VIVRE LE FRANÇAIS

abpf : Association belge des professeurs de français de la Fédération Wallonie-Bruxelles

n° 264 – mars 2020

Vous l'enseignez et vous aimez ça !

Les écrivains et la classe de français :

du dehors au dedans

Dossier

- **Le sapiens et la forêt**
  / Eva Kavian
- **Un regard – Un vécu…**
  / Frédérique Dolphijn
- **Classe de français : éloge du divers**
  / Abdellah Baïda
- **La classe de français vue par les écrivains**
  / Marc Wilmotte

Outils pour la classe

- **La langue de scolarisation : pour qu'on ne s'y trompe pas (ou plus)**
  / Jean-Louis Dumortier et Micheline Dispy
- **Sortez-vous de là ! Proposition de séquence didactique relative à l'UAA 5 à partir du jeu *Unlock!***
  / Louis Graulich et Pierre Outers

Enseigner le français : une longue histoire…

Le *Plan provisionnel d'études* de 1777 : premier pas vers la constitution du français comme « discipline scolaire » ?
/ Michel Berré

Le coin lecture

La Reine, la Loi, la Liberté
/ Linda Vanden Bemden

Vivre le français, revue de l'Association belge des professeurs de français (ABPF) — rue Joseph II, 18, 1000 Bruxelles ● **Éditrice responsable :** Christine Petit ● **Rédacteur en chef :** Marc Slingeneyer ● **Mise en pages :** Marc Slingeneyer ● **Imprimerie :** Métalgroup ASBL — rue du Débarcadère, 6, 6001 Marcinelle

Les propos exprimés dans les articles n'engagent que leurs auteurs.

Avec le soutien du Fonds National de la Littérature

L'Association belge des professeurs de français de la Fédération Wallonie-Bruxelles (ASBL) a comme objectifs • de regrouper toutes les personnes chargées de l'enseignement du français • de défendre et de promouvoir l'enseignement de la langue française et de la littérature francophone • d'améliorer les conditions de vie spécifiques du professeur de français • de rassembler toute documentation et bibliographie en rapport avec son objet • d'établir un lien entre les membres de la même discipline par l'organisation de journées d'étude, de rencontres, et par la publication d'une revue, ***Vivre le français*** • de susciter des confrontations et des échanges d'idées avec les membres des associations étrangères de professeurs de français.
(D'après les statuts de l'ASBL ABPF publiés au *Moniteur belge* du 13-01-2005.)

L'ABPF est membre de la FIPF (Fédération internationale des professeurs de français).

Conseil d'administration de l'ABPF : Charlyne Audin, Michel Berré, Luc Canautte, Xavier Dessaucy, Françoise Geron, Geneviève Geron, Raymond Gevaert, Thierry Gilis, Louis Graulich, Irène-Marie Kalinowska, Marine Maréchal, Nikita Marique, Mariska Mestdagh, Pierre Outers, Christine Petit (présidente), Marine Schmets, Marc Slingeneyer, María Luisa Torrejón Peláez, Dan Van Raemdonck

Rejoignez la page de l'ABPF sur Facebook !

Site internet : **www.abpf.be**

Pour écrire ou s'affilier, s'adresser à **secretariat@abpf.be**

Devenir membre

Cotisation (annuelle) :

- **pour les particuliers (Belgique) :** 36 € — 32 € pour les porteurs de la Carte PROF — 20 € pour les moins de 30 ans ;
- **pour les institutions, sociétés et autres organisations (Belgique) :** 50 € ;
- **pour les particuliers (Europe) :** 55 € ;
- **pour les particuliers (hors Europe) :** 70 € ;
- **pour les institutions (Europe) :** 75 € ;
- **pour les institutions (hors Europe) :** 95 €.

bpostbanque n° IBAN : BE12000051894592 — BIC : BPOTBEB1
ASBL Association belge des professeurs de français

Commande d'un numéro de *Vivre le français* :
12 € (frais de port en plus pour la version papier), par courriel sur secretariat@abpf.be
Paiement anticipé au compte de l'ABPF : voir ci-dessus.

Vivre le français

Notre prochain dossier thématique : les auteures (juin 2020)

NOS CONTRIBUTEURS AU DOSSIER

Abdellah Baïda

Romancier et essayiste marocain, Abdellah Baïda enseigne la littérature française, francophone et comparée à l'université Mohammed V de Rabat. Parmi ses essais : *Les Voix de Khaïr-Eddine* (2007) et *Au Fil des livres, chroniques de littérature marocaine de langue française* (2011). Ses romans sont parus aux éditions Marsam : *Le Dernier salto* (2014), *Nom d'un chien* (2016) et *Testament d'un livre* (2018). Il vient de publier un recueil de nouvelles : *Les Djellabas vertes se suicident* (2020).

Abdellah Baïda est décoré des insignes de chevalier des Arts et des Lettres de la République française.

Frédérique Dolphijn

Frédérique Dolphijn est née en 1962 à Ixelles.

Elle a étudié l'art dramatique au Conservatoire royal de Bruxelles, fait de la mise en scène et écrit et réalisé trois courts métrages. Elle a enseigné le jeu théâtral et le jeu face caméra.

Elle est auteure de romans, de nouvelles, de poésie et de théâtre.

Elle accompagne des ateliers d'écritures, des groupes de lectures et est formatrice en atelier d'écriture et de lecture.

Elle codirige la collection Orbe, des entretiens d'auteur·e·s, chez Esperluète éditions.

Elle a étudié et enseigné le Shintaïdo.

Eva Kavian

Née en 1964 en Belgique, Eva Kavian anime des ateliers d'écriture depuis 1985. Après quelques années de travail en hôpital psychiatrique, une formation psychanalytique et une formation à l'animation d'ateliers d'écriture (Paris, Elisabeth Bing), elle a fondé l'association Aganippé, au sein de laquelle elle anime des ateliers de création littéraire, des formations pour animateurs d'ateliers d'écriture. Autrice de romans, poésies, nouvelles, essais, l'Académie des Lettres lui a décerné le prix Horlait-Dapsens, en 2004, pour son œuvre littéraire et son travail dans le secteur des ateliers d'écriture. Elle a reçu le prix Marcel Thiry en 2006 pour son roman *Le rôle de Bart* et plusieurs prix en littérature jeunesse.

www.agannipe.be

Marc Wilmotte

Titulaire d'un Master en Langues et littératures romanes, Marc Wilmotte a enseigné le français durant trente ans ; il est aujourd'hui détaché pédagogique et coordonne le programme Auteurs en classe pour le secondaire et le supérieur pédagogique en Fédération Wallonie-Bruxelles.

ÉDITORIAL

/ Christine Petit, présidente de l'ABPF ---------- 7

DOSSIER : *Les écrivains et la classe de français : du dehors au dedans*

Le sapiens et la forêt
/ Eva Kavian, écrivaine ---------- 8

Un regard – Un vécu…
/ Frédérique Dolphijn, écrivaine ---------- 12

Classe de français : éloge du divers
/ Abdellah Baïda, enseignant et écrivain ---------- 15

La classe de français vue par les écrivains
/ Marc Wilmotte, détaché pédagogique, coordination du programme Auteurs en classe pour le secondaire et le supérieur pédagogique ---------- 17

OUTILS POUR LA CLASSE

La langue de scolarisation : pour qu'on ne s'y trompe pas (ou plus)
/ Jean-Louis Dumortier et Micheline Dispy (Université de Liège et École supérieure de Pédagogie de la Province de Liège) ---------- 20

Sortez-vous de là ! Proposition de séquence didactique relative à l'UAA 5 à partir du jeu *Unlock!*
/ Louis Graulich, professeur de français (S2J, Liège), et Pierre Outers, maitre-assistant en langue française (Hénallux) et assistant (ULiège) ---------- 25

ÉPINGLÉ POUR VOUS

***68, rue des Écoles* d'Alain Dantinne**
/ Luc Canautte, maitre-assistant en langue française, professeur de FLE à la Haute École Robert Schuman, Virton et Libramont ---------- 29

Norge, un poète à re/découvrir…
/ Valériane Wiot, détachée pédagogique pour la collection Espace Nord ---------- 31

LE COIN LECTURE

La Reine, la Loi, la Liberté
/ Linda Vanden Bemden ---------- 34

ENSEIGNER LE FRANÇAIS : UNE LONGUE HISTOIRE…

Le *Plan provisionnel d'études* de 1777 : premier pas vers la constitution du français comme « discipline scolaire » ?
/ Michel Berré, Service de Didactique des langues (Université de Mons) ---------- 37

AVEZ-VOUS PENSÉ AU RENOUVÈLEMENT DE VOTRE COTISATION ?

Votre engagement et votre fidélité nous touchent. À cette fin, nous nous permettons de vous rappeler les tarifs pour 2020 en vigueur.

Notre numéro de compte : BE12 0000 5189 4592
Association belge des professeurs de français (ABPF)
1000 – Bruxelles
Communication : Cotisation 2020

Membre particulier (Belgique) :
- 36 € ;
- 32 € avec Carte PROF ;
- 20 € pour les < 30 ans.

Membre particulier (Europe) : 55 €.

Membre particulier (hors Europe) : 70 €.

Institution :
- Belgique : 50 € ;
- Europe : 75 € ;
- hors Europe : 95 €.

BASvardage ©

www.basvardage.be

/ Christine Petit

En cette période de *Foire du Livre 2020* où l'ABPF a la chance d'animer plusieurs rencontres, l'heure semble choisie pour mettre à l'honneur un triangle vertueux : la lecture, l'écriture et la classe de français. C'est le moment de dessiner, dans leurs variables degrés, trois angles qui orientent l'expérience de la langue et des imaginaires collectifs et individuels qui s'y engagent. La lecture et l'écriture d'abord, deux angles qui se rejoignent pour l'appropriation à la fois de la langue et de soi-même ; la classe de français ensuite, troisième angle où se niche un potentiel ouvroir pour une large gamme d'activités de lecture et d'écriture.

Comment en effet dissocier l'apprentissage de la langue et la relation affective et intellectuelle avec les textes qu'elle produit ? Dans ce dossier, trois écrivains – qui sont également trois immenses lecteurs – expriment un rapport à la classe de français dans des contributions inédites ici offertes à notre revue. Qu'ils soient remerciés pour ces textes d'auteurs !
Eva Kavian, avec une grande volubilité transpercée ci de joie et là de regrets, nous évoque en panorama plusieurs portraits de professeurs de français, acharnés ou moins engagés, créatifs ou rigides ; des portraits de parents aussi, désemparés parfois, ou absents ; des portraits d'élèves enfin, démotivés ou rêveurs, fébriles, curieux. Curieuse, justement, Frédérique Dolphijn : elle nous livre avec sa grande sensibilité le regard d'une élève *rescapée* du processus scolaire, une élève *dévorée* par la lecture et l'écriture, et devenue écrivaine après avoir à l'école attendu *avec impatience un autre monde*. Quant à Abdellah Baïda, dont nous avons été très heureux qu'il nous rejoigne en cette édition de la *Foire du livre 2020* consacrée au Maroc, il nous rappelle que le cours de français a été un lieu de transgression puis de contestation pour l'élève marocain, et il souligne à son tour combien la lecture s'inscrit en binôme pour l'apprentissage de la langue. Des trois points de vue ici publiés, aux tonalités si différentes, la lecture et l'écriture s'inscrivent ensemble au cœur des enseignements à privilégier en classe de français.

Définitivement, aussi, le français est en soi une matière vivante et sensible : les trois auteurs sans s'être nullement donné le mot nous disent chacun à leur façon la joyeuse vertu qu'a le cours de français de *déborder de la classe*, comme l'exprime Eva Kavian, de pénétrer des vies, de constituer un laboratoire du monde, de permettre des moments de rencontre avec soi et avec le texte, de mettre au jour les lumières que portent en eux les élèves. En vérité, au-delà des matières, le cours de français permet d'exprimer des possibles autres que ceux obligatoirement contenus dans les programmes ou inquisitionnés par les grilles d'évaluation. Par là même, le cours de français permet aux élèves de se reconnaitre légitimes en tant que lecteurs, en tant que scripteurs, et finalement en tant que locuteurs de leur propre langue. La classe de français est un lieu de rencontre, voilà ce que nous suggèrent les trois écrivains. La classe de français crée des retrouvailles entre la langue et la parole, entre des textes multiples, entre des littératures et des écritures. L'écriture permet aux élèves une *expérimentation* de la réussite, comme le raconte Eva Kavian ; la lecture permet aux élèves d'apprendre à *abandonner les jugements définitifs*, comme le dit ensuite Marc Wilmotte dans son texte en clôture du dossier.

Déborder de la classe, c'est donc bien aussi cela dont nous parle Marc Wilmotte, amenant avec lui en classe, à la demande des professeurs, des écrivains qui viennent rencontrer les élèves. Car *et si tout partait d'une expérience positive ?* Posée telle quelle par Frédérique Dolphijn, la question remet le sens au cœur des pratiques. Face aux élèves, écrivains et enseignants conjuguent leurs visions pour donner du sens, pour aborder la complexe sensibilité de l'humain, pour aider surtout l'élève à ne pas abdiquer son pouvoir de lecteur et – ajouterai-je – à cultiver sa magnifique capacité de citoyen des imaginaires.

Et tout cela au gré d'un trésor immense pour nous, professeurs de français, car les écrits ou les lectures en langue française nous parviennent, à chaque rentrée littéraire, des cinq continents. La littérature francophone est une littérature-monde. N'est-il pas d'ailleurs assez magique que la contribution d'Abdellah Baïda, comme *éloge du divers*, nous invite à réciproquer nos univers et à enseigner, au Maroc, cette littérature belge dans laquelle s'illustrent si bien Eva Kavian et Frédérique Dolphijn ? La géométrie est dessinée, une géographie l'est également. Reste à colorier les cartes et les triangles, faites donc selon les préférences. Nous pouvons nous réjouir de toutes ces potentialités, car les quatre textes du dossier le disent chacun à leur façon : l'enseignant de français est un passeur. Bien plus encore même, car comme le souligne si justement Eva Kavian, *être prof de français, c'est un privilège*. Excusez du peu.

/ Eva Kavian

LE SAPIENS ET LA FORÊT

Une contribution à une revue destinée aux enseignants ? Sur ma vision des professeurs de français, des classes de français ? Qui suis-je pour voir/jauger/juger ?

Je viens d'une famille d'enseignants, j'ai formé des centaines d'enseignants à l'animation d'ateliers d'écriture en classe (IFC), rencontré des milliers d'élèves du secondaire (France, Canada et Belgique) autour des romans que j'ai écrits pour la jeunesse, accompagné quelques ados dans leur scolarité… À part cela, j'anime des ateliers de création littéraire. Bon, après tout ça, quelle est ma vision ?

Il y a des enseignants fatigués, blasés, il y en a qui font lire et analyser les œuvres qu'ils ont travaillées durant leurs études, vingt ans plus tôt, il y en a qui cumulent des intérims incertains pendant des années. Il y en a qui préparent leurs cours dès le mois de juillet, d'autres qui profitent de leurs vacances pour suivre des formations, des ateliers d'écriture, il y en a qui ne sont pas curieux, d'autres qui sont rigides et ont laissé s'éteindre leur créativité, il y en a pour qui chaque cours est un projet neuf, une exploration et d'autres encore dont une passion nourrit le cours. Tous consacrent des soirées et/ou des weekends à corriger des travaux avec des grilles parfois affligeantes, mais « obligatoires ». Certains relient leurs cours à l'actualité sociale, à l'histoire du monde, certains lisent des extraits et parlent de la « musique des textes », d'autres terminent leurs cours avec un poème. Il y en a qui demandent si telle héroïne était vêtue d'une jupe ou d'un jupon, je vous jure, pour vérifier si leurs élèves ont lu le livre imposé, quand d'autres proposent de rédiger une lettre à un personnage secondaire ; il y a des enseignants qui ne lisent pas ou peu, mais j'en ai vu une qui a fait une bibliothèque dans sa classe, et certains qui donnaient de leur temps pour organiser des prix littéraires dont leurs élèves deviennent jurys, il y a des enseignants qui abiment toute curiosité, toute envie de lire, mais d'autres aussi qui élèvent, dynamisent.

Il y a des élèves qui n'en ont rien à fiche, et d'autres qui savent à peine lire, il y a ceux qui foncent sur les livres imposés, pour retrouver le temps de lire les livres de leur choix, il y a ceux qui ne comprennent rien, ne sont curieux de rien, à se demander quoi, et ceux qui aiment quand le prof analyse avec eux le roman qu'ils ont dû lire car enfin, il en mesurent l'intelligence (euh, mais alors, pourquoi on ne parlerait pas de l'analyse de l'œuvre avant la lecture ?), il y a des enfants-rois devenus des ados qui ont enlevé le mot « effort » de leur champ lexical, il y a des ados qui écrivent en cachette, des ados qui ne voient jamais un de leurs parents lire, il y en a dont les parents refusent d'acheter les

L'enseignant propose des clés.

livres imposés, et d'autres dont les parents ne parlent pas français, il y en a qui ne supportent pas la frustration, alors travailler, faut pas pousser, il y a des dys qui collectionnent les échecs et ont une créativité hors norme, il y en a qui sont sages, obéissants, et qui sont d'accord de lire un livre s'il n'est pas trop gros, si les phrases ne sont pas trop longues et s'il y a de l'aventure ou de la fantaisie, et parfois, après les séries, les réseaux sociaux et un vague regard sur le journal de classe, il y en a qui tombent sur un poème et qui trouvent ça beau, il y en a dont le père est aux soins palliatifs et d'autres dont le frère se drogue, il y en a qui découvrent l'amour et d'autres qui s'y perdent, il y en a qui aiment le prof exigeant parce qu'ils se sentent en défi, reconnus, et d'autres qui ne connaissent pas le nom de famille de leur prof après trois mois. Il y en a qui profitent de l'instant et se reposent de leur nuit trop courte, il y en a qui aiment apprendre et n'oseraient pas le dire, ça craint, il y en a qui se sentent moches, bêtes, transparents.

