

La Mission Maîtrise de la langue/Prévention de l'illettrisme : dix ans de formation continue, quelles postures ? Quels savoirs ?

La mission *Maîtrise de la Langue, Prévention de l'Illettrisme* (MDLPI) a d'abord été, uniquement « Prévention de l'illettrisme ». Sans doute, en ce temps institutionnel, les difficultés rencontrées par les élèves et par le monde éducatif et enseignant pour y répondre, étaient-elles en fait en partie les mêmes que celles que l'on essaie d'atteindre aujourd'hui avec la refondation de l'Education Prioritaire.

Notre mission s'est toujours considérée comme devant agir sur l'ensemble des compétences langagières, et non seulement « l'apprendre » ou le « réapprendre à lire », mais l'ensemble du « Dire/lire/écrire », si bien, d'ailleurs, que lorsqu'elle a pris en charge également la « maîtrise de la langue », elle a dû interroger ses origines et le périmètre de ses actions. Nous n'avons pas voulu d'une acception trop techniciste de l'expression qui aurait réduit un travail global sur la difficulté dans les compétences langagières en une problématique d'étude de la langue au sens d'étude et d'appropriation du système linguistique. Nous avons donc conservé les fondements de notre action et accentué en revanche la part de notre travail qui concernait la maîtrise de la langue comme expertise du professeur de français (afin d'aider à la mise en œuvre des programmes de français) et comme « compétence transversale » dans le cadre du socle commun. L'une et l'autre des conceptions n'ayant pas par nature à se centrer sur la grande difficulté.

La mission a toujours été copilotée. Née de la volonté d'une Inspectrice de l'Education Nationale Lettres-Histoire (IEN ET EG) à laquelle s'est joint très rapidement l'Inspection Pédagogique Régionale, elle est toujours copilotée aujourd'hui.¹ Une part importante du travail de la mission porte sur la formation continue dans le second degré, mais, fidèle à cet esprit, l'équipe est, elle aussi, inter-catégorielle, inter-degrés, et interdisciplinaire.

Nous avons, en dix ans, mis en œuvre environ 12000 journées stagiaires, dans des champs différents : grande difficulté en lecture/écriture, élèves allophones en classe ordinaire, troubles spécifiques du langage, et auprès d'établissements (collèges et lycées professionnels) ou de ZAP.

Il n'est pas simple de faire un bilan qualitatif de ce long travail de formation continue. L'on peut d'ailleurs se demander de quel point de vue il faudrait le faire. Du point de vue des résultats des élèves ? Il faut reconnaître que l'on y parvient mal. Sans doute est-il objectivement très difficile d'évaluer les effets de la formation continue sur ce plan. En admettant, en effet, que l'on puisse identifier une hausse ou une baisse des résultats après deux jours de formation continue - qui, si l'on veut l'objectiver doit être faite par une évaluation indépendante et en référence à d'autres - l'on ne saurait guère sans doute à quoi l'attribuer tant ces mêmes résultats sont pluri-déterminés et à observer dans une durée conséquente. Du point de vue de la satisfaction des enseignants ? Les formulaires remplis par les stagiaires au terme des sessions et, plus simplement, la progression constante des demandes, montrent une satisfaction globale : a-t-elle pour autant un lien avec l'enrichissement ou l'inflexion des pratiques que l'on peut en attendre ? Nos sessions facilitent-elles le travail des enseignants ? Si l'on est parfois en droit de le penser, lorsqu'une équipe le mentionne expressément ou demande de nouveau d'en bénéficier, le plus souvent il s'agit là d'une suite mystérieuse sur laquelle nous manquons encore d'une vision claire. Sans doute peut-on dire que le travail constant de la mission MDLPI, aussi bien au travers de ses formations, que de son pilotage et des séminaires qu'elle a organisés, travail qui s'articule à d'autres travaux, d'autres impulsions, et d'autres obstinations institutionnelles, a-t-il contribué à modifier en quinze ans, dans cette académie,

¹ La mission est aujourd'hui copilotée par Charles Jacquelin IEN ET EG lettres/histoire, Daniel Passat IA DAASEN des Pyrénées Atlantiques et Isabelle Pécheyran-Rossi IA IPR lettres.

la vision, la réflexion et le travail face à la difficulté scolaire et à la difficulté sociale. Ce sont là des tendances, plus que des évaluations, mais ce sont des tendances fortes.

