

SOMMAIRE

Le mot du président
Yves REUTER

3

LE DOSSIER

*L'ENSEIGNEMENT
DES LANGUES MATERNELLES
HORS DE LA FRANCOPHONIE*

• Jean-Louis DUFAYS et Catherine TAUVERON
Présentation

• Christiane DONAHUE
L'enseignement de l'écrit
avant l'université aux États-Unis

• Roxane Helena Rodrigues ROJO
La conception de la lecture et de l'écriture
dans les nouveaux programmes brésiliens

• Protais NISIBURE et Gaspard NTAMWANA
L'enseignement des langues africaines

• Silvana FERRERI
La didactique de l'italien langue maternelle

• Matilde MORENO
Contenus et critères d'évaluation envisagés
par les instructions officielles pour l'apprentissage
de la langue et de la littérature castillanes
dans l'enseignement primaire

• Peter SIEBER
Didactique de l'allemand en suisse alémanique

• Johan VAN ISEGHEM
Un quart de siècle d'enseignement du néerlandais
langue maternelle dans l'enseignement secondaire
en Flandre

38

NOTES DE LECTURE

• D. Bucheton et J.-L. Dufays
Des savoirs en jeu aux savoirs en « je ».
*Médiations sociales et processus de subjectivation
en formation initiale d'enseignants.*
*Recherche longitudinale auprès de 20 étudiants
et analyses de cas*

• S. Chartrand
Pistes d'entrée en lecture.
Préparer la lecture de textes littéraires

• I. Laborde-Milaa
Éloge de la paraphrase.
La paraphrase dans l'enseignement du français

41

INFORMATIONS

• *Enseignement-apprentissage du lexique*
(Grenoble, 13-15 mars 2003)

• *Construction des connaissances
et langage dans les disciplines d'enseignement.*
*L'école et la question
des « communautés discursives »*
(Bordeaux, 3-5 avril 2003)

Colloque international de
• *l'Association des professeurs de portugais*
(Lisbonne, 28-30 juillet 2003)

Equipe éditoriale : Jean-Louis Dufays, **Jean-Louis Dumortier**, Carole Fisher, Roland Goigoux, Yves Reuter, Thérèse Thévenaz, S.-G. Chartrand

LE MOT DU PRESIDENT

Je me réjouis à l'idée que – si tout se passe comme prévu – ce numéro de *La Lettre* arrivera entre vos mains sans trop de retard. Il s'agit en effet, sans conteste, d'un fonctionnement à améliorer et nous ferons tout, à l'avenir, pour que notre bulletin puisse parvenir à ses lecteurs en mai/juin et en novembre/décembre. J'espère en tous cas que ce numéro sera lu avec d'autant plus d'attention qu'il présente un dossier particulièrement riche (coordonné par J.-L. Dufays et C. Tauveron) autour de la question de la didactique de la langue dans différents pays. Cette mise en perspective, virtuellement comparatiste, me paraît en effet fondamentale pour notre champ de recherche.

L'association poursuit le renouvellement de ses fonctionnements et de ses représentants. Ainsi, Georges Legros a transmis le relais pour *La Lettre* à Jean-Louis Dumortier. Qu'ils soient tous les deux remerciés. Le premier pour avoir fait de ce bulletin un objet aussi respectable matériellement qu'intellectuellement. Le second pour avoir accepté cette responsabilité, lourde mais centrale dans la vie associative. Marie-Christine Paret, pilier de la section québécoise, pour laquelle elle a manifesté une activité inlassable doublée d'une compétence incontestable, a cédé sa place à Marie Nadeau. Au revoir et merci à l'une, bienvenue à l'autre. En France, après avoir assumé pendant de longues années la gestion, ô combien ingrate, de notre trésorerie, Jean-Pascal Simon s'est retiré du C.A. afin que les responsabilités tournent. Je ne saurai dire à quel point il a été une pièce maîtresse de notre vie associative. Je sais, en tous cas, qu'il continuera à nous accompagner de manière vigilante. C'est Jean-Paul Bernié, que tous connaissent bien, qui lui succède au C.A. (il était le suivant dans la liste des élus). Gageons qu'il saura contribuer de manière efficace à nos débats...

Plusieurs commissions ont commencé leur travail. Je devrai pouvoir donner, à leur sujet, de plus amples informations lors des prochains numéros de *La Lettre*. Elles concernent notamment l'intégration des « jeunes chercheurs » dans notre communauté, les relations entre recherches sur la langue et sur la littérature, ainsi que les rapports entre recherches et vie institutionnelle (voir les rapports du C.A.). Toutes vos propositions seront, sur ces sujets, les bienvenues.

Lors du dernier C.A. du 9 novembre, les débats, nourris des discussions, des documents, et des consultations antérieurs, ont bien avancé autour du changement de nom de l'Association. Aussi vous sera-t-il proposé, lors d'une Assemblée Générale Extraordinaire, convoquée le 4 avril 2003 à Bordeaux (lors du colloque : « Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement »), de vous prononcer sur la dénomination suivante : Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français (AIRDF). Vous trouverez ci-joint tous les éléments d'information présentés par Jean-Louis Dumortier. N'oubliez pas, en tous cas, si vous ne pouvez être présents, d'envoyer ou de laisser une procuration afin que le quorum puisse être atteint. Cette procuration peut être confiée à n'importe quel membre de notre Association, quel que soit son « pays » d'origine : un Québécois peut donner procuration à un Français, un Belge à un Suisse, etc.

La préparation du prochain congrès de l'Association est déjà en cours. Il portera essentiellement sur les contours de la discipline « français », ses composantes, ses relations avec d'autres disciplines. Ainsi, le neuvième colloque de la DFLM se tiendra les 26-27-18 août 2004 à Québec, et s'intitulera : « Le français : discipline singulière, plurielle et transversale ». Le texte du cadrage vous parviendra en juin avec le prochain numéro de *La Lettre*.

Les prochains numéros de notre revue sont eux aussi en préparation :

- juin 2003 : éléments de débat autour de la discipline (afin de préparer notre congrès) ;
- décembre 2003 : enseignement-apprentissage du lexique ;
- juin 2004 : gestes professionnels... puis, en discussion : l'entrée dans le métier, l'enseignement par compétences... ou d'autres selon vos suggestions.

J'en profite pour rappeler – une fois de plus – que *La Lettre* se nourrit de vos apports et de vos contributions et que ceux-ci sont vivement souhaités, notamment dans les rubriques « Notes de lecture », « Informations » et « Réflexions et débats ».

Je conclurai (enfin !) en me réjouissant de la vie de notre champ de recherche. Les colloques se multiplient : ainsi, pour ne prendre que quelques exemples parmi les plus récents, après la réussite des colloques de Grenoble (*La littérature : le rôle de l'école*, 25-26 octobre 2002) et de Huy (*Perspectives croisées sur la lecture et l'écriture*, 29-30 octobre 2002), on ne peut qu'attendre avec impatience ceux de Grenoble (*Le lexique : enseignement et apprentissage*, 13-15 mars 2003), de Bordeaux (*Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement*, 3-5 avril 2003) et d'Aix-Marseille (*Langue et étude de la langue*, 5-7 juin 2003). De même, je ne manquerai pas de signaler – entre autres publications – l'ouvrage coordonné par J.-C. Chabanne et D. Bucheton, *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire* (PUF, 2002), issu de journées d'étude soutenues par la DFLM dont nous nous étions largement fait l'écho.

Bonnes activités didactiques donc, bonnes fêtes et bonne année 2003 (sans oublier, pour ceux qui ne l'auraient pas encore fait, de régler votre cotisation 2002... en attendant, en janvier-février, celle de 2003).

