

Que se passe-t-il entre le moment où un enseignant prépare son enseignement et le moment où il sort de sa classe? Quels événements sont venus renforcer ses convictions de départ, ou transformer ses prévisions? Cet ouvrage tente de lever le voile sur quelques situations d'enseignement de langue française, dans quelques pays francophones et dans un pays non francophone, pour les décrire dans leur dynamique et leur identité propres. C'est dans cette description microscopique d'événements didactiques, dans cette mise en lien du contexte social avec les réalités de la classe, que peut se prendre, paradoxalement, toute la distance nécessaire pour rendre une expérience unique transférable et donc utile à tous.

C'est du moins l'ambition des auteurs de ce livre, qui doit son origine à la rencontre de didacticiens d'horizons divers venant de la Belgique, de la Suisse, de la France et du Viêt-Nam, tous ayant pour toile de fond, la formation des enseignants.

Marielle Rispail est professeure des Universités, en Didactique des Langues et des Cultures, à l'Université Jean Monnet de Saint-Etienne. Elle travaille à mettre en lien les pratiques sociales langagières et les pratiques orales de classe, et s'intéresse particulièrement aux situations de plurilinguismes, donc de contacts des langues et des cultures.

Christophe Ronveaux est chargé d'enseignement à la Faculté des sciences de l'éducation à l'Université de Genève. Il y enseigne la didactique du français et des littératures. Il s'intéresse aux transformations des objets d'enseignement. Avec le GRAFE, il participe à des recherches sur les pratiques enseignantes de la discipline.

Exploration
Recherches en sciences de l'éducation

ISBN 978-3-0343-0090-2
ISBN 0721-3700



Marielle Rispail & Christophe Ronveaux (Ed.) • Gros plan sur la classe de français

Exploration
Recherches en sciences de l'éducation

Marielle Rispail et Christophe Ronveaux (Ed.)

Gros plan sur la classe de français

Motifs et variations

Peter Lang

Chapitre 6

De la discipline déclarée à la discipline apprise

Un an d'observation de deux enseignantes de français
et de leurs élèves en classe de 5^e secondaire

Jean-Louis Dufays¹

CADRAGE CONCEPTUEL

L'identité d'un objet étant forcément relative au point de vue qui est posé sur lui, la question qui nous occupe ici – la discipline français est-elle une discipline singulière, plurielle ou transversale? – m'apparaît comme une invitation à mobiliser et à confronter une diversité de regards. Plus précisément, il me semble que, si l'on veut mieux connaître et comprendre la discipline français, il est nécessaire de se demander dans quelle mesure son image est cohérente, unifiée, ou au contraire en tension ou en mouvement selon les points de vue.

Le premier point de vue qui est traditionnellement privilégié pour traiter des disciplines scolaires est celui des instructions officielles: par leur caractère «instituant», celles-ci permettent de définir les disciplines comme des cadres conceptuels contraignants, qui fonctionnent de manière relativement commune au sein d'espaces géopolitiques – un pays, une communauté, une province, un canton, un réseau scolaire – et historiques déterminés, avec plus ou moins de convergences internationales et de continuités. Un autre point de vue, qui permet de dépasser en partie les cloisonnements géopolitiques, est celui des savoirs de référence circulant dans la «noosphère» des praticiens et des réputés experts de la discipline, à travers les manuels, les revues et les ouvrages de référence.

1 CÉDILL, Centre de Recherche en Didactique des Langues et Littératures romanes, Université de Louvain.

Sans négliger ces deux points de vue, j'en privilégierai ici deux autres, qui ont été moins mobilisés jusqu'à présent alors qu'ils paraissent pourtant l'un et l'autre incontournables. Celui des enseignants d'abord. Si elle se fonde sur des cadres institutionnels et scientifiques préétablis, la discipline française est en même temps une matière largement malléable, soumise aux interprétations, aux choix et à la personnalité de chaque praticien. En langage saussurien, on pourrait dire que, si les instructions officielles et les savoirs de référence forment en quelque sorte la langue, le système abstrait de la discipline, les pratiques enseignantes en sont la parole, la manifestation «en actes» dans des réalisations effectives. Applicable à toutes les disciplines, cette hypothèse se vérifie *à fortiori* pour l'enseignement de la langue première, dans la mesure où sa «langue» se distingue par trois traits fréquemment relevés:

- son caractère *composite*: par rapport aux autres disciplines, ses composantes sont à la fois d'une abondance considérable (écriture, lecture, oralité, en production et en réception; langue et littérature; grammaire, lexique, orthographe... à quoi s'ajoutent désormais l'étude des productions audiovisuelles, la formation aux méthodes de travail, l'initiation aux sciences humaines, etc.) et d'une autonomie telle qu'il est courant de parler à leur propos de «sous-disciplines»;
- son caractère *fluctuant* sur le plan tant géographique (les configurations de la discipline peuvent varier fortement d'un pays à l'autre) qu'historique (les évolutions sont parfois fortes entre deux programmes). Pour ne donner que deux exemples, l'écriture d'invention en France et l'analyse des productions audiovisuelles en Belgique ne sont devenues des objets disciplinaires prescrits que dans les années 2000, et il s'agit de choix propres en partie à des nations particulières. Autrement dit, même si l'on s'en tient aux instructions officielles et aux savoirs de références, voilà un «système disciplinaire» dont il paraît bien difficile de cerner les unités, les fonctionnements et les limites;
- la *liberté* dont disposent les enseignants de cette discipline, tant en ce qui concerne le choix des objets à traiter que la manière de les traiter. Si donc l'on admet que chaque enseignant met en œuvre par ses choix un «modèle en actes de la discipline», on peut faire l'hypothèse que, dans le cas du français, les types de modèles possibles sont particulièrement nombreux.

Mon premier objectif est d'analyser des discours et des pratiques d'enseignants afin d'essayer d'en dégager des conceptions disciplinaires dont on puisse interroger les convergences et les divergences.

Mais la dialectique langue-parole ne suffit pas pour étudier le mouvement d'une discipline scolaire. Comme celui des énoncés et des textes, le contenu et la valeur des disciplines sont aussi largement tributaires de leurs «destinataires» que sont les élèves. La prise en compte du point de vue de ces derniers me paraît d'ailleurs relever d'un impératif éthique. Comme Brossard (2002) et Reuter (2003), je pense que «l'un des facteurs principaux de la différenciation quant à la réussite scolaire réside dans l'inégale clarté des élèves face aux situations (la reconstruction de leur sens, de leur finalité, de leurs relations...)» et qu'en particulier,

la conscience de leur structuration disciplinaire pèse un poids important dans la mesure où elle contribue à leur organisation aussi bien dans la programmation de l'enseignement que dans la mise en œuvre la plus matérielle des dispositifs de classe, via les horaires, les supports (cahiers, classeurs...), etc. (Reuter, 2003, p. 18)

Voici ainsi posé le cadre de mon questionnement. Par rapport aux études dont j'ai eu connaissance, l'originalité (toute relative, certes) de ma démarche est d'être ancrée dans des classes du secondaire supérieur, niveau d'étude où, en Belgique tout au moins, la configuration de la discipline se pose dans des termes bien différents qu'à l'école primaire ou au «Collège».

CHOIX MÉTHODOLOGIQUES

Prendre pour objet des pratiques enseignantes requiert un certain nombre de choix méthodologiques.

Le premier concerne le *type de pratiques observées*. Claudine Garcia-Debanc a fort clairement résumé les deux options possibles: soit on se penche sur des pratiques d'ingénierie didactique qu'on a préalablement prescrites ou suggérées aux enseignants concernés, afin d'étudier les variations et les tensions dans leur mise en œuvre, soit on s'en tient à une démarche «écologique» qui consiste à observer la pratique quotidienne d'enseignants et d'élèves, en s'abstenant d'influer de quelque façon sur les démarches des uns et des autres. Mon désir étant de cerner

des réalisations «ordinaires» de la discipline, j'ai choisi la deuxième option.

Se pose en même temps la question de la nature des données à observer. Rien n'empêche de privilégier un seul type de données, par exemple des séances de classe filmées et transcrites: cela permet de mener des analyses fines et précises, mais avec le risque de privilégier une vue partielle et quelque peu myope au détriment de la prise en compte globale de la réalité scolaire. À mon sens, de même qu'il importe de croiser les regards des professeurs et des élèves, on a plus de chance de toucher à une certaine réalité des situations si on combine une diversité de données. J'ai ainsi choisi de me pencher à la fois sur:

- des discours de professeurs, recueillis à différents moments;
- des discours d'élèves, recueillis lors d'entretiens oraux individuels;
- des documents écrits produits par des professeurs;
- les notes écrites des élèves et leurs productions écrites évaluées;
- les attitudes et les interactions des uns et des autres en situation.

Une fois choisis les types de données, il s'agit de décider de la quantité des données à prélever. Combien de professeurs et d'élèves faut-il observer et interroger pour disposer d'une masse critique significative? Cette question, on le sait, oppose les recherches dites quantitatives aux recherches dites qualitatives. Bien sûr, seules des données abondantes peuvent fonder des généralisations, mais le risque est alors de perdre en finesse d'analyse et en intérêt ce que l'on gagne en valeur statistique. En tant que didacticien soucieux de mieux comprendre le fonctionnement des apprentissages, il m'a semblé plus intéressant de privilégier l'analyse en profondeur d'un nombre restreint de cas. C'est pourquoi je me suis limité à observer deux professeurs et deux classes, dont le choix n'a pas pour autant été fait au hasard: j'ai veillé à choisir deux enseignantes qui, au terme d'explorations répétées, m'apparaissaient comme représentatives de leur profession et qui me semblaient à la fois suffisamment similaires et suffisamment contrastées pour pouvoir être comparées avec fruit.

Il en résulte un corpus de plus de cinq cents pages, dont une centaine consacrées à la transcription de séances de classe et d'entretiens. Il n'est évidemment pas question d'analyser tout cela en profondeur dans le cadre limité de cet article, mais je présenterai ici les traits qui m'ont paru les plus frappants en ce qui concerne l'image de la discipline française.

Une dernière question concerne le traitement analytique des données: sans ignorer que les discours et documents que j'ai recueillis pourraient faire l'objet de bien des approches possibles, je m'en suis tenu à une analyse didactique, soucieuse seulement d'interroger la manière dont la discipline française se configure, c'est-à-dire prend sens et valeur à travers ces différentes données, en convergence ou non avec les instructions officielles et les savoirs de référence.

PROFIL DES DEUX ENSEIGNANTES

Compte tenu de la réflexion qui précède, j'ai entrepris d'analyser les manières dont deux enseignantes chevronnées ont programmé, mis en œuvre et fait signifier le cours de français en 5^e année secondaire (moyenne d'âge: 16 ans) pendant une année scolaire, et en particulier pendant les six derniers mois de celle-ci.

Agées respectivement de 46 et de 44 ans, Claire et Marie sont issues de la même université. Elles enseignent l'une et l'autre en filière générale, dans des écoles de l'agglomération bruxelloise, dont l'une (celle de Claire) a un public socio-culturellement assez hétérogène et l'autre (Marie) un public davantage favorisé. Leurs classes de 5^e comptent autour de 25 élèves. Claire enseigne depuis 23 ans le français et l'espagnol en 4^e et 5^e année. Quant à Marie, après avoir été pendant six ans assistante à l'université, elle enseigne le français depuis 12 ans, en 5^e et 6^e année. Claire et Marie sont très engagées dans leur métier puisque l'une et l'autre sont maîtres de stages pour la formation initiale et Claire est également collaboratrice pédagogique du CÉDILL.

Outre le fait que ces deux enseignantes m'ont paru, par-delà leurs convergences, présenter plusieurs contrastes significatifs, deux autres raisons ont pesé sur mon choix:

- il s'agit de deux personnes de confiance, dont il était possible d'obtenir un maximum de collaboration, condition indispensable pour ce type de recherche;
- toutes deux m'apparaissaient *à priori* comme des exemples intéressants à mettre en valeur tant du point de vue scientifique (de la compréhension de la discipline) que du point de vue institutionnel (de l'analyse des changements et des innovations) et dans la perspective de la formation des enseignants.