Il y a des parents qui ne parlent pas à leurs jeunes, ne les écoutent pas, certains rentrent tard et fatigués, d'autres sont toujours là, depuis qu'ils ont été virés, il y en a qui compensent avec l'argent, d'autres qui crient au moment du bulletin et disparaissent ensuite derrière leur écran, il y en a qui ne savent pas lire et d'autres qui regardent les résultats sans avoir la moindre idée du contenu du cours, il y en a qui insultent les enseignants sur les réseaux sociaux et ne vont jamais à une réunion de parents, il y en a qui pensent que c'est la faute des profs si leur enfant a raté et d'autres qui considèrent les enseignants comme des planqués, avec leurs congés, leur pension et leur nomination bétonnée. Il y a des pères absents et d'autres qui se réparent en poussant leur petit vers le haut, des mères débordées, des parents célibataires, des triolistes, des parents en faillite et des hétéros qui se découvrent homos, des parents qui courent entre le foot, la logopède, le cours de guitare et l'atelier théâtre alors le grand, qu'il se débrouille, il y en a qui ont besoin de l'ainé, quand ils ont trop bu, quand les armoires sont vides ou que le petit a le lange qui déborde, il y a des parents qui auraient aimé apprendre des choses comme ça à l'école, des parents qui lisent le même livre que leur jeune, comme ça ils pourront en parler ensemble, si jamais. Il y en a qui payent des profs particuliers pour se donner bonne conscience ou promettent une voiture pour stimuler l'étude, il y en a qui se demandent à quoi ça sert, un cours de français, quand on sait déjà parler.

Je peux continuer pendant des plombes. Alors que dire du cours de français, du professeur de français ? Le cours de français, c'est ce mélange improbable d'humains, de règles, d'attentes, de rêves, de curiosité, de déceptions, de découvertes, de maladresses, d'ennui, de passion. Tous, autour de cette autre matière, tout aussi vivante qu'eux : la langue française. Parce qu'il s'agit de cela, de ces mots qui nous façonnent, de cet outil de communication, de réflexion, de création. Le cours de français est une fenêtre sur le monde et le temps, sur d'autres vies que la nôtre. Et oui, ce cours déborde de la classe, il envahit chaque lieu de parole, d'échange, il nourrit les silences et offre de nouveaux liens entre ces ingrédients qui nous parviennent de l'extérieur. Et nous aurions tort de faire porter le poids de l'apprentissage du français, de la littérature, aux seuls enseignants. Chaque citoyen quand il vote, quand il élève un enfant, quand il croise un jeune, quand il ouvre un livre, quand il réfléchit, et j'en passe et des meilleures, participe au contenu du cours de français. L'enseignant n'apprend rien de nouveau. Il enseigne une matière existante, programmée, il transmet. Il propose des clés.

LE SAPIENS ET LA FORÊT

(suite...)

Chacun de nous est responsable de la matière qui fera le cours de français de demain. Voulons-nous l'efficacité ? Les résultats de papier ? La culture ? Voulons-nous participer au compte en banque des plus riches ou devenir plus riches d'humanité ? Voulons-nous des élèves dociles, érudits, curieux ? De bons petits soldats de l'armée internationale de la consommation ? Voulons-nous qu'ils puissent comprendre un épisode de série ou un essai ou un roman ? Parce que les moyens à mettre en œuvre sont différents. Le cours de français est un des lieux où s'éveillent et se nourrissent les moyens nécessaires pour décrypter le monde et le réfléchir. Pour être un citoyen acteur, capable de distance, d'analyse, de pensée en évolution constante. Le cours de français est un lieu privilégié pour agrandir notre humanité, et je voudrais le voir comme un laboratoire, un bouillonnement, dont le but ultime serait loin d'une évaluation certificative. Quand des parents demandent à voir les résultats et ne posent aucune question sur la matière, il ne faut pas en vouloir aux enseignants. Quand un enseignant ne trouve pas mieux que le texte à trous pour travailler les connecteurs logiques, il ne faut pas en vouloir aux parents, et quand un élève, dans le tourbillon de son adolescence, donne l'impression de ne s'intéresser à rien, il faut rester dans ses parages, adultes curieux et bienveillants, porteurs de valeurs et de savoirs, d'expérience. Parce que nous sommes ce vers quoi ils vont. Les professeurs de français sont et restent, à mes yeux, des adultes de cette trempe. Et parce qu'ils ont cette place, cette fonction, les parents ont tendance à se reposer sur eux. Sur l'école en général. Accompagner un jeune vers l'autonomie, l'âge adulte, est un travail d'équipe. Les parents, et chaque citoyen, sont responsables. Il en est trop qui, d'une manière ou d'une autre, attendent sur le banc de réserve, les yeux rivés sur le tableau des résultats.

Lire, écrire, c'est agrandir notre vie.

Quelle est la place de l'écrivain dans cette équipe ? En littérature jeunesse, je me pose dans le roman réaliste contemporain, mes personnages sont des gens ordinaires qui, un jour, vivent une situation douloureuse, dramatique, et j'observe comment ils vont la traverser, la dépasser. Je n'ai pas de leçon à donner ou de message à faire passer, mais je suis un adulte engagé, porteur de valeurs et d'une vision de l'humain et du monde, et ces valeurs, cette vision, apparaissent forcément dans mes romans. J'écris sans tabou, car les ados n'ont pas besoin d'une littérature stérilisée, mais de romans qui les remuent et font réfléchir. Je ne simplifie ni mon vocabulaire ni mon style, je ne me cantonne pas à des phrases de moins de quinze mots, je ne veux pas participer à l'appauvrissement de la langue. Je n'écris pas de la fantaisie, du fantastique, de l'aventure, d'autres le font très bien. Je ne m'inscris pas dans une littérature « distrayante », « récréative », mais avec les moyens qui sont les miens, j'ouvre des portes sur le monde à des jeunes pour qui j'ai du respect. Écrire facile, écrire simple, écrire du « qui-plait-garanti-sur-mesure », ce ne serait pas les respecter, ils valent mieux que ça.

Écrivain d'aujourd'hui, je rencontre des classes, quand les enseignants (ceux qui lisent ce qui se publie aujourd'hui) m'y invitent. Les élèves ont lu un de mes romans, ont préparé des questions avec leur enseignant. Je me sens alors, moi aussi, une adulte « dans les parages » et c'est avec cette casquette que je leur dis qu'écrire, c'est un travail, que l'inspiration est un vieux cliché réducteur, qu'avoir une vie publique, ce n'est pas nécessairement être riche, et que lire, écrire, c'est agrandir notre vie. Ce genre de choses.

Quant aux ateliers d'écriture et aux formations, je les vois dans une autre posture que celle de l'enseignant. Je ne transmets pas

Ne confondons pas les balises de la promenade avec la forêt.

un savoir qui m'a été enseigné, mais une pratique. Ce n'est pas dans la théorie que j'apprends le mieux mais dans l'expérimentation et donc, c'est à travers elle que je partage ce que j'ai à partager. Concrètement, je ne vais pas commencer par donner la théorie sur la nouvelle, puis faire lire des nouvelles, puis demander d'en écrire une (ce qui est le schéma classique intégré par l'enseignant : théorie, exemples, pratique). Je vais donner aux participants une proposition d'écriture, une consigne créative qui, parce qu'elle a été préparée dans cette perspective, va les amener inévitablement à écrire une nouvelle. Ensuite, chacun lit son texte, je fais des commentaires dans lesquels, entre autres, je leur dis qu'ils ont écrit une nouvelle et en quoi il s'agit d'une nouvelle. En gros, je leur apprends ce qu'ils ne savaient pas qu'ils savaient, on commence par la réussite (je sais écrire une nouvelle), on poursuit par l'exploration (l'écriture des autres), et on boucle avec les repères (la théorie, via les commentaires) qui s'intègrent d'autant plus facilement qu'ils ont été expérimentés et « réussis ». La réussite, dans un atelier bien mené, est fréquente, et n'est pas un objectif, mais un moteur, un moyen, qui donne envie de faire mieux, de connaitre mieux, etc.

Être enseignant, professeur de français, à mes yeux c'est un privilège, et je l'aimerais porté dans une grande joie. Je ne peux pas m'empêcher de rêver d'un cours de français mené par un enseignant qui aime lire et qui écrit, qui réfléchit au monde et qui nourrit son cours de tout cela. Un enseignant qui « animerait » ce que les jeunes ont dans le ventre, pour les mener vers des voyages plus grands encore, parce qu'il aime ça. Et le programme ? Ah, le programme… Certains l'utilisent comme un frein, d'autres se l'approprient pour donner le cours en étant en accord avec leur vision. Le même programme permet à certains de faire lire dix livres par an, à d'autres de voir toute la conjugaison à travers des ateliers créatifs et à d'autres encore de faire lire Voltaire à des élèves du professionnel. J'ai lu le référentiel avec attention. Il permet beaucoup de choses. Ne confondons pas les balises de la promenade avec la forêt.

Voilà, ce que je pouvais répondre, tout à trac, à la question qui m'a été posée. Réponse incertaine, mouvante, multiforme, sincère. Et de cela, s'il fallait conclure, ce serait avec cette idée : la classe de français, c'est le miroir du monde, d'une société, d'une vision portée par le politique. Alors, soyons des citoyens actifs, vivants, des humains incertains, mouvants, multiformes, sincères, choisissons bien le monde que nous voulons faire arriver dans la classe de français, via l'enseignant, ce courageux sapiens si facile à critiquer.

POUR SUIVRE ?

Quelques livres à proposer aux élèves ?

Dès 11 ans :
– *Moi et la fille qui pêchait des sardines*, éd. Oskar
– *Le trésor du village englouti*, éd. Oskar
Dès 12 ans :
– *Premier chagrin*, éd. Mijade
Dès 14 ans :
– *La conséquence de mes actes*, éd. Mijade
– *La dernière licorne*, éd. Mijade
Dès 15 ans :
– *Ma mère à l'ouest*, éd. Mijade
– *Tout va bien*, éd. Mijade
– *Le frère de Simone*, éd. Oskar
– *Tu es si belle*, éd. Oskar
– *La vie devant nous*, éd. Mijade
Dès 16 ans :
– *Je n'ai rien vu venir*, éd. Weyrich
– *On ne parle pas de ça*, éd. Oskar

/ Frédérique Dolphijn

UN REGARD – UN VÉCU…

… Le vécu d'une élève qui, glissant d'école en école, a progressivement perçu les différences de rapports que ses professeurs choisissaient de fabriquer avec la transmission, « leurs matières » et leurs élèves. Un rapport omniprésent dans l'espace-temps du cours et dont les élèves ne sont pas dupes.

… Le vécu d'une lectrice boulimique qui observait les alliances que « ses » professeurs de français entretenaient avec la langue, les mots, le dire, l'écriture, la lecture, le programme.

… Le regard d'une jeune personne qui lisait avec curiosité et qui, la curiosité devenue moteur, a parfois vécu des cours de français formidables et nourrissants.

Aujourd'hui, mon regard est celui d'une femme dont la pratique est l'écriture alors que l'orthographe et la grammaire n'étaient pas ses amies. Dysorthographie, un peu de dyslexie, rien n'a été repéré à l'époque. Aujourd'hui, sans animosité pour ces deux-là, ils me pourrissent encore la vie.

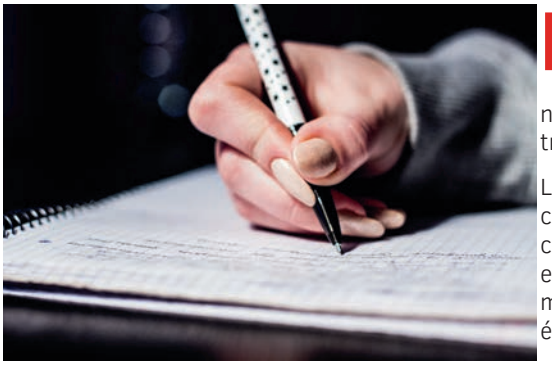
La question est vivante, quel est ce mouvement qui m'a invité à entrer dans le champ de l'écriture et de la lecture alors que scolairement le rouge du Bic débordait de mes copies, alors que des notes cauchemardesques me sautaient au visage ? Enfant, adolescente, je ne comprenais pas que mon désir de mettre en mots écrits ce que je portais en moi ne trouve pas un espace d'expression, ne soit pas reconnu. Le « français » n'était-il qu'une affaire de « il faut et on doit » à appliquer ? Quelque chose me disait : ici on est à l'école, je vais jouer le jeu au mieux en attendant avec impatience un autre monde.

Je suis une rescapée du cours de français.

Je suis une rescapée du cours de français. J'aurais pu laisser tomber, ne jamais écrire.

J'ai eu la chance de rencontrer quelques personnes remarquables qui consciemment mettaient l'écriture et l'imagination au centre de leur cours comme un terreau que l'on rencontre, où l'on plante, où l'on regarde pousser, où l'on expérimente la culture pour en partager les fruits. Une proposition qui donnait au cours de français d'être un lieu de rencontres de la langue, du dire, de sa mise en mots écrite, où le vécu joyeux de la rencontre, de l'habitation, donnait un sens à la nécessaire acquisition de ses outils, à l'apprentissage de ses règles.

J'ai eu la chance de rencontrer un professeur (1975) qui osait le lien entre le corps et l'écriture, qui faisait écrire énormément, qui tentait de nous autonomiser, il m'a nourrie. Une autre professeure aussi, qui après m'avoir remis une note assez laide, m'a confié qu'elle m'espérait d'écrire plus tard, cela m'a donné de comprendre que l'orthographe et la grammaire n'avaient rien à voir avec « l'écriture ». Un autre encore en cinquième et sixième humanité qui nous a fait gouter une longue et profonde immersion dans la littérature belge, débordant de son programme parce qu'il nous avait rendus curieux d'une littérature de chez nous et que nous en redemandions. D'autres aussi, qui



nous offraient de pouvoir être mauvais, d'expérimenter, de nous rapprocher de nos mots et de trouver un sens aux matières cadenassées par le programme.

La question du sens a été vite présente. Cela a commencé en troisième primaire, je me demandais pourquoi on nous posait d'aussi bêtes questions dans le temps dédié à la compréhension à la lecture, la réponse que je m'étais fabriquée a été : ce doit être un jeu pour les enfants. Plus tard, en cinquième humanité, j'ai eu la confirmation que quelque chose clochait, pourquoi nous donnait-on des grilles d'analyse qui nous obligeaient à produire une réponse attendue, alors que le texte, le livre mis en travail montrait tellement d'autres possibles.

J'écris, je suis consciente qu'un texte produit un effet, que le lecteur a sa vie de lecteur, son cadre de référence, son vécu, ses images et ses interprétations. J'ai appris aussi que l'on peut tordre un texte et le faire entrer dans un cadre. Étudiante je me disais, pauvre texte, pauvres auteur·e·s.

J'ai eu la chance d'accompagner de nombreux ateliers d'écriture dans des écoles de tous types, avec des élèves de 8 à 25 ans. Formatrice, j'accompagne des professeurs de français ayant le désir d'acquérir les outils et les compétences de l'atelier d'écriture. L'ensemble de mon parcours m'invite à un certain regard, à certains constats, certainement subjectifs.

Des questions me viennent. Par quels désirs sont-ils habités, celles et ceux qui enseignent ? Des questions résonnent, celles que l'on me partage à la salle des profs ou dans les formations : comment les faire lire, comment les faire écrire ? J'observe que celles et ceux qui ont choisi de faire lire, de faire écrire, trop souvent ne lisent pas,

L'écriture et la lecture sont des lieux de croissance.

n'écrivent pas. Comment peut-on transmettre ce que l'on n'a pas ?

L'écriture et la lecture sont des lieux de croissance. Lorsqu'un étudiant comprend que ce possible de mettre en mots ce qu'il porte en lui est à portée de main, une opération magique se montre, quelque chose fait évènement pour celui ou celle qui le vit.

C'est un vécu que je vous partage, d'avoir appris à faire confiance aux étudiants qui ne veulent pas écrire, qui me confient leur peur d'écrire. Écrire demande du courage, dire demande du courage.

Souvent, dans le meilleur des cas, ils jouent le jeu, ils en sont conscients, et parfois ils me le partagent : « on écrit ce qu'on attend de nous pour les points et c'est tout ». Et l'enjeu lorsque je débarque dans une classe, avec cette autre façon de vivre l'écriture, est de leur faire vivre une expérience positive de l'écriture et de la lecture et leur espérer d'écrire non pas pour un résultat, mais… pour le plaisir, la nécessité de dire, de raconter.

Certains me confient avec un certain trouble, « Madame, je pense ! »

Hypothèse : et si tout partait de là ? D'une expérience positive, de la rencontre avec une pensée propre qui nous met en quête de sens, qui nous permet de donner sens à ce que l'on apprend, qui nous ouvre à l'expérimentation, à la recherche, en apprenant à se poser de bonnes et de mauvaises questions ?

Cela passe par la mise en mots de ce que l'on porte en soi, par la conscience de cela. J'ai parfois la joie d'en être le témoin. C'est peut-être cela que j'ai envie de partager.

Mon regard sur l'école, sur le cours de français, est un peu triste.

Je sens les enseignants coincés par un programme et un enseignement qui pose question. Je les perçois grignotés et usés par des devoirs administratifs contraignants, surveillés, découragés pour beaucoup, en manque d'outils, d'écoute, et pour celles et ceux qui tentent de secouer les idées, ou d'être en projet sans instrumentaliser leurs élèves, qui tentent de questionner leur axe de

UN REGARD – UN VÉCU…

(suite…)

transmission, je les vois, au début, habités par un enthousiasme joyeux et déchanter, dégringoler, au bout de quelques années.