Yves REUTER

LE DOSSIER

L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES MATERNELLES HORS DE LA FRANCOPHONIE

PRÉSENTATION

Méconnaissance des autres langues, focalisation sur les situations nationales, spécificité de chaque contexte, absence d'indicateurs communs et pénurie de littérature de référence en la matière, etc. : nombreuses sont les raisons qui, jusqu'ici, ont freiné la constitution d'un réseau de recherche internationale digne de ce nom autour des questions, pourtant essentielles, qui concernent la didactique des langues maternelles. Des initiatives dans ce domaine méritent cependant d'être signalées. On songe aux rencontres organisées par la Commission scientifique sur la pédagogie de la langue maternelle de l'Association internationale de linguistique appliquée (AILA) à Veszprém, en 1983, Bruxelles, en 1984, Venise, en 1985, Sydney, en 1987, Montréal, en 1989 et au recueil de communications édité en 1990 par Gilles Gagné, Michel Pagé et Elca Tarrab, suite aux deux dernières de ces rencontres, sous le titre *Didactique des langues maternelles. Questions actuelles dans différentes régions du monde* (De Boeck-Wesmael, 1990). On songe à la publication bisannuelle, depuis 1986, du *Mother tongue education Bulletin Pédagogie de la langue maternelle*, fruit de la collaboration entre la Commission susdite et le réseau International Mother Tongue Education Network (IMEN). On songe à la plus récente création (2000) de la revue *L1 Educational studies in language and literature*, publiée seulement en anglais, ce qu'on peut déplorer¹. On songe aussi à la recherche européenne qu'a coordonnée naguère Danièle Manesse et qui a été diffusée en 1999 sous le titre *Enseignement de la langue et démocratisation dans quatre pays d'Europe (Allemagne, Angleterre, Espagne, France)* (Paris, INRP, 1999). On se rappelle enfin les différents efforts réalisés par notre DFLM pour susciter des comparaisons internationales, matière qui, jusqu'à présent, a fait l'objet de deux numéros de *La Lettre*....

Cela dit, force est d'admettre qu'à l'exception notoire de quelques collègues québécois, et suisses, les didacticiens du français langue maternelle ou première ne se sont guère investis jusqu'à ce jour dans la confrontation avec les didactiques des autres langues maternelles ou premières, et ont préféré le compagnonnage avec les didacticiens du français langue étrangère et du français langue seconde, pour des raisons certes aisées à comprendre (proximité géographique, langue véhiculaire commune), mais dont la pertinence épistémologique reste à interroger. Est-il si sûr que la communauté de langue soit toujours, en matière de didactique, le lieu d'intersection le plus intéressant à explorer ?

Quoi qu'il en soit, le contexte créé par la publication de l'enquête PISA sur les compétences de lecture des élèves dans les pays de l'O.C.D.E. (cf. le précédent numéro de *La Lettre*...) se prêtait particulièrement bien à la relance d'une réflexion comparative. Notre objectif, dans le présent dossier, a été de l'ouvrir largement, en y incluant des contributions venues de territoires linguistiques fort divers. C'est ainsi qu'on lira ici des textes venus des États-Unis, du Brésil, d'Afrique, d'Italie, d'Espagne, de Suisse alémanique et de Belgique néerlandophone. La commande adressée aux sept auteurs leur laissait la liberté de choisir un angle d'attaque précis ou large, mais insistait sur la nécessité d'établir avant tout un état des lieux, en prenant appui prioritairement sur les instructions officielles.

La souplesse de la commande explique la grande diversité des exposés, laquelle ne fait que redoubler les variations internes déjà constatées au sein de certains champs géographiques, comme les États-Unis (où, nous explique Christiane Donahue, chacun des 50 États gère un peu son enseignement comme il l'entend) ou l'Afrique (où la multiplicité des langues locales, nous disent Protais Nisubire et Gaspard Ntamwana, ne simplifie pas leur relation tendue avec les langues européennes).

¹ Cette revue, publiée aux Pays-Bas par les éditions Kluwer Academic, était parrainée lors de sa création par des chercheurs de quinze pays différents, dont un seul francophone, le Toulousain Jacques Fijalkow.

Et pourtant, par-delà « l'effet Babel », on ne manque pas d'être frappé, à lire ces sept contributions, par les convergences qui ont marqué un peu partout l'évolution récente des programmes ou autres curricula. Partout en effet, à l'exception peut-être de l'Afrique, il n'est question, depuis la fin des années 90, que de compétences apprises en situation, reliées aux contextes de la vie réelle ; partout, le variationnisme et la reconnaissance des parlers régionaux a pris le pas sur les approches normatives ; dans de nombreux lieux également, les programmes sont désormais structurés en fonction des quatre habiletés de base (lire, écrire, parler, écouter) et déclarent se centrer prioritairement sur l'élève plutôt que sur les savoirs ; dans divers pays enfin, la langue devient objet non plus seulement d'utilisation docile mais de réflexion critique. Tout semble indiquer, en d'autres termes, que la mondialisation des modes de communication et d'échanges va aujourd'hui de pair avec une mondialisation des approches pédagogiques et didactiques.

Dans ce contexte, les didacticiens du FLM constateront la communauté des références qui ont inspiré les programmes espagnols et français pour le primaire et la singulière concordance de leurs listes de compétences à développer. Ils seront peut-être rassurés de découvrir qu'ils ne sont pas tout à fait seuls à se préoccuper du statut des compétences littéraires ou des tensions entre les dialectes et la langue standard (les questions dont fait état Johan van Iseghem à la fin de son article sur la didactique du néerlandais en Flandre sont à cet égard troublantes de similitude avec celles que connaissent les pays francophones). Ils seront peut-être ravis de découvrir aussi que la notion de genre discursif occupe dans les programmes brésiliens la même importance que dans ceux du canton de Genève, dont ils semblent d'ailleurs s'inspirer assez explicitement.

Mais ne dévoilons pas plus avant ce dossier qui, on peut l'espérer, suscitera chez ses lecteurs le même intérêt passionné que chez ses coordinateurs. Puisse-t-il être un pas de plus vers un ancrage plus décidé de la DFLM au sein de la communauté internationale des didacticiens des langues maternelles ou premières, et partant, vers une objectivation et une professionnalisation accrue de la recherche dans notre discipline¹.

Jean-Louis DUFAYS

Université Catholique de Louvain

Catherine TAVERON

IUFM de Bretagne et INRP

L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCRIT AVANT L'UNIVERSITÉ AUX ÉTATS-UNIS

INTRODUCTION

Patricia Bizzell (2002) nous rappelle l'ancienne histoire des six aveugles qui rencontrent un éléphant sur la route. Chacun est en contact avec une partie différente de la bête et, selon cette rencontre individuelle, prononce ses conclusions: « l'éléphant, c'est comme un tronc d'arbre, un serpent, un éventail... » (p. 9). Cette histoire souligne l'impossibilité d'une description de l'enseignement de l'écrit aux Etats-Unis, collection de cinquante Etats individuels sans Instructions Officielles ni véritable Ministère de l'Education Nationale, à part un bureau de recherches, de statistiques et de proclamations des objectifs généraux pour le pays. Ce que je propose ici est de ce fait une « image » de l'enseignement de l'écrit dans le système américain, sans avoir assurance que l'image corresponde à la réalité concrète de tous les Etats-Unis.

La tradition de l'éducation gratuite pour tous, comme moyen d'assurer la démocratie et la liberté, existe depuis le 17^e siècle aux Etats-Unis. Si l'accès à l'école est censé être égal pour tous, l'absence d'uniformité des programmes, la diversité des étapes de la scolarité, le financement inégal des institutions sont frappants.

¹ Qu'il nous soit permis de saluer ici les collègues qui nous ont aidés à traduire les textes originaux de ces articles, en l'occurrence Silvia Lucchini, Catherine Ferdin, Jean Binon et Pierre Sève.

DOSSIER

LES ÉTAPES DE LA SCOLARITÉ

Un élève américain suit une éducation pré-universitaire de douze ans, éducation qui commence en première (*first grade*) et se termine en douzième (*twelfth grade* ou année *senior* de la *high school*). La scolarisation est obligatoire pour tous les enfants de six ans à seize ans. Les programmes de préscolarisation ne font pas partie du cycle d'éducation requis et gratuit pour tout enfant ; aux Etats-Unis, en 1996, il n'y avait que 33 % des enfants de trois ans à l'école (*Education in States and Nations* 1996, p. 66). Il existe des communautés avec ou sans *kindergarten*. Un programme de préscolarisation est souvent offert uniquement le matin ou l'après-midi. La scolarité obligatoire commence à cinq ou six ans, selon l'Etat et parfois la ville.

Les douze années d'études sont ensuite divisées en divers groupes selon les standards établis mais aussi en fonction des bâtiments disponibles dans chaque ville et d'autres raisons aléatoires de financement, de nombre d'étudiants, etc.