Ajoutons enfin, et par ailleurs, qu'il est difficile de juger de façon objective de la difficulté des élèves lors d'un stage de formation. Les formateurs sont, bien sûr, et le plus souvent, en face de la difficulté des enseignants, ou au moins de leurs questionnements, et même si l'on s'efforce d'y remédier de diverses manières (par exemple par le partage de copies ou d'écrits d'élèves), ce filtre rend le jugement complexe, fragile, et parfois conflictuel.

Les difficultés rencontrées par les élèves dans l'acquisition des compétences langagières et dans la progression des connaissances linguistiques, difficultés qui sont plus nombreuses en Education Prioritaire mais qui ne sont pas exclusives à l'Education Prioritaire, sont dues à quatre facteurs : à l'objet « langue » lui-même et à sa complexité, au Sujet dont le rapport à la langue et l'investissement dans la langue peut-être divers et diversement vécu, à l'environnement (social, culturel, familial etc.), éventuellement à un trouble, et enfin, mais ce n'est pas négligeable, à l'enseignement qu'il reçoit qui accompagne, favorise, ou, malheureusement, parfois, entrave et complexifie la progression de ses connaissances, de ses compétences et de ses aptitudes.

Le travail effectué par la MDLPI auprès des jeunes détectés en difficulté de lecture, à travers le test des JDC, nous a permis de mieux comprendre qui ils sont et ce qu'ils nous apprennent de leurs difficultés, de ses causes, mais aussi de leur stratégie et de leurs capacités.

INTERVENTION DE CHARLES JACQUELIN : voir diaporama

Je voudrais éclairer maintenant, comme madame Ouvrard nous l'a demandé, les grands principes sur lesquels se fonde l'action des formateurs et de la mission MDLPI comme les effets de ces principes sur nos conceptions de la langue et du langage.

1. Je l'ai dit, le groupe des formateurs est **inter catégoriel** : on y trouve (ou on y a trouvé, certains sont partis à la retraite ... d'autres ont muté ... les remplacer n'est pas toujours simple) des conseillères pédagogiques premier degré, des enseignants de collège essentiellement de français mais aussi de mathématiques, de SVT, de sciences physiques, des professeurs de lycée professionnel lettres/histoire, des collègues de l'ex MGI², des collègues exerçant en classe-relais, ou encore en ULIS, des collègues spécialistes de Français Langue de Scolarisation³, et nous avons travaillé avec les médecins scolaires sur le champ des troubles du langage. Que nous a appris cette inter catégorialité au-delà de l'enrichissement et du plaisir qu'il y a à connaître les pratiques des uns et des autres ? D'abord ceci, qui est pour nous le vrai sens de « l'inclusion » : que ce qui nous est commun est plus important que ce qui nous différencie. Qu'il y a pour le pédagogue de grands principes d'action et de langage (et de mode de transmission des savoirs) qui sont valables pour tous, tout le temps, et pas spécifiquement pour tel ou tel selon la nature de son trouble ou les origines de sa difficulté. Il y a des gestes spécifiques, mais ils ne sont pas forcément si nombreux, et ils n'empêchent pas de continuer à construire une aventure et un projet commun dans la classe. Il y a là quelque chose d'essentiel : le pédagogue n'est pas un spécialiste du trouble. Ni même un travailleur social, même si il a à voir avec l'un et l'autre, même s'il ne doit ignorer ni l'un ni l'autre. Qu'à chaque trouble puisse correspondre une réponse thérapeutique particulière, ne signifie pas qu'à chaque trouble doive correspondre une réponse pédagogique totalement différente. L'attention à tous, n'est pas la répartition préalable de chacun. Nous avons travaillé il y a quelques années, dans le cadre de l'axe deux du précédent projet académique sur ces questions et je n'y reviendrai pas ici, elles ne sont pas spécifiques à l'Education Prioritaire.

