

Inspection générale de l'éducation nationale

L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AU COLLEGE

*rapport à monsieur le ministre
de la jeunesse, de l'éducation
nationale et de la recherche*

*à monsieur le ministre délégué
à l'enseignement scolaire*

**Septembre 2002
N° 2002-046**

Rapport sur l'enseignement du français au collège

Pour réunir les informations qui ont nourri ce rapport, les IA-IPR de plusieurs académies ont été interrogés, ainsi que des formateurs et des professeurs, en particulier des stagiaires PLC2.

De plus, l'intégralité des rapports d'inspections réalisées en 2001-2002 dans deux académies a été dépouillée. Les axes de réflexion ont été les suivants :

- six ans après le début de la mise en place des nouveaux programmes (septembre 1996 en classe de sixième), quelles perceptions les professeurs ont-ils des finalités et des contenus d'enseignement ?
- à travers les observations de classes, quels domaines de l'enseignement du français posent particulièrement problème ?

En conclusion, ce rapport proposera trois préconisations.

Quelles perceptions les professeurs ont-ils des finalités d'enseignement ?

Lorsqu'on discute avec des professeurs de collège sur l'enseignement qu'ils doivent donner, on constate que les réponses sont généralement axées sur des contenus, et des contenus souvent très techniques. Les professeurs font peu référence aux finalités, qui sont pourtant systématiquement développées en tête du programme de chaque classe.

Alors que le collège devrait être, par rapport au lycée, un niveau d'enseignement a priori moins spécialisé, les professeurs de collège ont une vision très technique de leur discipline, parce que les apports notionnels leur semblent plus nombreux. A la question "que doit-on enseigner au collège ?" les professeurs répondent d'abord par une liste de notions parmi lesquelles beaucoup sont ressenties comme nouvelles donc comme inquiétantes (grammaire de phrase, de texte, de discours ; typologie - texte narratif, descriptif, argumentatif ; schéma narratif, actantiel ; point de vue, implicite, narrateur, énonciation, modalisation ...).

Lorsqu'on lit avec eux un propos tel celui-ci, emprunté au cahier d'exigence du CNP :
"L'enseignement du français occupe une place centrale dans le travail au collège, car on y acquiert des compétences nécessaires à toutes les disciplines, et même bien au-delà, à toute vie active. C'est en effet d'abord dans les classes de français que l'on peut apprendre à :

- *s'exprimer correctement et clairement, oralement et par écrit,*
- *à raisonner, à argumenter et à structurer sa pensée,*
- *apprendre à reconnaître et respecter autrui,*
- *à communiquer avec les œuvres les plus significatives produites par l'esprit humain,*
- *à se familiariser avec les textes constitutifs de l'histoire culturelle française,*
- *à développer son imagination et son sens du beau."*

les collègues acquiescent, bien évidemment, à ce propos, mais reconnaissent qu'ils ne pensent pas à répondre par les finalités à la question "qu'enseigne-t-on au collège ?". La question des objectifs et des finalités leur semble beaucoup moins claire, et beaucoup moins importante, que celle des contenus et des méthodes.

On peut tirer de ces réflexions deux remarques :

- De gros efforts ont été accomplis ces dernières années (par les rédacteurs de programmes et des documents d'accompagnement, par les IPR et les formateurs, par les manuels, les revues spécialisées, les ouvrages de didactique)

- au niveau des méthodes d'enseignement, en particulier autour de la séquence, qui n'est plus contestée que par une minorité d'enseignants, et autour des formes de lecture (analytique et cursive)

- au niveau des contenus nouveaux, en particulier autour de la typologie, de la narratologie et de la grammaire de discours.

Il est donc normal que l'attention des enseignants se porte instinctivement sur ces questions de méthodes et de contenus.

- Mais le fait de perdre de vue les finalités de l'enseignement du français au collège, en particulier les finalités sociales (communiquer avec autrui, à l'oral et à l'écrit, en réception et en production, prendre en compte l'autre, s'insérer dans une langue, une culture, une société) est facteur de risques :

- risque pour l'enseignant, qui hiérarchise mal les priorités, et qui n'est pas capable de donner du sens (et du sens immédiat) à son enseignement ;

- risque pour l'élève, celui qui ne fait pas partie des "héritiers", qui n'est pas capable de comprendre le sens de l'enseignement qu'il reçoit.

Quelles perceptions les professeurs ont-ils des contenus d'enseignement ?

Lecture

Les professeurs connaissent désormais le cheminement qui va de la classe de sixième à la classe de troisième (*voir annexe 1, a*).

Après quelques inquiétudes, ils constatent à l'expérience que les lectures de quatrième passent bien (l'inscription de "la critique sociale au XVIIIème siècle" à ce niveau bouleversait des habitudes scolaires très ancrées, puisque la littérature du XVIIIème siècle était traditionnellement réservée à la classe de première, tous les enseignants l'ayant étudiée ainsi eux-mêmes).

Ils sont plus attentifs à varier les lectures d'œuvres théâtrales (même si Molière est encore souvent lu en cinquième et en quatrième), et les activités théâtrales sont très répandues

(spectacles, ateliers théâtre, école du spectateur, et, souvent aussi, utilisation de documents vidéo).