QUESTIONS DE RECHERCHE

J'aborderai ici trois questions, que j'articulerai progressivement entre elles:

- Qu'en est-il des *représentations déclarées* des enseignantes sur la discipline? Quelles composantes disciplinaires et quelles déterminations externes font-elles valoir en priorité?
- Qu'en est-il de la *mise en actes de la discipline* dans leurs outils d'enseignement, dans les travaux et consignes qu'elles donnent aux élèves, dans les évaluations qu'elles en font et dans la manière dont elles structurent leurs leçons et y gèrent les interactions?
- Qu'en est-il enfin de *l'image et du sens de la discipline* dont témoignent les élèves, d'une part à travers leurs discours et d'autre part à travers leurs classeurs?

LES REPRÉSENTATIONS DÉCLARÉES DES DEUX ENSEIGNANTES SUR LA DISCIPLINE

PRÉSENTATION DES DONNÉES

J'ai donc rencontré les deux enseignantes à trois reprises: une première fois en janvier, pour un entretien d'environ deux heures, qui a porté sur leur conception générale de la discipline français et sur les choix de «matières» qu'elles avaient déjà opérés cette année, puis deux autres fois aux mois de mars et de mai, pour des entretiens de «debriefing» d'environ 15 minutes, après les avoir filmées chacune pendant une heure de cours à laquelle elles avaient choisi elles-mêmes de m'inviter.

Mon objectif lors de ces rencontres a été de mettre au jour *leurs représentations conscientes et déclarées* de la discipline français, conceptions qui, pour n'être «que déclaratives, n'en présentent pas moins une grande importance dans la mesure où (a) elles déterminent sans doute une bonne part des choix didactiques et pédagogiques des enseignants; (b) leur explicitation permet aux enseignants d'en prendre distance et d'entrer dans une logique réflexive» (Dufays & Thyron, 2004).

Les questions que j'ai posées aux deux enseignantes portaient sur les points suivants:

- ce qui leur paraît le plus important dans le cours de français aujourd'hui, en termes de contenus aussi bien que de valeurs, et les objectifs majeurs qu'elles s'assignent en tant que professeurs de cette discipline;
- la manière dont elles pensent donner ce cours, le type d'activités qu'elles privilégient;
- ce qui a évolué dans leur conception du cours de français au fil des années, et pourquoi;
- la place qu'elles accordent à la langue, à la littérature, à la lecture, à l'écriture et à l'oralité, les conceptions qu'elles ont de chacune de ces «compétences» et les contenus précis qu'elles y associent;
- la manière dont elles se situent par rapport aux nouveaux programmes, aux manuels, aux ouvrages et revues didactiques et aux formations;
- les outils d'enseignement qu'elles privilégient;
- la manière dont elles évaluent les productions des élèves;
- les contenus et activités qu'elles ont abordés avec leurs élèves pendant la première moitié de l'année et ce qu'elles prévoient pour la deuxième moitié.

Quoiqu'il n'ait pas visé à un balayage systématique des déterminations de l'activité enseignante, cet ensemble de questions recoupe en partie celui que suggère Garcia-Debanc à la suite de Chevallard. Il témoigne en tout cas de mes propres préoccupations et de ma propre perception des constituants d'une discipline (Dufays, 2001; 2002).

Comme les divers entretiens représentent plus de cinq heures et près de 40 pages de transcription, je me bornerai ici à résumer les convergences et les divergences qui m'ont paru les plus saillantes. Pour plus de précisions, on lira en annexe 1 de longs extraits choisis de ces entretiens.

CONVERGENCES

Trois éléments au moins convergent entre les propos de Claire et de Marie.

1. L'importance accordée à la motivation. D'abord, les deux enseignantes mettent toutes les deux au premier plan l'éveil de la motivation des élèves, le fait de les «accrocher» (Claire) ou de les «enthousiasmer» (Marie). On a là un premier élément qui n'est certainement pas propre

aux professeurs de français mais qui me paraît symptomatique de l'idée dominante que se font de leur métier ceux qui enseignent cette discipline au secondaire supérieur en Belgique: le français est volontiers perçu comme un espace d'ouverture à des pratiques ou à des connaissances culturelles épanouissantes, qui valent davantage pour les attitudes de «plaisir» et de désir, d'ouverture, de curiosité qu'elles suscitent que pour leur valeur proprement scolaire.

2. L'importance accordée à l'«ordre des occasions». Ensuite, Claire comme Marie placent au premier plan de leurs dispositifs didactiques l'exploitation de ce que j'appellerai à la suite de Porcher (1987) «l'ordre des occasions»: c'est-à-dire qu'elles se disent soucieuses de «voir les classiques en lien avec l'actualité» (Marie), de partir d'«occasions qui sont offertes parfois par l'actualité politique et sociale» (Claire) ou encore «de l'émotionnel, de choses un peu spectaculaires» (Marie). C'est ainsi que, coïncidence amusante, l'une comme l'autre a choisi d'étudier cette année *Le dernier jour d'un condamné* de Hugo en le mettant en relation avec l'actualité, et notamment avec le procès Dutroux qui se déroulait au même moment et qui a reposé, dans l'opinion publique et les médias belges, la question de la légitimité ou non de la peine de mort. Le souci d'ancrer son cours dans l'actualité de la culture extrascolaire est particulièrement fort chez Marie, qui a emmené ses élèves cinq fois au théâtre et a consacré des leçons aux pièces qui lui étaient suggérées par la programmation des théâtres bruxellois. Elle a invité à cette occasion des comédiens ou des metteurs en scène à venir répondre en classe aux questions des élèves. Elle affirme aussi les emmener «souvent au musée» (par exemple au Palais des Beaux-Arts pour l'exposition consacrée à Fernand Knopff).
3. Un rapport ambivalent aux ressources. Enfin, les deux enseignantes entretiennent une relation assez similaire avec les ressources du métier. Toutes deux affirment ainsi ne pas avoir de problème avec les *instructions officielles*, même si Claire avoue ses réticences par rapport à l'obligation de débiter toute séquence par une mise en pratique initiale et au nombre de productions à faire effectuer par les élèves au cours d'une année. Claire semble cependant plus soucieuse des programmes que Marie, qui considère qu'elle les appliquait avant même qu'ils n'existent, mais ne se réfère jamais explicitement aux six «fiches» qui le composent (quoique leurs objets se retrouvent dans les pratiques dont elle témoigne). Par ailleurs, toutes deux affirment

travailler beaucoup avec *des manuels*, même si leurs élèves ne possèdent qu'une anthologie choisie par l'école, dont elles se disent l'une et l'autre assez déçues; les cahiers des élèves nous apprendront qu'en revanche, Claire et Marie recourent assez volontiers à des photocopies d'extraits de manuels. Toutes deux disent aussi se ressourcer assez régulièrement dans des *ouvrages de référence*, mais recourir très peu aux *revues*. L'une comme l'autre enfin soulignent l'importance qu'a prise *Internet* dans leur rapport au travail, et surtout dans celui des élèves: elles affirment chacune passer beaucoup de temps à visiter des sites pour préparer leurs leçons ou pour vérifier des sources utilisées par des élèves.

DEUX CONCEPTIONS CONTRASTÉES DE LA DISCIPLINE

Objectifs transversaux vs objectifs disciplinaires

Les convergences entre les deux enseignantes ne peuvent dissimuler certaines différences d'accents. Pour faire court, on pourrait dire que, du côté de Claire, on a affaire à une conception plus large et plus transversale de la discipline française, où les contenus proprement disciplinaires sont davantage fluctuants, incertains, voire relativement seconds par rapport à l'objectif transversal de former des citoyens lucides, et où domine l'idée d'utilité pour la vie sociale. C'est ainsi que la compétence la plus mise en évidence par Claire concerne l'argumentation:

Mon objectif premier au cours de français? Je leur dis souvent: «Le savoir c'est le pouvoir, mais pas le pouvoir mal compris, c'est un pouvoir qui donne la liberté». Ça, pour moi, c'est vraiment la chose la plus importante à faire passer à travers mon cours. Je veux vous donner un savoir qui vous donne du pouvoir sur le monde, et à travers ce pouvoir, que vous ayez la liberté, que vous ne soyez pas manipulés jamais, que vous ayez la possibilité de toujours faire fonctionner votre esprit critique, mais dans le bon sens du terme, que vous soyez respectés en tant qu'individus qui réfléchissent. Donc, l'argumentation, c'est vraiment quelque chose de très important pour moi.

La conception qu'a Marie du cours de français est également assez large, mais les contenus disciplinaires traditionnels (en particulier ceux qui concernent l'histoire de la littérature) y sont plus nettement prioritaires, et l'idéal dominant est davantage celui du développement de la lecture comme moyen d'épanouissement personnel:

La spécificité du français, c'est la lecture, et mon but est que mes élèves sortent de mes cours en ayant envie de lire et de découvrir le monde intérieur d'autres humains et de voir en quoi la rencontre de ces univers peut les aider à vivre. Cela me semble être la spécificité première. Les aider à vivre par le divertissement parfois quand on a des choses à vivre trop dures, on peut se divertir tout simplement. Cela permet parfois de vivre tout court. C'est la rencontre de philosophies différentes. Par la projection, on se rend compte que l'on n'est pas seul à vivre des événements heureux ou malheureux. Cela c'est ma priorité première. Pour cela, je trouve une série d'éléments pour leur donner l'envie de lire. Je pars toujours de l'émotionnel, de choses un peu spectaculaires, pour arriver au plaisir de leur faire découvrir des romans, des poésies, des auteurs qui les enthousiasment.

Approche plus «citoyenne» chez Claire, approche plus «culturelle» et «philosophique» chez Marie: cette opposition doit être nuancée car, en ce qui concerne les formations continuées, Marie affirme ne participer qu'à des formations transversales (relatives à la gestion mentale, à la psychologie des adolescents, etc.), alors que Claire suit chaque année deux à trois formations exclusivement centrées sur des contenus disciplinaires. On observe donc ici une tension intéressante entre les objectifs que les enseignantes disent viser pour leurs élèves et les besoins qu'elles éprouvent pour elles-mêmes: celle qui privilégie le didactique est surtout à la recherche de repères pédagogiques, et vice-versa.

Des composantes disciplinaires inégalement mobilisées

Les objets mobilisés par les deux enseignantes diffèrent également en partie. Claire consacre près du tiers de l'année à travailler sur l'image fixe et sur le film, mais elle n'accorde pas de considération explicite à l'étude de la langue, alors que Marie recourt régulièrement à des exercices de vocabulaire (via le manuel *Mille mots pour réussir*) et se montre préoccupée par les difficultés des élèves dans la maîtrise de la langue, même si elle estime ne pas pouvoir faire passer cet objectif avant les autres:

Je trouve que je devrais refaire des cours d'orthographe en 5^e, mais je n'ai pas envie que ce soit au détriment d'autre chose.

Cours préconstruit vs adaptation aux élèves

Les deux enseignantes se disent très soucieuses de s'adapter aux besoins de leurs élèves, mais, quand on les interroge en janvier sur leurs projets

pour le trimestre à venir, Marie dit avoir un programme bien établi, qu'elle a d'ailleurs déjà annoncé aux élèves, alors que Claire se montre plus incertaine, assurant qu'une partie des contenus comme le temps qu'elle y consacrerait seront fonction avant tout des besoins des élèves et des occasions liées à l'actualité:

Je ne suis pas quelqu'un de strictement rigoureux et structuré. Je sais vers quoi je veux aller et ce qu'on va faire ensemble, mais je ne suis pas du genre à faire des plans sur papier et à préparer des tas de trucs longtemps à l'avance, parce que justement, je veux m'adapter aux difficultés de la classe, à ses besoins, à ses envies éventuellement quand c'est possible et aux occasions qui me sont offertes parfois par l'actualité politique et sociale.

Précisons le trait: si Claire comme Marie se disent toutes deux très soucieuses de s'adapter aux attentes et aux rythmes de leurs élèves, Claire est la seule à faire dépendre d'eux le choix même de certains contenus d'enseignement, ce qui donne de la discipline française une image à la fois plus souple et moins nette.

Deux conceptions de l'évaluation

Les deux enseignantes tiennent enfin des propos assez différents à propos de l'évaluation. Marie assure que, conformément à la logique des compétences, elle privilégie l'évaluation du transfert de savoir-faire sur de nouveaux objets, mais elle souligne aussi que, pour elle, la restitution des connaissances est une chose importante, et la consultation de ses interrogations le confirmera. Pour le reste, elle recourt à des grilles de critères pour l'évaluation de la dissertation et de l'exposé oral, mais la question de l'évaluation ne suscite pas de sa part d'autres commentaires. Claire s'étend davantage sur ses pratiques d'évaluation, qu'elle conçoit sur un mode explicitement progressif et formatif:

Généralement, il y a toujours une première cote, pour qu'ils se situent. Et puis, ils doivent corriger et la dernière cote est définitive. Et après cela, ils doivent le présenter oralement.