école	classes
<i>elementary school</i>	1 ^{er} -8 ^e grade
<i>middle school</i>	4 ^e -9 ^e grade
<i>junior high</i>	6 ^e -10 ^e grade
<i>high school</i>	9 ^e -12 ^e grade

Cette diversité relativement banale s'accroît avec les questions d'argent. En principe, comme en France, tout enfant aux Etats-Unis peut bénéficier d'une éducation gratuite. Les écoles laïques¹ sont gratuites, en général, y compris pour le matériel (livres, cahiers...). Mais le gouvernement fédéral n'est responsable que d'une partie du coût total de l'éducation laïque, le reste étant pris en charge par chaque Etat et chaque ville. Cela aboutit à des inégalités frappantes : la responsabilité fédérale va de 2,9 % à 17,3 % selon l'Etat. Les Etats doivent verser de 8 % à 91 % et les villes, de 0,5 % à 89 % selon l'Etat. Récemment, deux *high schools* à Boston ont perdu, pour deux ans, leur reconnaissance par l'Etat, en raison de programmes et de ressources jugés insuffisants et en raison aussi du délabrement des lieux.

Il existe un système d'écoles privées – environ 12 % des institutions secondaires sont privées (*Education at a Glance*, 1990, p. 7). Mais la scolarité en externat à l'école privée peut coûter jusqu'à 20 000 euros par an, à quoi peuvent s'ajouter éventuellement des frais de pension. Les écoles paroissiales offrent toutefois une option plus abordable.

Les écoles privées, les communautés ou les paroisses offrent quelquefois des bourses. Le gouvernement fédéral n'offre des bourses qu'à partir du niveau universitaire. Parmi les Etats, en 1997, seuls la Californie, le Minnesota et le Massachusetts offraient plusieurs formes d'aide pour les familles en difficulté : bons, crédits sur impôts, transports subventionnés, écoles *charters*² et *open enrollment*³ (*State Indicators in Education*, 1996, p. 8).

LES ENSEIGNANTS

Il n'existe pas de diplôme fédéral, ni d'examen national. Chaque Etat fixe un cadre et conclut un accord avec les universités qui mettent en place des programmes de formation théorique et pratique ainsi que des stages. Comme en France, les futurs instituteurs suivent des cours

¹ « Laïque » dans le sens de « subventionné par l'Etat », en dehors de l'influence religieuse ou du financement privé. Il est question ici du système scolaire « public ».

² Ce sont des écoles et lycées laïques, liés à la ville par une convention qui leur permet de sélectionner les élèves. Par exemple, il y a des écoles « charter » à Boston qui se spécialisent dans les langues, les sciences, les arts et d'autres dans l'accueil des élèves en difficulté. Ces écoles bénéficient souvent des avantages dont jouissent les institutions privées : des petites classes, des activités spéciales, davantage d'interaction entre le professeur et l'élève, etc.

³ Il s'agit d'un libre choix dans une ville : les parents peuvent choisir l'école ou le lycée qu'ils préfèrent pour leur enfant, sans restriction en fonction du lieu de résidence, par exemple.

portant sur les matières à enseigner et la pédagogie. La plupart des Etats valident la formation des instituteurs avec un examen standardisé qui leur est propre ; le certificat donné dans un Etat n'est généralement pas valable dans un autre Etat, et l'instituteur qui déménage doit donc subir un nouvel examen avant de pouvoir recommencer à enseigner. Toutefois les établissements privés américains peuvent engager des maîtres recrutés selon des critères internes.

LES PROGRAMMES

Aux Etats-Unis, les programmes dans les écoles élémentaires sont propres à chaque Etat. D'où une énorme différence entre les programmes des différents Etats et même au sein de chaque Etat. Les matières de base exigées pour un élève à la *high school* américaine dépendent des objectifs de l'Etat et de la filière d'études que l'élève souhaite poursuivre, soit technologique (un programme destiné aux étudiants qui envisagent des carrières de technicien, mais aussi aux étudiants qui s'engagent sur une voie pré-professionnelle, avec stages), soit académique¹. Le programme général que choisit l'étudiant est influencé par ses futurs projets, mais les matières enseignées dans chaque cours sont souvent plus ou moins choisies par l'institution.

LES PÉDAGOGIES ET LES PRATIQUES DE L'ENSEIGNEMENT DE L'EXPRESSION ÉCRITE

La méthodologie, les éléments, les types et genres d'écrits enseignés aux Etats-Unis ne partagent, d'Etat en Etat, de cursus en cursus, ni le même ordre ni la même gamme. La fréquence avec laquelle un enfant doit écrire est également aléatoire. A l'école élémentaire, le temps consacré à l'enseignement de l'écrit semble beaucoup varier (Sunflower et Crawford 1985). A la *high school*, les élèves écrivent souvent, mais peu : seulement 36 % des professeurs en onzième demandent à leurs élèves des textes d'une longueur de plus d'un paragraphe (Applebee cité in Geisler 1994, p. 38). Mais globalement, on peut dire que :

- Les élèves apprennent la lecture et l'écrit de façon symbiotique. Cette relation est, par exemple, le thème du colloque *National Council of Teachers of English* en 2002.
- La progression va de la narration à l'argumentation pour ensuite retrouver la narration. Au cours des dernières années de la *high school*, les élèves choisissent souvent des cours spécialisés, d'une durée de trois à neuf mois, afin d'étudier un genre d'écrit spécifique.²
- L'écrit fait partie, en particulier avant la *high school*, du cursus des *language arts*, c'est-à-dire tout ce qui développe la parole, l'écoute, la lecture et l'écriture. Les notions centrales de l'enseignement de l'écrit à l'école élémentaire sont celles de *student ownership*, *empowerment*, et *active learning* (voir Harvey Daniels et l'approche d'« atelier d'écrivain »). A cela s'ajoute l'influence répandue du mouvement multiculturel en ce qui concerne le choix des textes à lire et des thèmes à l'écrit (Miller et McCaskill, 1993).
- Selon J. Moffett (1994), on cherche à développer tout particulièrement :
 - la capacité à faire des choix langagiers, en fonction de l'objectif, du récepteur et des ressources langagières disponibles ;
 - l'épanouissement au maximum du répertoire de ressources langagières qu'on peut utiliser et auxquelles on peut répondre : vocabulaire, ponctuation, syntaxe, style, point de vue, façons de composer un texte – mais l'ensemble de façon « holistique » plutôt que linéaire ou en unités discrètes (R. Fried, entretien).
- Les stratégies enseignées (révision à travers plusieurs brouillons, travail en groupes, *peer review*) importent souvent plus que le contenu. En même temps, l'écrit en toutes matières est moins répandu qu'en France. Les élèves écrivent au cours de leurs études en dehors du cours d'anglais : des dossiers en histoire, en sciences, des documents dans les cours pré-professionnels. Mais, selon Sunflower et Crawford (1985), seulement 9 % de l'écrit produit à l'école est produit dans les cours autres que *language arts*. Les écrits produits hors des cours de *language arts*, presque sans exception, ne sont pas notés pour leur

¹ La voie académique est divisée en trois pistes : académique générale, académique pré-universitaire, et académique *Advanced Placement* ou *honors*. La troisième piste est réservée aux élèves très avancés par rapport à leurs pairs dans la même école.

² A la *high school*, en particulier pendant les deux dernières années d'études (quand les élèves choisissent parmi plusieurs cours facultatifs) on peut trouver un cours dont l'objectif est d'encourager les jeunes à devenir écrivains ; un autre dont l'objectif est de les préparer pour l'examen *A.P.* (*Advanced Placement*, cf. note 4) ; un autre qui cherche à les aider à répondre aux exigences de l'université ; un autre qui se centre sur le développement personnel de l'étudiant, la « découverte de soi » par l'écrit.

DOSSIER

qualité d'expression. Ce qui est seulement pris en compte c'est le contenu (correction des informations reprises souvent mot à mot aux auteurs du cours ou à des encyclopédies ou vaguement paraphrasées).

LES OBJECTIFS ET L'ÉVALUATION

Toute volonté d'évaluer l'écrit implique une clarification des objectifs, des activités à mettre en place, des produits attendus, de la démarche requise. Pour ces raisons, je vais d'abord présenter quelques méthodes d'évaluation de l'écrit puis faire une description des activités et des démarches d'enseignement utilisées. Le contrôle du niveau atteint par les élèves à la fin des études secondaires est effectué localement aux Etats-Unis, avec des points de repères évaluatifs généralement tous les quatre ans. Il existe bien sûr certains éléments partagés par la plupart des écoles et des *high schools*. Il y a, par exemple, une forte influence universitaire, bien qu'indirecte, sur les matières enseignées dans les cours de préparation pour l'examen *S.A.T.* et les pistes *Advanced Placement*¹. Les *high schools* sont conscientes des attentes universitaires. Nous allons regarder le système d'évaluation de l'écrit et les objectifs qui y sont associés dans trois Etats afin d'explorer quelques-unes des approches utilisées aux Etats-Unis.