- Deux points font encore difficulté :

- La littérature de jeunesse, de mieux en mieux connue, est très largement utilisée en sixième, mais de moins en moins au fur et à mesure des trois années suivantes (voir annexe 1, b).
- La lecture de l'image, très souvent citée parmi les préoccupations des enseignants, et assez souvent présente dans les pratiques de classe, reste un domaine d'enseignement assez flou : les professeurs sont rarement capables de dire ce qui relève de cette lecture dans chaque classe (voir annexe 1, b)

- Un aspect reste préoccupant : le sort réservé à la lecture documentaire

Peu de professeurs ont compris qu'elle était objet d'enseignement. Interrogés sur ce que l'on doit faire lire, les professeurs ne pensent quasiment jamais à la lecture documentaire, dont ils rejettent l'apprentissage sur un "avant" (l'école primaire), un "ailleurs scolaire" (le cours de SVT, d'histoire et de géographie), voire un "ailleurs extrascolaire". Seule la lecture de la presse, en classe de quatrième mais également avant, fait exception : les professeurs apprennent à lire la presse, mais ne rangent pas cette pratique dans la "lecture documentaire" (voir annexe 1, c).

- Une question en suspens : l'approche générique des textes

Si les professeurs connaissent bien le programme de lecture, ils n'ont guère conscience dans ce programme de ce qui relève d'une approche générique.

Les professeurs ont conscience des trois genres "récit, poésie, théâtre". En classe de sixième, ces entrées ne posent pas problème. C'est ensuite que les représentations deviennent plus floues :

- Certaines entrées génériques, clairement définies dans les programmes, ne sont pas identifiées comme telles par les professeurs :
 - dans le genre narratif, la distinction "*roman / récit bref*", "*approche du genre de la nouvelle (comparaison entre nouvelle littéraire et fait divers)*" est souvent oubliée en cinquième ;
 - en quatrième, la *correspondance* et les *différents types de dialogue* ne sont pas perçus comme des genres
- Par ailleurs, la rédaction des programmes ne facilite pas le repérage générique :
 - en cinquième, le récit de voyage n'est pas catalogué comme genre, et la poésie figure dans la rubrique "Textes à écrire, textes à dire" et non dans la rubrique "Approche des genres" ;
 - en quatrième, la mention des "genres documentaires" est troublante.

On peut poser la question de savoir s'il est nécessaire d'insister sur cet aspect : puisque la distinction "récit, théâtre, poésie" est claire, faut-il dès le collège insister déjà sur des entrées génériques plus précises, sachant que l'approche des genres est au cœur des programmes du lycée ?

Écriture

- Deux problèmes alarmants :

- Les pratiques d'écriture sont largement minoritaires par rapport aux activités de lecture dans l'organisation des séquences.
- Le devoir proposé en fin de séquence fait disparaître les écritures intermédiaires, quand les travaux d'expression écrite ne disparaissent pas complètement.

Très généralement les séquences ont pour entrée une problématique de lecture (lecture d'une œuvre intégrale, groupement de textes, entrée typologique, narratologique ...) ; l'écriture n'intervient que comme prolongement des activités de lecture, elle est très rarement première dans l'organisation des séquences. La seule exception, qui reste rare, est celle de la séquence fondée sur une pratique d'écriture longue.

La rédaction et la composition française canonique ont tendance à disparaître, au profit du devoir de fin de séquence. Si ce type de devoir est tout à fait justifié, il faut cependant aider les enseignants à prendre conscience qu'ils réduisent par cette pratique le nombre des exercices d'écriture dans l'année et donnent à ces devoirs une importance symbolique trop lourde : l'exercice d'écriture, qui fait le bilan d'une séquence, devient une sorte de composition à l'ancienne, alors que l'on cherche à rendre l'écriture familière aux élèves.

On constate parfois que l'écriture est totalement absente : il n'y a pas même de devoir d'évaluation de séquence, et le cahier de textes indique que les élèves rédigent au mois de mars leur troisième rédaction de l'année.

- Une difficulté particulière : l'écriture pour soi

Interrogés sur les attentes des programmes, on constate que les professeurs connaissent assez bien la rubrique "Écriture pour autrui" à chaque niveau (voir annexe 2). Mais on doit particulièrement s'inquiéter de constater qu'ils ignorent souvent la rubrique "écriture pour soi". Or cette rubrique est détaillée pour chaque année :

en sixième et en cinquième : *rédaction de ce que l'on retient (d'un texte, d'un document, d'un ensemble, avec leurs références) ; mise au point d'une liste, d'un tableau ; écriture et réécriture d'un brouillon ; reformulation écrite d'un court énoncé (produit par l'élève lui-même, entendu par lui)*

en quatrième : *écriture et réécriture d'un brouillon (suite) ; prises de notes à partir d'un support écrit ou d'une communication orale (initiation) ; mise en ordre des idées et des informations afin d'argumenter (initiation à l'élaboration d'un plan) ; résumé simple*

en troisième : *prise de notes à partir d'un support écrit ou d'une communication orale, et reprise de ces notes en vue d'une utilisation précise ; mise en ordre des idées et des informations ; écriture et réécriture du brouillon ; utilisation du traitement de textes.*

L'ignorance assez générale de la rubrique "écriture pour soi" s'explique sans doute parce qu'elle fait mention d'écrits scolaires transversaux, alors que les professeurs retiennent d'abord des contenus purement disciplinaires. Reste le problème de l'apprentissage de ces

pratiques d'écriture pour soi, qui concerne certes l'ensemble de l'équipe d'enseignants, mais particulièrement le professeur de français.

