d'un dossier.

Jacques TERRAZA
Avenue de la Croix Couverte
84210 Pernes-les-Fontaines

Premier écho

Tout à fait d'accord avec ton analyse des I.O. Les points qui me semblent importants :

— La maîtrise de la langue doit être recherchée d'abord pour donner une autonomie à l'enfant : pensée propre, donc comportement propre. La poursuite des études : ce n'est pas un but. C'est un moyen. Il nous faut former l'enfant pour lui, et non pas en prévision des études à venir. Les C.E.S. et lycées doivent prendre les enfants comme ils sont pour les faire évoluer, et non pas exiger qu'ils soient déjà « dressés » comme ils le désirent.

Les textes maintiennent l'étude de la grammaire traditionnelle : si je crois en l'utilité, pour favoriser l'appropriation de la langue, d'une réflexion permanente avec les enfants, je n'ai pas encore réussi à comprendre où était l'utilité de l'acquisition d'un certain « vocabulaire » grammatical. Ces textes, gentils avec les enseignants, n'ont pas voulu leur retirer la grammaire au sens traditionnel ! Les pauvres ! Sinon, que feraient-ils ?

Il faudrait que nous, nous essayions de répondre (avec des spécialistes, linguistes, grammairiens et autres) enfin à cette question : à quoi sert à un enfant de savoir « analyser » un mot ? Une proposition ?

Et qu'on lui casse enfin la figure, à cette grammaire traditionnelle. Même si c'est écrit dans ces nouvelles instructions, c'est faux : ce n'est pas parce qu'un enfant saura répertorier, reconnaître un attribut qu'il saura l'utiliser dans son expression. C'est au contraire bien souvent un moyen de tuer l'expression. Quant à l'expression libre qu'on doit accueillir avec sympathie... pour vite passer à autre chose, n'en parlons pas.

Les problèmes d'utilisation de la langue ne sont pas programmables : c'est ce qui rend notre travail difficile. Il faut faire des choix : ce n'est pas un, mais cinquante problèmes que l'on rencontre toutes les semaines !

Matériel individualisé indispensable. Mais ce qui existe actuellement est-il suffisant ? Sûrement pas !

Il nous faut faire très attention : ne pas privilégier la forme, mais le contenu. Ces instructions « oublient » l'importance de ce que dit l'enfant, et ne veulent nous donner qu'un but : l'apprentissage de la langue.

Je regrette fortement que l'orthographe populaire ne soit plus un des objectifs privilégiés dans le mouvement. Ce serait un progrès si grand !

Enfin, je suis tout à fait d'accord pour que nous essayions de repenser notre pédagogie du français dans sa finalité, dans les outils (livrets !), dans nos « leçons ».

Personnellement, je vais un peu à l'aveuglette.

Voilà « à chaud » ce que m'a inspiré ton travail. J'ai peur d'avoir répété (moins bien) ce que tu disais. Ce qui m'ennuie, c'est que je crois savoir ce qu'il ne faut pas faire. Mais ce qu'il faut faire, alors là, je nage.

Ch. BRIEAU
Saint-Jean Saint-Maurice
42370 Renaison