Très soucieuse de permettre aux élèves de s'exercer plusieurs fois à la même tâche avant de les évaluer de manière certificative, elle regrette le peu de temps dont elle dispose pour mettre en place cette progression qu'elle juge indispensable:

Pour moi, l'exposé qu'ils vont faire, je ne peux pas en faire un élément déjà certificatif. Ce n'est pas le premier exposé qu'ils font depuis qu'ils sont à l'école. Mais c'est le premier exposé que l'on va évaluer de cette façon-là.

Pour résumer cette dernière comparaison, on pourrait dire que, chez Marie, la maîtrise de la discipline français passe davantage par l'acquisition rapide de connaissances, alors que, chez Claire, elle suppose le développement progressif de savoir-faire. Liée aux notions de corrections successives, de reprises, d'étapes, l'évaluation apparaît davantage chez elle comme un outil au service de l'apprentissage.

LA MISE EN ACTES DE LA DISCIPLINE

Afin de confronter les déclarations des deux enseignantes avec leurs conceptions «en actes», j'ai recueilli auprès d'elles, avec leur accord et leur collaboration, quatre autres types de données:

- le plan et l'échelonnement des contenus de leur cours;
- les documents d'enseignement qu'elles ont mis au point et qu'elles ont remis à leurs élèves;
- les productions écrites et les interrogations qu'elles leur ont demandées tout au long de l'année;
- et enfin des captations audiovisuelles, ensuite transcrites, de deux heures de cours dans chacune des classes.

LES PLANS DE COURS ANNUELS

Voici les plans de cours qui m'ont été annoncés par les deux enseignantes au mois de janvier.

Tableau 1: Plans de cours des deux enseignantes observées

	Claire	Marie
Au 1 ^{er} trimestre (septembre-décembre)	L'image: - l'image fixe, - le cinéma (évaluation sommative fin octobre)	La littérature du XVIII ^e s.: - Introduction au XVIII ^e siècle: grandes caractéristiques + éléments de ce siècle dont nous sommes redevables - Voltaire, Candide
	L'argumentation:	

	- étude d'un texte sur les publicités Benetton - techniques de l'introduction d'un texte argumenté	(+ adaptation théâtrale) - Laclos, Les liaisons dangereuses (+ le film de Milos Forman) - Rousseau, L'Emile - Marivaux, L'île des esclaves
	La littérature du XVIII ^e s.: recherche documentaire en groupe sur un auteur du XVIII ^e s.; dossier à élaborer selon des consignes strictes, et à remettre en deux étapes	Le théâtre: - analyse de trois pièces: Candide, Preuve, Le Docteur Korczac - invitation des trois metteurs en scène
	Analyse de romans contemporains: Des souris et des hommes de Steinbeck La mort est mon métier de Robert Merle	Exercices d'écriture Lecture de romans contemporains: concours «Fureur de lire»
Aux 2 ^e et 3 ^e trimestres (janvier-juin)	Lecture d'un livre au choix, puis écriture d'une lettre à l'auteur Travail sur la critique par la projection du film Ridicule de Patrice Leconte La littérature du XVIII ^e s. (suite): - Présentation orale des dossiers documentaires - Fin du parcours sur le XVIII ^e s. Le thème de la peine de mort: - Hugo, Le dernier jour d'un condamné, - le film, The dead man walking Poésie: - Introduction au Romantisme: textes de Hugo (préface de Cromwell, extrait d'Hernani), de Lamartine - un parcours thématique sur la mort	Introduction au XIX ^e siècle: - Lignes de force historiques et politiques, grandes révolutions, liens entre les courants littéraires et l'histoire - Introduction aux grands courants picturaux - Introduction à la poésie Le Romantisme: - B. Constant, Adolphe - Lamartine, «Le lac» - V. Hugo, Le dernier jour d'un condamné Le Réalisme: - Balzac, La femme abandonnée, Le colonel Chabert - Maupassant, Bel-Ami - Zola et le naturalisme, Germinal - Flaubert, Madame Bovary (extraits) Baudelaire, Verlaine, Rimbaud

Ces choix programmatiques font apparaître quelques convergences frappantes: toutes deux, Claire et Marie accordent une assez large part à l'étude de la littérature du XVIII^e et du XIX^e siècles (même si elles

l'abordent selon des méthodes fort différentes) et aux techniques de l'écrit argumenté (ou de la dissertation). Plus précisément, comme je l'ai déjà indiqué, en ce qui concerne le XIX^e siècle, toutes deux ont choisi d'étudier *Le dernier jour d'un condamné* de Hugo et *Germinal* de Zola.

Pour le reste, les logiques divergent. Si Claire privilégie clairement l'approche thématique (tant pour la littérature romanesque que pour la poésie), l'axe directeur de Marie semble être davantage la chronologie; la poésie occupe beaucoup plus de place chez Marie que chez Claire, qui n'envisage pas de projet systématique à ce propos. En revanche, Claire consacre près d'un trimestre entier à analyser l'image (matière absente chez Marie), et à l'inverse, Marie consacre une attention privilégiée au théâtre (dont Claire ne parle guère). En outre, Claire semble privilégier d'abord l'interaction avec les élèves et les productions de ces derniers (le dossier documentaire, l'exposé oral, le compte rendu de lecture), tandis que, dans le programme présenté par Marie, la transmission de connaissances par l'enseignante domine et laisse assez peu de place aux activités orales des élèves, à l'exception notoire d'un exposé poétique programmé vers la fin de l'année. Rappelons enfin que, si Marie affirme ses choix clairement dès le mois de janvier, Claire se montre beaucoup moins décidée: «Les autres projets que j'ai, c'est encore flou dans la manière de les organiser» déclare-t-elle le 7 janvier.

Ces différences peuvent être résumées comme suit. D'un côté (Claire), on a une conception de la discipline qui privilégie l'analyse des productions culturelles non exclusivement littéraires et les activités centrées sur des productions orales et écrites. La littérature occupe une place importante, mais elle semble moins étudiée pour elle-même qu'en lien avec des activités d'un autre ordre, comme l'étude de l'argumentation (à propos de Hugo) ou l'initiation à la recherche documentaire (à propos des auteurs du XVIII^e siècle). De l'autre côté (Marie), la littérature est nettement privilégiée et étudiée comme telle, selon deux axes complémentaires: un axe générique (attention importante accordée aussi bien au roman qu'au théâtre et à la poésie) et un axe chronologique (le XVIII^e siècle, puis le XIX^e siècle sont étudiés tour à tour à travers divers auteurs perçus comme les plus représentatifs).

LES DOCUMENTS D'ENSEIGNEMENT

En ce qui concerne leurs notes écrites, le deux enseignantes m'ont dit ne pas disposer à proprement parler de cahier, de fiches ou de classeur de

préparations, mais plutôt de documents divers, les uns manuscrits, les autres dactylographiés, de notes personnelles à usage interne et de photocopies de textes destinés à être commentés avec les classes. Les documents qu'elles ont bien voulu me remettre étant assez maigres, c'est surtout la photocopie des classeurs des élèves qui m'a donné accès aux matériaux d'enseignement concrets et aux outils privilégiés par toutes deux.

Si on fait l'inventaire complet de leurs documents d'enseignement, deux constats sont frappants. Une convergence d'abord: Marie comme Claire utilisent abondamment des dossiers dactylographiés, qui leur servent de notes à la fois pour elles et pour leurs élèves. C'est particulièrement visible chez Claire, qui a remis à ses élèves des dossiers très fouillés sur l'analyse du cinéma (54 p.) et de l'image fixe (12 p.), sur les méthodes de la dissertation ou sur la peine de mort, ainsi que différentes grilles d'évaluation (relatives à la rédaction d'un texte informatif et à l'exposé oral).

Une divergence ensuite: quand on regarde les classeurs des élèves, on s'aperçoit que, dans le cours de Claire, la part dominante est constituée des documents remis par l'enseignante (ils font en moyenne 100 p. par classeur pour 60 p. de notes personnelles des élèves); la part consacrée aux notes des élèves est plus équilibrée chez Marie (en moyenne 90 p. de notes par cahier pour 124 p. de documents remis par l'enseignante), qui, on l'a vu, paraît privilégier davantage la transmission orale de connaissances.

Du point de vue formel, l'image du savoir disciplinaire qui ressort de ces documents est celle d'un ensemble foisonnant et composite, dont les «sources» peuvent être puisées aussi bien dans des manuels de littérature d'hier (Marie emprunte certaines pages relatives aux auteurs du XVIII^e siècle au Lagarde et Michard) ou d'aujourd'hui (Claire puise un long texte dans le récent manuel *Théâtre et texte d'idées* des éditions De Boeck), que dans des stages de formation continuée (un dossier de sept pages sur l'image fixe remis par Claire porte la référence «ICAFOC français 97-98») ou sur des sites Internet (cf. le dossier sur la peine de mort constitué par Claire et diverses présentations d'écrivains utilisées par Marie).

LES PRODUCTIONS ÉCRITES ET LES INTERROGATIONS

On lira en annexe 3 l'inventaire précis des travaux écrits évalués et des interrogations et examens qui ont été réalisés dans les deux classes.

L'importance des travaux demandés par les deux enseignantes varie assez fortement (13 productions totalisant environ 50 pages chez Marie pour 20 productions totalisant environ 75 pages chez Claire), mais cette différence est cohérente par rapport aux options des deux enseignantes: Claire, qui privilégie davantage les activités des élèves, leur demande assez naturellement de nombreuses productions, alors que Marie, plus axée sur la transmission de connaissances, se limite plus volontiers à de courtes interrogations visant la restitution intelligente de ce qu'elle a enseigné.

Il est intéressant par ailleurs de voir comment se répartissent les composantes de la discipline dans ces productions. Chez Claire, sept productions sur vingt portent sur l'analyse de l'image fixe et du film, ce qui est cohérent par rapport au temps qu'elle a consacré à cette matière; trois productions portent sur des romans du XX^e siècle, cinq autres relèvent de l'analyse de l'argumentation, deux portent sur la littérature du XVIII^e siècle, dont l'un est un dossier de recherche, deux sur *Germinal* de Zola et une seule porte sur l'écriture littéraire (en l'occurrence l'épigramme). Chez Marie, on trouve six interrogations ou examens portant sur les matières littéraires vues au cours, trois textes qui relèvent de l'écrit argumenté (une critique théâtrale et deux dissertations), un dossier produit dans le cadre d'une recherche (dossier anthologique et analytique sur la poésie) et un écrit fictionnel (actualisation de *Candide*). Voilà des proportions nettes qui pèsent peut-être bien plus lourd auprès des élèves sur l'image de la discipline que toute autre détermination.

LES SÉANCES DE COURS

Que ressort-il à présent des quatre leçons captées et transcrites? Pour avoir une vision synthétique de celles-ci, on lira en annexe 3 les plans des quatre séances. Chez Claire, la première leçon (datée du 18 mars) avait pour objet une introduction à l'analyse du *Dernier jour d'un condamné* par une réflexion sur la peine de mort et une analyse des thèses et des arguments de Hugo. La seconde (datée du 27 mai) portait sur l'étude du début et de la fin de *Germinal* de Zola. Chez Marie, la première leçon (datée du 23 mars) portait sur la conception de l'amour dans *Adolphe* de Benjamin Constant et la seconde (datée du 7 mai), sur le poème de Rimbaud «Les pauvres à l'église».

Pour avoir une vision synthétique de ces leçons, il m'a semblé intéressant de calculer le temps consacré dans chaque classe à différentes

«démarches», que j'ai réduites pour simplifier au «discours monologique de l'enseignante» (énoncé de consignes, exposé sur des objets disciplinaires ou transversaux) et aux «activités des élèves» (qui intègrent les interactions avec l'enseignante, les moments de recherche individuelle ou collective et les lectures orales de textes).