Maîtrise de la langue

Trois constats généraux :

- Les outils de la langue à faire acquérir en sixième semblent assez clairement identifiés ; pour les classes suivantes, leur connaissance est beaucoup plus floue.
- La « nouveauté » que constitue la grammaire de discours nécessite un travail d'explicitation auprès des enseignants.
- Les professeurs éprouvent des difficultés à organiser une progression dans l'apprentissage du lexique ; or la maîtrise du lexique est probablement aujourd'hui un facteur le plus discriminant dans la réussite scolaire.

- Une progression mal perçue au cycle central

Les professeurs ont bien acquis le réflexe de lier l'étude de la langue à la lecture des textes et aux travaux d'expression écrite ; leurs réponses peuvent être résumées ainsi : on travaille sur les outils de la langue liés aux formes d'expression abordées, la narration, en classe de 6ème, la narration et la description, en classe de 5ème, l'explication et l'argumentation, en classe de 4ème, l'argumentation, en classe de 3ème.

Cela étant, les professeurs ont une perception floue de ce que pourrait être une progression plus précise. L'annexe 3 donne le détail, classe par classe, de ce que les professeurs connaissent des attentes des programmes et de ce qu'ils perçoivent de façon moins précise. On remarque particulièrement les points suivants :

- Le cycle central paraît sur certains points comme marqué par la "totalité" : si les professeurs voient bien qu'en sixième, à propos du verbe, on n'apprend que "*l'indicatif (à tous les temps sauf le futur antérieur) et le présent de l'impératif, du conditionnel, du subjonctif des verbes les plus fréquents*" (texte du BO), au cycle central "on apprend tout le reste" ; alors qu'en sixième on apprend à distinguer la principale, la subordonnée, l'indépendante, "on apprend au cycle central tous les types de propositions".
- Le programme de troisième est globalement le programme le mieux connu. Est-ce un effet induit du brevet des collèves ? Cependant, pour les professeurs qui voient le programme du cycle central comme celui qui contient "tout", aucune progression n'est perçue entre ce cycle et la classe de troisième.

- Une explicitation nécessaire : la grammaire de discours

Paradoxalement les items relevant de la "grammaire de discours" sont à la fois les mieux connus et ceux face auxquels les professeurs se disent en difficulté.

- Ainsi, en classe de sixième, les trois items, "*situation de communication* (message, émetteur, récepteur, registres de langue, mots qui renvoient à la situation de communication), *organisation et cohérence du discours, ponctuation*", sont connus des

professeurs mais ils leur semblent relever des exercices d'expression écrite et non de la grammaire de discours. De même, l'item "*formes du discours : narratif, descriptif, argumentatif*" ne leur semble pas relever de la grammaire de discours mais de la rubrique "lecture".

- Au cycle central, l'item "*énoncé ancré dans la situation d'énonciation*" / "*énoncé coupé de la situation d'énonciation*" est toujours cité mais considéré avec beaucoup de crainte, par les enseignants plus que par les élèves. Sont connus mais ne sont pas cités dans l'entrée "discours" les items "point de vue de l'énonciateur" et "fonctions des discours : raconter, décrire, expliquer, argumenter" qui relèveraient de la lecture. Les "niveaux du langage" sont bien évidemment connus mais ne sont pas reliés à la grammaire de discours.

Il y a donc à l'évidence un travail d'explicitation et de dédramatisation à faire autour de la grammaire de discours. A qui appartient-il de le mener ?

- Une priorité à affirmer : l'apprentissage du lexique

La question du lexique, dont il est dit partout dans les programmes qu'il s'agit d'un enjeu majeur, pose une véritable question d'enseignement, à laquelle les professeurs comme les formateurs ne savent guère répondre.

Les professeurs voient mal comment faire progresser les élèves en matière de lexique. Ils ont une idée générale des demandes des programmes (champs lexicaux, sens général et en contexte; synonymes - antonymes, registres de langue, préfixe - suffixe, étymologie) sans percevoir les demandes spécifiques :

- sixième : *vocabulaire du temps, de l'espace, des sensations, champs lexicaux du temps et du lieu ;*
- cycle central : *lexique de l'énonciation (verbes introducteurs de la parole rapportée, lexique de l'évaluation péjorative et méliorative, niveaux de langage), lexique et figures de rhétoriques (comparaison, métaphore, métonymie, périphrase, antithèse ; leur rôle dans la signification des textes) ;*
- troisième : *dimension axiologique du langage ; vocabulaire abstrait avec l'étude de l'argumentation ; vocabulaire de la personne (sensations, affectivité, jugement) ; les enchaînements lexicaux prévisibles par effet d'usage et les expressions toutes faites.*

La question posée par les professeurs est double : comment structure-t-on une progression ? comment fait-on retenir du vocabulaire ?