² Mission Générale d'Insertion devenue Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire.

³ Et plus généralement les formateurs « second degré » du CASNAV

2. Notre groupe de formateurs s'est constamment appuyé sur **les apports de la Recherche** et continue de le faire. Formé, dès l'origine par des chercheurs de l'ex IUFM, le groupe a maintenu vivant ce lien, sous diverses formes, dans le parcours effectué. Ceci pour rappeler, que, fût-il intégré à une mission académique pilotée par les corps d'inspection, un groupe de formateurs puise ses référents théoriques où ils sont : dans le champ de la Recherche. Et qu'il nous soit permis d'ajouter cela : lorsque l'on demande un stage de formation continue, il n'est pas raisonnable de ne pas souhaiter affronter le champ théorique. C'est, au contraire, l'occasion de le faire, et ces occasions sont trop rares. Que l'on veuille repartir avec des possibilités d'action fermes, éprouvées, solides, c'est normal et nous y veillons, mais ce n'est pas suffisant, et c'est aussi dommage. Il n'est pas toujours facile dans le quotidien d'une vie d'enseignant de maintenir une véritable « auto formation », la formation continue est aussi là pour cela.

3. Enfin, la mission fait reposer son action sur une **éthique**, qui s'efforce de mettre en œuvre les directions institutionnelles.

- a. La confiance dans l'éducabilité de tous.
 - b. L'accueil de la diversité, de l'hétérogénéité, de la variation.
 - c. Le maintien du cadre et de l'exigence communs.
- (a) Tout cela bien sûr paraît relever du truisme ou du vœu pieux, et se heurte, en effet, à la complexité du réel. Garder confiance dans l'éducabilité de tous, c'est ne pas prendre les corrélations pour des déterminismes. C'est une évidence ? Sans doute. Il faut pourtant la répéter tant les phénomènes difficiles dans l'intercompréhension (parfois « ils » ne comprennent vraiment pas ce qu'on leur dit !!! mais parfois aussi on les comprend mal...) la persistance des échecs malgré les efforts et la bonne volonté de chacun, les pressions sociales et scolaires parfois contradictoires, les exigences très grandes d'une Ecole dont les objectifs s'efforcent de s'adapter à une société non moins exigeante ; tout contribue, au quotidien, à blesser parfois les engagements et les certitudes professionnelles. La formation continue, comme le partage des pratiques, l'abandon résolu d'un exercice trop solitaire du métier, l'effort constamment maintenu de sortir de son domaine de références, ou, de sa zone de confort, font partie des armes « anti-découragement » auxquelles nous sommes attachés.
- (b) (b-c) L'accueil de la diversité, qui est un terme sociologique, et de la variation, qui est un terme linguistique ... L'attention à tous dans le respect du commun ... là aussi, évidence ou obstacle inexpugnable ? En vérité, cette nécessité conjointe permet de désigner des pratiques très précises. Comment, ici, ne pas penser par exemple à une pratique éthique de la différenciation ? Comment la différenciation permet-elle de prendre en charge l'hétérogénéité tout en préservant l'exigence commune ? Que faut-il différencier ? Quand et comment ? Nous avons en général choisi de défendre, autant que possible et dans le respect de certaines situations très singulières d'élèves, une différenciation de l'étayage avant toute autre distinction : mais alors, comment étayer et désétayer ? Quoi et quand ? Quel rôle confier à l'évaluation dans semblable processus ? Comment garantir que les compétences majeures soient bien présentées à tous ? Ces difficultés et ces débats ne sont pas nouveaux, l'on y retrouve ceux qui sont nés au début du XXème siècle chez les grands pédagogues français et anglo-saxons. Ce sont ces débats que reprend Philippe Meirieu, en grande partie, lorsqu'il interroge « le diagnostic à priori » contre « l'inventivité régulée », ce sont eux encore qui se trouvent bousculés, redéfinis, parfois trahis, par le choc des logiques du « soutien » qui traversent encore, depuis l'instauration du collège unique, certaines de nos représentations sans qu'il soit raisonnable de les déconsidérer.