L'Etat de New York exige un examen final, le *Regents Exam*, semblable au baccalauréat français. L'Etat du Vermont accorde les diplômes après un examen du *portfolio* de l'élève, soit un dossier construit avec l'aide de ses enseignants. Ce dossier rassemble les meilleurs travaux réalisés par l'élève au cours de sa scolarité dans différentes disciplines et doit être accompagné d'une présentation écrite. Jusqu'à l'année dernière, l'Etat du Massachusetts exigeait des élèves uniquement qu'ils suivent un certain nombre de cours et qu'ils obtiennent des notes supérieures à un minimum préétabli. On vient d'instituer un examen qui dure une semaine, le Massachusetts Comprehensive Assessment Survey (MCAS), que l'étudiant doit subir en année *sophomore* (dixième), deux ans avant la fin des études secondaires. Sans pouvoir en être certain, on peut imaginer que les programmes des écoles du Massachusetts seront davantage unifiés à l'avenir, étant donné l'effet homogénéisant que peut produire l'introduction d'un examen final standardisé (le MCAS, au Massachusetts). Mais le choix d'offrir l'examen deux ans avant la fin des études secondaires indique un soutien de la pédagogie de diversification au cours des deux dernières années de la *high school*.

Dans le Vermont, les programmes établis pour la quatrième, la huitième et la douzième année, visent la capacité de rédiger, réviser, éditer, critiquer des produits écrits en fonction de l'intention, de l'organisation, du « ton », du respect des conventions syntaxiques et orthographiques ; la capacité de lire, comprendre, interpréter la littérature ; la capacité de prendre part à une discussion de problèmes et de solutions. Sont produits des textes narratifs, persuasifs, poétiques, des rapports et des essais personnels. Il y a peu de différenciation entre les objectifs des différentes années, plutôt des différences de degré, sauf pour ce qui concerne l'écrit persuasif qui ne commence qu'à partir de la cinquième. L'évaluation du dossier de l'élève à la fin du cursus porte sur l'importance de la production ainsi que les capacités métadiscursives. Dans l'Etat de New York, par comparaison, on se focalise sur la possibilité qu'a l'élève de manifester la compréhension d'un texte par l'intermédiaire d'un écrit qu'il produit. Parmi les capacités visées, on note la capacité de tirer des conclusions des histoires lues, de faire des inférences, d'identifier les idées principales, d'utiliser les arguments fournis dans le texte afin de soutenir sa propre conclusion, de saisir une stratégie littéraire, d'identifier le point de vue d'un auteur. L'évaluation de l'écrit de l'élève tiendra compte de l'organisation, de l'usage des citations, des détails spécifiques, de l'appropriation du ton à la situation proposée et de la maîtrise des conventions de l'écrit en « anglais standard », mais, dans l'ensemble, la lecture est plus explicitement ciblée que l'écriture. Le système d'évaluation par examen standardisé souligne l'importance de la capacité d'écrire en situation d'examen, de travailler de façon indépendante, de gérer ses ressources en fonction du temps disponible.

¹ Le premier, un test QCM, donne un score utilisé pour la sélection des étudiants par la plupart des universités ; le deuxième, plus rigoureux, permet aux étudiants de sauter certains des cours de la première année universitaire.

LES DÉMARCHES

Les différentes façons d'enseigner la lecture sont un bon point de départ pour montrer les schismes fondamentaux qui peuvent sous-tendre l'apprentissage de l'écrit de l'élève. Selon l'école ou la région, on peut apprendre à lire avec la méthode traditionnelle des *phonics* (sons) ou la méthode plus récente du *whole language* (lecture globale) ; un enfant qui a été scolarisé dans l'un ou l'autre des systèmes aura une approche de l'écrit bien différente. Récemment, l'approche *phonics* a pris le dessus en ce qui concerne l'apprentissage de la lecture proprement dit, mais l'approche *whole language* se répand pour l'écriture (R. Fried, entretien). Il s'agit d'une démarche qui encourage l'élève à écrire beaucoup, souvent sans trop d'intervention (le professeur sert d'entraîneur), et qui souligne l'importance première de la « voix »¹ personnelle avant d'arriver à une sophistication d'expression.

Même dans les petites classes, l'écrit est produit de plus en plus souvent au moyen de l'ordinateur, plus ou moins disponible même dans les écoles les plus pauvres. Dans les écoles les plus favorisées, chaque élève a son propre ordinateur. Les premières leçons d'expression écrite consistent souvent à raconter des histoires, à parler de sa famille, de sa vie, de ses activités ou à raconter ce que l'on a compris de ce qu'on a lu. Plus tard, ces écrits prendront la forme du « journal intime » (*reader-response journal*) qui raconte au quotidien soit la vie de l'élève, soit ses réponses aux lectures et aux activités de la classe. Certaines études montrent une attention particulière à trois activités : la création, la transcription et la paraphrase (Bridge et al., 1997).

Le travail progressif, où les questions de grammaire, d'orthographe ou d'organisation ne sont pas abordées dès le premier jet et où la révision passe par des étapes privées et publiques (la lecture à haute voix et les commentaires du professeur, par exemple), est souvent central dans l'enseignement de l'écrit. L'interaction sociale autour des textes, dès le développement des idées jusqu'à la version quasi finale, est fréquemment utilisée jusqu'à la *high school*, parfois jusqu'à l'université. La *process method* est devenue célèbre dans les années 1960. Un de ses pionniers, D. Murray (1972), a divisé l'acte d'écrire en trois étapes récursives, modélisables et enseignables : la pré-écriture, l'écriture, et la réécriture. Une autre pionnière, J. Emig (*The Composing Processes of Twelfth Graders*, 1971), a souligné la nature unique de l'écrit comme façon d'apprendre. Comme J. Goody, elle était convaincue que l'écrit permet des mouvements cognitifs qu'on ne ferait pas autrement, ce qui explique l'importance centrale du processus, de l'acte d'écrire (plutôt que du produit final). Mais aujourd'hui les théoriciens qui influencent l'enseignement avant l'université ne sont souvent pas ceux qui influencent les pédagogies universitaires. Malheureusement, en particulier au niveau de la *high school*, la référence au « processus » est souvent rigidifiée et est introduite des fiches d'exercices qui détournent en simple formule la composition de l'essai à produire et ne développent aucune volonté de pensée critique.

Les élèves pratiquent le *brainstorming* (production d'idées en vue de la rédaction d'un texte), la discussion, l'improvisation, le *scribing* (le professeur inscrit ce que propose l'élève ; plus tard, l'élève se sert de ce qui a été dicté au professeur), et les transformations de textes d'un genre à un autre (Moffett 1994). La *peer review*, ou lecture des brouillons par de petits groupes d'élèves, est répandue jusqu'à la *high school*. Ce travail en groupe est censé développer des « communautés d'écrivains » qui travaillent ensemble à établir un consensus et à améliorer l'écrit de chacun. La grammaire et le vocabulaire font partie du cursus mais ne sont pas traités de façon uniforme. Les faits de langue peuvent être enseignés :

- sans référence aux conditions d'énonciation,
- en tant qu'ils apparaissent dans les copies des élèves,
- en tant que normes par rapport aux variations dialectales des élèves,
- à partir de règles posées comme absolues.

De plus en plus l'apprentissage d'un usage efficace des correcteurs d'orthographe fait partie de cet enseignement, ou le remplace même (R. Fried, entretien). Parmi les activités autour de l'orthographe et de la ponctuation, on relève : ajouter la ponctuation qui manque ; ponctuer les dialogues ; créer un recueil de ses fautes d'orthographe, etc. (Moffett, 1994).

¹

La « voix » est normalement associée à l'oral. Mais ici on l'utilise dans le sens de l'expression verbale d'un individu à l'écrit.

DOSSIER

Pour donner une idée de la diversité de stratégies et de conventions enseignées aux élèves américains, on peut choisir la question des usages de la première personne qui est un bon indicateur : le « je » est parfois défendu, parfois encouragé. Dans les plus petites classes, l'écrit peut être enseigné à travers les jeux, l'écrit collectif, l'écrit « d'imagination », les résumés des activités de la classe, l'exploration sensorielle de son environnement, etc. Certaines de ces activités continueront jusqu'à la *high school* et, au fur et à mesure, peuvent être introduites les activités du « cahier d'écrivain ». Les années *high school* utilisent de moins en moins d'activités ludiques ou informelles. A ce niveau d'études, on privilégie l'enseignement d'une sorte d'écrits où interviennent des informations que l'écrivain aura recherchées dans des livres, des entretiens, des sondages, ou qui procéderont de ses propres observations, de ses souvenirs, de sa culture personnelle. Ces informations permettent de rédiger un essai pour faire admettre une idée.