Une position de principe est clairement énoncée dans les Documents d'accompagnement : "*Il est important de structurer les activités lexicales servant ces objectifs de façon à ne pas laisser le hasard des lectures déterminer à lui seul la progression*" (classe de 6ème p. 25). Le Document d'accompagnement de la classe de troisième apporte une autre précision : "*L'approche thématique du lexique reste envisageable ... Ce travail toutefois, pour être bénéfique, doit être mené en relation avec la lecture et l'observation des textes ... Cette approche thématique du lexique est en revanche très contestable si, coupée de toute réalisation textuelle et rapportée aux seuls univers d'expérience, elle entraîne l'élaboration de simples listes de mots.*" (p. 33)

Mais la mise en œuvre pose problème : les lectures s'inscrivent dans une séquence, qui répond à un ou des objectifs propres ; les acquisitions de langue se font en fonction des besoins des élèves, en lecture et en écriture. Il y a donc une logique du besoin et de la rencontre, qui

pourrait s'opposer à une autre logique, celle de déterminer la progression des acquisitions lexicales.

La question de l'apprentissage du lexique rejoint une réflexion plus globale sur la place de la mémorisation dans l'enseignement du français. Un certain nombre de professeurs ont oublié qu'une approche inductive, qui passe par l'observation, la manipulation, la réflexion sur les réussites et les erreurs, conduit à une phase de stabilisation des connaissances, dans laquelle l'élève est capable de mobiliser et de réutiliser de façon de plus en plus autonome ce qu'il a acquis. La mémorisation est alors nécessaire.

NB. Pour les questions liées à l'enseignement de l'orthographe, voir ci dessous, II, 1.

Oral

Les professeurs n'ont dans l'ensemble pas vraiment conscience que l'oral est un objet d'enseignement et que les programmes de la sixième à la troisième ménagent une progression dans ce domaine. Deux activités sont cependant bien identifiées : le récit oral en classe de sixième, l'écoute et le travail de l'oral dans le cadre de l'argumentation en troisième.

En sixième, les professeurs répondent en citant davantage la rubrique "Compétences et applications" ("écouter, interroger, présenter, réciter ...") que la rubrique "Textes à écouter, à dire". Ce qui est ainsi perdu, c'est la variété des situations d'oral proposées par le programme : *"récitation de textes en prose, de théâtre, de poésie ; compte rendu de lecture, de visite, de film, de document sonore ; description d'un objet, d'un document, d'un monument ; présentation et justification d'un point de vue, courts échanges de questions et de réponses"*.

En classe de cinquième, seules les pratiques de la récitation et du dialogue émergent dans les propos des enseignants. La narration et la description orale ne sont pas mentionnées.

En classe de 4ème, ne sont mentionnés que la récitation de textes étudiés et le débat oral, sans précision.

En classe de 3^{ème}, c'est très largement l'argumentation qui est citée pour l'oral : *"formulation d'une question précise en fonction du destinataire (appelant à développer une information, un avis...) ; écoute de l'énoncé d'autrui ; sa reformulation pour assurer la compréhension ; expression d'une opinion personnelle"*. D'autres items sont oubliés : *"la récitation et lecture à haute voix, les comptes rendus et témoignages, les compétences à résumer et à amplifier à l'oral"*.

Globalement, c'est la variété des situations possibles de pratiques orales qui pâtit de cette focalisation sur l'argumentation.

A travers les observations de classes, quels domaines de l'enseignement du français posent particulièrement problème ?

L'enseignement de l'orthographe

L'apprentissage de l'orthographe est insuffisant selon le constat des IPR ; il est problématique, selon les professeurs, qui se sentent désarmés dans ce domaine. Certes la dictée hebdomadaire a le plus souvent disparu, mais elle n'a pas été remplacée par des moments spécifiques consacrés à un apprentissage raisonné de l'orthographe.

On peut cerner trois aspects différents dans les questions posées par cet enseignement :

- Un problème de clarté dans l'organisation de l'enseignement

Lorsqu'on soumet aux enseignants la liste des entrées des programmes de chaque classe concernant l'orthographe (voir annexe 4) en leur demandant si cette liste les aide à structurer leur enseignement, leurs réponses sont évasives. Par exemple, on pourrait se fonder sur les items du programme de sixième pour décider de centrer l'évaluation sur les six points du programme et non sur d'autres ; mais, devant cette proposition, les professeurs reconnaissent qu'ils ne pourraient pas vérifier la bonne connaissance des "mots appartenant au vocabulaire étudié" (item 5) parce qu'ils n'en ont pas une claire idée. Il y a donc à réfléchir sur un apprentissage raisonné du lexique, le point sans doute le plus faible aujourd'hui des pratiques en matière de maîtrise de la langue.

La progression est donc à chercher - elle n'est pas donnée - dans les types d'exercices, la nature des textes supports (état de la langue ; genre du texte, type de texte ; longueur) et dans les types de gestion de l'erreur (relecture d'un texte écrit sous la dictée, utilisation du dictionnaire, d'un manuel de grammaire, du correcteur orthographique, grammatical ...).

- Un problème de représentation

Devant la quantité de fautes commises par les élèves, les professeurs se sentent découragés à l'idée de devoir "tout" reprendre ou "tout" faire apprendre". Pour éviter d'être écrasé par la surcharge de ce "tout", il est bon de réfléchir aux points suivants :

- Comme le rappellent les Documents d'accompagnement, il est rare d'avoir à orthographier le texte d'autrui en dehors du contexte scolaire de la dictée de contrôle. Il s'agit donc d'apprendre aux élèves à orthographier leur propre texte, ce qui limite les problèmes : un élève qui ne sait pas orthographier un mot a le choix de le remplacer par un autre (d'où la nécessité de travailler les acquisitions lexicales) et / ou de vérifier dans des usuels l'orthographe du mot retenu (d'où la nécessité d'apprendre en classe à utiliser les dictionnaires, les usuels, cf. "lectures documentaires").