Tableau 2: Temps accordé à chaque démarche

		Claire		Marie	
Discours monologique de l'enseignante	Annonce de l'objet du cours et énoncé de consignes	15%	} 59%	4%	} 60%
	Exposé de savoirs et de commentaires disciplinaires	32%		54%	
	Exposé de savoirs et de commentaires transversaux	12%		2%	
Activités des élèves	Interactions avec l'enseignante (réponses aux questions posées) et prises de parole dans un débat	18%	} 41%	31%	} 40%
	Recherche individuelle ou collective	22%		8%	
	Lecture orale de textes	1%		1%	
Total		100%		100%	

Que révèlent ce tableau ainsi que les plans détaillés des quatre leçons et la relecture de leur film et de leur transcription?

Trois convergences d'abord:

- La place prépondérante accordée à l'analyse de textes. Certes, les deux enseignantes travaillent aussi l'oral et l'écriture, mais ces deux leçons sont, selon leur propres dires (corroborés par ceux des élèves), assez emblématiques de leurs activités ordinaires où l'étude des textes, et spécifiquement celle des textes littéraires, occupe la place de choix.
- La structure de travail qui fait alterner des moments de recherche individuelle et de mise en commun: ce dispositif, qui est récurrent dans les quatre leçons comme dans les nombreuses leçons de stage auxquelles j'assiste chaque année, apparaît un peu comme un noyau dur du schéma fonctionnel de la leçon de français au lycée.
- La place importante accordée aux savoirs et aux réflexions extérieurs aux contenus prescrits de la discipline «français». Claire consacre ainsi plus de la moitié d'une leçon à échanger des avis et des informations sur

le thème de la peine de mort (question qui touche certes à l'œuvre qui va être analysée, mais qui relève *a priori* plutôt de la sociologie et de l'histoire), et Marie laisse se développer pendant près d'un quart d'heure un débat sur la valeur contemporaine de l'Église et de la pratique religieuse, qu'on s'attendrait plutôt à voir traitée dans un cours de sociologie ou de religion.

Au moins deux divergences ensuite, qui confirment les analyses précédentes.

- Une importance inégale accordée aux savoirs disciplinaires. La part de transmission magistrale de savoirs culturels propres à la discipline et de commentaires textuels est prépondérante chez Marie, qui y consacre 54% du temps de ses deux leçons, alors que Claire y consacre seulement 32% (sa deuxième leçon étant pourtant plus «monologale» que d'habitude, selon ses dires).
- Une proportion inverse du temps consacré aux interactions et au travail de recherche (individuel ou collectif) des élèves. Ces deux temps additionnés occupent 35% des leçons de Claire, et 40% des leçons de Marie, mais, au sein de cet ensemble, la part de recherche personnelle ou collective où chacun est mobilisé est plus grande chez Claire (22%) que chez Marie (8%). À l'inverse, Marie consacre beaucoup plus de temps aux interactions et aux prises de parole des élèves (32%) que Claire (13%). Bien entendu, rien ne dit que ces proportions soient constantes dans la pratique des deux enseignantes. Elles montrent cependant l'extrême liberté dont disposent les enseignants du point de vue de l'organisation des temps de travail au sein de la leçon.

Deux surprises relatives enfin.

- Une certaine prépondérance du discours monologal «magistral» (60% chez Marie, 59% chez Claire), qui, chez Marie, confirme une option annoncée dans l'entretien inaugural, mais, dans le cas de Claire, contraste un peu avec ses intentions déclarées. Mais plutôt qu'une contradiction gênante, on pourrait voir là le signe d'une nécessité logique: même lorsque l'enseignante accorde une place importante aux interactions et aux recherches des élèves (comme c'est manifestement le cas chez l'une et chez l'autre), la parole du maître garde une fonction structurante nécessaire à la fécondité du travail et des échanges.

- Un certain décalage entre le temps de recherche accordé aux élèves et l'exploitation du fruit de leurs recherches. Lors de mises en commun, il est en effet frappant de voir que les élèves expriment parfois des réponses peu élaborées aux questions qui leur ont été posées et que c'est, pour l'essentiel, de l'enseignante que viennent les éléments qui seront institués comme savoirs ou commentaires à noter et à connaître en vue de l'évaluation. Pour ne citer qu'un exemple, lisons cet échange entre Claire et un élève au cours de la séance du 18 mars:

[44^e minute de la séance]

Claire Qui a une thèse parmi vous? [s'adressant à un élève] Tu peux lire l'extrait? Vous écoutez pour voir si ça vous semble correspondre à une thèse et pour me dire pourquoi...

E [lisant un texte de Hugo]: «L'inviolabilité de la vie humaine est le droit des droits. Tous les principes découlent de celui-là... Il est la racine, ils sont les rameaux. L'échafaud est un crime permanent, le plus insolent des outrages à la dignité humaine, à la civilisation, au progrès. Toutes les fois que l'échafaud est dressé, nous recevons un soufflet. Ce crime est commis en notre nom.»

Claire D'accord. Dans l'extrait, quelle phrase ou quel fragment de phrase te semble exprimer le plus explicitement la prise de position?

E «L'inviolabilité de la vie humaine est le droit des droits».

Claire Oui, et alors, il y en a encore un autre, qui dit le dit très clairement... Voilà: «L'échafaud est un crime permanent». ça c'est une affirmation, donc il affirme l'inviolabilité de la vie humaine, il affirme le fait que l'échafaud, le fait d'être condamné à mort – l'échafaud est un symbole de la condamnation à mort – l'échafaud, que ça c'est un crime permanent. Donc, il exprime sa prise de position ici en la développant un peu: ça c'est une thèse. D'accord?

E D'accord.

La réponse de l'élève a été sollicitée et est accueillie positivement, mais elle n'est pas vraiment prise en compte dans la synthèse proposée par l'enseignante, laquelle prend surtout appui sur cette réponse pour communiquer son propre commentaire.

Bien entendu, lorsqu'on a à gérer l'écoute et l'activité de 25 élèves et que le temps est compté (élément souligné tant par Claire que par Marie), il n'est guère envisageable de pratiquer une maïeutique patiente avec chacun d'eux. Il importe seulement de pointer cette difficulté pour souligner combien, en classe de français comme ailleurs, la mise en œuvre d'interactions réellement axées sur l'apprentissage requiert des

conditions matérielles (taille de groupe restreinte, temps disponible important) faute desquelles les interactions sont vouées à relever partiellement du simulacre; cette attitude n'est d'ailleurs pas vraiment dominante dans le cas des deux enseignantes observées.

Cela dit, on peut constater que l'examen de la discipline «en actes» n'apporte pas de réelle contradiction par rapport aux conceptions déclarées: même si des nuances apparaissent en ce qui concerne la part de la parole monologique, les choix et les attitudes des deux enseignantes sont globalement cohérents avec leurs discours et leurs intentions. C'est là, si l'on en croit certains travaux (Tochon, 1993), un trait qui caractérise souvent l'«expert» par rapport au «novice».

L'IMAGE DE LA DISCIPLINE DONT TÉMOIGNENT LES ÉLÈVES

Désireux enfin de voir comment les représentations de la discipline française prenaient corps chez les premiers concernés par les effets de celle-ci, à savoir les élèves, j'ai recueilli auprès d'eux deux ensembles de données: d'une part, des entretiens avec sept d'entre eux, qui avaient été retenus par les enseignantes comme représentatifs de la diversité des profils de la classe (quatre élèves chez Claire, trois chez Marie), d'autre part, les cahiers ou classeurs de ces mêmes élèves.

CE QUI RESSORT DES ENTRETIENS

Les questions posées lors des entretiens (dont la formulation précise a été adaptée chaque fois au contexte de l'échange) étaient les suivantes:

- Quelle est ton image générale du cours de français au secondaire?
- Celle-ci a-t-elle évolué au cours des années?
- Qu'est-ce que le cours de français a de spécifique en 5^e année?
- Que penses-tu avoir appris depuis le début de l'année? En quoi as-tu fait des progrès?
- Quelle importance selon toi le cours de français accorde-t-il – et doit-il accorder – à la langue, à l'écriture, à l'oralité, à la littérature, à la lecture?
- Comment caractériserais-tu l'allure et l'esprit général du cours de cette année?

Pour aller à l'essentiel, je présenterai la synthèse des réponses reçues en deux grandes rubriques.

1. L'image générale du cours de français au secondaire et son évolution au fil des années

Les élèves sont d'abord unanimes à faire état d'une *rupture forte* entre les trois premières années du secondaire, dominées par l'enseignement des normes linguistiques, et les deux suivantes, beaucoup plus consacrées à des contenus littéraires et culturels. Ils sont unanimes aussi à associer une image plutôt négative à l'enseignement de la langue et à se dire satisfaits, voire très satisfaits de la version littéraire de la discipline. Ceci est par exemple patent chez Julie (élève de Claire):

Ben, les trois premières années, je dirais, c'est surtout la grammaire, comment écrire, comment bien écrire le français, c'est vraiment la base du français, donc euh, la grammaire, la conjugaison, l'orthographe, et tout ça. Puis une fois arrivée en 4^e, 5^e, 6^e, quoi, c'est plus l'histoire du français, la littérature, c'est plus vraiment la même chose, il y a une sorte de coupure, et donc là on apprend plus comment on écrivait avant, comment ça a évolué... et l'histoire, c'est plus naturel quoi.

ou encore chez Anne-Sophie (élève de Marie):

Au début du secondaire, c'est très grammaire conjugaison, mais en même temps, bon, on en a toujours besoin, ça c'est sûr, la langue française... Ben oui, au début du secondaire, les deux premières années, c'est très théorique, grammaire et tout. Et puis maintenant, depuis la 3^e, ça évolue, c'est surtout littérature, euh, le moyen âge, puis le Siècle des Lumières, ça c'est très intéressant aussi, et puis on voit la poésie, maintenant en 5^e.

Tous s'accordent également à parler du cours de français, du moins dans sa version de la 5^e année, comme d'un *cours à part*, différent des autres, en raison d'une part de ses contenus, qui sont jugés plus «naturels», plus «concrets», plus «proches de la vie», notamment en raison de leur ancrage dans «notre culture», dans l'imaginaire et dans l'expression écrite et orale, et d'autre part de l'esprit qui le caractérise, lequel est perçu comme «souple», «ouvert», mais aussi «profond», voire «spirituel». Les propos suivants d'Anne-Sophie (élève de Marie) et de Cédric (élève de Claire) illustrent bien ce point de vue:

Anne-Sophie J'aime bien ce cours parce je trouve que c'est un cours où on peut prendre la parole à tout moment, où on peut donner son avis, c'est pas comme les maths, là on n'a qu'à comprendre. Non, c'est vraiment un cours où on peut s'exprimer, et euh... c'est très spirituel comme cours [rire].

JLD Il n'y a aucun autre cours qui y ressemble?

Anne-Sophie Je mets ça à part. Moi je dirais que c'est un cours à part.

Cédric Euh... Je crois qu'en français, on voit surtout comment marche la vie de tous les jours... Parce qu'on analyse l'image, le théâtre, le cinéma et tout ça, et je trouve que ça, ça a à voir avec la vie de tous les jours. Même si on ne fait pas beaucoup de français, on voit la culture qui a dans euh... ben notre culture, quoi. Je trouve que c'est ça surtout qu'on voit au cours de français, et qu'on ne voit pas dans les autres cours.

Le même Cédric soulève cependant un paradoxe: à ses yeux, si le cours de français est proche de la vie de tous les jours, ses contenus en 5^e année ne relèvent plus à strictement parler du «français». Il veut dire par là que, pour lui, l'étiquette «français» renvoie à priori plutôt à un cours axé sur la langue, et convient moins à un cours où il est beaucoup question de l'image, de l'art et des débats de société.

Plus précisément, les élèves s'accordent à trouver justifiée la place prépondérante qui est accordée en 5^e à la littérature et à la culture, mais aussi aux questions d'actualité (ceci apparaît surtout chez les élèves de Claire). Tous reconnaissent aussi l'importance des activités d'écriture, même si une seule élève cite cette compétence-là comme prioritaire à ses yeux. L'oral est moins souvent évoqué comme important, et la langue est clairement reléguée dans les apprentissages des premières années, dont on est content d'être débarrassé, même si on n'en nie pas l'importance.