Je souhaiterais un cours de français qui serait un lieu où l'on puisse vivre une expérience positive de l'écriture et de la lecture, où le langage, la mise en mots deviennent des compagnons, des alliés, où l'on apprendrait à expérimenter une pensée propre, une expérience de l'écriture et de la lecture, vivante, où l'imagination formerait un binôme avec l'apprentissage.

Je souhaiterais que l'orthographe et la grammaire deviennent des compagnons.

Je souhaiterais que l'orthographe et la grammaire deviennent des compagnons, et non pas des monstres laids accrochés aux épaules, des ennemis en quelque sorte.

Je souhaiterais que le cours de français permette aux élèves d'être sur un chemin de croissance et non pas de se retrouver « nassés » dans le devoir de produire un résultat attendu, formaté, alors qu'une matière texte offre ce possible d'être malaxée, mise en jeu, questionnée.

Et si le cours de français se métamorphosait en espace-temps où les outils liés au savoir seraient intriqués à ceux de la connaissance ?

J'imagine cet espace de pratiques comme un lieu de rencontre de la littérature et des écritures, comme des portes offertes sur le monde, l'imaginaire, sur l'appétit du dire, du raconter, pour soi, pour l'autre, seul et ensemble.

Utopie ?

Quel monde nous souhaitons-nous ?

Comment l'enseignement permet-il la résilience, la créativité, le penser et le faire ensemble ?

Des questions à nouveau, quels sont les enjeux de l'écriture et de la lecture dans un espace scolaire et dans un espace citoyen ? Les outils de la fiction deviendraient-ils des alliés pour une pratique de l'écriture grise, par exemple ?

Le monde qui se montre a besoin que nous, habitants de ce monde, puissions apprendre à penser ensemble, à faire ensemble. Pour cela il est urgent d'être en confiance avec notre expression, nos possibles de communication, notre créativité, de vivre une alliance joyeuse avec nos mots.

Il est urgent de sortir des expressions toutes faites, vides, préfabriquées, d'inventer des images qui ne sont pas des légumes uniques, de quitter les textes lisses, de rencontrer des textes qui offrent des aspérités, de déceler la langue de bois, de prendre confiance, de faire confiance, d'apprendre à se faire entendre et comprendre, de créer de la vie grâce aux mots, de les apprivoiser, de les écouter, d'entendre leurs particularités.

Je continue de croire que le cours de français détient ce possible d'être un laboratoire d'expérimentation et d'appropriation de la langue.

Les mots ont une force, cela s'apprend (apprendre : du lat. *apprehendere* « prendre, saisir »).

PS : Je ne sais si vous êtes encore de ce monde, chèr·e·s professeur·e·s de français, vous avez de l'importance, vous avez eu ce talent de vous cultiver pour nous nourrir, de remettre en question l'enseignement et votre enseignement, de vous mettre en mouvement, de faire le geste pour tenter de rejoindre la personne que j'étais, là où elle était, et de lui faire confiance.

Tellement merci.

/ Abdellah Baïda

CLASSE DE FRANÇAIS : ÉLOGE DU DIVERS

Dans une toute petite ville au sud du Maroc, la classe de français, aussi bien l'enseignant que le contenu du cours, peut avoir un gout vraiment particulier, inexistant ailleurs.

Pour comprendre, il faut s'imaginer les ruelles étroites d'une petite ville qui s'appelle Tiznit, elle pourrait bien porter tout autre nom… mais le mot Tiznit a déjà une musicalité à laquelle je suis devenu sensible à partir de mes premiers cours de la langue française… ne précipitons pas cependant les choses ! Dans la petite ville *sudique* se passe tout ou rien du tout. C'est en fonction de la perspective, c'est-à-dire selon notre façon de percevoir les choses.

Le rapport à la langue dans ces années 70/80 était d'une spontanéité désarmante, malgré toute sa complexité.

Aujourd'hui, j'écris en français, mais rien ne présageait cela durant mon enfance. Ma première langue, ma langue maternelle, n'avait aucune place dans l'échiquier officiel linguistique de mon pays. C'est comme si elle n'existait pas. Cette langue, n'ayant pas été baptisée de manière canonique, peut prendre plusieurs noms : tachlhit, le berbère, l'amazigh ou tamazight… Nous avons encore aujourd'hui du mal à être précis à ce propos. Ah le pouvoir de la nomination ! Les mots ne pardonnent pas.

L'État nous a dit sur un ton péremptoire dès l'indépendance du pays en 1956 quand les Français (enfin, certains Français !) avaient plié bagage : « Vous êtes tous des Arabes, c'est la langue du prophète, c'est la langue d'Allah et c'est celle du paradis. L'arabe est une langue sacrée ! »

Nous y avons cru. Et nous avions considéré notre code amazigh comme étant un vrai barbarisme, un vulgaire patois bien loin de la langue sacrée, une sorte de reliquat de l'ère d'*Aljahilia* (Ignorance, ainsi nommait-on l'époque d'avant l'Islam). Beaucoup étaient vite devenus plus arabes que les Arabes. Parler sa langue maternelle fut à un moment délit et blasphème.

La découverte de la langue française à l'école avait un gout d'une joyeuse transgression. Elle a constitué une bouffée d'oxygène. C'était en troisième année du primaire que nous découvrions cette possibilité de tracer d'autres caractères dans un autre sens : en arabe, nous écrivions de droite à gauche. Désormais, il était possible d'emprunter le sens inverse. Écrire de gauche vers la droite. Commencer côté cœur. Avancer à contrecourant. Se mouvoir autrement était donc possible. Quelle sensation !

La découverte de la langue française à l'école avait un gout d'une joyeuse transgression.

Par la suite, longtemps après, alors qu'on devenait déjà des adolescents, nous découvrions les auteurs de la langue de Molière. Un foisonnement de richesses s'offrait à nous : le théâtre de Molière justement est une fête ! *L'Avare*, *Le Bourgeois gentilhomme*, *Les Précieuses ridicules*, *Le Malade imaginaire*, etc. Tout ça nous enchantait et *bizarrement* nous *parlait*. Ces pièces de théâtre nous faisaient rire, elles

CLASSE DE FRANÇAIS : ÉLOGE DU DIVERS

(suite...)

trouvaient écho chez nous même si elles provenaient d'un XVIIe siècle qui était loin d'être le ***nôtre***. Sur cette base, nous nous engagions dans des jeux de rôles et nous adaptions certaines scènes avec notre accent du Sud. Une autre saveur s'ajoutait alors aux textes classiques. La voix de Phèdre a résonné dans certaines classes et a donné des idées de liberté à beaucoup d'adolescentes qui militeront par la suite pour devenir des femmes libres et pour faire émanciper les autres.

Rousseau, Voltaire, Diderot, Montesquieu… tous ces encyclopédistes avaient semé des graines dans nos petites têtes de l'époque. Ces graines vont faire éclore une soif de savoir et de liberté. Une irrésistible envie de briser les frontières.

Une littérature marocaine de langue française est née. Il lui faut du temps pour se mettre en place, pour se faire accepter, pour se démarquer et avoir une identité particulière… Longtemps cette littérature n'avait pas lieu d'être en classe de français. Des décisions officielles et des choix institutionnels qu'il est parfois difficile de comprendre. Intolérable pour certains. Interdire à cette littérature marocaine de langue française l'accès à la classe de français est une aberration et une amputation.

Pourquoi se méfiait-on tant de ces Marocains qui écrivent de gauche à droite ?

Il faut dire que cette littérature a depuis les années 50 et 60 du siècle dernier un gout de révolte et de contestation. Une des premières œuvres écrites en français par un Marocain est le roman ***Le Passé simple*** de Driss Chraïbi. Ce dernier, dans ce récit d'inspiration autobiographique, faisait le procès de sa société, dénonçait les archaïsmes et ne ménageait pas du tout le protectorat français. Il envoyait dos à dos un certain Maroc et une certaine France. Un livre d'une grande virulence certes, mais aussi d'une esthétique qui en fait un chef-d'œuvre toujours vivant, traduit dans plusieurs langues et incessamment réédité depuis plus d'un demi-siècle. Certains écrivains ont été à un moment donné de l'histoire du Maroc d'acerbes opposants au régime, c'est-à-dire à la monarchie. Le grand poète Abdellatif Laâbi, Prix Goncourt de la Poésie, a été condamné à dix ans de prison au début des années 70 pour ses idées politiques. Le chantre de « la guérilla linguistique », comme il se désignait lui-même, Mohammed Khaïr-Eddine, était forcé de vivre loin de sa patrie de 1965 à 1979 à cause du ton caustique et franc qu'on trouve dans ses récits : ***Moi, l'aigre*** (1970), ***Le Déterreur*** (1973), ***Une Odeur de mantèque*** (1975)…

Beaucoup d'eau a coulé sous les ponts, avant qu'on accepte de laisser entrer les plumes marocaines dans l'enceinte des établissements scolaires. Une entrée timide…

En classe de français, nous retrouvons désormais des auteurs de divers horizons, unis par une même langue. C'est un bonheur d'accueillir toutes les différences constructives, car comme l'affirmait Saint-Exupéry : « Si tu diffères de moi, mon frère, loin de me léser, tu m'enrichis. »

Un grand pas est certes fait, mais il y a encore du chemin pour une véritable diversité grâce à l'outil littérature et sa place en classe de français : il reste encore à enseigner des auteurs belges dans les écoles de Rabat et accorder une place à des écrivains marocains dans les classes bruxelloises à côté de diverses autres voix francophones d'Afrique, d'Europe, d'Amérique ou d'Asie.

/ Marc Wilmotte

LA CLASSE DE FRANÇAIS VUE PAR LES ÉCRIVAINS

Je ne suis pas écrivain et j'accompagne le programme Auteurs[1] en classe depuis un an à peine. Néanmoins, les nombreuses rencontres auxquelles j'ai assisté dans mes classes ou en tant que détaché pédagogique me permettent de dire que ce sont des moments irremplaçables. Alors, que peuvent les écrivains en classe de français ou, autrement dit, pourquoi inviter les écrivains en classe ?

Commençons par préciser que ce n'est pas nécessaire : on peut tout à fait se passer d'inviter un auteur en classe et ce n'est pas une pirouette argumentative. Quantité de projets donnent déjà sens aux apprentissages au sein de la classe ou dans l'école. De plus, il y a des échéances auxquelles il est difficile de se soustraire : TFE, épreuves qualifiantes, et autres examens imposent que l'on accorde la priorité à certains apprentissages. Bref, les enseignants ne peuvent pas tout faire.

Ensuite, s'il semble admis que ces rencontres stimulent le plaisir de lire, convenons qu'elles ne sont pas la panacée. Les écrivains ne sont pas toujours les meilleurs passeurs et aucun ne connaitra comme vous ce qui meut ou émeut vos élèves. Donner le gout de lire et aider à découvrir la beauté d'un texte réclame des talents de pédagogue ou, si l'on préfère, l'instinct que confère la longue fréquentation des livres et des élèves. Certains enseignants vont plus loin : rejoignant en cela les réticences de quelques auteurs, ils considèrent que seul le texte importe et que cette rencontre entre soi et l'œuvre n'a que faire des kermesses.

Enfin, certaines rencontres pourraient même desservir la « cause » de la littérature. En effet, inviter un auteur pour qu'il dévoile la « vérité » de son œuvre et dise comment nous devons lire ou ressentir son texte, c'est abdiquer notre pouvoir de lecteur. Rares sont les auteurs qui acceptent cette posture, mais peu importe : si le jeune lecteur se sent délégitimé dans son jugement ou désinvesti de son pouvoir, le mal est fait.

Cela étant dit, les rencontres d'auteurs peuvent enrichir le cours de français et nourrir les apprentissages.

D'abord, inviter un auteur dans sa classe permet de vivre un moment fort autour du livre et de la lecture. En d'autres termes, c'est la fête ! Peu importe le prétexte : Fureur de lire, Quart d'heure lecture, Prix des lycéens, Prix Versele ou Prix Première Victor… Peu importe aussi le nombre de personnes engagées dans le projet, groupe classe ou école entière : ces rencontres instaurent une dynamique qui profitera aux jeunes directement impliqués et peuvent avoir des résonances dans toute l'école, auprès des parents ou même dans le quartier. La lecture, cet acte d'ordinaire solitaire, revêt alors une dimension communautaire.

Les rencontres d'auteurs peuvent enrichir le cours et nourrir les apprentissages.

Des collaborations sont possibles avec le centre culturel, une librairie voisine ou la bibliothèque, et ces partenariats permettent

LA CLASSE DE FRANÇAIS VUE PAR LES ÉCRIVAINS

(suite…)

de sortir du cadre scolaire. L'école n'est pas une prison et des rencontres formidables se vivent dans la classe, mais pourquoi se priver du plaisir d'une sortie, surtout lorsqu'elle se justifie par la volonté de donner un caractère unique à la rencontre ? Ce peut être pour profiter de l'ambiance feutrée d'une bibliothèque, du caractère prestigieux d'un amphithéâtre ou du décor exceptionnel d'un roman.

La rencontre avec un auteur permet de vivre un temps fort, mais ce n'est pas tout : elle favorise l'accès à la lecture. Inviter un auteur permet d'impliquer les élèves dans des tâches variées, où chacun peut se sentir valorisé, y compris les moins portés sur le livre : planification, gestion d'un carnet d'adresses, aménagement de l'espace, accueil…

Allons plus loin, avec une enseignante qui ne manque pas d'idées pour engager le plus grand nombre dans la lecture. Son public ? Des élèves de 6e de l'enseignement technique. Son projet ? La réalisation d'une exposition mettant en scène deux romans sélectionnés pour le Prix des lycéens et inaugurée en présence des auteurs et des médias locaux. Pour parler le langage des programmes, la tâche finale concerne l'UAA 5 : S'inscrire dans une œuvre culturelle – transposer une œuvre écrite en trois dimensions. Le choix des titres incombait évidemment aux élèves. Il a d'abord fallu s'entendre sur les spécificités d'une exposition : direction les musées donc ! Et puis, par groupes, imaginer des éléments originaux à mettre en avant, selon un dispositif qui suscite l'intérêt des auteurs, mais aussi des lecteurs et futurs lecteurs. N'en doutons pas : les romans lus à cette occasion laisseront des souvenirs bien plus vifs que quantité d'autres.

Des projets de cette ampleur réclament du temps et de l'énergie, mais ce qu'ils permettent de vivre est irremplaçable. Des élèves qu'une approche traditionnelle de la littérature laissait indifférents se sont approprié des œuvres. Il n'est pas dit que le processus sera définitivement réamorcé, mais ce n'est pas rien si la lecture a pu être associée, un temps du moins, à une activité collective vécue joyeusement.

Revenons à une formule plus habituelle : des élèves reçoivent un auteur en classe. Quelles sont les conditions propices à une rencontre enrichissante ?

Nombre d'auteurs le soulignent : les échanges les plus intéressants sont le fait de lecteurs éveillés et curieux. Il convient donc que tous aient lu un texte de l'auteur invité, fût-ce une nouvelle ou les premiers chapitres d'un roman dont la lecture sera poursuivie par après. Tout est possible, à condition que personne ne se sente piégé et que l'auteur ait été informé des attentes de ses hôtes. Enfin, les élèves sont rarement eux-mêmes à l'origine de ces rencontres, mais leur implication dans la préparation est primordiale. L'enseignant suscitera au préalable les réactions de ses élèves et prendra le temps de confronter leurs opinions. Le jour même, il pourra ainsi rester en retrait, l'auteur ayant en face de lui un public avide d'entendre des réponses à ses interrogations.

Venons-en maintenant à l'essentiel : en quoi ces rencontres nourrissent-elles la lecture ? Évidemment, les questions et les échanges qu'elles suscitent permettent d'éclairer le texte et de comprendre les choix de l'auteur, ce qui ne revient pas à les approuver. Bref, c'est une occasion unique de découvrir le processus créateur et de le démythifier aussi.

En effet, s'entretenir avec l'auteur, une personne en chair et en os, permet de désacraliser le livre et le travail de l'écrivain. C'est l'occasion aussi de remettre de la chair sur nos apprentissages. Christian Libens, mon prédécesseur, disait de ces rencontres : « c'est la vraie vie qui s'invite dans les murs de l'école ». Quand une autrice confie à de jeunes lecteurs qu'à refaire, elle changerait la fin de l'histoire ou quand un auteur permet à ses lectrices de comprendre qu'il n'est pas le goujat de son roman, les élèves vivent des apprentissages essentiels : ils abandonnent les jugements définitifs et comprennent qu'une œuvre n'est jamais que le résultat d'un long processus.

Si l'auteur est attentif au ressenti et à l'appréciation des élèves, ces derniers

deviennent alors les partenaires d'un échange véritable. Cette reconnaissance, tous n'y sont pas habitués, surtout s'ils ont le sentiment de ne pas appartenir aux « bonnes » filières. Quoi que nous fassions, la pratique de l'évaluation pèse sur la relation que nous entretenons avec nos élèves. À leurs yeux, évaluer revient souvent à sanctionner. Ici, face à une personne étrangère à l'école, les jeunes se sentent autorisés à parler librement. Rares sont les enseignants qui n'ont pas vécu cette sidération d'entendre un élève prononcer plus de mots en une heure de rencontre qu'en une année de cours. Ce type d'expérience n'est possible toutefois que si l'enseignant reste discret et renonce à vouloir tout contrôler : il faut laisser la magie opérer.