- Lorsqu'il s'agit d'orthographier le texte d'autrui, quelle vertu y a-t-il à choisir (sauf dans le cas de la dictée de Bernard Pivot) un texte relevant d'un état de la langue, d'un genre, d'un univers de référence éloignés de celui de l'élève ? La compétence "moyenne" de l'ensemble des élèves de troisième ne serait-elle pas d'orthographier un texte d'autrui contemporain et relevant de leur univers de référence ?

- Même lorsque le choix de la dictée du Brevet est plus traditionnel, les difficultés à résoudre sont très généralement beaucoup plus simples que le croient les professeurs. On peut par

exemple les conduire à observer l'évaluation d'orthographe proposée dans l'épreuve de Brevet des collèges. C'est en effet à partir d'exemples concrets des exigences finales qu'on pourrait posément engager une réflexion sur l'apprentissage de l'orthographe, en montrant ce qui correspond exactement aux entrées du programme.

- Un problème de choix pédagogiques

Les professeurs posent souvent la question : a-t-on le droit de consacrer des séances (de grands moments de séances) à l'orthographe ?

Pour construire avec eux une réponse, on peut tirer parti du commentaire proposé dans le programme du cycle central : *"On propose aux élèves des exercices brefs, nombreux et variés, distinguant l'apprentissage (dictées guidées ou préparées, exercices à trous, réécritures diverses) et l'évaluation (dictée de contrôle). Les réalisations écrites des élèves (qu'il s'agisse de leurs propres textes ou de textes d'autrui) donnent lieu à observation, interrogation sur les causes d'erreur, et mise en place de remédiation. Dans tous les cas, l'évaluation cherche à valoriser les graphies correctes plutôt qu'à sanctionner les erreurs."*

Cependant, dans l'énumération "observation, interrogation, remédiation", un terme manque, dont l'absence pose question : qu'en est-il de la mémorisation du code ?

Les programmes définissent clairement les objectifs de l'enseignement de l'orthographe : *"faire maîtriser les outils lexicaux et grammaticaux nécessaires à la narration et à la description, et permettre le simple repérage de l'argumentation"* (classe de sixième). On voit bien comment les connaissances mentionnées dans la rubrique "Orthographe" sont repérées, mobilisées, réutilisées (donc évaluées de facto) dans les exercices d'expression écrite, ou dans les exercices de lecture. Mais il faut veiller à stabiliser dans la mémoire les observations, les manipulations, les réponses aux questions, pour en faire des connaissances disponibles au moment de l'écriture.

L'instrumentalisation scolaire de la lecture

- Lecture analytique : sens et outils

On connaît les reproches qui sont faits depuis quelques années concernant une dérive techniciste de la lecture, principalement dans le cadre de la lecture analytique. Sans revenir sur les détails de cette critique, on ne peut que prendre en compte les interrogations dont elle témoigne aussi bien chez des professeurs que chez des parents d'élèves. L'inspection Générale aura à préciser de nouveau ce qui est premier dans l'acte de lire (la lecture des textes, l'accès au sens, la réflexion sur le sens) et ce qui est second, les moyens à développer ; c'est cette hiérarchie qui doit être sereinement rappelée ou redéfinie, car certains professeurs confondent effectivement la fin et les moyens.

- Lecture cursive : une pratique encore peu mise en œuvre

L'exigence d'une certaine quantité de lecture est très souvent oubliée ou récusée (trente six livres dans les années de collège). Or faire lire autant de livre nécessite que les procédures de

lecture soient variées : en classe, chaque année, on peut lire de façon analytique trois œuvres intégrales, ce qui aboutit au bout de quatre années à douze livres lus, dans le meilleur des cas ; pour faire lire trente six livres, il faut pratiquer une autre lecture que la lecture analytique d'œuvre intégrale. Pour atteindre une certaine quantité de lecture, les programmes proposent deux nouvelles modalités de lecture, la lecture cursive et des lectures en réseau.

Dans les échanges avec les professeurs, on entend une interrogation constante qui touche au statut complexe de la lecture en milieu scolaire :

- dans le cadre de la lecture analytique d'une œuvre intégrale, on « travaille » beaucoup sur les textes ; comment accorder de la valeur à une modalité de lecture qui n'entraînerait pas d'activités scolaires déterminées ? Ainsi beaucoup de professeurs n'arrivent pas à renoncer à la traditionnelle fiche de lecture, contrôle du sérieux de la lecture.
- dans le cadre de la lecture analytique d'une œuvre intégrale, les activités ont lieu en classe, elle sont dirigées par le professeur, elles sont évaluées ; comment inciter en classe de lire "pour soi", en liberté, pour apprendre à être un lecteur autonome qui sait choisir ce qu'il lui plaît de lire ?

Les professeurs ont encore besoin de clarifier les différences entre la lecture littéraire pratiquée à l'école (lecture herméneutique, qui suppose relecture, réflexion, effort) et la lecture naturelle, cursive (lecture heuristique, qui suppose parcours linéaire, rapidité, plaisir) afin de pouvoir apprendre à pratiquer ces deux modalités, sans les confondre, mais en faisant servir l'une à l'autre.