Ajoutons enfin que l'image du cours évoquée par les sept élèves rejoint globalement celle que leur enseignante a cherché à produire. Même Albane et Astrid, qui m'ont été présentées comme des élèves moyennes, associent au cours des objectifs qui correspondent d'assez près à ceux de leur enseignante (à savoir Marie pour Albane et Claire pour Astrid):

Albane ça devient de plus en plus profond, euh, plus les lectures, c'est plus littéraire, et tout ça... Et on a aussi pas mal de débats, comme on a eu aujourd'hui. C'est intéressant, parce que ça forge un peu notre personnalité.

JLD Ce qui te frappe le plus, c'est quand on parle de questions d'actualité? Tu viens de donner des exemples: le débat sur *La passion du Christ*...

Astrid C'est peut-être que je n'ai jamais fait ça auparavant, et cette année on a fait ça et je trouve ça quand même bien intéressant, et j'ai appris des tas de choses. [...] Déjà sur l'image, le cinéma, je ne connaissais pas du tout. Donc ça, j'ai bien appris. [...] et sinon, la lecture... en fait tout ce que j'ai vu cette année, c'était nouveau, parce que l'année passée, c'est pas du tout ça que j'ai vu, oui, donc c'est nouveau, et c'est bien intéressant, franchement...

2. Ce qu'on apprend (le plus) au cours de français

Quand on interroge les élèves sur ce qu'ils pensent avoir le plus appris, deux éléments ressortent avec force: l'apprentissage d'un nouveau regard sur les textes et le développement de l'expression orale, notamment à travers la pratique du débat. Écoutons par exemple Louise et Albane, élèves de Marie, et Adrien et Julie, élèves de Claire:

Louise En fait moi je pense qu'il y a deux choses. Il y a surtout euh, son avis personnel et ce qu'on ressent face à une œuvre... Ou bien aussi essayer, enfin euh, oui, essayer de comprendre les messages, les messages que font passer euh une œuvre, un poème, un livre, enfin un truc dans ce genre-là... C'est pouvoir mieux comprendre, et ne pas s'arrêter au sens premier, et euhm... savoir comprendre, mieux comprendre.

Albane Je ne parle pas spécialement bien, [...] mais rien qu'au cours de français, d'abord, j'ai d'abord pris plus de confiance... C'est bête, mais, rien que quand on est entre nous, faut être sûr de soi-même d'abord... Sinon, en français, je ne lis plus les livres comme avant, je réfléchis plus, je me mets plus dans la peau du personnage, alors qu'avant je lisais vraiment un livre pour l'école, «wa wa wa»... C'est peut-être aussi parce que les livres deviennent de plus en plus intéressants d'année en année, mais euh ça change quand même pas mal de choses. Et la poésie aussi, ça devient plus intéressant. Avant, la poésie, c'était le truc embêtant, et euh c'est vrai que c'est beaucoup plus beau... Non, en fait on voit tout différemment.

Adrien Eh bien, le débat... et alors [...] au début de l'année, on est plus entré... dans ce qui était autobiographique et tout ça je pense qu'on n'avait jamais abordé... et je trouve ça particulièrement intéressant parce que ça on peut y faire attention tous les jours. Y a

ça... Et euh aussi l'analyse de l'image, plus des trucs qu'on a vu au début de l'année. C'est ce que j'ai ressenti comme étant un peu nouveau quoi.

Julie

Si je... enfin si j'essaie de me remémorer tout ce que j'ai fait depuis ma 1^{re}... ça fait quand même un certain nombre de choses... Ne fût-ce que le début d'année en 5^e... Question oralité, aussi... j'ai corrigé mes défauts. [...] Dans certains cours [...] comme en néerlandais par exemple, c'est surtout de... de l'étude en fait [...]. Il faut pas essayer de comprendre les textes, il faut étudier et répondre à une question, quoi. [...] C'est pas la même chose que le français, parce que [...] tous les textes sont différents, quoi. C'est chaque fois vraiment des éléments nouveaux à découvrir...

Si l'importance accordée au développement de la lecture ne surprend pas, on peut s'étonner davantage de la place que les élèves attribuent au développement de l'expression orale dans la mesure où celui-ci ne figure pas nettement dans les priorités énoncées par Claire et Marie et n'est pas évoqué par les élèves comme une activité dominante des cours qu'elles ont suivis. Mais il semble que leur satisfaction à ce propos soit surtout un effet de la culture des interactions et des débats qui est pratiquée régulièrement au sein du cours. On aurait alors ici un bel exemple d'un effet d'apprentissage qui est induit davantage par les démarches des enseignantes que par les objets explicitement enseignés.

CE QUI RESSORT DES CLASSEURS

J'ai enfin consulté les classeurs des sept mêmes élèves, et j'ai été frappé par trois éléments:

- *une grande diversité sur le plan quantitatif*: entre deux élèves d'une même classe, la part des notes personnelles va du simple au double, sans que cette disparité recoupe nécessairement une hiérarchie des compétences. Dans la classe de Claire, Adrien, qui est considéré comme un bon élève, a un cahier des plus minces - c'est d'ailleurs lui qui me dit qu'en français, il n'y a pas à prendre trop de notes mais seulement à retenir «naturellement» ce qui se dit au cours -, alors que celui d'Astrid, qui est en situation de quasi échec, est extrêmement complet et soigné;
- *une différence nette en ce qui concerne la structuration des classeurs*: chez les élèves de Claire, la structure des notes épouse davantage la chrono-

gie du cours qu'une structure préétablie. La structure est plus claire chez les élèves de Marie, qui a remis au début de l'année un plan assez précis à ses élèves et les a invités à structurer leurs notes en chapitres séparés par des feuilles intercalaires: un chapitre «Théâtre» accueille ainsi au fur et à mesure les différentes pièces qui sont étudiées tout au long de l'année;

- *l'absence d'intervention visible des enseignants dans ces classeurs*, qui apparaissent un peu comme la chose privée de l'élève.

S'il faut tirer des enseignements de ces constats en rapport avec l'image que les élèves se font de la discipline «français», on peut faire l'hypothèse que celle-ci est probablement mieux perçue chez les élèves à qui une structure globale du cours a été annoncée et prescrite comme mode d'organisation des notes. Un examen plus approfondi de cette hypothèse serait fort intéressant.

CONCLUSIONS

Quoique je trouve prématuré de conclure cette analyse qui n'a été ici qu'esquissée, l'image de la discipline de français qui se dégage de ces deux cas me semble minimalement se caractériser par les traits suivants:

- une discipline dont la configuration change radicalement entre les trois premières années du secondaire (surtout orientées vers la maîtrise de langue) et les trois dernières (prioritairement axées sur des objectifs de formation «citoyens» et culturels);
- une discipline, qui, au secondaire supérieur, accorde une place dominante d'une part à l'étude de la littérature et d'autre part à la lecture, à l'écriture et à l'oralisation du discours argumenté, ces deux composantes étant souvent articulées l'une à l'autre dans le cadre d'un cours «forum» où la littérature est abordée en lien étroit et réciproque avec des débats de société;
- une discipline fortement en prise sur l'«ordre des occasions» et sur la réalité sociale et culturelle, qu'il s'agisse de l'actualité au sens large (débats de société, événements relayés par les médias) ou des possibilités d'ouverture à la vie culturelle et littéraire (pièces de théâtre, films, expositions, rencontres d'écrivains);

- une discipline où la liberté de l'enseignant en ce qui concerne tant les contenus que les démarches et les activités est extrêmement large, et où ses valeurs et sa personnalité apparaissent dès lors comme une détermination bien supérieure à celle des instructions officielles et des modélisations des experts.

Bien entendu, ces caractéristiques, qui ne reposent que sur l'observation de deux enseignantes chevronnées et deux classes, sont difficilement généralisables. J'ose seulement espérer que d'autres études de ce type verront le jour pour permettre la confrontation d'une diversité de «modèles disciplinaires en actes». Par son caractère longitudinal et pluriel, ainsi que par le type de partenariat qu'elle a impliqué avec les deux enseignantes, mon étude se voulait emblématique d'un type de questionnement et d'une méthodologie: puisse-t-elle contribuer à susciter d'autres recherches, qui serviront tout à la fois à mieux connaître les fonctionnements effectifs de la discipline, à mieux comprendre les conditions de ses changements institutionnels et à mieux outiller la formation initiale et continuée des enseignants.

ANNEXE 1:

EXTRAITS DES ENTRETIENS AVEC LES DEUX ENSEIGNANTES

	Claire	Marie
Qu'est-ce qui te paraît le plus important dans le cours de français aujourd'hui?	«Mon objectif premier au cours de français? Je leur dis souvent: «Le savoir c'est le pouvoir, mais pas le pouvoir mal compris, c'est un pouvoir qui donne la liberté». Ça, pour moi, c'est vraiment la chose la plus importante à faire passer à travers mon cours. Je veux vous donner <u>un savoir qui vous donne du pouvoir sur le monde</u> et à travers ce pouvoir, que vous ayez la liberté, que vous ne soyez pas manipulés jamais, que vous ayez la possibilité de toujours faire fonctionner votre esprit critique, mais dans le bon sens du terme, que vous soyez respectés en tant	«La spécificité du français, c'est la <u>lecture</u> , et mon but est que mes élèves sortent de mes cours en ayant <u>envie de lire et de découvrir le monde intérieur d'autres humains</u> et de voir en quoi la rencontre de ces univers peut les aider à vivre. [...] C'est la <u>rencontre de philosophies différentes</u> . Par la projection, on se rend compte que l'on n'est pas seul à vivre des événements heureux ou malheureux. Cela c'est ma priorité première. Pour cela, je trouve une série d'éléments pour leur donner l'envie de lire. <u>Je pars toujours de l'émotionnel</u> , de

qu'individus qui réfléchissent. Donc, l'argumentation, c'est vraiment quelque chose de très important pour moi. C'est de bien leur dire: «Quand on argumente, il ne s'agit pas de gagner quelque chose». Et que les arguments que l'on utilise sont révélateurs de la manière dont on considère la personne que l'on a en face de soi. Si on cherche à la manipuler, à l'agresser ou si on la respecte en tant qu'individu qui a le pouvoir de réfléchir. Cela, pour moi, c'est le plus important.»

choses un peu spectaculaires, pour arriver au plaisir de leur faire découvrir des romans, des poésies, des auteurs qui les enthousiasment.»
«[...] Avec la grande difficulté que moi je souhaiterais évidemment qu'il y ait cinq heures de français en 5^e et en 6^e comme il y a en 4^e, puisque le français est la base de tout le reste... [...] je me sens très souvent frustrée, parce que je dois faire des sélections.»
«Je voudrais qu'ils sortent de 5^e en ayant clairement en tête les grands courants, non seulement d'écriture, mais aussi picturaux et musicaux. [...] J'insiste sur le romantisme aujourd'hui. Je fais toujours le lien – c'est un de mes maîtres-mots – avec aujourd'hui.»

Qu'est-ce qui a évolué dans ta conception du cours de français au fil des années?

«Ce qui a changé dans ma pratique, qui était peut-être relativement classique, c'est que, outre l'importance que j'accorde à la relation personnelle avec mes élèves, je trouve que la manière dont on nous demande de travailler permet davantage encore de fonder, en quelque sorte, cette relation dans le travail lui-même. Ce n'est plus quelque chose qui entoure le travail, mais il me semble que cela se fonde dans le travail, de sorte que, avec le temps, je suis quelqu'un qui improvise peut-être à certains moments ses parcours. [...] Je sais vers quoi je veux aller et ce qu'on va faire ensemble, mais je ne suis pas du genre à faire des plans sur papier et à préparer des tas de trucs longtemps à l'avance, parce que justement, je veux m'adapter aux difficultés de la classe, à ses besoins, à ses envies éventuellement quand c'est possible et aux occasions qui

«À la fois, je pense qu'il y a une évolution objective. On ne peut pas le nier. C'est lié à la multiplication des nouvelles technologies. Je travaille évidemment avec Internet. C'est devenu un outil, je crois, incontournable. La majorité des élèves ont un ordinateur chez eux et ont Internet chez eux et y ont recours. Ça c'est un élément objectif qui fait que je n'enseigne plus tout à fait de la même façon. Et alors, il y a des éléments qui sont d'ordre subjectif. Il me semble que les élèves sont plus spontanés qu'ils ne l'étaient, par exemple, il y a dix ans. Ils manifestent clairement leur intérêt ou leur ennui. [...] Je change aussi évidemment. L'écart se creuse entre l'âge que j'ai maintenant et celui de mes élèves. Et donc des lectures qui moi me paraissent ne le paraissent pas aux élèves. Et

me sont offertes parfois par l'actualité politique et sociale.»

donc dans le choix des lectures, j'essaie de trouver un juste milieu entre ce qui moi m'intéresse et ce qui pourrait intéresser les élèves.»