Et puisqu'on parle de magie, accordons le dernier mot aux auteurs qui se nourrissent aussi de ces échanges, à l'un d'entre eux du moins, grand adepte des rencontres en classe :

« Quand je vais à la rencontre des élèves dans les classes, je découvre de vrais lecteurs. Environ cinquante fois par an. Depuis vingt ans, ça en fait plusieurs dizaines de milliers. Avec des yeux, des mains, des boutons aussi (c'est l'âge qui veut ça). Des corps, en résumé. Des avis bien tranchés aussi. Des questionnements, des suggestions et une spontanéité qu'on ne croise pas souvent ailleurs. Rien de tel que des lecteurs qu'on a forcés à lire un livre pour exprimer sans détour le fond de leur pensée. Ils vous en veulent. Ils sont furieux. Ils sont ravis que vous soyez venu pour vous le dire en face. Et ils se rendent compte qu'eux non plus ne nous imaginaient pas comme ça. Avec des boutons, un menton mal rasé, des cernes, un corps, en résumé. D'année en année, je les trouve de plus en plus jeunes et je me demande bien pourquoi. De plus en plus souvent, ils n'étaient pas encore nés au moment où j'ai écrit le texte qu'ils ont lu. Je ne pouvais donc pas penser à eux seuls face à mon cahier et à mon ordinateur. Et pourtant ce sont eux, mes lecteurs…

Certains ne parlent pas couramment le français et l'ont appris à l'école. Parfois c'est le premier livre qu'ils lisent de bout en bout. Ce n'est pas à eux que je pensais quand je cherchais à me sortir vivant du bourbier de mon histoire… Tant de temps a passé depuis l'écriture qu'ils connaissent souvent mieux le roman et les personnages que moi. Ce n'est pas moi qui réponds à leurs questions, ce sont eux qui m'expliquent leurs interrogations et nous tentons ensemble d'y apporter réponse. Eux avec leurs certitudes un peu vertes, moins avec mes doutes et mes obsessions. Ensemble, nous sommes plus malins que seuls de notre côté. C'est de la magie, à nouveau. Comme la lecture. Le débat, la rencontre, la discussion et les idées qu'on creuse collectivement, cela tient du prodige.

Voilà peut-être pourquoi je ne me lasse pas de ces rencontres scolaires, même si j'ai sans doute dépassé depuis longtemps le millier de classes rencontrées. »

Nicolas Ancion, extrait de « Ce texte n'a pas de titre », article paru dans *Le Soir*, 26/03/2019.

POUR SUIVRE ?

[1] Les auteurs sont évidemment **des autrices** et des auteurs (et les enseignants **des enseignantes** et des enseignants) ! En 2019 et 2020, les élèves de la Fédération Wallonie-Bruxelles auront rencontré Barbara Abel, Jean-Louis Aerts, Nicolas Ancion, Luc Baba, Isabelle Bary, Véronique Biefnot, André Borbé, Alia Cardyn, Jean-Marc Ceci, Daniel Charneux, Ben Choquet, Michel Claise, Paul Colize, Marie Colot, Maxime Coton, Christelle Dabos, Geneviève Damas, Anne-Françoise de Bruyne, Vincent de Raeve, Aliénor Debrocq, Patrick Delperdange, Xavier Deutsch, Claude Donnay, Frédéric Ernotte, Bernard Gheur, Kenan Görgün, Xavier Hanotte, John Henry, Thierry Horguelin, Gilles Horiac, Françoise Houdart, Armel Job, Eva Kavian, Michel Lambert, Katia Lanero Zamora, Thomas Lavachery, Ariane Le Fort, Françoise Lison-Leroy, Frédéric Livyns, Karel Logist, Patrick Lowie, Siân Lucca, Malika Madi, Dominique Maes, Marie-Bernadette Mars, Jacinthe Mazzocchetti, Christiana Moreau, Virginie Mouligneaux, Colette Nys-Mazure, Emmanuelle Pirotte, Grégoire Polet, Jean-Baptiste Poncelet, Claude Raucy, Jacques Richard, Thierry Robberecht, Claire Ruwet, Marcel Sel, Vincent Tholomé, Christine Van Acker et Joëlle Van Hee. D'autres autrices et auteurs qui n'apparaissent pas dans cette liste sont disponibles… Des illustratrices, illustrateurs et bédéistes aussi ! Pour les recevoir et vous renseigner sur les démarches à effectuer, il vous suffit dorénavant de compléter un formulaire sur ***Objectif plumes***, le nouveau portail web des littératures belges francophones et en langues régionales.

/ Jean-Louis Dumortier et Micheline Dispy

LA LANGUE DE SCOLARISATION

POUR QU'ON NE S'Y TROMPE PAS (OU PLUS)

Au cours des années 1960-1980, l'enseignement des langues vivantes étrangères (LVE) a été rénové : il ne s'est désormais plus agi de connaitre la grammaire et la littérature d'une langue étrangère, mais de pouvoir communiquer, à l'étranger, en usant de cette langue, dans diverses situations, à commencer par celles de la vie quotidienne. Les langues étrangères ont alors fait l'objet de nombreux travaux de linguistique appliquée à l'enseignement et certains d'entre eux ont mis en lumière, à côté de la compétence linguistique, c'est-à-dire de l'aptitude à former des phrases conformes à la grammaire d'une langue particulière, la compétence discursive, aptitude à former, au moyen de cette langue, des énoncés pourvus de cohérence d'une dimension supérieure à celle de la phrase, et la compétence communicationnelle, aptitude à réussir, compte tenu d'éventuelles différences culturelles, un acte de communication verbale.

Le français de scolarisation est une variété de la langue française.

Quelques années plus tard est apparue l'expression « langue seconde », désignant une langue enseignée dans le cadre des cours de LVE à des apprenants ayant l'occasion de la pratiquer en dehors de l'enceinte scolaire. Le français langue seconde (FLS) a été théorisé dans les années 90 (Cuq, 1991) et, selon Michèle Verdelhan-Bourgade, auteure d'un livre intitulé *La langue de scolarisation. Pour une didactique réaliste*, « c'est au sein du débat sur le français langue seconde qu'a surgi la notion de français comme langue de scolarisation » (2002, p. 27). Ce serait Gérard Vigner, inspecteur d'académie spécialiste du FLS, qui, en 1989, aurait le premier fait usage de cette expression pour cerner les spécificités du français enseigné dans les pays d'Afrique et utilisé pour enseigner d'autres matières.

La différence avec le français langue étrangère et le français langue seconde est dès alors évidente : FLE et FLS sont des matières d'enseignement-apprentissage qui relèvent de la didactique des LVE ; le français de scolarisation est, lui, une langue qui sert à l'enseignement et à l'apprentissage de toutes les disciplines scolaires. C'est une variété de la langue française qui a cours en classe et dont l'usage se fait généralement de plus en plus rare au fur et à mesure que le locuteur s'éloigne de celle-ci : cours de récréation, milieu familial, cercle de relations juvéniles extrascolaires… C'est une variété de la langue française dont la pratique, en réception comme en production, conditionne le succès de la scolarisation. C'est une variété de la langue française qui concerne tous les jeunes scolarisés dans les entités politiques où le français est la langue d'enseignement, que ces élèves soient francophones ou allophones, qu'ils communiquent ou non au moyen de la langue française en dehors de l'école.

Il conviendrait d'ajouter que le français de scolarisation est une variété de la langue française qui n'est pas enseignée – ou qui, du moins, ne l'était pas jusqu'à date toute récente – parce qu'il n'en était question dans aucun programme disciplinaire… alors qu'il aurait dû en être question dans tous.

L'intérêt porté voici une vingtaine d'années par quelques didacticiens du français aux communautés discursives disciplinaires (Bernié, 2002) et aux énoncés circulant dans d'autres cadres disciplinaires que le leur – partant à la langue de scolarisation que ces énoncés impliquaient (Spaëth, 2008) – peut être vu comme une retombée tardive et bénéfique des travaux de sociologues qui se sont intéressés aux relations entre les pratiques langagières, les classes sociales et les parcours scolaires des jeunes : le Français Pierre Bourdieu et l'Anglais Basil Bernstein notamment.

Dans deux ouvrages qui ont fait date, ***La reproduction*** (1964) et ***Les héritiers*** (1970), Bourdieu avait prouvé qu'en France, l'École reproduisait les clivages sociaux qu'elle était censée réduire. Elle les reproduisait en dispensant un enseignement qui, tant par son contenu (transposition du savoir scientifique ou adaptation de pratiques sociales caractéristiques des classes supérieures) que par sa forme linguistique, favorisait les enfants issus de familles aisées.

Dans ***Langage et classes sociales*** (trad. fr. 1975), Bernstein avait montré que les classes sociales inférieures et supérieures ne partageaient pas le même outil de communication et que la variété de langue qui avait cours dans l'enseignement se caractérisait par un vocabulaire riche et abstrait, une syntaxe variée et des structures textuelles élaborées proches de celui et de celles des classes supérieures. Selon lui, les classes inférieures souffriraient d'un « déficit linguistique » en matière de communication.

Cette idée d'un manque pénible de moyens verbaux de communication a été contestée par les travaux de l'Américain William Labov qui, dans ***Le parler ordinaire*** (trad. fr. 1978), a conclu de ses enquêtes sur la parole dans les ghettos noirs que les locuteurs n'avaient pas du tout le sentiment de manquer de moyens de communication et qu'ils n'en manquaient effectivement pas… pour ce qu'ils avaient à se dire. Ils ne manquaient pas de moyens de communication verbale parce qu'ils vivaient dans une communauté fermée au sein de laquelle la langue était utilisée à des fins pratiques.

C'est là une découverte très importante pour l'enseignement de la langue dans le cadre scolaire. En effet, l'École, qui doit en principe servir à l'émancipation sociale et intellectuelle des jeunes, autrement dit leur donner les moyens de sortir de leur milieu d'origine pourvus de compétences linguistiques qui leur permettent de s'intégrer dans d'autres espaces sociaux, ne devrait pas dispenser aux enfants les moins nantis en culture lettrée un enseignement de la langue qui les cantonne dans l'environnement où le hasard les a fait naitre. L'École doit lutter contre la tendance de bien des jeunes à s'estimer pourvus de moyens de communication suffisants sous prétexte que ces moyens leur suffisent pour communiquer *entre eux* (Bentolila, 2010).

L'École doit lutter contre la tendance de bien des jeunes à s'estimer pourvus de moyens de communication suffisants.

Les recherches de Bourdieu et de Bernstein étaient empreintes d'une vision dichotomique de la société, d'origine marxiste qui dans les années 70 du siècle dernier tenait déjà insuffisamment compte de la restructuration des strates socioéconomiques (accroissement considérable et étagement de la classe moyenne), insuffisamment compte également de la révolution culturelle de la fin des années 60.

Cette dernière avait modifié les relations entre maitres et élèves, elle avait rapproché leurs manières de se comporter comme de s'exprimer et, pour ce qui concerne particulièrement l'enseignement du FLM, elle avait entrainé une rénovation de l'étude des savoirs langagiers inspirée par la linguistique structurale. Or cette linguistique, discipline phare en sciences humaines à cette époque, avait pour visée la connaissance du système de la langue et pas du tout une élucidation de pratiques différenciées qui aurait été bien utile pour adapter l'enseignement de la langue aux besoins engendrés par la massification du public scolaire.

Ainsi donc, au moment où ils auraient dû être particulièrement sensibles aux courants linguistiques émergents qui se donnaient

LA LANGUE DE SCOLARISATION

(suite...)

pour objets les usages de la langue (sociolinguistique, pragmatique anglo-saxonne, analyse du discours française, etc.), les responsables des programmes ont promu une « grammaire nouvelle », à peine moins orientée que l'ancienne par la maitrise de l'orthographe d'accord, et, en tout cas, sans incidence notable sur l'amélioration des compétences de communication verbale. Ils ont négligé les problèmes que posait l'écart entre les pratiques langagières orales de la jeunesse issue des couches les plus modestes de la population – puis de la jeunesse tout entière dont les usages de la langue parlée se sont unifiés – et celles d'une fraction du corps enseignant, notamment celle qui produisait des écrits pédagogiques (manuels, leçons polycopiées ou, plus tard, diffusées sur les sites dédiés à l'enseignement). Ils n'ont pas été plus attentifs aux problèmes corolaires que posait, pour la compréhension de ces *écrits*, la réduction de l'écart entre la *parole* de nombreux maitres et celle des élèves.

Dans les années 90 pourtant, des sociologues, des sociolinguistes et, dans leur sillage, quelques didacticiens du FLM, ont mis en évidence que la « langue scolaire » – la variété du français utilisée dans un enseignement où l'écrit primait l'oral – était une cause majeure de l'échec scolaire.
Bernard Lahire notamment, disciple dissident de Bourdieu, attentif à la recomposition sociale en cours, au métissage des identités individuelles (*L'homme pluriel*, 1998) et au mélange des pratiques culturelles (*La culture des individus*, 2004), avait mis en évidence dès 1993, dans *Culture écrite et inégalités scolaires*, que les chances de réussite des jeunes élèves dépendaient fortement de la conception de la langue et des pratiques linguistiques afférentes caractérisant leur milieu familial. Il opposait ainsi il y a plus d'un quart de siècle, en se fondant sur les travaux de l'anthropologue britannique Jack Goody relatifs à la culture écrite (trad. fr. 1979), un « rapport scriptural » à la langue à un rapport « oral-pratique ».

L'expression « rapport à », que conceptualisera ultérieurement, à propos du rapport au savoir, le spécialiste français des sciences de l'éducation Bernard Charlot (1997), désigne l'ensemble des relations cognitives, socioaffectives et d'usage qu'un individu entretien avec un objet. Pour le dire simplement, cet objet, l'individu le conçoit d'une certaine manière, il l'apprécie d'une certaine manière, et il s'en sert étant donné cette conception et cette appréciation.

Il importe de bien comprendre ce que Lahire nomme « rapport scriptural » à la langue : c'est l'ensemble des relations à cette dernière que l'institution scolaire, sans le dire explicitement, promeut et exige de la part de tous les élèves. C'est un rapport qui implique plusieurs capacités. Celle de donner à la communication avec un tiers absent la priorité sur l'expression personnelle. Celle d'effacer, dans le message verbal, les marques de l'intersubjectivité et de l'ancrage dans une situation particulière. Celle de représenter des objets du monde dont on n'a pas un besoin immédiat et celle de conceptualiser ces objets-là. Celle enfin de prendre vis-à-vis de l'énoncé une distance critique et d'y réfléchir pour juger de son adéquation à la réalisation d'une intention dans une situation de communication donnée – une situation où la compréhension du message souhaitée par l'énonciateur dépend d'une qualité de formulation qu'on ne peut pas améliorer comme on le peut quand, en parlant, on s'aperçoit que l'on n'est pas compris.

Lahire opposait un « rapport scriptural » à la langue à un rapport « oral-pratique ».

Ce souci de la réussite de la communication, cette objectivation du référent, ce détachement par rapport aux nécessités du moment, cette prise de distance critique envers l'énoncé, c'est précisément ce que *permet* le recours à l'écrit. Insistons sur « permet », car existent depuis longtemps des pratiques scripturales sans guère de réflexivité et c'est peu dire que la communication électronique les a multipliées de manière exponentielle. Dans « rapport scriptural » à la langue, « scriptural » ne veut donc pas dire « propre à l'écrit en général », mais propre à la distanciation et à la réflexion qui caractérisent *certaines* pratiques d'écriture.

À l'opposé, le rapport « oral-pratique » à la langue est une conception de la langue comme moyen d'exprimer ce que l'on est, ce que l'on croit, ce que l'on veut immédiatement dans une situation donnée, en tablant sur une connaissance partagée de cette dernière qui dispense d'expliciter. C'est aussi un usage de la langue conforme à cette conception, un usage non réflexif, non critique selon lequel ce qui est dit est toujours jugé assez bon pour se faire comprendre.

Pas plus que « rapport scriptural » ne signifie « rapport propre à l'écrit en général », « rapport oral-pratique » ne signifie rapport propre à tous les usages de la langue orale à des fins pratiques : certains de ces usages, en effet, peuvent être caractérisés par une réflexivité dont Dominique Bucheton et Jean-Charles Chabanne, dans leur ouvrage intitulé *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs* (2002), feront la pierre de touche des discours que l'École devrait rendre tous les élèves capables de comprendre et de produire.

C'est la politique scolaire internationale, décidée par le Conseil de l'Europe, qui a, naguère, orienté la rénovation de l'enseignement des LVE et imposé la perspective de compétences communicationnelles. C'est cette même politique qui centre aujourd'hui l'attention sur la langue de scolarisation… impliquée par les compétences de communication qui s'exercent dans le cadre scolaire. Tirant les leçons des échecs passés, il faudrait éviter maintenant que l'expression « langue de scolarisation » soit, comme naguère le mot « compétence », entendue de manières toutes différentes et officiellement commentée par des personnes qui soit manquent d'informations fiables, soit n'envisagent que les difficultés que la langue de scolarisation pose aux élèves allophones.

Michèle Verdelhan-Bourgade (2002, p. 29) voit dans la langue de scolarisation non seulement celle de tous les enseignements disciplinaires, compte tenu de laquelle doivent s'effectuer tous les apprentissages disciplinaires, mais aussi celle d'une communication facilitant l'insertion dans le groupe classe et favorisant la réussite scolaire. Non pas la langue de tous les échanges qui ont lieu dans l'enceinte scolaire, donc, mais celle des échanges à travers lesquels les jeunes apprennent ce que Philippe Perrenoud (1994) appelle « le métier d'élève ». Verdelhan-Bourgade précise cet élargissement du signifié de l'expression en disant que la langue de scolarisation participe au développement des connaissances sur le monde, les hommes et la langue nationale elle-même dont elle est une variété, qu'elle facilite l'accès à l'écrit (ajoutons : formel), qu'elle favorise la pensée rationnelle, qu'elle contribue au développement de compétences langagières et qu'elle permet l'acquisition de comportements sociaux relatifs à la communication verbale valorisés positivement. Selon cette spécialiste en sciences du langage férue de didactique et de pédagogie, la langue de scolarisation est donc le véhicule de la communication non seulement dans les cadres étroits des différentes disciplines scolaires, mais encore dans le cadre large d'une éducation transdisciplinaire qui concourt à faire advenir un individu social conçu selon un idéal avalisé par les représentants des citoyens.