Conclusion : Trois préconisations

⇒ Travailler la mise en œuvre pédagogique et pas simplement la conception didactique des séquences

Dans l'observation des stagiaires PLC2 puis des néo-certifiés, on note un très grand souci didactique : les enseignants mettent toute leur énergie dans l'élaboration de leurs séquences et dans la construction de leur projet annuel. On ne peut que s'en réjouir.

Mais, parallèlement, on remarque un déficit dans le domaine pédagogique : les jeunes professeurs ne se préoccupent pas suffisamment de la "mise en scène pratique" de leurs séquences. Les questions à poser sont par exemple :

- quelle adhésion au projet de séquence créer chez les élèves, dans le respect de leurs attentes, de leurs compétences, des exigences institutionnelles, pour que l'enseignement dispensé ait du sens ?
- quels types d'échanges oraux pratiquer pour que l'échange ait vraiment lieu entre élèves et professeurs, et entre élèves, afin que le cours "dialogué" ne soit pas simplement un cours magistral déguisé ?

- sur quel rythme faire travailler la classe, quelle alternance trouver dans la séance entre les différentes activités (orales - écrites, individuelles - collectives, de découverte - de mobilisation de connaissances, de réflexion - de reformulation, etc.) ?
- quelles réflexions mener sur le professeur "acteur dans sa classe" ? comment existe-t-il réellement comme médiateur du savoir ? comment éviter a contrario qu'il soit à ce point au centre de la classe qu'on n'entende que sa voix ?

⇒ En liaison avec l'école primaire, réfléchir à la part de la mémorisation dans la construction des savoirs

La question de la mémorisation ne concerne pas uniquement notre discipline, mais la concerne particulièrement. La lecture des nouveaux programmes de l'école primaire laisse percevoir un déficit du côté de l'acquisition de connaissances en français au profit des compétences (dans les tableaux récapitulatifs des objectifs à atteindre en fin de cycle, les items désignant des connaissances sont très peu nombreux en français par rapport aux autres champs disciplinaires).

Or la maîtrise de la langue, écrite comme orale, suppose des connaissances en matière de lexique, de morphosyntaxe, d'orthographe. L'approche inductive de ces questions (observation, manipulation, questionnement sur l'erreur, confrontation de solutions ...) doit conduire à une phase de stabilisation des connaissances, qui nécessite un travail de mémorisation.

Une telle réflexion pourrait être polémique si elle aboutissait à opposer deux époques et deux écoles d'enseignement. Un double effort est à faire pour éviter de vaines querelles :

- faire un tri très précis dans ce qui doit effectivement être mémorisé ;
- redonner au travail de mémorisation le statut positif qu'il a perdu à tort.

Après les années de réflexion didactique et pédagogique sur la lecture, accentuer la réflexion sur les pratiques de l'écrit et de l'oral

Il est frappant de constater que les professeurs ne tirent pas grand parti de la variété des situations d'écriture et d'expression orale que les programmes proposent. Il serait bon de les rappeler, de les lister, d'en commenter les attraits spécifiques en terme d'apprentissage.

- Pour l'écrit, une réflexion s'impose sur l'articulation entre des moments d'apprentissages spécifiques de l'écrit (une séance, une séquence) et des apprentissages récurrents (pratiques d'écriture ponctuelles dans chaque séance, écritures intermédiaires).
- Pour l'oral : l'apprentissage de la prise de parole, de l'écoute, comme celui du lexique et des règles spécifiques du discours oral ne peut pas se faire dans le seul cadre des micros échanges du cours dialogué. Il faudrait définir des moments spécifiques de pratiques de l'oral (une

séance, une séquence) et, parallèlement, faire prendre conscience de l'importance des apprentissages récurrents (pratiques d'oral de courte durée de façon systématique dans chaque séance).

Annexe 1 : perception des progressions en LECTURE

(Réponses à la question : que faut-il faire dans le domaine de la lecture en classe de ... ?)

A) Progression perçue : celle qui correspond à la rubrique "approche des genres" (même si la notion d'entrée générique reste floue, au delà d'une distinction récit / théâtre / poésie, et celle de la rubrique "textes porteurs de références culturelles" (progression chronologique). Les professeurs connaissent le programme de lecture, tel qu'il est rappelé ci-dessous :

Classe de 6ème

- a) Textes issus de l'héritage antique : *La Bible, L'Odyssée, L'Énéide, Les Métamorphoses*
- b) Approche des genres
 - Un conte ou un récit merveilleux choisi dans la littérature française ou étrangère
 - Des textes poétiques, notamment des fables de La Fontaine
 - Des extraits de théâtre ou une courte pièce du domaine français

Classe de 5ème

- b) Textes du Moyen Age au XVIIème siècle, choisis pour leur intérêt culturel
 - Un roman de chevalerie
 - Une pièce de théâtre brève (farce ou comédie) du Moyen-Age ou du XVIIème siècle
 - Un texte de dérision critique du Moyen-Age ou du XVIème siècle
 - Un récit de voyage en liaison avec les grandes découvertes