Quelle place réserves-tu à l'oralité?

«Quand ils m'auront remis leurs textes et que je les aurai corrigés [...], après cela, ils doivent les présenter oralement. Et là encore, l'idée c'est de leur montrer qu'un exposé oral, ce n'est pas faire de la récitation de la synthèse que l'on a remise au professeur. Il faut adapter à l'oral, c'est un autre circuit d'apprentissage. [...] Mais comment faire produire cinq objets en une année de cours et interroger là-dessus? Pour moi, l'exposé qu'ils vont faire, je ne peux pas en faire un élément déjà certificatif.»

«Je leur demande régulièrement de présenter un spectacle que l'on va aller voir ensemble. Et en 6^e, je les filme pendant une minute et demie. Ils présentent un texte, un auteur, un exposé, un thème... et ils ont l'occasion de se reVISIONNER chez eux pour voir leurs points forts et leurs points faibles. [...] L'année prochaine, j'ai l'intention de prendre du temps avec eux, c'est-à-dire que les élèves pourront individuellement avec moi, j'insiste sur l'aspect individuel parce que c'est quand même un choc, visionner leur exposé. Et j'ai toute une série de grilles, je multiplie les grilles. [...] Je leur montre aussi qu'il y a des genres dans l'oralité. Si on veut convaincre l'auditoire de lire un roman, on va utiliser d'autres techniques que si on présente un exposé courant. J'essaie de les introduire comme cela.»

Quelle place réserves-tu à l'étude de la langue?

[N'en parle pas explicitement]

«Les collègues nous disent que les élèves ont de la difficulté à maîtriser la langue française et ne comprennent pas les questions. Cela aussi nous le faisons. Nous avons un livre intitulé *Mille mots* pour réussir et nous espérons qu'au terme de la rhétorique. Les élèves qui sont sortis, il y a quelques années, nous ont dit que cela les avait aidés à comprendre les questions, quelle que soit la discipline. Donc, ils sont interrogés régulièrement là-dessus. [...] Je trouve que je devrais refaire des cours

d'orthographe en 5^e, mais je n'ai pas envie que ce soit au détriment d'autre chose.»

Quelle place réserves-tu à l'écriture?

«Ce que j'ai aussi commencé à faire avec eux, c'est comment exploiter un document. Il va y avoir une étape intermédiaire entre votre rédaction... et la sélection du document. Parce qu'une fois que vous avez le document, il y a une sélection à faire, voir les idées qui s'y trouvent, celles qui vont aller dans le sens de la production que vous devez fournir. J'ai essayé de travailler avec eux en leur donnant un exemple qui provient des manuels... En fonction du projet de lecture, quelles idées sélectionner dans un même texte. [...] Et donc maintenant l'idée c'est de reporter ce que l'on a fait là, pas de manière très développée, sur leurs propres articles pour pouvoir, petit à petit, structurer leur travail. Du point de vue de l'évaluation de ce travail, c'est un peu compliqué, parce qu'il y a une part individuelle et une part collective. Donc ils doivent s'approprier chacun un domaine, faire leur texte sur ce domaine-là et donc j'ai des exigences d'introduction et de conclusion, notamment... sur ce texte-là. Et puis ils vont devoir mettre tous leurs textes ensemble et ils vont devoir travailler l'introduction générale, les transitions et la conclusion générale. Ça sera coté de manière collective. Ils vont devoir, à quatre, se mettre d'accord sur la cohérence. Ils vont donc devoir se lire les uns les autres.»

«Je donne aux élèves un dossier complet à propos de la dissertation. Comment fait-on quand on a une phrase? Comment fait-on pour trouver des informations? pour cibler un sujet? Comment construit-on un plan? Les différents types de plans? Dialectique, inventaire... Comment faire une introduction? Je donne des exemples d'introduction. Je fais une introduction complètement avec eux. Je fais un plan complètement avec eux. Et à partir de là, quand ils ont une première dissertation. Ils doivent nous choisir le même sujet, sauf si tel sujet les barbe. Ils ont un plan qui est déjà tout fait avec moi. Simplement, ils doivent mettre d'autres idées que celles qui ont été développées en classe. Ils ont un modèle très précis d'introduction. Puis, ils doivent rédiger la dissertation à partir de critères que je leur donne. Ils ont une grille avec les critères. Et puis la première fois, je corrige leur dissertation. Mais d'abord, ils doivent donner la dissertation à leur voisin qui émet ses premières remarques pour qu'il ne pense pas... J'ai, par exemple, dans mes critères une grille qu'ils reçoivent avec 1, 2, 3, 4, 5 jusqu'à 10, 5 points pour le contenu, 5 points pour la forme, et s'il y a des critères du genre: «Est-ce qu'il y a des informations suffisantes pour que le lecteur puisse comprendre?». C'est le point 4. J'inscris «4» dans la marge

pour qu'eux retournent voir la grille, cela s'inscrit dans une démarche active. L'information n'est pas suffisante alors que

souvent ils pensent que c'est très suffisant, mais que c'est moi qui ne comprends rien à leur truc. Donc, s'ils ont d'abord confronté leur texte à un copain, cela leur paraît déjà plus pertinent.»

Comment évalues-tu les élèves en français?

«Généralement, il y a toujours une première cote, pour qu'ils se situent. Et puis, ils doivent corriger et la dernière cote est définitive. Et après cela, ils doivent le présenter oralement. [...] Souvent, je construis mes questionnaires suivant ce que l'on a fait au cours. [À l'examen de juin], il aura sûrement un travail d'argumentation sur le plaidoyer. Il y aura aussi de l'analyse de textes [...]. Je me rends compte que je n'aurai probablement pas temps de faire le tour de toutes les fiches, ça c'est une calamité. Tu sais qu'on a deux objets à faire par fiche. En fin de 5^e, on n'arrivera pas à faire un objet par fiche. [...] Pour moi, l'exposé qu'ils vont faire, je ne peux pas en faire un élément déjà certifié. Ce n'est pas le premier exposé qu'ils font depuis qu'ils sont à l'école. Mais c'est le premier exposé que l'on va évaluer de cette façon-là. [...]
[Pour les interrogations], j'essaie de faire [...] une évaluation progressive... par exemple, sur le cinéma, ils ont eu au moins deux évaluations vraiment formatives avant d'arriver à quelque chose.»

«J'ai toute une série de grilles, je multiplie les grilles, j'ai les grilles de l'oralité...»

ANNEXE 2. LES MATÉRIAUX D'ENSEIGNEMENT DISTRIBUÉS AUX ÉLÈVES (PRÉSENTÉS DANS LEUR ORDRE LOGIQUE D'APPARITION DANS LES CAHIERS²)

LES DOCUMENTS DU COURS DE CLAIRE (104 p.)

- Dossier sur «L'image fixe» (12 p., dont 7 portent la mention «ICAFOC-français 97-98 Programme de français») + consignes d'un «devoir» sur l'image fixe (1 p.)
Dossier sur «Le cinéma», abondamment illustré par des extraits de BD (54 p., dont 5 sont tirées d'un numéro de la *NRP*, 2000, n°8.)
I. Introduction
II. L'image (les différents plans – les prises de vue – les mouvements de caméra)
III. Le son
IV. Le montage (ses différentes fonctions – l'analyse du temps: l'ordre / la durée)
V. L'éclairage
VI. Les couleurs
VII. Le texte
VIII. Le scénario (définition – comment l'écrit-on? – comment commencer? – principes de composition – que faire avant le tournage? – présentation du scénario – extraits de scénarios: exemples – le story-board)
[VIII.] Le tournage
[IX.] Grille d'analyse d'une séquence de film
- Textes relatifs à l'étude de l'écrit argumenté
Article de 4 p. d'Aldona Janasik, «Pub Benetton: du discours antiraciste à la provocation gratuite» (tiré de *MRAX – Info* n° 71, septembre 1993 (4 p.))
Feuillet intitulé «Quelques méthodes de manipulation de l'image» (tiré d'un document non référencé) (2 p.)
Texte de Rémy Rieffel, «Les historiens, l'édition et les médias», extrait du manuel *Français 5^e-6^e secondaire. Théâtre et textes d'idées* (De Boeck, 2003) (8 p.)
Dossier intitulé «Technique de l'introduction» (dans le texte argumenté) (4 p.)
Article de Claude Geets, «La peur de la différence» (tiré du *Soir*, nov. 1981) (1 p.)
Texte d'Amin Maalouf, extrait du livre *Les identités meurtrières* (2 p.)
Texte d'Albert Jacquard, extrait du livre *Eloge de la différence* (1 p.)

2 Les documents n'apparaissent pas tout à fait dans le même ordre dans les différents cahiers.

- Interview de Dominique Wolton «Le monde n'est pas un village» (tiré du *Vif/L'Express* du 31 octobre 2003) (2 p.)
- Document «Comment citer les sources électroniques?» (extrait d'un ouvrage de Paul de Theux publié en 1999) (2 p.)
- Article de Véronique Brocard, «L'intimité menacée de disparition par la télévision?» (extrait de *Télérama* n° 2799, 3 septembre 2003) (2 p.)
- Éditorial de Jean-François Dumont, «Le droit de voter, pour tous» (extrait du *Vif/L'Express* du 31 octobre 2003) (1 p.)
- Textes relatifs à la littérature du XVIII^e siècle.
 - Textes de Montesquieu, extraits des *Lettres persanes* (3 p.)
 - Textes de Choderlos de Laclos, extraits de *Les liaisons dangereuses* (7 p.)
 - Questions sur la 1^{re} scène du film *Les liaisons dangereuses* (1 p.)
 - Consignes «Situation-problème: comment préparer un exposé informatif sur un auteur du XVIII^e siècle?» (2 p.)
- Dossier sur le Romantisme:
 - Brefs extraits du «Lac» de Lamartine, d'*Hernani* de Hugo, des *Mémoires d'outre-tombe* de Chateaubriand, tableaux de Géricault et de Delacroix, annonce d'un «extrait musical» (1 p.)
 - Brefs extraits de *Oberman* de Senancour, des *Contemplations* de Hugo, de *René* de Chateaubriand, de *La confession d'un enfant du siècle* de Musset (1 p.)
 - Longs extraits de la *Préface* de *Cromwell* de Hugo (1 p.)
 - Deux scènes de *Hernani* de Hugo (2 p.)

LES DOCUMENTS DU COURS DE MARIE (124 p.)