4. Mais surtout, bien entendu, notre travail repose sur une certaine vision de la langue, une vision sans doute un peu militante ... il faut un peu de militantisme pour investir dix années de formation continue dans le champ de la grande difficulté. Cette vision de la langue est en lutte contre trois mythes, trois représentations dont il semble qu'elles fassent finalement écran à un juste enseignement et à une juste compréhension.

- a. La première relève en grande partie du purisme, or « la langue n'est pas une vache sacrée ». **Les langues sont des systèmes vivants, évolutifs, caractérisés, en raison même de la variété de leurs usages, par une certaine plasticité.**⁴ Les usages populaires nourrissent les langues au même titre que les usages lettrés. Bien entendu, il y a là une tension car l'Ecole enseigne la norme, comme elle pratique et favorise le « bon usage ». Elle doit d'ailleurs le faire d'autant plus que cette norme et ce « bon usage » toujours discriminants, semblent éloignés des pratiques des élèves. Elle ne peut le faire cependant sans laisser « jouer » les usages entre eux, de façon claire et ouverte, pas plus qu'elle ne peut le faire sans interroger la/les normes et ne pas en rajouter dans la fabrication autotélique de sa propre norme, éloignée, finalement, de ce qu'exige le système linguistique et même de la variété des usages. Il faudrait certainement aller plus loin et dans d'autres cadres que celui de cette intervention, car, sans doute, le problème du purisme ou de la sacralisation de la langue, portée par une tradition nationale et scolaire ancienne, n'est déjà plus depuis longtemps tout à fait celui des enseignants exerçant en Education Prioritaire, sans doute faut-il interroger par exemple et entre autres, la question de la langue maltraitée/maltraitante telle qu'elle circule brutalement à chaque fois qu'une relation éducative ou enseignante dysfonctionne : assignation réciproque, registre de l'insulte, violences réelles et symboliques, et qui touche et l'un et l'autre, et ne laisse personne indemne dans la blessure éducative.
- b. La seconde relève d'une relation « naturalisée » à la langue et au langage, qui, d'une certaine façon, l'utilise en confiance, convaincue qu'elle enregistre le réel. Et cela, même à l'écrit ... or, la langue n'est pas le « micro du monde », le monde ne parle pas au travers de la langue, si l'on veut, c'est plutôt la langue qui se mêle d'informer notre vision du monde. **Les langues sont des systèmes arbitraires et culturels.** Cette illusion, bien entendu peut être celle des élèves, ou d'un certain usage du langage dans lequel on aime penser que le mot colle à la chose, et que peut-être, avec les mots, il ne faut pas faire tant d'histoires (à la différence par exemple du prof de français)... encore que ... chaque locuteur, adroit ou maladroit, tranquille ou craintif, a une relation vive à sa langue et s'inquiète, au moins dans les propos des autres, de savoir ce qu'elle « veut dire » et s'il peut être sûr de ce qu'il a entendu ... parfois nos élèves peinent à trouver intéressant de réfléchir sur ce qu'ils veulent dire, au plus juste, mais au moins s'inquiètent-ils toujours de ce que les autres ont voulu leur dire (par exemple dans un conflit, mais pas seulement ...) sans doute gagnerait-on à s'en convaincre et à s'y appuyer. Mais cette illusion est parfois celles des disciplines, même si nous avons fait beaucoup de progrès sur ce point depuis la parution dans les années 80 des deux ouvrages *La maîtrise de la langue à l'école*, et *la maîtrise de la langue au collège*⁵. C'est celle, sans doute, par nature plus fortement à l'œuvre dans le second degré, qui fait imaginer qu'un spécialiste de la langue (le professeur de français) pourrait construire la compétence linguistique des élèves de sorte que l'on puisse s'en servir aisément dans d'autres situations ... L'on sait bien, désormais, que chaque champ disciplinaire et théorique doit construire sa langue et son langage et ne peut en confier la tâche au seul spécialiste. Sans doute doit-on aller plus loin sur ce point, si l'on veut que la « maîtrise de la langue » comme compétence transversale, ne soit pas une vaine formule.