Il faudrait éviter que l'expression « langue de scolarisation » soit entendue de manières toutes différentes.

La langue de scolarisation qui nous concerne est une variété de la langue française, langue officielle de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Cette variété est caractérisable par des traits linguistiques relatifs à la prononciation, au vocabulaire, à la grammaire (de phrase et de texte) ainsi qu'à des conventions qui président à la production comme à la compréhension des énoncés oraux ou écrits. Ce sont ces traits et ces conventions qui permettent de saisir, partiellement certes, mais concrètement, la différence entre le « rapport scriptural » et le « rapport oral-pratique » à la langue.

Ce mode d'appréhension, attentif à la *formulation* du référent – au choix des mots, des constructions syntaxiques, des enchainements phrastiques, des organisations textuelles –, est indispensable aux maitres qui doivent aider les élèves à changer de « posture langagière ». Dans un

LA LANGUE DE SCOLARISATION

(suite…)

ouvrage tout récent (*Les faces cachées de la langue scolaire*, 2019) qui met remarquablement en évidence les carences de l'enseignement de la langue dispensé, en F.W.-B., aux adolescents les moins dotés culturellement, la sociolinguiste belge Anne-Sophie Romainville utilise cette expression de « posture langagière » (p. 29), aujourd'hui fort à la mode, pour désigner le comportement, réflexif ou non réflexif, des élèves envers la langue. Pourquoi pas ? Mais il ne faudrait pas que cette clinquante innovation lexicale tourne au vain slogan : changer de « posture langagière » quand on formule un message, dans une situation d'enseignement-apprentissage, au moyen de la langue de scolarisation, oui, fort bien ! Mais que doivent faire *pratiquement* les maitres et les élèves pour en changer ?

Pratiquement, celui-là et ceux-ci doivent prêter attention aux difficultés, d'enseignement d'une part, d'apprentissage de l'autre, qu'entraine, en production comme en réception, l'usage de la langue de scolarisation. Bon nombre d'élèves ne sont pas de plain-pied avec elle et bon nombre de maitres soit n'en sont pas conscients, soit ne savent pas comment réagir face à des apprenants qui peinent à lire ou à écrire des énoncés formés au moyen de cette langue. Si l'on cherche à quoi tiennent les difficultés susdites, ce qui s'impose en premier lieu à l'attention, ce sont les différences – de prononciation dans une moindre mesure, mais surtout de vocabulaire, de syntaxe phrastique et transphrastique, d'organisation textuelle, de posture énonciative (personnelle *vs* impersonnelle) – entre les discours formels scolaires et les discours informels extrascolaires impliquant des variétés de la langue française qui s'écartent plus ou moins de la langue de scolarisation – ou n'impliquant pas le français, tout bonnement.

Dans le sillage de l'important travail du Conseil de l'Europe sur *Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires* (Beacco et autres, 2016), des recherches sont en cours en vue de cerner les difficultés d'enseignement et d'apprentissage, patentes ou latentes, inhérentes à l'usage de la langue de scolarisation et de proposer des moyens de les réduire sinon de les éradiquer. Étant donné la prégnance de formules courantes qui imputent l'incompréhension des discours disciplinaires aux seuls élèves (« Ils ne comprennent pas ce qu'on leur dit », « Ils ne comprennent pas ce qu'ils lisent »), étant donné le peu d'inclination de nombreux maitres à mettre en question la compréhensibilité de ces discours par des enfants ou des adolescents qui ne font pas (encore) partie de la communauté discursive dont eux-mêmes sont devenus membres au cours de leur formation professionnelle, étant donné la difficulté de distinguer les obstacles à la compréhension qui tiennent aux contenus d'enseignement et ceux qui résultent de la forme linguistique de ces contenus, ces recherches ne seront assurément pas une sinécure. Mais c'est partir d'un bon pied que partir à la recherche d'un objet préalablement bien défini. En l'occurrence, cela implique d'être au clair sur le concept de langue de scolarisation.

POUR SUIVRE ?

Beacco, J.-C., Fleming, M., Goullier, F., Thürmann, E., Vollmer, H., avec des contributions de J. Sheils (2016). *Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires. Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants.* Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.

Bentolila, A. (2010). *Parle à ceux que tu n'aimes pas. Le défi de Babel.* Paris : Odile Jacob.

Bernié, J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières à travers la notion de communauté discursive : un apport à la didactique comparée ? *Revue française de pédagogie*, 141.

Bernstein, B. (trad. fr. 1975). *Langage et classes sociales.* Paris : Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers.* Paris : Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction.* Paris : Éditions de Minuit.

Bucheton, D. & Chabanne, J.-C. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs.* Paris : PUF.

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir.* Paris : Anthropos.

Cuq, J.-P. (1991). *Le français langue seconde : origine d'une notion et implications didactiques.* Paris : Hachette.

Goody, J. (trad. fr. 1979). *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage.* Paris : Éditions de Minuit.

Labov, W. (trad. fr. 1978). *Le parler ordinaire.* Paris : Éditions de Minuit.

Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire.* Lyon : PUL.

Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action.* Paris : Nathan.

Lahire, B. (2004). *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi.* Paris : Éditions de la Découverte.

Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire.* Paris : ESF.

Romainville, A.-S. (2019). *Les faces cachées de la langue scolaire. Transmission de la culture écrite et inégalités scolaires.* Paris : La Dispute.

Spaëth, V. (2008). Le français « langue de scolarisation » et les disciplines scolaires, dans J.-L. Chiss, dir., *Immigration, école et didactique du français.* Paris : Didier, p. 62-100.

Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le français de scolarisation. Pour une didactique réaliste.* Paris : PUF.

Vigner, G. (1989). Le français langue de scolarisation, *Diagonales*, n° 12. Paris : Hachette/EDICEF.

/ Louis Graulich et Pierre Outers

SORTEZ-VOUS DE LÀ !

PROPOSITION DE SÉQUENCE DIDACTIQUE RELATIVE À L'UAA 5 À PARTIR DU JEU *UNLOCK!*

1. Introduction

À l'heure actuelle, de nombreux *« escape games »* voient le jour, en Belgique et dans le monde. Le principe est simple : les participants sont enfermés dans une pièce, l'*« escape room »* – celle-ci est décorée en lien avec un univers spécifique –, et ils doivent résoudre des énigmes, parfois très complexes, afin de s'échapper de cette pièce dans le temps imparti (environ une heure).

Ce principe a été traduit en jeu de société : l'entreprise Asmodee a créé la série de jeux *Unlock!* qui fait fureur et a même reçu plusieurs prix dont le Prix As d'Or 2017. Dans cet article, nous vous proposons une séquence didactique relative à l'UAA 5 – et plus particulièrement au processus de transposition –, avec une exploitation de cette série de jeux *Unlock!* de A à Z.

2. Unlock!

À ce jour, la série *Unlock!* a été déclinée en sept boites, chacune comprenant trois *« escape games »* dont le scénario est écrit par Cyril Demaegd. À l'aide d'un *smartphone* et de soixante cartes, l'équipe (de deux à six joueurs) doit relever un défi : retrouver une pierre précieuse, surveiller une cargaison, résoudre une énigme criminelle, etc. Il s'agit de combiner des cartes, de déchiffrer des codes, d'observer des détails cachés, etc., le tout en une heure maximum.

Voici quelques-uns des univers proposés dans la série, choisis pour leur lien avec un sous-genre littéraire fréquemment travaillé en classe de français dans l'enseignement secondaire.

À la poursuite du Lapin Blanc (fantastique/merveilleux) : « Découvrez le pays des Merveilles et ses étranges personnages. Ne tardez pas, aidez Alice à s'en échapper à temps ! »

La Maison sur la colline (fantastique/horreur) : « Que se passe-t-il dans ce manoir délabré ? Explorez les pièces sinistres et déjouez la malédiction qui hante ces lieux désolés. »

Perdus dans le ChronoWarp (science-fiction) : « La machine à voyager dans le temps du professeur Alcibiade Tempus s'emballe et c'est à vous qu'il revient de tout remettre en ordre ! »

Sherlock Holmes sur le fil (policier) : « Le maitre des détectives fait face à une affaire des plus étranges. Pouvez-vous l'aider dans les méandres de son enquête ? »

Tombstone Express (western) : « Ce train contient une précieuse cargaison et quelque chose vous dit que votre voyage ne sera pas de tout repos. »

3. Proposition de séquence didactique

Pour vous proposer cette séquence, nous nous sommes basés sur le modèle souvent suggéré par les programmes des divers réseaux en Communauté française. La séquence tournera autour de l'UAA 5 – « S'inscrire dans une œuvre culturelle » – et du processus de transposition. En lien avec le référentiel pour la section de transition (2018), il s'agira en effet de transposer de façon sérieuse une œuvre culturelle complète en passant d'un langage multimédiatique à un langage écrit. Si l'on se réfère au document valable pour la section de qualification (2014), il sera alors question de transposer sans parodier une œuvre culturelle (sens général) en langage écrit.

La séquence pourra s'adresser à une classe de transition ou de qualification, du deuxième ou du troisième degré.

À condition d'être adaptée à l'âge et aux compétences des élèves, la séquence pourra s'adresser à une classe de transition ou de qualification, du deuxième ou du troisième degré : à vous de choisir ! Elle pourrait durer une douzaine de périodes, en fonction des choix que vous opèrerez.

3.1. Mise en situation

Lors de cette première étape, nous vous proposons deux activités de départ, dont aucune n'est indispensable en soi, mais qui peuvent tout à fait être réalisées successivement. Dans un premier temps, il s'agirait de permettre à la classe, par groupes de trois-quatre élèves, de tester un jeu *Unlock!* sans autre consigne que de s'amuser. Bien entendu, cela nécessite de votre part de disposer de plusieurs boites (au moins deux) et de deux périodes consécutives, car la durée du jeu est d'au moins une heure. Un tutoriel est présent dans chaque boite et vous permet de laisser les élèves gérer entre eux la découverte du jeu. Notez que l'usage du *smartphone* est obligatoire.

Dans un second temps, nous vous proposons de mettre le jeu *Unlock!* en perspective grâce à un choix de textes relatifs au phénomène des *« escape games »* (*cf.* rubrique « Pour suivre ? »). Si cette étape n'est pas essentielle, elle permet cependant aux élèves de prendre de la hauteur en réfléchissant aux différents moyens utilisés par les concepteurs de ces jeux pour satisfaire le besoin d'évasion et de mise en scène de soi des participants. Les élèves pourront aussi réfléchir à l'importance d'un scénario crédible permettant à chacun de trouver un rôle qui lui convient ainsi qu'à la répartition des tâches dans le travail de groupe qui leur sera demandé à travers la séquence didactique que nous vous proposons. Plus largement, le contenu des articles proposés permettra de mener en classe une réflexion sur le regain d'intérêt actuel pour les jeux de société.

3.2. Production initiale

Si cette étape de production initiale convient à vous-mêmes et surtout à vos élèves, nous vous proposons de leur demander de transposer le tutoriel du jeu en texte narratif. L'intérêt est qu'il reprend exactement le principe du jeu, mais dans un temps plus réduit (dix minutes) et avec une difficulté moindre (pas d'intervention de personnages, un seul lieu, etc.). Il conviendrait de laisser aux élèves une à deux périodes de cours pour ce faire. Leurs productions seraient ensuite analysées – par vous, par des groupes, par la classe – afin de déterminer quels apprentissages sont nécessaires pour réaliser la tâche finale de transposition d'un jeu *Unlock!* en texte narratif.

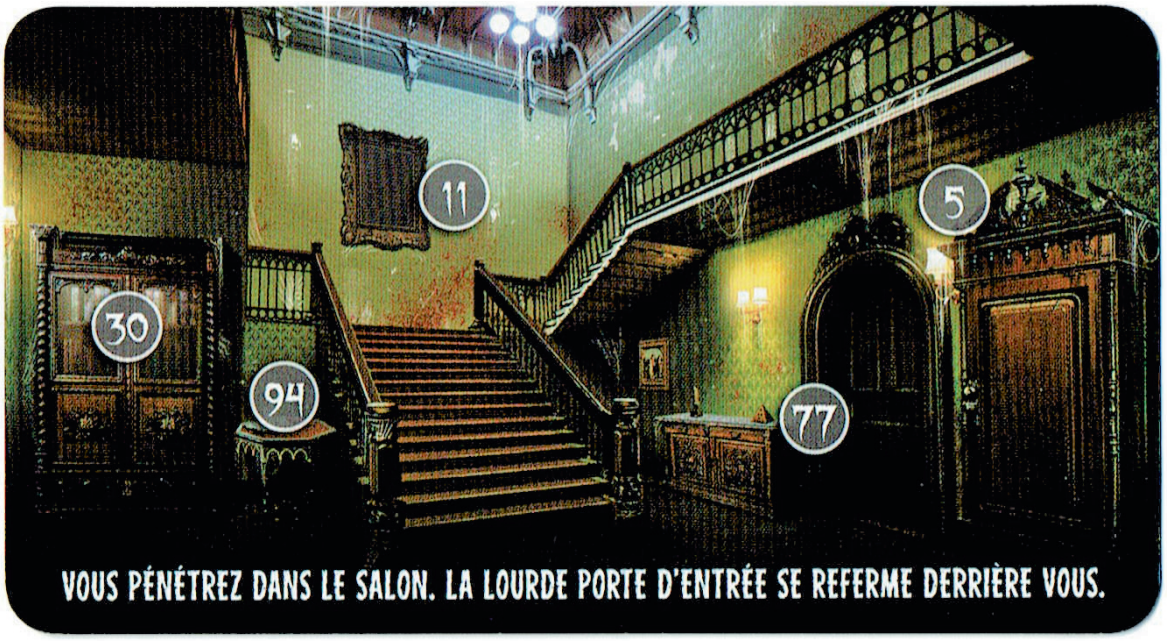
3.3. Ateliers de structuration

Arrive ensuite le moment des apprentissages. Nous vous proposons d'opérer une sélection parmi les idées ci-dessous, en fonction du niveau de vos élèves, de leurs acquis préalables, de ce qui vous intéresse, de ce qui leur aura semblé nécessaire lors de la production initiale, etc. Aucun atelier n'est indispensable en soi, mais il nous semble qu'ils permettent chacun de réaliser la tâche de transposition d'un jeu en texte narratif. D'autres peuvent aussi être ajoutés !

• Schéma narratif de Larivaille et/ou schéma actantiel de Greimas. Le schéma narratif, souvent abordé dès le premier degré, devrait permettre aux élèves d'organiser leur texte narratif en une suite cohérente. Le schéma actantiel, quant à lui, leur sera utile pour attribuer à chaque élément du jeu sa juste place dans la quête du personnage principal.

• Éléments de narratologie. Dans la mesure où la tâche finale consiste en la rédaction d'un texte narratif, peuvent être (re)vues – et directement fonctionnalisées ! – des notions comme la focalisation (zéro, interne, externe), le type de narrateur (hétérodiégétique, homodiégétique, autodiégétique), le rythme (sommaire, scène, analyse, etc. : de quoi rendre compte du chronomètre qui avance…), etc. L'élève fera ainsi des choix conscients.

• Décrire un lieu. Certaines des cartes qui placent le joueur dans un lieu spécifique sont très stylisées et très belles au demeurant. Il reviendra donc aux élèves de décrire ces lieux pour plonger le lecteur du texte narratif dans l'ambiance du jeu *Unlock!* choisi.



• Décrire un personnage. Certains des jeux font intervenir des personnages, qu'il faut parfois observer très finement pour avancer dans l'énigme. Il conviendra donc de les décrire avec suffisamment de détails pour bien permettre au lecteur de se les imaginer.

• Insérer un dialogue dans un texte narratif. Certains personnages communiquent des informations qui permettent aux joueurs de progresser grâce à des indices ou qui leur font perdre du temps par de fausses pistes. Il est donc important de les intégrer au texte.

• Caractéristiques du sous-genre littéraire. Si nécessaire, celles-ci pourraient être travaillées selon des modalités que vous choisiriez et qui seraient connectées à d'autres UAA que l'UAA 5. Voici une série de propositions, à adapter évidemment : les élèves pourraient être chargés de sélectionner des informations (UAA 1) dans un texte sur la science-fiction, de réunir des documents (UAA 1) sur le fantastique, de résumer un texte sur le policier (UAA 2), de réaliser un tableau de comparaison (UAA 2) entre plusieurs sous-genres, etc.

3.4. Production finale

Lors de la réalisation de la production finale, il sera demandé aux élèves, réunis en groupe, de transposer l'intégralité d'un jeu *Unlock!* en texte narratif, à l'aide des différents apprentissages réalisés durant la séquence. Selon votre contexte, cette tâche pourra être réalisée en classe ou à domicile. Les productions des élèves pourront faire l'objet d'une lecture collective par la classe, d'une amélioration grâce aux commentaires d'autres élèves, d'une publication à l'école, etc. D'autres groupes peuvent également comparer le texte littéraire ainsi produit avec le jeu initial.

3.5. Prolongements

Il est possible de prolonger la séquence par un travail sur une autre UAA. Vous pouvez travailler l'UAA 3 en demandant aux élèves de rédiger un avis argumenté sur les jeux de société et leur recrudescence actuelle ou une demande écrite à la direction pour obtenir l'autorisation d'aller participer à un *« escape game »*. L'UAA 4 peut être travaillée autour d'une négociation pour identifier le texte qui serait envoyé à l'entreprise Asmodee. Il est possible enfin de demander aux élèves – dans le cadre de l'UAA 6 – de rédiger un récit d'expérience d'une rencontre avec une œuvre culturelle, soit un jeu *Unlock!* soit un des textes rédigés par un autre groupe d'élèves.