- Documents d'organisation du cours
 - Document «Français: cinquièmes» [plan du cours] (2 p.)
 - Document «5^e – Révision français» [questions pour l'examen de décembre] (2 p. manuscrites)
 - Document «Français» [questions de révision pour l'examen de juin] (3 p. dactylographiées)
- Documents relatifs à la littérature du XVIII^e siècle
 - Document «Au siècle des Lumières»: présentation générale – leurs idées – l'encyclopédie – la situation des femmes et les salons au XVIII^e siècle (7 p. extraites d'un manuel non référencé)
 - Biographie de Voltaire (4 p. tirées d'un site Internet dont les références sont mentionnées)
 - Texte de Voltaire, extrait de *Candide* (1 p. extraite d'un manuel, *Le XVIII^e siècle*, non référencé)
 - Textes de 4 élèves illustrant diverses manières d'actualiser *Candide* (4 p.)
 - Biographie de Rousseau et extrait de *l'Emile* (4 p. tirées du «Lagarde et Michard»)

- Présentation de la pièce de Marivaux *L'île aux esclaves* et extraits de celle-ci (6 p. tirées d'un site Internet référencé)
- Biographie de Choderlos de Laclos et extraits des *Liaisons dangereuses* (2 p. extraites d'un manuel, *Le XVIII^e siècle*, non référencé)
- Documents relatifs à la littérature et à l'art du XIX^e siècle
 - Dossier «Introduction au XIX^e siècle» (4 p.)
 - Dossier «La musique romantique»: Schubert – Chopin (2 p.)
 - Dossier sur *Adolphe* de Benjamin Constant: plan «à trous» à compléter – présentation de l'écriture et des thèmes de l'auteur – extrait du roman (5 p. dont 2 extraits d'un manuel non référencé)
 - Dossier sur *Le colonel Chabert* de Balzac: biographie de Balzac – analyse de l'œuvre – texte de G. Depardieu «Chabert spectateur de sa propre vie» (8 p.)
 - Dossier sur «Le lac» de Lamartine (3 p.)
 - Dossier sur Victor Hugo: présentation générale – trois poèmes (5 p.)
 - Dossier sur *Le dernier jour d'un condamné* de Hugo: analyse et extraits de l'œuvre – extrait d'un article du *Soir* sur l'affaire Dutroux (10 p.) – extrait du livre de R. Badinter *L'Abolition* (9 p.)
 - Poème de Verlaine, «Art poétique» (1 p.)
 - Portraits iconographiques de Verlaine et de Rimbaud (1 p.)
 - Dossier sur Edgar Poe: présentation de son œuvre – textes «Le chat noir» et «Le corbeau» (5 p. extraites d'un manuel non référencé)
 - Poèmes de Baudelaire «L'invitation au voyage», «L'albatros» et «Harmonie du soir» (4 p. extraites d'un manuel non référencé et de deux sites Internet référencés)
 - «Le symbolisme» [présentation générale] (2 p.)
 - Dépliant d'annonce de l'exposition *Knopff*
 - Des textes relatifs à Maupassant, à Flaubert à Zola (qui ne m'ont pas été communiqués)
- Documents relatifs à l'écrit argumenté
 - «La dissertation»: conseils méthodologiques (3 p. manuscrites)
 - Textes «Les dangers d'Internet sont malheureusement nombreux» [texte d'élève, modèle de bonne dissertation] et «Être jeune en 1996: un don du ciel ou un cadeau empoisonné» [extrait d'un site Internet, modèle de «mauvaise» dissertation] (6 p.)
 - «Critères d'évaluation pour la dissertation» (1 p.)
 - «Comment rédiger une introduction» (2 p.)
 - Recension du livre *La littérature dès l'alphabet* (extrait des *Cahiers pédagogiques* n° 421, février 2004, page tirée du site Internet de la revue) (1 p.)
 - Texte «De quelle liberté l'art témoigne-t-il?» (3 p. tirées d'un site Internet référencé)
- Documents relatifs à l'étude du théâtre
 - Présentation de 7 pièces de théâtre programmées ou proposées pour l'année (4 p.)

Dossier (préparé par d'autres élèves) sur la pièce de David Auburn *Preuve* (8 p.)

Dossier sur la pièce de David Greig *L'exemple du Docteur Korczak*: biographie de Janusz Korczak – article de V. de Gaulejac «Eloge de la désobéissance» – articles sur la pièce – article sur une autre pièce (modèle pour rédiger une critique théâtrale) (7 p.)

– Autres documents

Document «Les actants avant le procès» [relatif aux procès d'assise] (1 p.)

Documents sur la poésie: consignes pour le «Dossier poétique» et le «récital poétique» (2 p.) – consignes pour l'analyse structurale du poème (4 p.) – poème de Villon, «Ballade des pendus» (1 p.) – «Créativité»: les poèmes estropiés à compléter – les bouts rimés (1 p.)

Dossier sur le roman de Valérie Zenatti *Quand j'étais soldate*: interview de l'auteur – article «Des Israéliens et des Palestiniens croient encore à la paix» (2 p. extraits de revues non référencées)

Consignes pour l'étude progressive des parties successives du manuel de Claude Lebrun *Mille mots pour réussir* (Belin) + pages d'exercices extraites du manuel (6 p.)

ANNEXE 3. INVENTAIRE DES PRODUCTIONS ÉCRITES AYANT FAIT L'OBJET D'ÉVALUATIONS

ÉLÈVES DE CLAIRE (20 PRODUCTIONS, ENV. 75 p.)

1. 23/09/03 Travail sur l'image fixe: analyse d'une dizaine d'exemples choisis par l'élève pour illustrer différents types d'images (env. 10 p.)
2. 13/10/03 Correction du travail sur l'image fixe (env. 5 p.)
3. 23/09/03 Analyse d'une séquence du film *Le fabuleux destin d'Amélie Poulain* de Jean-Pierre Jeunet (2 p.) + correction (2 p.)
4. 1/10/03 Analyse du montage et des raccords dans le film *Le silence des agneaux* de Jonathan Demme (2 p.)
5. 16/10/03 Analyse d'une image fixe (2 p.)
6. 17/10/03 Contrôle de lecture: *Des souris et des hommes* de John Steinbeck (2 p.)
7. 22/10/03 Analyse d'une séquence du film *Shining* de Stanley Kubrick (2 p.)
8. 18/11/03 Journal de lecture sur *La mort est mon métier* de Robert Merle (7 p.)
9. 5/12/03 Bilan de synthèse de français: grammaire du cinéma – lecture de l'image – analyse de texte et argumentation (8-9 p.) + correction (2 p.)

10. 19/01/04 Composition d'un épigramme (au départ de modèles) (1 p.)
11. 23/01/04 Analyse d'un texte argumentatif: «Le droit de voter, pour tous» (J.-Fr. Dumont) (1 p.)
12. 4/02/04 Évaluation sur *Les liaisons dangereuses* et le libertinage (2 p.)
13. 03/04 Dossier documentaire sur un écrivain du XVIII^e s. (9 p.)
14. 03/04 Correction du dossier documentaire (4 p.) [suivie d'un exposé oral]
15. 03/04 Lettre à l'écrivain d'un livre au choix (1 p.)
16. 03/04 Rédaction d'une thèse et de trois paragraphes argumentatifs sur la télé-réalité et la violence à l'écran (2 p.) + correction (1 p.)
17. 05/04 Critique littéraire sur *Germinal* de Zola (2 p.)
18. 05/04 Rédaction d'une thèse et de trois paragraphes argumentatifs sur le film *La passion du Christ* (2 p.)
19. 05/04 Interrogation sur l'analyse de *Germinal* de Zola (2 p.)
20. 06/04 Examen final: synthèse de textes informatifs et argumentatifs + analyse d'un texte argumenté + production de paragraphes argumentatifs (5 p.)

ÉLÈVES DE MARIE (13 PRODUCTIONS, ENV. 50 p.)

1. 10/10/03 Exercice d'écriture imitative: actualisation de *Candide* de Voltaire (1 p.)
 2. 14/10/03 Interrogation sur la pièce *Preuve* et sur *Candide* (2 p.)
 3. 18/11/03 Interrogation sur les romans *Les liaisons dangereuses* et *Quand j'étais soldate* (2-3 p.)
 4. 18/11/03 Interrogation de vocabulaire (mots à connaître dans *Mille mots pour réussir*) (1 p.)
 5. 23/11/03 Composition d'une critique sur la pièce *L'exemple du Docteur Korczak* (1 p.)
 6. ?/12/03 Examens de décembre: questions sur les romans et les pièces vues (6 p.)
 7. ?/01/04 Dissertation «Être jeune en 2004: don du ciel ou cadeau empoisonné?» (2 p.)
 8. 12/03/04 Interrogation de synthèse sur Victor Hugo et *Le dernier jour d'un condamné* (3 p.)
 9. 23/03/04 Interrogation sur *Adolphe* de Benjamin Constant (1 p.)
 10. 01/04/04 Dissertation «L'art» (2 p.)
 11. 04/04 Dossier poétique: composition d'une anthologie thématique – présentation illustrée de 10 poèmes et de leurs auteurs – analyse de trois poèmes (env. 20 p.)
- + 4 autres interrogations de vocabulaire (au départ de *Mille mots pour réussir*) (4 p.) + 3 autres productions non communiquées (env. 10 p.) effectuées de mi-avril à juin.

ANNEXE 4. PLANS DES QUATRE SÉANCES OBSERVÉES

LEÇON 1, FILMÉE CHEZ CLAIRE, LE 18 MARS: INTRODUCTION
À L'ANALYSE DU «DERNIER JOUR D'UN CONDAMNÉ» DE HUGO

Temps	Objectif	Matière abordée
14h50-14h53	Entrée et installation des élèves (3 min.)	
14h53-14h57	Annonce du sujet de la leçon et du programme des prochains jours (4 min.)	«La peine de mort, pourquoi en parler et qu'en dire?»
14h57-15h20	Transmettre des savoirs et susciter des réflexions sur la peine de mort (22 min.)	La peine de mort: l'actualité de la question
		Les pays qui pratiquent la peine de mort
		Le nombre d'exécutions en 2002
		Autres aspects du problème
15h20-15h25	Distinguer des thèses et des arguments (20 min.)	Les thèses et les arguments dans <i>Le dernier jour d'un condamné</i>
15h25-15h33		
15h33-15h40		

Consigne	Modalités de travail	Supports
[Écouter et prendre note]	Discours monologique	–
[Répondre à une question] <i>Pourquoi parler de la peine de mort?</i>	Interactions avec quelques élèves	Un dossier réalisé au départ de documents collectés sur Internet
[Au départ du dossier, répondre à une série de questions et partager des informations]	Discours monologique entrecoupé d'interactions avec quelques élèves	
<i>Dans une série d'extraits essayez de retrouver les éventuelles thèses et les arguments</i>	Discours monologique	Un ensemble d'extraits du roman <i>Le dernier jour d'un condamné</i>
[Chercher en groupe]	Recherche en groupe	
[Prendre note]	Mise en commun: discours monologique entrecoupé de réponses d'élèves	

LEÇON 2, FILMÉE CHEZ CLAIRE, LE 27 MAI: SUR GERMINAL DE ZOLA

Temps	Objectif	Matière abordée
13h50-13h53	Entrée en classe (3 min.)	—
13h53	Annoncer le sujet de la leçon	<i>Germinal</i> , un roman d'apprentissage: le début et la fin du roman
13h53-14h00	Susciter une réflexion sur certains usages du langage (7 min.)	L'écriture de textes à double sens
14h00-14h06	Distribuer le support et énoncer les consignes (8 min.)	Les procédés du réalisme et de l'héroïsation au début et la fin de <i>Germinal</i>
14h06-14h08		
14h08-14h22	Analyser le début et la fin du roman (14 min.)	
14h22-14h39	Analyser le début du roman (17 min.)	Les procédés du réalisme et de l'héroïsation au début de <i>Germinal</i>

Consigne	Modalités de travail	Supports
—	—	—
[Écouter et prendre note]	Discours monologique	Le journal de classe
[Écouter et comprendre]		Un texte-gag (faux tract électoral) collecté sur Internet
1 ^{er} groupe: pour le début du roman 1° faire une description physique et psychologique d'Étienne; 2° vous intéresser au climat, à l'espace et aux décors; 3° déterminer à quelle époque de l'année et à quel moment de la journée cela se passe; 4° relever ce qui permet de comprendre que le personnage dont on parle là sera le héros.		Début du roman
2 ^e groupe: pour la fin du roman, étudier: 1° l'aspect extérieur et intérieur d'Étienne; 2° son environnement, le climat, le décor; 3° l'époque de l'année, le moment de la journée; 4° en quoi Étienne a évolué, ce qui a changé. Est-il vraiment le héros? Est-ce qu'il a gagné? Est-ce qu'il a réussi?		Fin du roman
[Effectuer une recherche]	Recherche en groupe, entrecoupée de questions posées au professeur	Début et fin du roman
[Répondre, écouter, comprendre et prendre note]	Mise en commun et synthèse de l'analyse du début du roman par CE, tableau noir à l'appui	Début du roman

LEÇON 3, FILMÉE CHEZ MARIE, LE 23 MARS:
SUR «ADOLPHE» DE BENJAMIN CONSTANT

Temps	Objectif	Matière abordée
15h00-15h06	Entrée et installation des élèves (6 min.)	-
15h06-15h07	Annoncer le sujet de la leçon	L'amour dans <i>Adolphe</i>
	Donner une consigne et distribuer un support (1 min.)	
15h07-15h11	Faire dégager des concepts au départ de textes. Exploiter les réflexions des élèves sur le roman (15 min.)	
15h11-15h15		
15h16-15h18		
15h18-15h20		
15h20-15h21		
15h21-15h22		Théorie générale de l'amour
15h22-15h35	Transmettre des savoirs théoriques (13 min.)	
15h35-15h50	Transmettre une analyse du roman (15 min.)	Application à <i>Adolphe</i>