LES GENRES PRODUITS

Les produits formels les plus fréquents avant la *high school* sont la narration (de faits réels ou imaginaires) et le *book report*. Les produits formels les plus fréquents à la *high school* sont l'essai personnel, l'analyse littéraire, et l'*expository writing* qui consiste à présenter une proposition, la soutenir, développer des idées pour étayer un point de vue en jouant sur le contraste et en marquant les relations de cause à conséquence. Cette dernière activité prend le plus souvent la forme rigide de ce qu'on appelle le *school essay* (Geisler, 1994, p. 38) ou le *five-paragraph-essay* : une thèse à soutenir dans l'introduction, trois axes de développement principaux et un paragraphe de conclusion, ce qui compose un texte de cinq paragraphes. Par exemple, la thèse d'un devoir serait que tel poème analysé est remarquable pour ses allusions, sa structure, et son thème. Les trois paragraphes développeront ces trois axes, et la conclusion les reprendra sous une forme synthétique. Les introductions sont également très codées. L'introduction « traditionnelle » se construit en trois parties :

- un énoncé général qui présente le thème global,
- un énoncé qui précise un thème plus spécifique,
- une présentation de l'idée force qui comprend l'esquisse des trois axes de soutien.

Au cours des dernières années de *high school*, les étudiants sont initiés à la lecture organisée d'une œuvre littéraire et ensuite à l'analyse ou à l'interprétation de cette œuvre. Munis d'un vocabulaire d'analyse (pour les nouvelles : thème, symbole, protagoniste-antagoniste, intrigue, dénouement, conflit, caractérisation; pour les poèmes : thème, symbole, métaphore, synecdoque, versification, rythme, forme, etc.), ils analysent les œuvres d'une façon systématique qui ressemble beaucoup aux pratiques d'analyse formalisées ayant cours en France dans les épreuves littéraires. La dernière année de *high school* (et même la fin de l'année junior) est souvent consacrée au développement de l'essai personnel qui sera exigé pour les demandes d'entrée à l'université, un essai consacré à l'exploration d'une expérience personnelle qui mène à une conclusion, une « leçon apprise » ou une réflexion concernant un plus grand thème. La fin de l'éducation secondaire fait ainsi écho aux activités du départ et fournit une dernière expérience relativement commune aux élèves qui préparent leurs études post-secondaires.

Christiane DONAHUE
Université de Boston

BIBLIOGRAPHIE

- BATEY, A. et RICKETTS D. (1987). *Word processors and writing activities for the elementary grades*. Oregon : NorthWest regional educational lab.
- BIZZELL, P. (2002). The intellectual work of « mixed » forms of academic discourses. In *Alt Dis*, eds. C. Schroeder, H. Fox, et P. Bizzell. Portsmouth, NH : Boynton-Cook, pp. 1-10.
- BRIDGE, C., COMPTON-HALL, M., CANTRELL S. (1997). Classroom practices revisited ; the effects of statewide reform on writing instruction. In *The Elementary School Journal* 98 (2), pp. 151-170.
- GEISLER, C. (1994). *Academic literacy and the nature of expertise : reading, writing, and knowing in academic philosophy*. Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates.

- GUNDERSON, L. (1997). Whole-language approaches to reading and writing. In *Instructional Models in Reading*, eds. S. Stahl et D. Hayes. New Jersey : Erlbaum, pp. 221-248.
- MADDEN, N. et al. (1997). Reading, writing, and language arts in success for all. In *Instructional Models in Reading*, eds. S. Stahl et D. Hayes. New Jersey : Erlbaum, pp. 221-248.
- MILLER, S., et MCCASKILL, B. eds. (1993). *Multicultural literature and literacies*. Albany, N.Y. : SUNY.
- MOFFETT, J. et WAGNER N. (1976). *Student-Centered Language Arts and Reading*, K-12. Boston : Houghton-Mifflin.
- NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS (1996). *State indicators in education*. Washington : Government Printing Office.
- (1996). *Education in states and nations*. Washington : Government Printing Office.
- SMITH, F. (1998). *The Book of Learning and Forgetting*. New York : teachers College Press.
- SUNFLOWER, C. et CRAWFORD, L. (1985). *How frequently are elementary school students writing ?* Minnesota : US Research Reports.

LA CONCEPTION DE LA LECTURE ET DE L'ÉCRITURE DANS LES NOUVEAUX PROGRAMMES BRÉSILIENS

La majorité de la population brésilienne, en mesure aujourd'hui d'étudier, ne parvient cependant pas à accéder au statut de lecteur. Dans le cas de la société brésilienne, la scolarisation ne conduit pas à former des lecteurs et des producteurs de texte efficaces et parfois même elle l'empêche. Lire, au troisième millénaire, est encore l'affaire des élites au Brésil¹. C'est pourquoi, à mon avis, l'élaboration et la publication des Paramètres Curriculaires Nationaux (PCNs) brésiliens constituent, dans l'ensemble, une avancée considérable de la politique éducative et, dans le cas particulier des PCNs de Langue Portugaise², une avancée des politiques linguistiques contre l'illettrisme et pour l'éducation de citoyens conscients et critiques. Ils constituent aussi une avancée de la politique éducative en ce qu'ils établissent des références nationales – il s'agit de sauvegarder la pluralité culturelle du pays – qui sont relativement consensuelles à propos de l'enseignement et de l'éducation souhaitables pour la jeunesse brésilienne. Les PCNs forment enfin une avancée des politiques linguistiques contre l'illettrisme et pour l'éducation de citoyens conscients et critiques en ce qu'ils préconisent des pratiques et des activités scolaires plus proches des pratiques sociales lettrées et citoyennes.

Un des aspects importants et novateurs des PCNs de Langue Portugaise concerne la conception du lecteur/producteur de textes qui va impliquer des révisions conceptuelles et pratiques de la part de l'école et des enseignants. La conception du lecteur/producteur de textes défendue dans les PCNs est celle d'un usager de la langue écrite efficace, plongé dans des pratiques sociales et des activités langagières lettrées, qui, dans différentes situations de communication, met en jeu les genres du discours pour construire ou reconstruire les sens des textes qu'il lit ou produit. Cette conception est très différente de la vision courante de lecteur/scripteur comme celui qui maîtrise le code écrit pour encoder et décoder les mots, les phrases et les textes, ou de celle du lecteur/scripteur qui maintient dans sa mémoire à long terme, parmi ses autres connaissances de monde, les structures graphiques, lexicales, phrastiques et textuelles nécessaires pour comprendre et pour produire stratégiquement des textes avec diverses finalités pragmatiques.

¹ Voir à ce propos les résultats de l'évaluation en lecture des étudiants brésiliens de 15 ans, dans le rapport de la recherche Pisa 2000, menée par l'OCDE.

² Je me réfère toujours au portugais du Brésil.

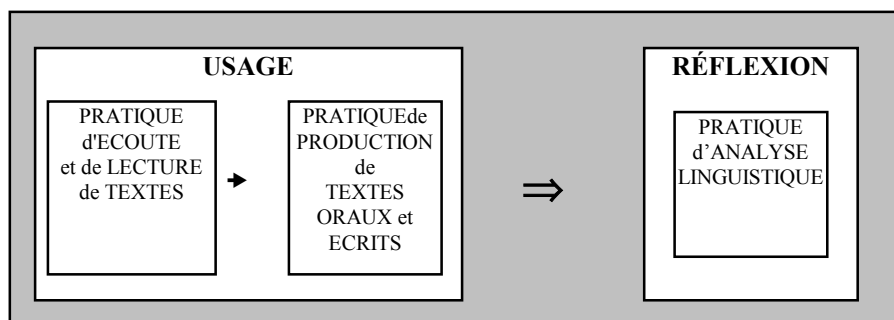
DOSSIER

Cet article se donne pour objectif de commenter en détail ces changements dans les PCNs de Langue Portugaise pour les 3^e et 4^e Cycles¹.