⁴ « Pas de pire défense que le purisme. Une langue ne se conserve pas dans la naphtaline. Ce qui la dynamise, ce qui peut seul en faire une langue célèbre, et en faire vivre la célébrité acquise est l'invention de pensée, l'invention continue de valeurs (poétiques, éthiques, politiques). C'est le seul pouvoir qui survit aux empires. » In Henri Meschonnic, *De la langue française, essai sur une clarté obscure*, Hachettes littérature, 1997, p.414

⁵ Les ouvrages, publiés par ce qui était alors le CNDP sont aujourd'hui épuisés.

- c. La troisième relève malheureusement (si l'on pense au nom de notre mission) de ... l'illusion de la maîtrise ... or la langue n'est pas une cavale échappée que certains plus habiles sauraient dompter, ni un grand sac de ressources dans lequel certains (les mêmes) sauraient puiser pour dire ce qu'ils veulent (et qui existerait au préalable et en dehors ?), **les langues sont des systèmes contraignants**. Chacun s'y trouve soumis, chacun s'y trouve parfois en délicatesse, singulièrement bien entendu dans la langue écrite, mais nous avons tous fait un jour ou l'autre l'expérience de l'opacité, du malentendu, de l'incompréhension, nous avons tous regretté un mot ou une formule, à tous il est arrivé d'être incompris ou mal compris... cette expérience de la langue nous devons la garder vive dans notre mémoire si nous voulons mieux comprendre ce qui se joue dans les apprentissages des élèves.

Je vous propose d'illustrer, de façon modeste, quelques-uns des points que je viens de formuler, à travers de petits jeux avec la langue.

Un système contraignant ...

En fait de « maîtrise de la langue », c'est bien souvent la langue qui nous maîtrise ... Observons les trois exemples suivants : on y voit jouer la valeur du passé simple mais que répondre à la question : quand l'orage éclate-t-il ? Dans la première case, l'orage éclate une fois que « il » est arrivé à la barrière ; dans le second, l'orage éclate à un moment indéterminé de sa course ; dans le troisième l'indétermination temporelle est la même, à quoi il faut ajouter, la langue française étant ce qu'elle est, la nuance causale de l'imparfait.

Il courut jusqu'à la barrière. L'orage éclata. Il courait jusqu'à la barrière. L'orage éclata. Il courut jusqu'à la barrière. L'orage éclatait.

Pourquoi ces différences ? Parce que lorsque l'on utilise des passés simples on écrit obligatoirement un récit, c'est-à-dire cette succession d'actions posées les unes à côté des autres comme des petits paquets postes, ce qui suppose forcément que l'action A soit terminée pour que l'action B commence. Et c'est si vrai que la logique ne supporte pas que l'on écrive au passé simple des suites d'action du type : « il entra, ouvrit la porte et sonna », ou encore « il repassa, lava le linge et le rangea » là où on pourrait imaginer « il repassait, lavait le linge et le rangeait (« c'était ce qu'il faisait tous les jours) »

Et alors me direz-vous ? Et bien, souvent, ce fonctionnement de la langue nous ne le montrons pas, même à travers des illustrations plus accessibles, nous ne mettons pas au jour, au clair, par des jeux, des comparaisons, des exemples, ce que la langue dit toute seule, nous laissons croire par nos formules que **c'est nous qui parlons grâce à la langue, nous oublions que la langue nous parle, parle de nous, parle pour nous** (nous disons : « pour écrire un récit, il faut utiliser le passé simple, étrange « pour » ... qui laisse croire que l'on puise dans un sac ...) alors que c'est beaucoup plus compliqué et aussi beaucoup plus amusant que cela, alors que la langue est un partenaire à part entière, quelque chose comme un camarade de jeux que ne l'on ne plie pas davantage qu'elle ne nous oblige ... un autre exemple ? Pris, cette fois, au vocabulaire :