Classe de 4ème

- b) Textes des XVII, XVIII, XIX ème siècles choisis pour leur intérêt culturel
 - Une pièce de Molière et éventuellement une autre pièce du XVIIème
 - Des textes de satire sociale du XVIIIème siècle, éventuellement sous forme d'extraits
 - Une oeuvre poétique ou un ensemble de poèmes du XIXème siècle
 - Un roman bref ou des nouvelles du XIXème siècle

Classe de 3ème

Textes porteurs de références culturelles

- Une oeuvre à dominante argumentative (essai, lettre ouverte, conte philosophique)
- Une oeuvre autobiographique française
- Un ensemble de textes poétiques des XIXème et XXème siècles
- Une pièce de théâtre du XIXème ou du XXème siècle française ou étrangère
- Deux romans ou un roman et un recueil de nouvelles du XIXème ou du XXème siècle

B) Progressions difficilement perçues : celle de la littérature de jeunesse, de la lecture de l'image

Rappel, pour mémoire, des attentes précises en matière de littérature de jeunesse et de lecture de l'image dans les programmes :

Classe de 6ème

c) littérature pour la jeunesse (au moins une en cours d'année)

e) Texte et image (relation texte - image dans au moins un texte associés à des images fixes - texte illustré, photographie et texte, bande dessinée ; documents iconographiques pour l'approche des grands mythes de l'Antiquité.

Classe de 5ème

a) Littérature pour la jeunesse (récits brefs et romans d'aventure ; propriétés du genre narratif, signification d'une oeuvre dans sa globalité)

C) Lecture de l'image (relation texte - image ; fonction illustrative et argumentative)

Classe de 4ème

a) Littérature pour la jeunesse (récits longs - romans)

C) Lecture de l'image (argumentation : image utilisée comme exemples ou comme preuves ; étude du dialogue : enregistrements de dialogues de théâtre, de cinéma, de télévision ; étude des questions de point de vue et d'implications - progression vers l'étude du discours audiovisuel)

Classe de 3ème

Littérature pour la jeunesse (dont au moins une oeuvre humoristique)

Image (relation visuel - verbal, notamment au théâtre ; argumentation : image publicitaire et dessin d'humour ; analyse de film - récit en image et récit écrit, adaptation ; analyse de productions audiovisuelles diverses - émissions télévisées, spots publicitaires documentaires, fictions ...)

C) Progression non perçue : celle de la lecture documentaire

Rappel, pour mémoire, des attentes précises en matière de lecture documentaire dans les programmes :

Classe de sixième :

d) lecture documentaire : pratique courante des ouvrages documentaires, des manuels et des dictionnaires : repérage de l'ordre alphabétique et table des matières

Classe de cinquième :

c) Textes documentaires : dictionnaire usuel, lecture de la presse, lecture de consigne, supports documentaires diversifiés, sur support informatique, audiovisuels et multimédia

Classe de quatrième :

c) Textes documentaires : dictionnaires et encyclopédies, poursuite des acquisitions de cinquième et approfondissement de la lecture de la presse

Classe de troisième :

Textes documentaires : dictionnaires, usuels, ouvrages de références ; banques de données dont informatiques et télématiques ; étude de la presse : distinction information et commentaire, spécificités du discours journalistique, comparaison du traitement d'un même sujet dans plusieurs journaux

Annexe 2 : perception des progressions en ÉCRITURE

(réponses à la question : que faut-il faire dans le domaine de l'écriture en classe de ... ?)

Les professeurs connaissent les entrées suivantes (reproduites telles qu'elles figurent dans les programmes) :

Classe de 6ème

Récit :

- à partir d'un support concret
- à partir d'un mythe ou d'un héros
- rendant compte d'une expérience personnelle
- dans le cadre d'une lettre
- sur le modelé d'un récit, d'un article de presse

Classe de 5ème

Description (objet, lieu, image)

Récit complet rendant compte d'une expérience personnelle

Récit fictif ayant pour cadre le Moyen-Age ou la Renaissance

Textes poétiques écrits avec des contraintes formelles

Classe de 4ème

portrait

lettre simple présentant une demande et la justifiant ou réponse à une telle lettre

récit fictif ayant pour cadre les XVII, XVIIIème, XIXème siècles

récit complexe (avec ellipse, retour en arrière, anticipation)

suite d'un récit avec ou sans changement de point de vue

texte explicatif avec lien entre justifications et assertions

Classe de 3ème

Narration : récits complexes ayant pour cadre le monde réel ou un monde imaginaire (avec rupture de la chronologie, avec changement de point de vue) ; récit d'une expérience personnelle ; un témoignage (récit + réaction)

Argumentation : présentation d'une prise de position étayée par un argument (abstrait ou concret) ; représentation de plusieurs opinions sur la même question

NB En classe de quatrième, les professeurs oublient souvent de mentionner la pratique du résumé, comme en classe de troisième, ils oublient la "réduction ou l'amplification d'un récit, d'un texte explicatif, d'un texte argumentatif, en fonction d'un contexte". Plus précisément, l'amplification ou la réduction apparaissent parfois pour le récit, mais ne sont pas associées à l'écriture explicative ni argumentative.

Annexe 3 : perception des progressions dans le domaine de la MAITRISE DE LA LANGUE

(réponses à la question "que doit-on faire dans le domaine "maîtrise de la langue" en classe de ... ?)