POUR SUIVRE ?

https://www.rtbf.be/info/societe/detail_escape-games-le-succes-des-jeux-d-evasion?id=9578360

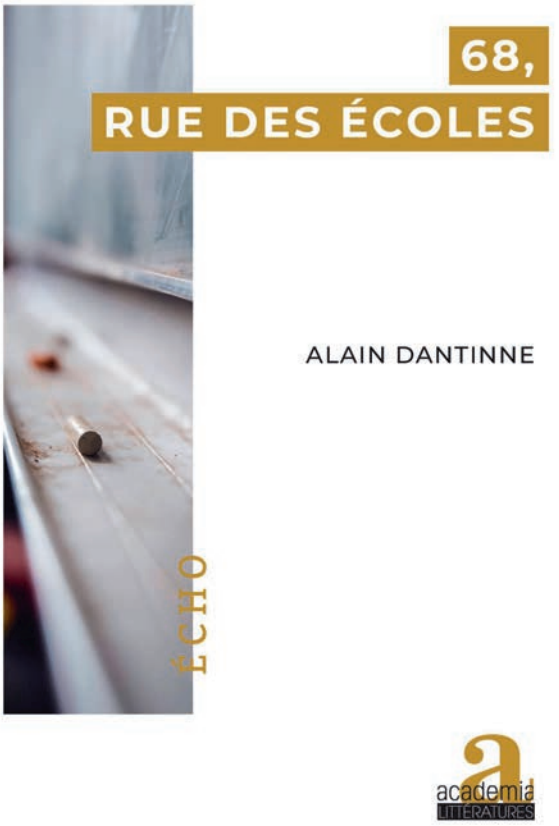
https://www.lefigaro.fr/sortir-paris/2019/02/13/30004-20190213ARTFIG00027-l-escape-game-decrypte-par-un-sociologue.php

http://www.leparisien.fr/economie/business/escape-games-les-entreprises-en-sont-folles-08-07-2019-8112111.php

/ Luc Canautte

68, RUE DES ÉCOLES D'ALAIN DANTINNE

Alain Dantinne a fait paraitre l'été dernier un ouvrage remarquable qui se veut l'écho d'une expérience riche d'enseignant de littérature et de philosophie. « L'écho », c'est d'ailleurs le nom de la collection dans laquelle il s'inscrit. L'ouvrage offre l'effet d'une belle résonnance à l'heure où l'enseignement se cherche plus que jamais : résonner pour mieux raisonner à propos des enjeux majeurs que traverse l'institution scolaire.



Du modeste *Topaze* de Marcel Pagnol à l'exubérant capitaine du *Cercle des poètes disparus* de N. H. Kleinbaum, en passant par l'expressionniste Professeur Unrat d'Heinrich Mann, Achille pourrait être le sixième enseignant de *La salle des profs* de Liliane Wouters, celui qui ne pouvait que rester jeune et plein d'idéal, celui qui a su terminer sa carrière sans être aigri ou désillusionné, il est le contradicteur de *L'enseigneur* de Jean-Pierre Dopagne, ennemi de toute sanction à l'encontre des élèves.

Entre Michel Peyramaure et sa Cécile Brunie qui bataille contre une pudibonderie, Alain Dantinne avec son Achille, Chavée au corps, nous relate les turpitudes d'une jeunesse tout juste sortie d'un mai 68 libérateur. Il témoigne de l'aide bienveillante et charismatique d'un enseignant qui s'est toujours fait fort d'*éduquer* ses élèves, au sens étymologique, autrement de les conduire hors d'eux-mêmes (*ex ducere*). Sur le ton de l'humour, il explore les trompes de Fallope au travers des encyclopédies Hachette, fustige la PNL en évoquant même cette revue que vous

tenez entre les mains (p. 48), condamne les réformettes et les « boites à éduquer gérées par des curés et des béguines », juste bons à endoctriner et à infliger de stupides punitions. Pourfendeur de la censure, il est « venu pour planter [s]a présence comme un stylet » et déclarer la guerre aux consignes aveugles, aux savoirs formels et aux intellectualismes coupés de la vraie vie.

Dans un style pennacien, Alain Dantinne épanche moins son « chagrin d'école » qu'il nous livre un « tableau noir » qui traduit une vision tout à la fois vivante, perçante quand elle n'est pas drolatique ou philosophique, sur le monde de l'enseignement.

Non, Achille, l'école n'est pas finie… Vous n'écrivez pas de nulle part. Le philosophe le sait pertinemment bien : votre témoignage donne du sens à ce que vous avez construit quatre décennies durant. Comme une réponse à une école qui « s'essouffle, se perd, se déconnecte du réel », un système scolaire qui reproduit des strates sociales, qui « divise, classe, sélectionne » et continue de désespérer les laissés-pour-compte.

Nul doute pourtant que, longtemps encore, des enseignants vous suivent pour porter cette exhortation de Jean-François Billeter, dans *Une autre Aurélia* : « Au lieu de *subir* mon sort et de vivre dans la dispersion et l'instabilité, je me rassemble et *j'agis*. » J.-F. Billeter écrit lui-même ces mots en italique comme pour insister sur ce couple dynamique. Être en mouvement jour après jour, c'est choisir d'agir, c'est cesser de pâtir, de souffrir, de subir. Agir, c'est choisir de continuer à exercer un métier en constante mutation, c'est – comme le valeureux Achille – entrer en résistance contre les faiseurs de singes savants, contre les psittacismes absurdes et contre tous les prescrits liberticides. Agir pour enfin faire éclater cette « volonté de puissance » toute nietzschéenne. Agir pour découvrir cette confiance et cet espoir inébranlables que tous nous pouvons nourrir pour avoir le pouvoir non pas sur les autres mais sur nous-mêmes. Agir pour que les enseignants dessinent les contours d'un espace propice aux apprentissages, au partage, à la découverte… de soi, de l'autre, des autres.

Et le professeur Dantinne, pétri de la sagesse, de répondre, sans le savoir, à la question de Jean-François Billeter : « De quoi sommes-nous faits ? » Nous sommes faits projets fondés sur des idéaux et animés par des liens que certains enseignants tissent, comme Achille, jour après jour avec leurs élèves et leurs collègues. Et si, par moment, les enseignants doutent, un proverbe zen leur enjoint à se tenir le dos droit et à avancer, à agir, à se confronter à de nouveaux défis, malgré tout et malgré certaines contraintes imposées dont les programmes et autre pacte, malgré ce que nous ressentons parfois comme une perte ou une désappropriation, au-delà aussi de nos réussites, petites ou grandes, de nos victoires, nécessairement partielles et provisoires. « Quand tu as atteint le sommet de la montagne, continue à marcher. » Et c'est bien ce qu'a fait Alain Dantinne, une fois à la retraite, en nous offrant ce magnifique témoignage d'une carrière épanouissante et exemplaire.

/ Valériane Wiot

NORGE, UN POÈTE À RE/DÉCOUVRIR…

La poésie ne se lit pas comme une histoire mais elle en raconte une. Il est important de la faire re/découvrir aux élèves parce qu'elle porte en elle l'essentiel. La poésie interpelle sur ce qui est primordial : la vie, le rapport à soi, à l'autre, au monde, à l'aide de mots et d'images. Pour Norge, ces mots ne se lisent pas, ils se mangent, se dégustent, se savourent comme* Une chanson *qui serait « Bonne à mâcher / Dure à la dent et douce au cœur ».

© AML

Georges Mogin, dit Norge, est né à Bruxelles en 1898. Il a fait ses études au Collège Saint-Michel. De 1920 à 1930, il est commis-voyageur en tissus, un métier qui lui fait sillonner la Belgique. Il découvre diverses régions, dont celle du Centre pour laquelle il développe un intérêt particulier. Il l'évoque régulièrement dans ses poèmes, comme dans *Bertha*. Dès 1923, parallèlement à son travail, il se tourne vers l'écriture. S'ensuit une période de production intense sous le nom de Geo Norge puis de Norge. En 1931, il fonde *Le Journal des Poètes*. Maurice Carême fera lui aussi partie du comité. Cette revue aura une renommée internationale et jouera un rôle capital dans la promotion de la poésie belge et étrangère. De 1949 à 1954, c'est une nouvelle période d'écriture intensive pour l'auteur. De cette époque datent les textes réunis dans l'anthologie *Remuer ciel et*

terre, republiée dans la collection « Espace Nord » en 2019. Celle-ci reprend des poèmes issus de quatre de ses principaux recueils : *Les Râpes*, *Famines*, *Le Gros Gibier*, *La Langue Verte*. Après la Seconde Guerre mondiale, Norge s'installe dans le midi de la France et commence son activité d'antiquaire à Saint-Paul-de-Vence, tout en continuant à écrire. Entre 1985 et 1990, il publiera deux de ses meilleurs recueils : *Le Coq-à-l'âne* (1985) et *Le Stupéfait* (1988). Il meurt à Mougins en 1990.

André Gide demandait, parait-il, à qui voulait l'entendre : « Avez-vous lu Norge ? L'avez-vous lu vraiment ? Ce poète-là est de ceux qu'on gagne à fréquenter. Il a tout à offrir. En quête de sens, il prend le langage à bras-le-corps pour dire le monde »[1]. Quelle juste définition du poète… Épicurien, passionné par la vie sous toutes ses formes, Norge a **« remué ciel et terre »** pour nous conter le monde qu'il intériorise par les sens et qu'il dit par les mots. **« Stupéfait »** d'exister, il n'a cessé de s'interroger sur l'humanité.

Adepte du « verboludisme », il joue avec les syllabes, les lettres et les sons, comme nous le constatons dès les premiers vers de *Totaux*, poème représentatif de cet art norgien. « Ton temps têtu te tatoue / T'as-tu tout dit de tes doutes / T'as-ti tout dû de tes dettes ? / T'as-ti tout dit de tes dates » ? Le son « t » répété à chaque vers, plusieurs fois, est un véritable exploit. Et derrière l'allitération transparait le sens du poème portant à la fois sur le temps qui passe, les croyances, les convictions et les doutes. Norge doute en permanence, sa poésie est empreinte de scepticisme. Il s'interroge sur le sens de la vie, des questions existentielles le traversent et ne cesseront de le tourmenter.

Le temps passant inexorablement, il entraine avec lui son lot de disparitions : les amours, les amis, les parents… À cette fuite du temps vient inévitablement se greffer la question de la mort qui mène tout aussi inévitablement à s'interroger sur l'existence de Dieu. La poésie norgienne prend alors une dimension philosophique. Mais au fait, qui est Dieu ? Le poème *Monsieur* nous apporte une réponse parcellaire. « Je vous dis de prier / Monsieur est Dieu / Éteignez la lumière / Monsieur s'endort / Je vous dis de vous taire / Monsieur est mort ». Monsieur se dévoile progressivement et donne au poème sa tonalité, un brin insolente et irrespectueuse. De 1936 à 1939, Norge traverse une crise religieuse. Il a beaucoup interrogé Dieu mais, n'obtenant jamais de réponse, il devient « agnostique ». « Ce n'est pas l'existence de Dieu qui est niée à strictement parler, mais sa présence – son inaccessibilité »[2].

Dans sa poésie, Norge alterne gravité des sujets évoqués et légèreté. À chaque fois, par une « pirouette », il échappe à cette gravité, demeurant résolument dans la vie. « Tatata, tu tus ton tout » conclut le poème *Totaux* et met un point final à une réflexion qui n'est que trop pesante. Utilisant le biocentrisme

comme moteur thématique et imaginaire, Norge chante constamment son amour de la vie, de la naissance et du renouvèlement, comme dans le poème *Mars*, véritable ode au Printemps, « Tu giboules, giboulée / Et la terre est roucoulée / De cent-mille colombées ».

La poésie se mange, Norge la veut sensorielle, sensuelle, savoureuse et délicieuse. Pour lui, elle n'est pas quelque chose de désincarné, de cérébral. Elle n'est pas réservée à une élite intellectuelle qui serait seule capable de la comprendre. La poésie est à la portée de tout un chacun, elle apporte de la douceur à celui qui la lit, elle le rassure et, telle la madeleine de Proust, elle ravive les bonheurs de l'enfance, enfouis en chacun de nous…

Une chanson

Une chanson bonne à mâcher
Dure à la dent et douce au cœur.
Ma sœur, il ne faut pas te fâcher,
Ma sœur.

Une chanson bonne à mâcher
Quand il fait noir, quand il fait peur,
Comme à la lèvre du vacher,
La fleur.

Une chanson bonne à mâcher
Qui aurait le gout du bonheur,
Mon enfance et de tes ruchers
L'odeur.

Les Râpes (1949)

POUR SUIVRE ?

[1] Haubruge Pascale, De Decker Jacques, *Le poète laisse à notre présent (…)* [En ligne], *Le Soir.be*, 02/06/1998.
[2] Laroche Daniel, *Une chanson bonne à mâcher*, Louvain, PUL, 2019, p. 177-178.

Pour les enseignants qui désirent aborder la poésie de Norge en classe de français, une plaquette poéticopédagogique est accessible sur le site d'Espace Nord (https://www.espacenord.com/fiche/plaquette-poetico-pedagogique-sur-norge/). La plaquette permet d'aborder les spécificités de la poésie norgienne ainsi que ses thématiques de prédilection. Elle propose également des activités à réaliser avec les élèves.

Une plaquette de la « Fureur de Lire 2019 » est également consacrée à Norge. Elle contient dix poèmes issus de l'anthologie *Remuer ciel et terre*. Un dossier pédagogique permet d'exploiter cette plaquette en classe. Vous pouvez obtenir ces plaquettes et le dossier pédagogique en envoyant un courriel à l'adresse suivante : fureurdelire@cfwb.be

/ Linda Vanden Bemden

LA REINE, LA LOI, LA LIBERTÉ

Linda Vanden Bemden est née en 1968 à Bruxelles et vit pas très loin d'elle avec ses deux ados et leur père. Traductrice et interprète judiciaire, elle remercie les comptes rendus rébarbatifs qu'elle a eu à traduire, car ce sont eux qui l'incitent à écrire d'autres choses. Elle remercie plus encore les salles d'audience où elle intervient comme interprète, inépuisables sources d'inspiration. Son premier prix littéraire fut un meurtre au tracteur, le deuxième, un assassinat maquillé en suicide, et sa première publication officielle, une noyade.

Extrait de *La Reine, la Loi, la Liberté* (Weyrich, 2019, coll. « Plume du Coq », chapitres 2 et 3) :

II

Je suis née un 29 février de parents indécis. Ma mère aimait bien Anne mais hésitait avec Noémie. Le cœur de mon père avait jadis penché pour une Marie et il avait un faible pour le prénom Amélie.

Le médecin de garde leur suggéra de concaténer plusieurs lettres de leurs prénoms favoris. L'ingénu obstétricien griffonna un prénom sur une languette cartonnée et le prononça tout haut plusieurs fois. Ma mère trouva la consonance mélodieuse et mon père a-do-rait les prénoms composés, ce qui le ravit tout pareil… Faut-il préciser que le sens du second degré de mes parents était quelque peu émoussé après l'exercice périlleux et éreintant d'un accouchement ?

Le médecin glissa le bout de carton dans le bracelet en plastique qui me tenait lieu de carte d'identité. Quelques jours plus tard, l'officier de l'état civil, qui aurait – à lui seul – pu mettre fin à mon cauchemar nominatif, s'exalta de cette gestation si créativement aboutie.

Je m'appelle Anne-Omalie.

Anne-Omalie Valdieu.

Et je peux m'estimer heureuse car, dans le lit voisin de celui de ma mère, une dame d'origine iranienne a donné naissance à un petit Khonar. Aujourd'hui encore, quand je repense à lui, pétrie d'empathie, je me dis que, dans sa langue, son nom veut certainement dire « celui-qui-se-lève-tôt,-va-faire-pipi-le-premier-et-grâce-à-ça-voit-le-soleil-se-lever ».

Je vécus une enfance heureuse où, chaque année, on me demandait si je préférais fêter mon anniversaire le 28 février ou le 1er mars.

Au moment où je quittais la maternelle, mes parents décidèrent de déménager à la campagne. Quelque chose à fuir.

Je suivis mes années de primaire dans la plus belle école de village de la Terre, tapie dans un écrin de verdure, dont les grilles, le préau, la cour sont encore intacts dans ma mémoire.

Béa était deux classes en dessous de la mienne. Nous rentrions ensemble à pied de l'école, en nous donnant la main. Nous nous disions qu'il serait plus difficile de nous voler si nous nous tenions par la main. Et nous avons bien eu raison puisque personne n'y est jamais parvenu.

Adolescentes, nous prenions toujours le chemin des écoliers ensemble, nos mains dans celles de nos amoureux.

Béa fit des études d'institutrice pendant que j'étudiais les langues. Elle retourna ensuite docilement à l'école apprendre à lire et à écrire à une tripotée de bambins, tandis que j'essayais péniblement la vie en entreprise avec une hiérarchie, des objectifs, du pouvoir, des jeux d'influence et surtout, surtout, beaucoup de nuisibles et de pètesec.

III

Ce matin, Bruxelles est contrariée. Il pleut et il n'aurait pas dû. Ce n'eût pas été plus facile sous le soleil, c'est vrai. Je me lève des deux pieds pour chasser cette pensée, me laisse glisser dans un jean, enfile un teeshirt, tout emboité encore dans les manches du pulloveur qui l'avait réchauffé la veille. Et ne prends pas de douche. Généralement, ces jours-là, je préfère me doucher après.