Des amours <i>enfantines</i> Des maladies <i>infantiles</i>

Il s'agit du même mot : l'un est hérité du latin et s'est donc transformé (de infans à enfant) l'autre est emprunté et on y lit encore la racine latine... mais on ne peut pas faire n'importe quoi avec et si l'on peut supporter d'avoir des maladies enfantines, personne ne souhaite des amours infantiles ... Lorsque l'on a la chance d'avoir un élève allophone dans la classe, ce genre de facéties linguistiques ne peut être passé sous silence. Partons plus souvent du principe que nous sommes tous allophones.

Un système arbitraire ...

Je ne prendrais ici que deux exemples : le genre et le nombre. Le genre, on le sait, n'est pas stable dans les langues. Les élèves doivent pouvoir le percevoir autrement que comme une contrainte orthographique. Je me souviens de la lecture d'un conte de Grimm dans lequel la petite héroïne va voir successivement le soleil et la lune ... et l'analyse littéraire montre que les connotations associées au soleil dans le conte sont très maternelles ... on s'en étonne au pays du Roi-soleil ... mais en allemand, « soleil » est un mot féminin... La langue n'est pas le miroir du soleil ... Le nombre, en revanche est une réalité stable. Quelle que soit la langue que vous parlez, lorsqu'il y a UN, il y a UN et lorsqu'il y a plusieurs, il y a plusieurs. La langue, qu'elle soit orale ou écrite, marque cette réalité stable selon des systèmes différents. Si la langue française choisit un système très redondant à l'écrit (mais assez peu à l'oral, ce qui ajoute à la difficulté) où toutes les unités portent la marque du pluriel, beaucoup d'autres langues ont des systèmes moins redondants, et aucune n'a les mêmes marques. Que l'on compare par exemple :

Le petit enfant court vs Les petits enfants courent
The small (young) child is running/runs vs (The) small (young) children are running/run

C'est pourquoi, vraiment, il faut cesser de dire «on met un « s » parce qu'il y en a plusieurs » ... outre que parfois on met un « s » alors qu'il n'y en a qu'un (le « poids »), il arrive que l'on n'en mette pas alors qu'il y en a bien plusieurs (une « équipe »...), et l'on met parfois autre chose qu'un « s » (ils courent) ... tout cela est connu et les ateliers métagraphiques ont bien montré les erreurs engendrées par cette « naturalisation » du rapport entre le réel (plusieurs) et la marque écrite (le « s »). Que l'on se souvienne de ce petit exemple :

« Elles ont sauté par la fenêtreS » ... pourquoi tu as mis un « s » à fenêtre ? Parce qu'elles sont plusieurs à sauter...

Ce n'est pas parce qu'il y en a plusieurs que l'on met un « s », c'est parce que la langue française est un système contraignant et arbitraire qui exige que, dans le groupe nominal, on mette un s à toutes les unités à partir du moment où la petite « balle » du pluriel a été lancée ... et ce système arbitraire n'est donc pas le même que celui de l'anglais par exemple. Pourtant les français et les anglais voient bien quand il y a un seul enfant qui court et quand il y en a plusieurs.