PRATIQUES ET ACTIVITÉS LANGAGIÈRES

Le principal objectif global du cours de Langue Portugaise (dorénavant, LP) dans l'Enseignement Fondamental (PCNs, p. 32) est de conduire l'élève à *utiliser le langage dans l'écoute et la production de textes oraux, ainsi que dans la lecture et la production de textes écrits, en se conformant aux demandes sociales diverses, en considérant les différentes conditions de production des discours et de façon à répondre à différentes finalités de communication et d'expression.*

Nous avons, déjà ici, un glissement de la conception courante de l'enseignement de la LP (qui se donnait comme objectifs la construction de connaissances et de concepts sur la langue ainsi que le développement de la capacité d'analyse linguistique) vers une conception communicative ou énonciative où il s'agit d'enseigner les usages de langage au lieu des analyses de la langue. Ces usages sont d'emblée perçus comme usages du langage oral et écrit. Compréhension et production de textes sont socialement situées, leurs enjeux se dessinent dans des situations spécifiques de production du discours. Il s'agit donc de pratiques sociales d'usage langagier qui peuvent être aussi envisagées comme des activités langagières (Schneuwly & Dolz, 1997). Les PCNs précisent dès le départ que les « contenus » proposés sont des *pratiques langagières* et distribuent ces contenus sur deux axes: *l'axe de l'usage* et *l'axe de la réflexion* sur le langage.



Ils sont encore plus explicites quand ils situent l'enseignement de la langue maternelle dans une continuité du développement du langage (p. 34) : *quand la langue maternelle est objet d'enseignement, on ne peut pas perdre de vue ni la manière d'apprendre des sujets, ni le mode de développement de leurs compétences discursives. L'enseignement de la langue portugaise doit se faire dans un espace où les pratiques langagières soient vues dans leur dimension historique et où les besoins d'analyse et de systématisation théorique des connaissances linguistiques découlent de ces pratiques mêmes.*

Dans cette citation, je veux souligner les mots *pratiques*, *historique* et *développement*. *Pratiques langagières* est une notion de l'ordre du social, qui implique l'insertion des interlocuteurs dans des contextes ou des situations de production donnés, à partir desquels les agents sociaux établissent divers types d'interaction et d'interlocution communicative, par la médiation du langage, avec différents enjeux de communication et à partir de lieux énonciatifs diversifiés. Clairement, ces agents sociaux dépendent de leurs expériences de vie, de leur connaissance accumulée sur ces pratiques-là, pour pouvoir énoncer. C'est dire que la notion de *pratique sociale (langagière)* exige sa contrepartie psychologique : la notion d'*activité langagière*. Le *développement*, vu de cette façon, est toujours un processus d'*appropriation* des expériences accumulées par la société au cours de son histoire (pratiques sociales et activités). L'*appropriation* est, à son tour, un processus d'apprentissage qui conduit à l'intériorisation d'une pratique sociale. Ainsi, les PCNs envisagent l'enseignement de la

¹ Dans cet article, je me focaliserai plutôt sur la lecture et la compréhension de textes que sur la production. J'ai choisi de commenter les PCNs de Langue Portugaise de 3^e et 4^e cycles de l'Enseignement Fondamental parce que la perspective bakhtinienne y est plus clairement assumée, sans distorsions et dilutions dans des typologies textuelles, caractéristiques des PCNs de Langue Portugaise pour les 1^{er} et 2^e cycles.

langue maternelle à l'école comme un processus continu d'appropriation des pratiques sociales ayant cours dans des espaces publics et formels – pratiques sociales qui se concrétisent et essaient sous forme de textes oraux ou écrits.

TEXTES (ÉNONCÉS) ET GENRES

Les PCNs poursuivent une tradition déjà établie dans la réflexion brésilienne à propos de l'enseignement de la LP à l'école, tradition selon laquelle l'unité la plus importante d'enseignement de la langue est le texte. Ce dernier ne doit pas être un *prétexte* à d'autres activités d'enseignement sur la langue ou sur l'écriture mais doit être considéré comme objet d'étude propre. Tout en reprenant un principe déjà établi et accepté, les PCNs innove ici encore dans leur définition de ce qui, s'agissant des textes, doit être étudié :

- quoique l'unité de travail soit le *texte*, il faut disposer aussi d'une description des éléments réguliers et constitutifs du *genre* ainsi que des particularités du texte sélectionné... (PCNs, p. 48) ;
- les *textes* s'organisent toujours à partir de choix d'ordre thématique, compositionnel et stylistique qui les caractérisent comme appartenant à un genre ou à un autre. Ainsi, la notion de *genre*, constitutive du texte, doit être élue comme objet d'enseignement. (PCNs, p. 23).

Donc, il ne s'agit pas d'étudier le texte seulement dans ses aspects particuliers formels et stylistiques. Le texte est vu comme un exemplaire d'un genre du discours et, moyennant un travail sur les propriétés thématiques, formelles et stylistiques communes et récursives d'un ensemble de textes appartenant à un genre, on peut s'approprier les formes stables des énoncés.

Une autre innovation importante est que les PCNs désignent les textes oraux comme objet d'enseignement-apprentissage, et qu'ils mentionnent les discours oraux publics comme des formes (relatives à des genres) qu'on apprend à construire à l'école, comme on y apprend à développer des capacités de réception et de production de (genres de) textes oraux publics :... *dans un grand nombre de situations sociales d'exercice de la citoyenneté hors des murs de l'école – la recherche des services, les tâches professionnelles, les rendez-vous institutionnels, la défense de leurs droits et points de vue – les élèves sont évalués (en d'autres termes, acceptés ou discriminés) au travers de leurs capacités à s'adapter aux caractéristiques spécifiques des divers genres de l'oral [...] L'apprentissage des conduites adéquates de parole et d'écoute dans des contextes publics se fera difficilement si l'école ne le prend pas en charge.* (PCNs, p. 25)

Les genres peuvent être considérés comme des outils qui fondent la possibilité de communication (Dolz & Schneuwly, 1996; Schneuwly & Dolz, 1997). Ce sont des formes relativement stables prises par les énoncés dans des situations habituelles; des entités culturelles intermédiaires qui permettent de stabiliser les éléments formels et rituels des pratiques langagières. Ainsi, les genres, en tant que formes historiquement cristallisées dans des pratiques sociales, font la médiation entre la pratique sociale elle-même et les activités langagières des individus. Les locuteurs reconnaissent toujours un événement communicatif, une pratique langagière comme instance d'un genre. Donc, le genre fonctionne comme un modèle commun, une représentation intégrative qui détermine un horizon d'attente pour les membres d'une communauté confrontés aux mêmes pratiques langagières. C'est ainsi que les genres médiatisent et intègrent les pratiques et les activités langagières. Ils sont des références fondamentales pour la construction des pratiques langagières. En tant que tels, du point de vue de l'apprentissage scolaire, les genres peuvent fonctionner comme des *méga-outils* (Schneuwly, 1994) qui supportent les activités langagières dans des situations de communication et qui constituent des références pour les apprenants.

Cela étant, à la différence de ce qui se passe quand on adopte une perspective structurale, les genres et les textes ne peuvent être compris, produits ou connus sans qu'on les mette en rapport avec les éléments de la situation de production (énonciation). Donc, quand on propose de prendre les genres comme objets d'enseignement – et non simplement les textes ou les types de texte –, on vise un sujet capable d'activités langagières qui exigent aussi bien des capacités linguistiques ou linguistico-discursives que des capacités proprement discursives – dépendantes de l'appréciation de la situation de communication – et des capacités d'action située. Comprendre et produire des textes s'envisagent alors d'une autre manière. En lieu et place d'une *fausse conception de la compréhension comme acte passif – comme compréhension du mot, qui exclut d'avance et par principe n'importe quelle réplique*

active [...], n'importe quelle réponse [...] et qui se caractérise exactement par une très claire perception du composant normatif du signe linguistique, c'est-à-dire, par la perception du signe comme un objet-signal, où corrélativement, la reconnaissance tient lieu de compréhension (Volochinov, 1929 : 99), il s'agit d'adopter une conception de la compréhension du langage comme l'appréhension de l'orientation qui est conférée à la parole par un contexte et par une situation donnés, une orientation au sens de l'évolution et non pas au sens de l'immobilisme (Volochinov, 1929 : 94). Pour Volochinov (1929 : 95), une méthode efficace et correcte d'enseignement pratique exige que la forme soit assimilée non pas au système abstrait de la langue, c'est-à-dire, comme une forme toujours identique à elle-même, mais à la structure concrète de l'énonciation, comme un signe flexible et variable.