Il pleut donc quand j'arrive sur les lieux de la reconstitution. D'un teigneux crachin de fin de nuit. La lumière bleue des camionnettes de police délimite le périmètre de sécurité. Je me gare comme je peux. À la radio, Feu! Chatterton chantonne : « Des cieux tombent des cordes, faut-il y grimper ou s'y pendre ? »

Nous verrons. De notre mieux, voilà ce que nous ferons. Les promeneurs matinaux s'interrogent, désarmés de se voir privés de l'endroit habituel où leurs chiens vident sur le bitume et les parterres de l'hôpital leur première vessie tendue. Il est 7 heures et la clinique somnole. Ce lundi, la prévenue devra reproduire un à un ses pas et gestes depuis son départ de la maternité. Avec, dans ses bras, une poupée. Elle sort du fourgon qui l'amène de la prison de Berkendael, où elle est incarcérée depuis deux mois. La juge d'instruction fait les présentations : l'inculpée, son avocat, un inspecteur de police, l'interprète et un policier qui filme. La reconstitution peut commencer. La juge pose les questions, j'interprète. La prévenue répond, je traduis en sens inverse. La police nous accompagne tout au long du trajet pour préserver l'intimité. La caméra filme. Les badauds, de loin, regardent la scène et se demandent quel est le titre du film ou sur quelle chaine ça passera.

La jeune femme a quitté l'hôpital deux jours après son accouchement, au petit matin, sans prévenir personne. Les services sociaux de l'établissement ont immédiatement averti la police. Une maman de 20 ans qui accouche sans la présence du père et ne reçoit aucune visite, c'est peu courant. Mais si, en plus, elle file en douce, l'enfant est en danger. C'est comme ça, les paramètres sont réunis.

La jeune mère nous indique les portes qu'elle a ouvertes et fermées, les couloirs empruntés et la direction prise une fois sortie du bâtiment. Les larmes coulent déjà sur ses joues alors que le plus dur reste à venir. Maitre Van Der Smissen, son conseil, lui tend un mouchoir en papier. Ne jamais partir en reconstitution sans mouchoirs. Pour frotter les larmes qui perlent, gratter la boue qui colle aux chaussures, moucher les nez soumis aux rigueurs de la météo. Et réussir une pause d'aisance en n'importe quelles circonstances.

La jeune mère marche dans la ville. La jeune mère… Elle a beau avoir donné puis repris la

vie, elle n'en reste pas moins mère. De neuf mois et deux jours. Les infirmières interrogées se souviendront qu'elle prenait bien soin de sa fille, lui parlait doucement pour la rassurer. L'inculpée repasse à tous les endroits où elle se remémore être passée. La poupée serrée contre elle, sous sa veste. Elle expliquera qu'elle n'arrêtait pas d'embrasser le bébé sur la tête, à travers le bonnet. La juge lui demande de montrer. Je lui dis que la juge veut voir comment elle embrassait le bébé. La prévenue me regarde l'air perdu et s'exécute. Avec, dans son geste, tout l'amour d'une mère pour son enfant. Chaque minute est difficile et vient – sans gêne – s'empiler à la précédente.

Le jour se lève enfin. Nous avons marché. Énormément marché, en sorte de parcourir les quelques arrêts de bus empruntés par la prévenue. Nous arrivons au canal qui dort à poings fermés, avant de se faire réveiller par le passage d'une péniche indolente. Le flot de voitures draguant ses navetteurs couvre le bruit de nos voix. Les questions sont répétées et les réponses emportées par le grondement des moteurs et le vent du large, navetteur régulier – lui aussi – vers la capitale. La juge s'enquiert auprès de la jeune femme du moment où elle a décidé de se débarrasser du bébé. L'inculpée ne sait plus très bien. Elle serre la poupée. Nous poursuivons notre route, guidés par ses pas. Arrivée à un banc, elle s'assied. La juge lui demande si c'est à ce moment-là qu'elle a décidé. La prévenue me confirme que c'est bien là, sur ce banc. C'est important, le moment où l'on décide de tuer quelqu'un. C'est ce qui permettra de qualifier les faits. De dire par exemple s'il y a eu ou non préméditation. Il est neuf heures. J'ai déjà fini mon paquet de mouchoirs. Je pense à la suite. À la prévenue qui, du haut de ses vingt ans, va devoir de ses bras laisser glisser ce qu'elle y a tenu de plus précieux. La juge l'invite à s'approcher du bord et à reproduire son geste. La jeune femme reste assise sur le banc. Je lui répète. Elle ne veut pas. La juge d'instruction l'informe qu'elle doit, cela fait partie de la reconstitution. C'est important pour le procès. Je lui transmets l'information. Elle pleure, se balance d'avant en arrière en serrant contre elle la poupée. Maitre Van Der Smissen s'approche d'elle et lui prend le bras, pour l'inviter à se lever. La juge continue à lui parler, je traduis mécaniquement, je ne sais même plus ce qui se dit, elle doit se lever. Je suis très proche de la maman, de la poupée. La juge lui demande ce qu'elle a fait avant le geste fatal et, dans un cri, elle retire le bonnet de la poupée et sent l'odeur de son bébé. Voilà ce qu'elle a fait, sentir l'odeur de son bébé sur le bonnet.

– Avancez-vous, mademoiselle, et montrez-nous où vous êtes allée ensuite.

Je traduis. Elle ne bouge pas, pétrifiée et en sanglots.

– Allez-y, mademoiselle.

Je réitère l'injonction. Elle se trouve à présent à un mètre du muret. Son avocat la soutient.

– Allez-y, nous savons que c'est dur pour vous, mais vous devez le faire.

Je lui répète doucement la demande de la juge, en m'approchant tout près, et la soutiens sous l'autre bras.

En criant « je ne voulais pas », les jambes vacillantes, soutenue de part et d'autre par les béquilles de fortune que nous formions, son conseil et moi, l'accusée prend la poupée dans ses mains, l'embrasse sur le dessus de la tête, lui retire son bonnet, qu'elle met dans sa poche, et jette le bébé en plastique par-dessus le parapet, dans le canal, avant de s'écrouler dans un hurlement insoutenable.

À mes tympans résonnent les paroles de Feu! Chatterton : « Les choses nous échappent, pourquoi les retenir ? »

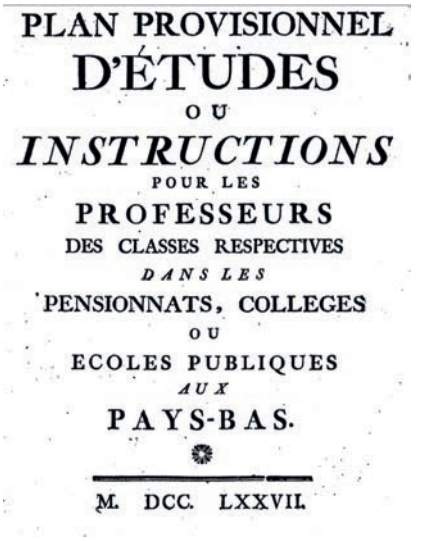
Je pense à ma sœur décédée au même âge. Deux jours. Et jamais je n'aurais imaginé que vomir dans un buisson en plein centre-ville et au vu de tous serait à ce point libérateur.

Aujourd'hui, je ne pourrai rien faire d'autre. Pas même rompre avec mon Roi Carnaval qui – au bout de six mois de relation – m'appelle toujours du prénom de son ex. On ne peut pourtant pas dire que le mien soit anodin. Cette matinée s'annonçait difficile. Elle fut déchirante. Mon corps hurle de la nuque au ventre. Je décide de rentrer me doucher et parcours en sens inverse le trajet que nous venons d'effectuer. L'air frais me remet les idées en place. Je récupère ma voiture à proximité de l'hôpital. Incrustée dans le siège, je ne démarre pas immédiatement et m'asperge de spray aux huiles essentielles en relevant les messages laissés sur ma boite vocale.

/ Michel Berré

LE *PLAN PROVISIONNEL D'ÉTUDES* DE 1777 :

PREMIER PAS VERS LA CONSTITUTION DU FRANÇAIS COMME « DISCIPLINE SCOLAIRE » ?


PLAN PROVISIONNEL
D'ÉTUDES
OU
INSTRUCTIONS
POUR LES
PROFESSEURS
DES CLASSES RESPECTIVES
DANS LES
PENSIONNATS, COLLEGES
OU
ECOLES PUBLIQUES
AUX
PAYS-BAS.
M. DCC. LXXVII.

Introduction

Ce premier coup d'œil sur l'histoire de l'enseignement du français concerne l'enseignement du français comme langue maternelle (FLM). Il s'agit de proposer une lecture du *Plan provisionnel d'études* de 1777, le premier plan publié par un gouvernement établi dans nos régions (les Pays-Bas autrichiens 1713-1792/94 ; désormais PBA) qui imposait un programme commun d'enseignement à tous les collèges (*cf.* la reproduction ci-jointe de la première page de ce plan[1]). L'objectif est d'y déceler les premiers éléments de quelque chose qui n'existe pas encore, à savoir l'enseignement du français de la sixième à la rhétorique, autrement dit les prémisses de la constitution de ce que l'on a appelé plus tard une « discipline scolaire »[2].

Certes, dans l'« espace belge »[3], au XVIIIe siècle et même avant, le français a pu être présent à divers titres – à la fois comme langue d'enseignement et langue enseignée – dans quelques collèges, mais de façon marginale et peu organisée. Ce qui est neuf dans le *Plan provisionnel d'études* (PPE), c'est la volonté d'imposer cet enseignement à tous les collèges et surtout de construire un programme qui ferait du français une matière scolaire à part entière, enseignée dans les six années du cursus.

Notre contribution comprendra trois parties…

Pour la France, André Chervel a retracé l'histoire du français comme « discipline scolaire », mettant au jour les conditions de son apparition, son fonctionnement interne (sélection des contenus, modalités de travail, « nature » de ces éléments, etc.) et son rôle au sein du système éducatif[4]. Les travaux de Chervel concernant la France, il nous a paru intéressant de voir à travers le cas particulier du PPE de 1777 si ce qui était avancé pour l'Hexagone avait aussi une pertinence pour l'enseignement du français dans nos régions où, au XVIIIe siècle, plusieurs langues cohabitaient (français, flamand et dans une certaine mesure l'allemand[5]) – sans oublier le latin dont le pouvoir symbolique reste important et qui conserve de fortes positions à l'université, dans les collèges, l'Église et certains domaines scientifiques[6] – et pouvaient ambitionner de devenir des langues communes, voire nationales.

Notre contribution comprendra trois parties : celle d'aujourd'hui présente le contexte dans lequel cette première réforme d'ensemble de l'enseignement moyen, pilotée par l'État, a pris place ; la prochaine évoquera la question du français langue d'enseignement (et plus généralement de la langue dans laquelle il convenait que l'enseignement fût donné) ; enfin, la dernière se penchera sur le français en tant que langue enseignée, c'est-à-dire sur les contenus liés à cette matière nouvelle qu'est le « français ».

LE *PLAN PROVISIONNEL D'ÉTUDES* DE 1777

(suite...)

Le contexte[7]

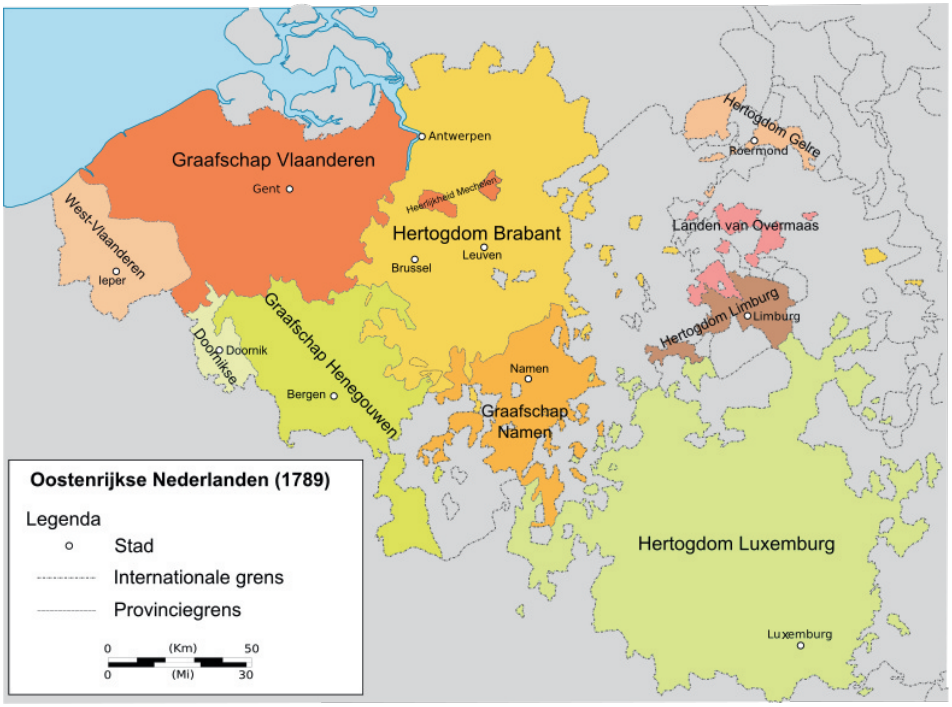
L'État doit s'occuper de l'éducation

Au milieu du XVIIIe siècle, à l'instar de ce qui se passe dans d'autres pays européens, l'impératrice Marie-Thérèse prend durant son règne (1740-1780) diverses mesures en vue de moderniser l'instruction dans les PBA. Cette intervention de l'État constitue un élément neuf sous l'Ancien Régime, période où l'enseignement est pour l'essentiel une prérogative religieuse (parfois partagée avec les autorités publiques locales), sans exclure des initiatives privées (*cf.* l'expansion des maisons d'éducation et des pensionnats, en particulier dans la deuxième moitié du siècle[8]). La plupart des établissements sont en effet fondés et dirigés soit par le clergé séculier, soit par le clergé régulier. Il s'agit pour les États et les souverains qui s'inscrivent dans un courant que l'on pourrait qualifier de « moderne » de répondre à une demande émanant des couches sociales éclairées de la population ; l'éducation étant considérée dans l'esprit des Lumières comme un droit, le premier devoir du souverain est de veiller à ce que ses sujets puissent être éduqués. Cette éducation ne peut dépendre de circonstances locales ou autres, elle doit être uniforme dans tout le pays (tout en étant adaptée bien entendu au statut social de chaque sujet, à son sexe, etc.).

L'éducation doit être uniforme dans tout le pays.

Parallèlement, les États, en pleine croissance, souhaitent une éducation appropriée à leurs propres besoins en formant l'élite nécessaire à leur fonctionnement[9].

L'impératrice entend faire pour les PBA ce qui a déjà été entrepris, avec un relatif succès, dans d'autres parties de l'Empire austro-hongrois. Toutefois, dans nos régions, les difficultés rencontrées ont été nombreuses et les résultats obtenus certainement en deçà des attentes de Vienne, en particulier pour les



Voici les territoires des Pays-Bas autrichiens en 1789. La Principauté de Liège n'en fait pas partie, l'espace est morcellé, divisé essentiellement en comtés et en duchés, dans une structuration bien éloignée de l'actuelle division en régions flamande et wallonne, dont la conscience identitaire – dans des rapports plus ou moins compatibles avec l'identité belge – a progressivement émergé après l'indépendance belge et en est d'une certaine manière le produit (*cf.* Lode Wils, *Histoire des nations belges*, Ottignies – Louvain-la-Neuve, édit. Quorum, 1996).

« petites écoles » (c'est-à-dire l'enseignement primaire) et l'université de Louvain où les effets des différentes réformes ont été à peu près nuls. Les résultats les plus « substantiels » ont été obtenus dans l'enseignement moyen (c'est-à-dire celui prodigué dans les collèges), même si les résistances y ont aussi été assez fortes, en particulier à partir de l'accession au trône de Joseph II (1780-1790) dont l'esprit de réforme heurtait les élites locales et les dignitaires religieux ; à l'autre bout de l'échiquier politique, l'autoritarisme princier (d'où le qualificatif de « despote éclairé » qui lui fut attribué) mécontentait les progressistes et nourrissait des sentiments protonationaux qui s'exprimeraient lors de la Révolution brabançonne de 1789 et des éphémères « États belgiques unis ». À la fin des années quatre-vingt, l'action du gouvernement est de plus en plus contestée et les collèges royaux de moins en moins fréquentés.

Une opportunité : l'expulsion des Jésuites

Pour mener à bien ses ambitions réformatrices, le gouvernement a profité d'une opportunité, la suppression de la Compagnie de Jésus (bref pontifical « Dominus ac redemptor » signé par le pape Clément XIV le 21 juillet 1773, rendu exécutoire dans les PBA le 13 septembre de la même année). Les Jésuites dirigeaient alors dix-sept des soixante collèges installés sur le territoire[10], principalement dans les villes. Les quarante-trois autres sont essentiellement aux mains du clergé régulier, plus rarement du clergé séculier (p. ex. le collège de la Ste-Trinité à Louvain, l'un des plus peuplés avec près de trois-cent-cinquante étudiants) ou encore des autorités locales (collège de Houdain à Mons). De manière générale, les établissements des Jésuites étaient les plus fréquentés. Certains étaient dotés d'un pensionnat. Ils jouissaient d'une bonne réputation et l'enseignement s'y donnait généralement gratuitement (l'on verra plus loin combien cette question de la gratuité est au centre des débats à l'époque, étant jugée par beaucoup comme une des causes de la décadence des études).

Dès septembre 1773, un Comité dit « jésuitique » est mis en place par le gouvernement pour traiter « les affaires résultant de la suppression de la Société des Jésuites aux Pays-Bas » et les questions relatives à l'enseignement y prennent très rapidement une part considérable. Il faut pour répondre aux plaintes des parents trouver une solution et pallier la fermeture des dix-sept collèges tenus par les Jésuites. Dans les petites villes où il n'y a pas d'autres établissements, les collèges sont rouverts avec un nouveau personnel recruté dans l'urgence ; dans les grandes villes où il existe une offre concurrente, les étudiants sont transférés vers ces établissements.

Cette réforme est le premier exemple dans nos régions d'une prise de contrôle de tout l'enseignement moyen par l'État.