Dernier exemple de cette complexité du rapport entre langue et réel, ici pris au lexique. Soient les mots :

DISPERSION – COLONISATION - MILIEU

De quoi parlent-ils ? Quels concepts ou quelles notions construisent-ils ? Quelles réalités désignent-ils ? Ou si vous préférez : dans quelle discipline sommes-nous ? En histoire-géographie ? Que viendrait faire la dispersion ? La diaspora peut-être ? En SVT ? Comment pouvons-nous travailler sur cette complexité linguistique, sur cette polysémie ? Nous avons beaucoup avancé sur ce point, et dans la plupart des disciplines, ces termes polysémiques et qui appartiennent à une langue commune (ce n'est pas « dioxygène » ou « médiatrice ») sont de mieux en mieux et de plus en plus expliqués par les professeurs. Sans doute peut-on progresser, mieux mesurer que certains sens du mot font durablement obstacle à d'autres, faire circuler ces termes d'une discipline à l'autre par un outil d'analyse et de conservation à la disposition des élèves, jouer avec les mots pour mieux prendre en charge leur polysémie, aider chacun à revenir aux sèmes fondamentaux qui permettent de les utiliser dans des contextes différents, jouer sur les exemples ambigus, les malentendus et les impossibilités lexicales. Ce travail est essentiel à la construction progressive de la notion abstraite et à la construction progressive d'un vocabulaire qui sache distinguer le générique et le spécifique.

Qu'il nous soit permis ici de dire, brièvement, combien le travail sur le lexique est sans doute l'un des plus importants qu'il soit donné de faire avec les élèves. Si l'on doit avoir une obsession, au moins et singulièrement, dans les échanges oraux d'élaboration, de narration ou d'argumentation au cœur de la classe, c'est sans doute bien plutôt sur le vocabulaire que sur la syntaxe qu'il faut le faire porter. Utiliser le terme juste, est sans doute plus important que ce que l'on appelle trop vite « faire une phrase ». Il faut (en particulier dans toutes les situations où les termes utilisés sont justement assez proches) multiplier les explicitations, les mises au jour, utiliser des expressions comme « tu confonds toujours ces deux mots parce que ... », « attention ce terme vous le connaissez peut-être déjà parce que vous l'avez entendu dans tel ou tel contexte ... », « vous utilisez cet adjectif mais que pensez-vous de... ». Il faut éviter ce qui se produit trop souvent dans le feu du cours, la substitution d'un mot (juste) à un autre (approchant) sans que cette substitution soit dite et expliquée. Les bons élèves le perçoivent et en perçoivent la nécessité, les autres plongent dans le piège, ne voient pas vraiment l'importance de la substitution, l'oublient, au pire se disent « c'est la même chose ... en plus chic/prof » !

Je n'ai pas le temps ici d'aller plus loin sur des exemples et de dépasser cette seule situation, le principe cependant en est essentiel.

Un système vivant, plastique et créatif ...

Un dernier petit jeu qui nous renvoie cette fois à cette étrange sacralisation de la langue, qui passe par l'école, et qui passe même là, par la sacralisation de la norme scolaire ... Ecoutez cela ⁶:

C'était une sirène.
Une belle sirène avec une queue verte et un haut violet.
Et cette sirène avait les cheveux rouges.

Ça ne vous a pas gêné ? D'autant que je vous l'ai lu comme un début de conte ... pourtant dans un article de Fabienne Rondelli, ⁷ lorsque l'on propose ces trois phrases au milieu d'un travail d'élèves, à un panel d'enseignants, on peut trouver ce type de corrections :

- « il manque un verbe »
- « Phrase sans verbe. » Conjonction Et entourée, soulignée, ou barrée.
- Occurrences de sirène entourées : répétitions
- Occurrences de sirène entourées « travail sur les substituts nominaux

Etrange n'est-ce pas ? Peut-être est-ce un hasard, peut-être cet élève, d'une classe de sixième, a-t-elle/il retrouvé par hasard le rythme de l'oralisation d'un conte, peut-être dans l'ensemble du travail proposé ces trois phrases étaient-elles un peu surprenantes (encore qu'il s'agisse bien d'un début) mais enfin ... l'on pourrait au moins s'appuyer sur ce que ce début produit, à l'insu peut-être du scripteur (la langue nous maîtrise ...) pour construire ce qui ressemble à un « style » ... et qui retrouve une forme connue. Une créativité sans doute, mais qui témoigne de l'existence d'un modèle dans la mémoire du jeune scripteur et sur lequel on doit prendre appui pour construire l'écriture. Ce qui a empêché cette lecture et, donc, le travail de développement qui peut suivre, c'est l'application d'une norme scolaire particulièrement rigide, ici celle de la phrase qui ne rend compte ni de la réalité de la langue (qui inclut la variation) ni même de sa norme commune.