Classe de 6ème

- Relevant de l'entrée "discours"

Sont bien perçus les items :

- types de phrases : déclarative, impérative, interrogative, exclamative
- les substituts du nom
- phrase verbale et non verbale
- proposition indépendante, principale, subordonnée
- valeur des temps verbaux dans le discours (appelé "texte") narratif et descriptif (principalement, celles du présent, de l'imparfait, du passé composé, du passé simple)

Manque dans les réponses :

- les deux items "types de phrases (déclarative, impérative, interrogative, exclamative)" et formes de phrases (affirmative, négative, emphatique)" ne sont pas différenciés.

Sont connus mais ne sont pas cités :

- situation de communication (message, émetteur, récepteur, registres de langue, mots qui renvoient à la situation de communication)
- organisation et cohérence du discours
- ponctuation
- l'item "formes du discours : narratif, descriptif, argumentatif "

- Relevant de l'entrée "morphosyntaxe"

Sont bien perçus les items :

- classe de mots : le nom, le verbe, l'adjectif, les principaux déterminants
- les fonctions :
 - par rapport au nom : épithète, complément du nom, apposition
 - par rapport au verbe : sujet et attribut du sujet, complément d'objet direct et indirect, premier, second, compléments circonstanciels de lieu, temps et cause
- conjugaison à l'indicatif (présent, futur, imparfait, passé simple, passé composé, plus que parfait) et aux présents de l'impératif, du conditionnel et du subjonctif
 - des verbes être et avoir
 - des verbes du 1er et du 2ème groupe
 - des verbes du 3ème groupe d'emploi fréquent (aller, devoir, dire, faire, falloir, prendre, savoir, valoir, venir, voir vouloir).

Cycle central

- Relevant de l'entrée "discours"

Sont bien perçus les items :

- "énoncé ancré dans la situation d'énonciation" / "énoncé coupé de la situation d'énonciation"
- paroles rapportées (le dialogue et sa ponctuation ; rapportées directement ou indirectement)

Sont connus mais ne sont pas cités :

- le point de vue de l'énonciateur",
- les fonctions des discours : raconter, décrire, expliquer, argumenter" qui relèveraient de la lecture.
- les niveaux du langage cité indifféremment au niveau du discours, du texte, ou de la phrase.

- Relevant de l'entrée "texte" :

Sont bien perçus les items :

- substituts du nom (reprises pronominales - pronoms personnels et indéfinis ; reprises nominales - fidèles, par synonymie, périphrastiques)
- thème et propos
- connecteurs spatio-temporels et logiques

Manque dans les réponses :

- formes de progression du texte (à thème constant, linéaire, éclaté) - semble appartenir au domaine de la lecture
- formes simples de thématization (mise en relief, voix passive)

- Relevant de l'entrée "phrase" :

Les réponses ont très floues : Les professeurs ne perçoivent pas de progression par rapport à la 6ème, si ce n'est en terme de quantité : "on apprend toutes les conjugaisons", "on apprend tous les types de propositions ..."

Classe de 3ème

- Relevant de l'entrée "discours" :

Sont bien perçus les items :

- énoncé, énonciation
- modalisation
- explicite et implicite
- paroles rapportées : style indirect libre, marques d'oralité
- effets de discours : persuader, dissuader, convaincre, émouvoir, amuser, inquiéter

Commentaire des réponses :

La mention "récit de paroles" pose problème

Les fonctions du discours sont toujours senties comme relevant du domaine de la lecture (pôle narratif : raconter - décrire ; pôle argumentatif : expliquer - argumenter)

L'item "mises en relief" usage de la voix active et de la voix passive" n'est pas cité

- Relevant de l'entrée "texte" :

les professeurs ne voient pas ce qui distingue le programme de 3ème de celui du cycle central.

Manque dans les réponses :

La mention "Organisation des textes : formes cadres et formes encadrées" n'est jamais apparu dans les échanges

- Relevant de l'entrée "phrase" :

Sont bien perçus les items :

- phrase simple et phrase complexe : expansion nominale, relatives déterminatives et explicatives (*question sur la mention de l'apposition à nouveau en 3ème*), groupe adjectival
- coordination et subordination : étude des diverses subordonnées, notamment conjonctives.

Manque dans les réponses :

- la forme pronominale.

Annexe 5 : rappel du programme en ORTHOGRAPHE

Classe de 6ème

1. Accords dans la proposition : sujet - verbe, sujet - attribut
2. Accords dans le groupe nominal
3. Accords avec l'auxiliaire être ; avec l'auxiliaire avoir (en cours d'acquisition)
4. Morphologie du verbe (temps appris en conjugaison)
5. Orthographe lexicale : les mots appartenants au vocabulaire étudié (en se fondant sur les étymologies éclairantes)
6. Homophones lexicaux et grammaticaux les plus fréquents

Classe de 5ème et de 4ème

Orthographe lexicale

Étude, en liaison avec les textes lus :

- des famille de mots et de leurs particularités graphiques
- des différentes formes de dérivation
- des homophones et des paronymes.

Orthographe grammaticale

- marques du genre et du nombre
- accords dans la phrase et dans le texte
- marques de l'énonciation (je suis venu / je suis venue)
- segmentation et homophonie (sait / s'est / ses / ces / c'est)
- désinences verbales

Classe de 3ème

Le programme reprend très exactement celui du cycle central, en ajoutant "L'usage du dictionnaire doit être une pratique constante des élèves".