Il s'ensuit que, dans le champ de la lecture et de la compréhension de textes – dans le champ de la formation du lecteur –, il convient de solliciter la réplique active et de reconnaître la flexibilité du sens dans la polysémie des signes et non plus seulement d'apprendre à l'élève à identifier, reconnaître et repérer des mots et leur signifié. D'après Marcuschi (1996), il faut des exercices de compréhension au lieu d'exercices de « copiation ».

D'UN PROGRAMME À SA MISE EN ŒUVRE

À mon avis, on ne peut nier l'avancée que constituent les perspectives théoriques adoptées dans les PCNs. Cependant, on ne peut non plus nier l'énorme fossé existant entre la perspective théorique adoptée et les pratiques de lecture/production de textes qu'on voit dans les salles de classe. Les PCNs ne sont lisibles ni par les enseignants ni par certains formateurs d'enseignants. Des actions de formation sont nécessaires (formation d'enseignants, élaboration de matériaux didactiques). Mais ces actions, si elles restent attachées aux savoirs de référence si bien fixés dans les pratiques et la culture scolaire, ne vont pas pouvoir contribuer à la construction d'une politique de littératie, extrêmement nécessaire au Brésil d'aujourd'hui.

À mon avis, on peut l'éviter si l'on radicalise la lecture bakhtinienne des PCNs, au sens de Brait (2000 : 14-15) : *le dynamisme des concepts bakhtiniens, qui ne se prêtent pas à des applications mécaniques, a l'avantage de valoriser le corpus et de réveiller chez le lecteur/analyste la capacité de dialoguer avec ce corpus et, à partir de sa matérialité, de ses particularités, de le surprendre tant sont innombrables les formes assumées par la langue – dans le cas présent, la Langue Portugaise –, tant l'interdiscours, la mémoire des autres textes y est constamment en mouvement, grâce aux interactions textes/lecteurs.*

Roxane Helena Rodrigues ROJO

LAEL/PUC-SP¹, Brésil

BIBLIOGRAPHIE

- BRAIT, B. (2000). *PCNs, gêneros e ensino de língua: Faces discursivas da textualidade*. In R. H. R. Rojo (org.) (2000). *A Prática de Linguagem em Sala de Aula : Praticando os PCNs*, pp. 13-23. Campinas/São Paulo : Mercado de Letras/EDUC.
- DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (1996). Genres et progression en expression orale et écrite. *Eléments de réflexions à propos d'une expérience romande. Enjeux*, 1996, pp. 31-49.
- MARCUSCHI, L. A. (1996). Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua ? *Revista em Aberto*. Brasília : INEP-MEC.
- SCHNEUWLY, B. (1994). Genres et types de discours : Considérations psychologiques et ontogénétiques. In Reuter Y. et Privat J.-M. (ed.) (1994) *Les Interactions Lecture-Écriture (Actes du Colloque Théodile-Crel)*, pp. 155-173. Bern: Peter Lang.
- SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. (1997). Les genres scolaires – Des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères*, 15, pp. 27-40.
- SEF (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental : Língua Portuguesa*. Brasília : MEC/SEF.
- VOLOCHINOV, V. N. (1929). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo : HUCITEC, 2^a edição, 1981.

¹ Programme de Post-Graduation en Linguistique Appliquée et d'Études Langagières (LAEL) de l'Université Pontificale Catholique de São Paulo (PUC-SP).

L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES AFRICAINES

L'Afrique, dans son ensemble, n'est jamais parvenue à résoudre la question de l'enseignement des langues. Deux tendances existent : d'aucuns défendent le statut exclusif des langues européennes, en l'occurrence le français et l'anglais ; d'autres exigent et revendiquent le droit des langues africaines, en tant que langues maternelles et d'identité culturelle, à servir de véhicule de l'enseignement et de l'expression culturelle des apprenants. Notre objectif n'est pas d'attiser cette polémique, mais d'insister sur la logique de complémentarité et de coexistence des langues en présence, et surtout de montrer, à l'instar d'Agbidinokou (1994 : 122), que l'enseignement des langues africaines permet à l'apprenant de développer des savoir-faire et des structures de pensée propres à organiser aussi bien la compréhension que l'expression, d'acquérir des stratégies de lecture, de mobiliser des capacités d'expression, à l'oral comme à l'écrit, par un enrichissement systématique de la langue, de sauvegarder des valeurs culturelles, spirituelles et morales. Avant de préciser les matières enseignées, il s'avère intéressant de définir le statut de la langue africaine dans l'ensemble du système éducatif et de préciser quelle(s) langue(s) il est question d'enseigner.

1. LE STATUT DE LA LANGUE AFRICAINE DANS L'ENSEMBLE DU SYSTÈME ÉDUCATIF

Au cours du cycle primaire, la langue africaine, en général, matière et véhicule du savoir¹, revêt un caractère primordial dans la mesure où elle répond aux objectifs globaux de l'africanisation de l'enseignement : enraciner la jeunesse dans les valeurs culturelles par l'utilisation de la langue nationale ou régionale². En outre, conscients des difficultés de communication et de dialogue avec le monde extérieur, les Etats africains mettent en place des réformes qui préconisent l'apprentissage des langues étrangères : le français, l'anglais, le portugais, l'italien, l'espagnol. Il s'agit donc, avant tout, dans le cadre général de l'africanisation et de la promotion des langues africaines dans l'enseignement, de favoriser une politique éducative qui donne à la jeunesse les moyens de participer efficacement au développement et à la modernisation du milieu rural, cadre de vie de la grande majorité de la population africaine.

Au niveau du secondaire, la langue africaine change de statut et devient « matière à enseigner ». Ainsi, au Burundi, après la réforme de 1973, le colloque national sur les programmes de l'enseignement, tenu à Bujumbura, en août 1989, a permis de revoir un certain nombre de questions relatives à la finalité, aux structures et au rendement de l'enseignement, à redéfinir la place qu'occupent les différentes langues en présence, ainsi qu'en font état les tableaux synoptiques suivants, qui mettent en évidence les volumes horaires des cours de langue.

	classes	kirundi		français		
	Primaire	1 ^e	2h	MATIÈRE	<i>langue d'enseignement</i>	5h
2 ^e	2h	5h				
3 ^e	3h	6h				
4 ^e	3h	6h				
5 ^e	4h	10h				
6 ^e	4h	10h				

¹ Certains africanistes, surtout parmi les hommes politiques et les intellectuels « engagés », souhaitent, par l'enseignement, la promotion de langues africaines. Sans doute ont-ils raison d'insister sur la diversité de ces langues. Dans cette perspective, certaines langues accèdent au rang de langues nationales ou même de langues d'intercommunication entre plusieurs Etats.

² C'est dans cette perspective que se situe la réforme de 1973, qui prône la kirundisation et la ruralisation de l'enseignement en conférant au kirundi le statut de langue d'enseignement dans le primaire.

DOSSIER

Concours national / orientation

Secondaire	Premier cycle	classes	kirundi		français		anglais	
		7 ^e 8 ^e 9 ^e 10 ^e	2h 2h 2h 2h	matière	10h 8h 7h 7h	Matière et langue d'enseignement	0h 4h 4h 5h	matière

Test d'orientation¹

Secondaire	Deuxième cycle	classes	kirundi		français		anglais	
			LM	SC	LM	SC	LM	SC
		3 ^e 2 ^e 1 ^e	2h 2h 2h	2h 2h 2h	8h 8h 8h	5h 5h 4h	6h 6h 6h	3h 3h 3h

Ces tableaux montrent, de façon on ne peut plus claire, le transfert de statut entre les langues africaines et européennes dans l'enseignement secondaire. Au niveau de l'enseignement supérieur et universitaire, la situation ne change pas. Ce dispositif pédagogique, ainsi que Harris et Bole-Richard (1987 : 89) le soulignent, a le mérite de permettre l'intégration des langues africaines dans une politique d'enseignement.