⁶ Dans le cadre de l'intervention, les trois phrases ont été lues au public.

⁷ In, Fabienne Rondelli, université de Lorraine et IUFM, *La phrase, segment textuel « de base ? » choix d'écriture d'élèves de cycle 3 et jugements des enseignants*. Le français aujourd'hui n°181
Conclusion

Je voudrais conclure ici de deux manières : la première est simplement mais essentiellement professionnelle, la langue est **un système qu'il faut comprendre, des régularités et des irrégularités qu'il faut apprendre et des usages ... dont il faut user.**

Les nouveaux programmes le permettent largement, n'échouons pas à le faire. Soyons obstinément soucieux de clarté et de jeu. La langue doit être aussi sérieusement enseignée que sérieusement jouée. Comme nous venons de le faire pendant cette intervention. C'est la meilleure façon de la prendre au sérieux.

La seconde est paradoxale. Car au fond, et pour chacun de nous, pilotes et formateurs de la mission MDLPI, il y a aussi une autre certitude : s'il n'y a pas de Sujet sans la langue, pour autant la connaissance de la langue, le plaisir de la parole, l'aisance du discours, l'usage du langage ... ne disent pas tout de notre rapport au monde : il y a des bavards pervers et des taiseux magnifiques. Et par les temps qui courent, il y a beaucoup de bavards pervers. Car l'aisance dans la langue et la maîtrise des langages ne suffisent pas à garantir le Bien et le Vrai. La langue maltraitée est aussi maltraitante et manipulatrice, les mensonges se disent aussi dans la langue.

La pédagogie ne peut pas, à elle seule, lutter contre les forces désintégratrices à l'œuvre dans les civilisations. Elle ne peut à elle seule être l'antidote d'une société saisie par l'effroi et la colère. Mais ce que peut la pédagogie, ce que peut une Ecole qui s'obstine à croire en elle et en ses enfants, qui s'y obstine vraiment, qui le dit et qui s'y emploie, est malgré tout essentiel. Et cela ne repose pas sur la langue seule. Car à la perversion du langage, celui des images et celui de la langue, on ne peut être certain que la langue soit la meilleure réponse. Cette réponse là comme toutes les autres, le Réel de la science, la Raison philosophique, le fait de l'Histoire, n'est entendue vraiment que dans la confiance, dans une relation suffisamment bonne (pour paraphraser Winnicott) de l'enfant à l'adulte, de l'éduqué à l'éducateur, de l'enseigné à l'enseignant. C'est à cela sans doute que doit servir la bienveillance, qui, dans notre référentiel accompagne l'exigence. Que le spécialiste de la langue ait l'autorisation de le rappeler : la bienveillance, ou bénévola, désigne la disposition favorable que l'on a pour un autre. Ce n'est pas la lâcheté, ce n'est pas la réponse molle et fatiguée d'une société qui aurait renoncé à défendre ses valeurs, ce n'est pas un refuge pour enfants et professeurs maltraités, ce n'est pas une invention d'intellectuels que l'autorité dérange ; c'est l'organisation, dans la parole et par les actes d'une relation suffisamment bonne pour maintenir chacun dans le désir de la cohésion et de l'avenir, de l'autre et de demain. La bienveillance éducative, c'est peut-être l'une des armes dont peut se doter une civilisation pour lutter contre sa propre désintégration. Et ce qui compte alors, pour nous, c'est que la langue, son enseignement, sa compréhension, sa finesse, son déploiement, sa variété, sa vigueur, sa course folle, et finalement sa joie, en soit l'allié résolu.

Isabelle Pécheyran-Rossi
Intervention du vendredi 18 novembre
Séminaire Education Prioritaire.