Un premier plan de réforme générale est proposé en 1774 par Cornet de Grez, membre du Comité jésuitique, mais jugé trop onéreux par les autorités viennoises, il ne sera pas appliqué. La question des langues y occupe une place importante (*cf. infra*).

En 1776, le Comité est dissout et la direction de l'organisation de l'enseignement est confiée au ministre plénipotentiaire Starhemberg aidé par une nouvelle commission, la Commission royale des études (CRE ; décret du gouverneur Charles de Lorraine du 9 mars 1777) dans laquelle on peut voir une sorte d'embryon d'un ministère de l'Instruction publique. Les travaux de la CRE s'étaleront de 1777 à 1785[11].

Cette réforme est le premier exemple dans nos régions d'une prise de contrôle de tout l'enseignement moyen par l'État. Comme le note l'historien de la pédagogie André Uyttebrouck, « à travers toutes ces vicissitudes, un fait reste constant : l'État [s'est] assuré [...] le contrôle de tout l'enseignement, et cela à travers un organisme institutionnalisé et permanent, malgré ses changements de nom, de composition, voire de compétence » (1977 : 72)[12].

Les réalisations de la CRE

Parmi les tâches que se voit confier la CRE figurent l'établissement de collèges dits de « fondation royale » pour remplacer ceux tenus par les Jésuites, l'organisation d'un concours pour le recrutement des

LE *PLAN PROVISIONNEL D'ÉTUDES* DE 1777

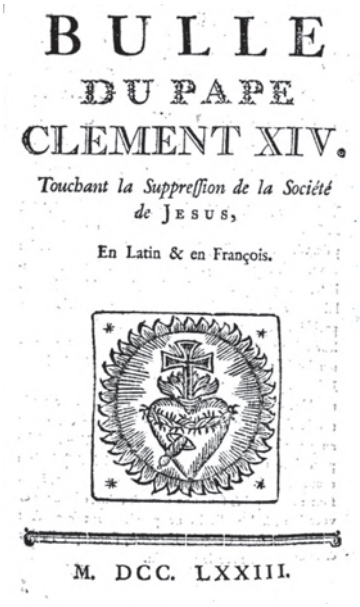
(suite...)

enseignants, la mise sur pied d'un service d'inspection de tous les établissements (de fondation royale ou non), l'instauration d'un minerval, l'étude des méthodes d'enseignement à prescrire aux enseignants et le choix des ouvrages élémentaires et classiques à utiliser ainsi que la publication d'un plan d'études applicable à tous les établissements qui constitue sans doute son œuvre majeure[13].

Le gouvernement a fondé quinze collèges royaux dont sept – les plus importants – ont été dotés de pensionnats : Bruxelles, Anvers, Bruges, Gand, Luxembourg, Namur et Ruremonde[14]. La direction (préfet, principal, sous-principal, etc.) des collèges royaux est confiée à des ecclésiastiques, membres du clergé séculier (ce qui constituait une garantie de moralité aux yeux des parents souvent peu satisfaits du départ des Jésuites et méfiants à l'égard de l'initiative publique et des nouveautés annoncées). Par souci de décence et d'uniformité, tout le corps enseignant (y compris les laïcs) était tenu de porter l'habit long ecclésiastique[15].

Tout le corps enseignant était tenu de porter l'habit long ecclésiastique.

Le cursus des collèges comprenait six années d'études dénommées Petite et Grande Figure (sixième et cinquième années d'étude), Grammaire (quatrième), Syntaxe (troisième), Poésie (seconde) et Rhétorique (première).


BULLE
DU PAPE
CLEMENT XIV.
Touchant la Suppression de la Société de JESUS,
En Latin & en François.
M. DCC. LXXIII.

Bulle (aussi appelé le *Bref Dominus ac Rdemptor*) par laquelle le pape Clément XIV a décidé la suppression de la Compagnie de Jésus le 21 juillet 1771. Il fut rendu exécutoire dans les Pays-Bas autrichiens par un édit de Marie-Thérèse daté du 13 septembre 1773 ; l'impératrice agissait moins par conviction que par intérêt : ne pas déplaire à la France et à l'Espagne (qui avaient procédé à l'expulsion des Jésuites avant la décision du pape) et renflouer les caisses publiques par la confiscation des biens des Jésuites. L'ordre des Jésuites fut rétabli par Pie VII en 1814.

Qui fréquentait les collèges ?

Les conditions d'accessibilité aux collèges sont bien différentes de celles d'aujourd'hui. Les élèves y sont admis dès l'âge de 10 ans pourvu qu'ils sachent lire et écrire ; il n'y a pas de lien entre les « petites écoles » (c'est-à-dire les écoles primaires) et les « collèges » qui sont fréquentés par des publics socialement distincts. De manière assez attendue, la plupart des externes sont des autochtones habitant la ville où se situe le collège ; les internes sont recrutés dans une zone géographique plus large, quelques-uns d'entre eux pouvaient même ne pas être originaires des PBA[16].

La politique de la CRE est ouvertement élitiste, la gratuité étant considérée comme une des causes de la décadence des études[17]. Un minerval est dès lors instauré, la gratuité pouvant être accordée à certains sur dossier[18]. Voici l'avis sur cette question de F.-J. Derleyn, professeur au Collège de Bruges, auteur de manuels scolaires et de *Réflexions sur l'éducation de la jeunesse* (1788), inspirées de l'*Essai d'éducation nationale* de La Chalotais (1763) :

> Il ne faut pas beaucoup de Collèges : car le grand nombre nuit à l'agriculture & au commerce. Il est donc avantageux à l'État qu'il y en ait peu, pourvu qu'ils soient bons. Il vaut mieux qu'il y ait moins d'étudiants, pourvu qu'ils soient mieux instruits : & on les instruira plus facilement, s'ils ne sont pas en si grand nombre (1788 : 14-15).

La politique de la CRE est ouvertement élitiste.

Sous cette forme, cet argumentaire est aujourd'hui inaudible et politiquement indéfendable. On signalera toutefois que les examens d'entrée ou les concours dans leur

forme actuelle poursuivent un objectif similaire, à savoir réduire le nombre d'étudiants pour sélectionner les meilleurs et ne travailler qu'avec eux, même si les critères utilisés sont différents : ce qui est mesuré aujourd'hui, c'est le « savoir » de l'étudiant, pas la capacité financière de la famille (sans exclure toutefois les effets du second sur le premier…).

La vie dans les collèges

Le but de l'enseignement qui se donnait dans les collèges était de fournir et de consolider la formation religieuse et de préparer aux études universitaires, ce qui impliquait la maitrise active du latin, vu qu'à l'université les cours se donnaient, en principe, dans cette langue. Les collèges sont fréquentés uniquement par des garçons[19]. La vie y était évidemment différente pour les pensionnaires et les externes.

À titre indicatif, voici reconstituée la journée type d'un étudiant pensionnaire d'après le Règlement du *Collège pensionnat thérésien* de Bruxelles, le mieux doté des collèges royaux des PBA et le seul habilité à porter le titre de « collège thérésien ».

6 h	Lever
6 h 30	Prière ; étude
7 h 30	Déjeuner
8 h	**Classe**
10 h	Messe ; relâche
12 h	Prières ; diner ; grâces ; récréations
13 h 30	Retour dans les chambres
14 h	**Classe**
16 h	Gouter ; récréation
17 h	Étude
18 h 30	Colloque avec le surveillant sur les matières classiques
19 h	Prières ; souper ; grâces ; récréation
20 h 30	Prières
21 h	Coucher

L'on se contentera de deux constats :

- le nombre limité d'heures de classe, celles où le maitre donnait des leçons ou donnait à faire des exercices (4 h par jour) ; de plus, l'hiver, ces heures pouvaient être réduites si les conditions climatiques l'exigeaient (pas d'électricité, difficulté de se chauffer, etc.) ;
- l'importance de l'imprégnation religieuse y compris dans les établissements de fondation royale ; la vie de l'élève pensionnaire y est rythmée par les prières (qui se font en latin) et les devoirs religieux.

Des instructions en français…

Œuvre de la CRE, le *Plan provisionnel d'études* (PPE) est prescrit à tous les collèges par l'Ordonnance du 22 septembre 1777 portant Règlement pour la discipline et la police dans les collèges et pensionnats des Pays-Bas – soit quatre ans précisément après l'expulsion des Jésuites des PBA[20]. Ce plan de quatorze pages définit le programme à mettre en œuvre année par année dans tous les établissements d'enseignement moyen situés dans les PBA. Il s'impose aux professeurs comme le rappelle le texte même de l'Ordonnance : « les professeurs se feront une étude particulière d'apprendre parfaitement et d'exécuter de même toutes les dispositions du plan d'enseignement […] ; ils en pénétreront bien l'esprit ; c'est là leur grande règle. »[21]

Le terme « provisionnel » souligne le fait qu'il est censé être revu, adapté et développé en fonction des circonstances ; des Instructions additionnelles ont effectivement vu le jour, dès la première année d'entrée en vigueur du PPE (1777-1778 ; nous en reparlerons).

Aussi bien le Règlement que le PPE ont été envoyés dans tous les collèges des PBA. Comme toute la correspondance officielle du gouvernement central, ces documents étaient rédigés en français. Mais tous les enseignants parlaient-ils cette langue ? La comprenaient-ils ? Cela allait-il de soi ?

En 1752-1753, le jésuite Alexandre Van de Walle, curé à Wormhoudt (Flandre française,

LE *PLAN PROVISIONNEL D'ÉTUDES* DE 1777

(suite…)

arrondissement de Dunkerque) avait également couché ses *Instructions importantes aux Etudians & à leurs Parens [...]* (Bruxelles, G. Fricx, 1752-1753, 3 vol. XXXI-588 p., 576 p. et 602 p.) en langue française, mais avait estimé nécessaire de justifier son choix[22].

Cinq langues pouvaient prétendre à une certaine présence au sein des nouveaux cursus.

Et en 1754-55, à l'occasion de la réforme des études du Collège de la Ste-Trinité (dépendant de la Faculté des Arts de l'Université de Louvain), les auteurs des nouveaux règlements et programmes – J.-N. Paquot, professeur d'hébreu, et J.-B. Zegers, professeur de grec – font un autre choix puisqu'ils optent pour le latin comme langue de rédaction (le paragraphe consacré au français s'intitulant *De studio linguæ Gallicæ*).

Voilà qui nous introduit de plain pied dans les questions de politique linguistique éducative et les réponses que les acteurs de l'époque y ont apportées : dans quelle langue convient-il que l'instruction soit donnée et quelle(s) langue(s) faut-il enseigner ?

Cinq langues pouvaient prétendre, à titres divers, à une certaine présence au sein des nouveaux cursus : le latin, le grec, le français, le flamand et l'allemand. On verra quelles ont été les options retenues par la CRE dans les prescriptions du PPE, pour le recrutement des enseignants (concours de 1777) et dans les nouveaux manuels dont la publication était jugée nécessaire par certains à la mise en œuvre de la réforme.

POUR SUIVRE ?

[1] Le titre complet est *Plan provisionnel d'Études ou Instructions pour les Professeurs des classes respectives dans les pensionnats, collèges ou écoles publiques aux Pays-Bas*, M. DCC. LXXXVI. Dans la suite, nous nous fondons sur le texte reproduit dans le *Recueil des Ordonnances des Pays-Bas autrichiens, Troisième série. 1700-1794. Tome onzième*, publié par J. De Le Court, 1905, p. 202-213 (désormais ROP-BA). Plusieurs éditions de ce Plan sont accessibles sur internet avec une pagination éventuellement différente (c'est une de ces versions qui est reproduite en illustration du présent article).

[2] *Cf.* la troisième partie de l'article pour une définition plus précise de cette notion.

[3] Nous utilisons cette dénomination pour désigner le territoire de l'actuelle Belgique avant son indépendance (1830-31). Rappelons que cet espace ne comprend pas – avant la période dite française (1792/94-1814/15) – la Principauté de Liège qui n'est donc pas concernée par ce Plan (ce qui ne signifie pas, bien entendu, que d'autres réformes n'y ont pas été entreprises).

[4] Pour une synthèse, *cf. Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle* (Paris, Retz, 2006).

[5] L'allemand (ou des dialectes apparentés) était parlé dans une zone plus étendue qu'aujourd'hui ; c'était aussi la langue de la dynastie régnante (les Habsbourg d'Autriche depuis 1713). L'on signalera la parution à Bruxelles au XVIIIe siècle de grammaires françaises rédigées en langue allemande, sans doute destinées à des fonctionnaires ou militaires autrichiens ne maitrisant pas suffisamment le français.

[6] *Cf.* Christophe Bertiau, « Le latin face aux langues modernes : deux débats belges des années 1840–1850 », *Revue belge d'histoire contemporaine*, XLVII-1, 2017, p. 102-131.

[7] Ce qui suit reprend des éléments bien connus des historiens de l'éducation. Pour plus de détails, le lecteur intéressé pourra se reporter aux deux ouvrages les plus récents sur cette période et leur bibliographie : Dirk Leyder, *'Pour le bien des lettres et de la chose publique'. Maria-Theresia, Jozef II en de humaniora in hun Nederlandse Provincies* (Brussel, Paleis der Academiën, 2010) et Matthias Meirlaen, *Revoluties in de klas. Secundair geschiedenisonderwijs in de Zuidelijke Nederlanden, 1750-1850* (Leuven, Universitaire Pers Leuven, 2014).

[8] *Cf.* notamment Françoise Huguet, « Les pensions et institutions privées secondaires pour garçons dans la région parisienne (1700-1940) », *Histoire de l'éducation*, 90, 2001, p. 205-221.

[9] L'École est ainsi devenue un des lieux d'affrontement entre l'État et l'Église, tension permanente ponctuée de crises et de périodes d'apaisement (*cf.* pour nos régions la guerre scolaire de 1879-1884 et celle des années cinquante suivie de l'après-Pacte scolaire signé en 1958-59). Pour une première approche, *cf.* Dominique Grootaers (dir.), *Histoire de l'enseignement en Belgique* (Bruxelles, CRISP, 1998).

[10] Conformément aux usages des historiens de l'éducation, nous n'incluons pas dans ce décompte le Collège des Jésuites anglais à Bruges.

[11] Par la suite les questions éducatives ont été gérées par d'autres organes gouvernementaux, mais sans effets notables vu les troubles de plus en plus importants durant cette période et l'hostilité croissante des populations autochtones à l'égard du pouvoir autrichien.

[12] André Uyttebrouck, « L'enseignement secondaire à Bruxelles à la fin de l'Ancien Régime », *Études sur le XVIIIe siècle*, IV, Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles, 1977, p. 63-85.

[13] *Cf.* la *Note touchant les arrangements résolus par Sa Majesté l'Impératrice-Reine à l'égard des études* (20 octobre 1776). *Cf.* ROP-BA, p. XXI-XXVI.

[14] Aujourd'hui située aux Pays-Bas, cette ville (*Roermond* en néerlandais) était intégrée au XVIIIe siècle dans les PBA.

[15] Pour éviter une concurrence concernant le luxe des tenues vestimentaires, la question du port d'un uniforme par les étudiants a aussi été évoquée sans qu'une décision soit toutefois prise à ce sujet.

[16] Cette répartition n'est pas sans exception : des étrangers à la ville pouvaient aussi être étudiants externes en étant hébergés chez l'habitant ou dans des pensions privées ; et pour des raisons diverses, des familles habitant près du collège pouvaient y mettre leur enfant en internat.

[17] C'était déjà ce point de vue qui prévalait dans le Plan de Cornet de Grez (1774).

[18] Le prix à payer pour fréquenter un collège variait de 7 florins pour la Petite Figure à 16 florins pour la Rhétorique. Le salaire de l'enseignant comprenait une partie fixe (différente selon l'année d'étude où il officiait) et une partie variable calculée sur la base des *minervalia* versés par les étudiants. *Cf.* ROP-BA, p. 201.

[19] Pour une première approche générale de l'histoire de l'éducation des filles, l'on pourra consulter le numéro double d'*Histoire de l'éducation* 115-116, 2007 en accès libre (https://journals.openedition.org/histoire-education/1030).

[20] *Cf.* ROP-BA, p. 202-213. Sur le PPE, outre les ouvrages de Leyder et Meirlaen et l'article d'Uyttebrouck déjà cités, l'on pourra consulter également Marcel Van Hamme, « Contribution à l'étude de la réforme de l'enseignement secondaire sous le régime autrichien ». Revue belge de philologie et d'histoire, XXIV, 1945, p. 109-137.

[21] Cf. ROP-BA, p. 211-212.

[22] « On s'étonnera peut-être qu'étant Flamand & écrivant pour les Flamans, je n'ai pas couché mes Instructions en flamand, ou bien en latin. En vérité, j'avois bien l'envie de le faire dans l'une ou l'autre de ces deux langues, & principalement, en latin, qui paroît plus convenable à l'Instruction des Etudians. Mais comme nous voïons que tous les livres historiques & méthodiques des arts & des sciences, que l'on fait maintenant pour l'Instruction de la Jeunesse, sont en français, & pas un ou du moins fort peu en latin, ou en flamand, tellement que le Brabant & la Hollande même nous fournissent quantité des [*sic*] livres français, & que d'ailleurs on voit que la plûpart des honnêtes gens de la Flandre parlent français, & écrivent plus en français qu'en flamand, j'ai trouvé à propos de donner mes Instructions en français afin que tous les parens les puissent entendre » (*op. cit.*, p. 317-318).

TUNISIE

NABEUL

2020

Le français langue de partage

Le centre de congrès de Yasmine-Hammamet, en Tunisie, accueille le XVe Congrès mondial de la Fédération Internationale des Professeurs de Français.

Inscrivez-vous au plus vite et bénéficiez des meilleurs tarifs du congrès

http://nabeul2020.fipf.org/inscriptions

LA FIPF
Fédération Internationale des Professeurs de Français

atpf
Association Tunisienne pour la Pédagogie du Français