Consigne	Modalités de travail	Supports
-	-	-
[Écouter et prendre note]	Discours monologal	Extraits du roman <i>Adolphe</i>
[Effectuer une recherche] <i>Une fois que vous avez le dossier...</i>	Recherche individuelle	
[Répondre à une question] <i>1^{re} question: est-ce qu'Ellénore aime vraiment Adolphe?</i>	Interactions avec 3 élèves	
<i>2^e question: Entre les personnages d'Adolphe et de Valmont, quels sont les points communs?</i>	Interactions avec 2 élèves	
<i>Qui a aimé le roman? Qui ne l'a pas aimé?</i>	Interactions avec 3 élèves	Le roman dans son ensemble
<i>Avez-vous lu la préface?</i>	Interactions avec 2 élèves	La préface
<i>Est-ce que l'amour véritable, c'est laisser à l'autre la possibilité de ne pas aimer?</i>	Interactions avec 2 élèves	Les représentations sociales sur l'amour
[Écouter, comprendre et prendre note]	Discours monologal entrecoupé d'une interaction avec 1 élève	
		Le roman dans son ensemble

LEÇON 4, FILMÉE CHEZ MARIE, LE 7 MAI:
SUR «LES PAUVRES À L'ÉGLISE» DE RIMBAUD

Temps	Objectif	Matière abordée
9h20-9h27	Entrée et installation des élèves (7 min.)	
9h28	Annoncer le sujet de la leçon	Rimbaud, une écriture entre le symbolisme et le surréalisme
9h28-9h29	Transmettre des savoirs	La rencontre Verlaine-Rimbaud
9h29-9h32	Contextualiser la vie et l'œuvre de Rimbaud (15 min.)	«Le bateau ivre» et l'inspiration de Jules Verne
9h32-9h38		La vie de Rimbaud
9h38-9h43		Les grands thèmes de Rimbaud: la révolte, le voyage intérieur
9h43-9h45	Distribuer et lire le support	Le poème «Les pauvres à l'église»
9h45	Donner une consigne	
9h45-9h47	Faire relire le texte	
9h47-9h51	Écouter les réponses de quelques élèves (4 min.)	
9h51-10h04	Débattre sur le sens actuel de la messe, de l'église (14 min.)	L'actualité du thème traité par Rimbaud
10h04-10h10	Commenter le texte (6 min.)	

Consigne	Modalités de travail	Supports
[Écouter et prendre note]	Discours monologal	-
[Lire le texte]	Lecture par une élève	Le poème «Les pauvres à l'église»
[Répondre à une question] <i>Pourriez-vous me dire s'il y a un vers qui vous a frappé?</i>	Noter et comprendre la consigne	
	Relecture et recherche individuelle	
	Interactions avec 3 ou 4 élèves	
[Donner son avis sur le thème du texte] <i>Réactions par rapport à ce que Marie vient de dire?</i>	Prise de parole de 4 ou 5 élèves, entrecoupés de brèves réactions de l'enseignante	
[Écouter et prendre note]	Discours monologal	

ANNEXE 5. EXTRAITS DES ENTRETIENS AVEC LES ÉLÈVES

Quelle est ton image générale du cours de français au secondaire?

Élèves de Marie

Louise

L. L'année passée, on faisait... avec Louis XIV et tous les trucs dans ce genre-là... En fait, le cours de français se rapproche plus du cours d'histoire, pour euh...

JLD. Cette année surtout?

L. Et l'année passée aussi.

JLD. Donc depuis la 4^e, tu trouves que c'était un cours plus de culture?

L. Oui, voilà... [...]

JLD. Tu as l'impression qu'il y a quelque chose d'important du cours de français qui est travaillé?

L. Je pense aussi au cours de français, on apprend euh, à dire ses idées, et à comparer avec d'autres et écouter aussi les autres, leurs idées ...

Albane

A. Par rapport au cours de français, c'est vrai qu'il y a une évolution... ça devient de plus en plus, pas symbolique, mais de plus en plus profond, plus les lectures, c'est plus littéraire, et tout ça... Et on a aussi pas mal de débats, comme on a eu aujourd'hui. C'est intéressant, parce que ça forge un peu notre personnalité. Et c'est vrai que c'est intéressant, et on s'ennuie pas, et puis on apprend quand même pas mal.

JLD. Ce qui fait pour toi l'intérêt du cours de français, c'est la profondeur, tu parlais aussi de la liberté? Ce sont des valeurs très importantes pour toi?

AD. Oui, oui...

Anne-Sophie

AS. Alors, le cours de français... En général, moi je vois ça plutôt comme un cours qui nous apprendrait à exploiter notre imagination, enfin ... à s'exprimer autant par écrit qu'en oral, à apprendre aussi la culture, tous les auteurs qui font l'histoire, autant par le théâtre que par la littérature et la poésie, etc. [...]

JLD. Le cours de français, pour toi, c'est un cours comme un autre?

AS. Non! Déjà j'adore le français, je suis très attirée par tout ce qui est littéraire et tout. [...] Non j'aime bien ce cours parce je trouve que c'est un cours où on peut prendre la parole à tout moment, où on peut donner son avis, c'est pas comme les maths, là on n'a qu'à comprendre. [...] c'est très spirituel comme cours! [...] Je mets ça à part. Moi je dirais que c'est un cours à part.

Élèves de Claire

Adrien

A. Euh je dirais un peu l'histoire de... tout ce qui est littérature... [...] ça montre un peu actuellement, tout ce qui marque et qui reste, quoi.

JLD. Surtout la littérature?

A. Oui, la littérature, oui un peu tout ce qui est courants, courants d'art et des choses comme ça. Ça revient souvent à l'histoire, l'histoire du français... [...] Pour les autres branches, souvent il faut plus apprendre retenir certaines choses par cœur et tout ça. Et pour le français, il faut plus écouter, et il n'y a pas vraiment à étudier grand-chose par cœur... c'est comprendre vraiment... [...] Ben oui, là on nous enseigne, et ça rentre directement quoi [...] On nous explique par exemple les caractéristiques du romantisme, qu'est-ce que le romantisme, je vais tout de suite insérer ça dans mon cerveau, et je le saurai, j'ai pas besoin d'étudier.

Cédric

C. Ben, euh... je crois que si on faisait du français uniquement, en deux ans, on aurait fini.

JLD. Et du français uniquement, ça veut dire quoi pour toi?

C. Ben, La conjugaison, comment formuler les phrases verbe-sujet, et tout ça... Et euh... Voilà quoi. [...]

JLD. Par rapport aux autres disciplines, et donc aux autres cours, les maths, les sciences, l'histoire, etc., qu'est-ce qui te semblerait vraiment propre à l'esprit du cours de français? [...]

C. Euh. Je crois qu'en français, on voit surtout comment marche la vie de tous les jours... Parce qu'on analyse l'image, le théâtre, le cinéma et tout ça, et je trouve que ça, ça a à voir avec la vie de tous les jours. Même si on ne fait pas beaucoup de français, on voit notre culture, quoi.

Julie

J. Ben, les trois premières années, je dirais, c'est surtout la grammaire, comment écrire, comment bien écrire le français, c'est vraiment la base du français, donc euh, la grammaire, la conjugaison, l'orthographe, et tout ça. Puis une fois arrivée en 4^e, 5^e, 6^e, quoi, c'est plus l'histoire du français, la littérature, c'est plus vraiment la même chose, il y a une sorte de coupure, et donc là on apprend plus comment on écrivait avant, comment ça a évolué... et l'histoire, c'est plus naturel quoi.

Astrid

A. Déjà c'est ma langue maternelle, donc euh... de ce côté-là, je connais quand même le français... mais je crois que ça nous apprend aussi euh déjà tout ce qui

est grammaire, au début du secondaire, les relatives, etc., et maintenant, dans les années supérieures, c'est plus tout ce qui est philosophie, le romantisme, le libertinage et tout ça.

Comment caractériserais-tu l'esprit général du cours de cette année?

Élèves de Marie

Louise

L. Là, là pour le moment, c'est les poèmes, surtout. Parce que avant, euh, je sais pas, je lisais par exemple un poème de Rimbaud, et il disait des trucs, je me disais, euh bon, il est un peu, euh, il est un peu bizarre, parce qu'il parle de choses, on ne comprend pas très bien... En fait, je comprends qu'il y a en fait toute une analyse, qu'il faut euh... il y a plein de sous-entendus, qui faut comprendre, et qu'en fait, le poème, chacun peut se l'approprier, quoi... Donc... ça sert à voir les sous-entendus que certains auteurs veulent faire passer et faire comprendre, un petit peu, pourquoi il écrit des poèmes et des poèmes qui s'adressent à qui, quoi...

Albane

A. Ce qui me marque vraiment très fort c'est que... On se rend pas compte, mais ça passe tellement vite, et on a l'impression de ne pas avoir vu tellement de matière parce qu'on en parle beaucoup, mais quand je regarde dans le classeur, c'est pas mal quoi, c'est vrai qu'on a pas mal bossé... et rien que en relisant les cours, je me rappelle..., ça s'apprend très vite, et ça très positif pour le cours, je trouve...

Anne-Sophie

AS. Alors, le cours de français... En général, moi je vois ça plutôt comme un cours qui nous apprendrait à exploiter notre imagination, enfin euh... à s'exprimer autant par écrit qu'en oral euh, à apprendre aussi la culture, tous les auteurs qui font l'histoire, autant par le théâtre que par la littérature et la poésie, etc.

Élèves de Claire

Adrien

A. Dans les autres branches, souvent il faut plus apprendre, retenir certaines choses par cœur et tout ça. Et pour le français, il faut plus écouter, et il n'y a pas vraiment à étudier grand-chose par cœur... c'est comprendre vraiment... A nouveau, ça rejoint plus l'histoire, tout ça, et euh... Ben oui, là on nous enseigne, et ça rentre directement quoi... Parce que ce que je trouve différent par rapport aux autres choses, plus difficiles à rentrer, c'est que c'est pas naturel quoi...

JLD. Donc le cours de français serait plus naturel?

A. Euuuh... oui, en soi... On nous explique par exemple un peu les caractéristiques du romantisme, qu'est-ce que le romantisme, je vais tout de suite insérer ça dans mon cerveau, et je veux dire, je le saurai, j'ai pas besoin d'étudier... ça fait partie un peu de l'histoire, et voilà.

Cédric

C. Ben d'habitude dans la plupart des cours qui ne sont pas de langue, c'est des exercices... C'est souvent ça... Dans les cours de langue qui ne sont pas le français, on voit bien tout ce qui est technique à la langue. Sinon, pour les cours d'histoire et tout ça, c'est surtout des histoires. En IGS, on fait des analyses... Et en français, ben...

JLD. Et le climat de travail qu'il y a en français, c'est le même que dans les autres cours?

C. Ben c'est plus décontracté, je dirais.

JLD. On travaille moins au cours de français que dans les autres cours?

C. Non. Mais euh... on voit... déjà on parle souvent parce qu'on fait plus souvent des travaux de groupe. Et donc... J'sais pas... Peut-être c'est le prof qui fait que c'est plus décontracté.

Julie

J. Il y a analyse, forcément... analyse euh... écriture de textes... euh...

JLD. Ça c'est les contenus, mais les démarches, la manière de travailler, l'esprit général du cours? [...]

J. Pas un cours facile, mais par contre c'est vrai c'est assez souple, parce que dans le français, euh il n'y a... il n'existe pas de réponse type comme en math, hein... mais en français, on peut essayer d'argumenter les réponses parce que elles ne sont pas toutes les mêmes.

Astrid

A. Je dirais peut-être qu'au cours de français, on peut plus parfois, quand on analyse les textes, dialoguer avec son voisin, voir si on a le même avis sur ce que la prof nous demande... [...] Math et français, c'est opposé, quoi. En français, on apprend la langue, on apprend les œuvres, on apprend tout, quoi... Tandis que les maths, c'est des calculs, des calculs, des calculs. C'est tout à fait différent, quoi.

JLD. Ce qui domine au cours de français, ce sont des choses utiles, ou bien des choses qui donnent plutôt de la culture générale?

A. Les deux en fait... Il faut tout de même avoir une bonne culture pour pouvoir parfois répondre à des trucs, ou quand on vous parle de quelque chose, qu'on ne soit pas complètement déboussolé, qu'on sache de quoi on parle...