2. QUELLE(S) LANGUE(S) ENSEIGNER ?

Comme le montre l'analyse de Frey (1993), le paysage sociolinguistique africain, fortement coloré, est constitué, outre des langues étrangères, de langues nationales à forte représentation numérique², de dialectes et de parlers « ethniques » très diversifiés. Les nombreux groupes ethniques possèdent chacun une langue maternelle à travers laquelle les enfants découvrent et apprennent à connaître le monde qui les entoure. C'est dans cette même langue qu'ils rêvent et prennent conscience des réalités sociales, culturelles, économiques et politiques. Si, en effet, il est des Etats, comme le Burundi³, le Rwanda, la Centrafrique et Madagascar, qui, tout en étant plurilingues, bénéficient de l'existence d'une langue maternelle de communication sur la totalité du territoire, il en est d'autres où aucune langue n'assume cette fonction. Ainsi, on compte environ 250 unités-langues au Cameroun, 220 en Guinée, 60 en Côte d'Ivoire. En République Démocratique du Congo, voisin du Burundi et du Rwanda, existe une centaine de langues, dont le kiswahili, le tchiluba, le lingala et le kikongo sont érigés en langues officielles au même titre que le français. Cette situation de plurilinguisme se retrouve aussi au Niger, au Mali, au Burkina Faso, etc. De même, la sociolinguistique maghrébine se caractérise par un trilinguisme assez complexe. Trois langues sont en présence : le berbère, l'arabe et le français, ainsi qu'une large gamme de dialectes. Leur distribution est aussi géographique que socioprofessionnelle et/ou fonctionnelle. Ainsi, le berbère est pratiqué dans ses réduits montagneux le long de l'épine dorsale maghrébine, l'Atlas, en Mauritanie, au Mali, dans une myriade d'îlots dans les plaines atlantiques marocaines, etc. L'arabe sert les besoins du discours formel : la justice, le culte, la politique, les médias, l'administration, l'enseignement, fonction qu'il partage avec le français, langue parlée, écrite et lue.

¹ Au secondaire supérieur, le kirundi, le français et l'anglais gardent le même statut en sections lettres modernes (LM) et scientifiques (SC). Par rapport au premier cycle, seul change la charge horaire.

² Certaines régions linguistiques sont démographiquement importantes, en l'occurrence le hausa, le swahili, le manding, le wolof, le peul, le yoruba, le lingala, le baulé, le moré, l'ibo, l'éwé, le fon, le songay, le sango, etc.). Par exemple, il y a, pouvons-nous dire, plus de locuteurs hausa que de citoyens suisses ou hollandais.

³ Précisons que certaines typologies linguistiques considèrent le Burundi comme un pays véritablement monolingue, même si le kiswahili, langue très minoritaire, y est représenté. Cette typologie, bien entendu, réfère à ce que les africanistes appellent familles linguistiques ou groupes de langues. Vue sous cet angle, la situation linguistique du Burundi est assez simple puisque le kirundi, qui appartient au groupe de langues bantoues de la famille linguistique Niger-Congo, est parlé par les Burundi.

Dans ces conditions, quelle(s) langue(s) africaine(s) enseigner ? Comme le souligne Oliviéri (1991 : 148), il s'agit d'une question à multiples dimensions : pédagogique, culturelle, politique et juridique.

2.1. Enseigner les langues officielles ou nationales

Les langues enseignées sont d'abord des langues officielles selon la législation sur les langues en vigueur dans chaque pays. D'après les dispositions de la loi ivoirienne de 1977 portant sur la réforme de l'enseignement, l'école maternelle a pour mission, entre autres, de promouvoir l'apprentissage de la langue officielle. Cette même loi consacre des articles à l'enseignement des langues ivoiriennes. De même, la loi rwandaise de 1985 portant sur l'organisation de l'enseignement désigne le kinyarwanda comme langue d'enseignement, mentionne les branches d'enseignement obligatoires, parmi lesquelles figure cette langue, et ceci, dans le primaire, le rural et artisanal intégré et le secondaire. Enfin, l'arrêté nigérien du 27 avril 1966 donne des instructions sur les graphèmes à utiliser dans la transcription de cinq langues nationales du pays, l'alphabet, l'orthographe, les modalités de la pratique et la ponctuation à adopter.

La question du choix de la langue nationale ou officielle à enseigner ne se pose pas pour le Rwanda, le Burundi et le Madagascar, réputés linguistiquement homogènes. En revanche, pour les autres pays, il s'agit de choisir l'*unité-langue* à enseigner, en tenant compte de son expansion géographique, de son statut social, culturel, économique et politique. Cette approche de la langue en situation permet de savoir ce que la langue utilisée ou enseignée représente pour l'Etat, la société et l'apprenant et, en fonction de cela, d'élaborer des méthodes et des contenus plus ciblés. C'est donc les langues officielles qui seront enseignées à l'école. En République Démocratique du Congo, par exemple, ce seront le kiswahili, le tchiluba, le lingala et le kikongo.

2.2. Enseigner les langues transnationales

Il convient également d'enseigner les langues transnationales, parlées sur les territoires de plusieurs pays. D'Est en Ouest, le wolof est utilisé au Sénégal, en Mauritanie et en Gambie. Le peul l'est, à travers ses différents parlers, dans une dizaine de pays allant de l'Atlantique à l'Océan indien. Le bambara et les variantes dioula et malinké sont en usage surtout au Mali, au Burkina Faso, en Côte d'Ivoire et en Guinée, mais aussi le haoussa, le langala. En Afrique des Grands Lacs, le swahili pourrait être enseigné dans des pays tels que le Burundi, la Tanzanie, la République Démocratique du Congo, le Rwanda et l'Ouganda.

Ces langues transnationales méritent donc d'être enseignées en priorité. Cet enseignement peut être bénéfique dans la mesure où il protège et renforce la langue d'une entité régionale ou transnationale, qui s'impose comme le ferment d'unité et d'intégration. Encore faut-il, pour ce faire, garder à l'esprit la dimension universelle et l'indispensable pluralité, tenir compte de l'histoire, du voisinage géographique, des perspectives géopolitiques et interculturelles.

Le choix de la langue à enseigner, en fin de compte, doit contribuer à l'unification de ces sociétés multiethniques et à la lutte contre les querelles tribales. Il s'agit de sauvegarder le droit de chaque langue, non seulement à travers des choix politiques équilibrés, mais aussi dans la conception pédagogique des matières à enseigner.

3. QUELLES MATIÈRES ENSEIGNER ?

Les programmes et les manuels axent l'enseignement des langues africaines sur les points suivants : la grammaire, la littérature, l'anthropologie culturelle, la lecture, l'expression orale et écrite.

3.1. L'enseignement de la grammaire

D'une façon générale, l'enseignement de la grammaire part du texte et suit le processus phrase-mot-sens. L'accent est mis sur la morphologie, la syntaxe, l'orthographe, la phonologie. Voici quelques caractéristiques de cette approche.

- Comme les langues africaines sont des langues à tons, une place de choix est réservée à l'enseignement des signes diacritiques.
- Dans l'identification des catégories de mots (« ubwoko bw'amajambo »), les programmes recommandent de procéder, non pas à une étude approfondie de chaque

catégorie, mais à un inventaire des mots pouvant entrer en relation les uns avec les autres pour former une phrase.

- L'approche morphologique permet d'amener les apprenants à observer et à comprendre la richesse lexicale des langues africaines par le biais de la dérivation et de la composition. Par exemple, l'unité lexicale « umuyagankuba » provient de « kuyaga », faire fondre et « inkuba », la foudre. L'objectif est de comprendre cet agencement sémantique.
- C'est par la suite que ces matières sont abordées d'une manière plus systématique, plus approfondie et plus fonctionnelle. L'étude des sons inclut le triangle vocalique, le schéma de l'appareil phonatoire, les points et le mode d'articulation, les traits pertinents, etc.
- L'analyse de la phrase fait ressortir les différents groupes syntagmatiques, la base, les compléments essentiels du verbe et les groupes mobiles. Cette approche permet de faire des exercices de substitution des différents groupes sujet, verbe et complément.

3.2. L'enseignement de la littérature et de l'anthropologie culturelle

La méthode d'enseignement proposée est basée sur des textes aussi riches que variés, qui révèlent les différents aspects du patrimoine culturel africain, tels que le mythe, la légende, le conte, le proverbe, la chanson, la fable, la poésie, la comédie, le drame. L'approche des genres textuels informe les apprenants sur les techniques, les arts, les métiers, les coutumes, les mœurs, les phénomènes sociaux, les pratiques sociales : la médecine traditionnelle, la sorcellerie, la magie, la religion traditionnelle, l'agriculture, l'élevage, la menuiserie, la poterie, la pêche, etc. Soulignons aussi l'enseignement de la production littéraire, comique et satirique, issue des rites, de la transgression des tabous sexuels dans le langage particulier des vachers, les différents discours de circonstance, véritables morceaux d'anthologie, prononcés à l'occasion de la naissance, du mariage, de l'investiture des notables, de la mort et du lever de deuil, de l'initiation.

Dans l'enseignement de la littérature et de l'anthropologie, on aborde l'aspect culturel, les effets stylistiques connexes par le biais des activités de lecture et d'écriture.

3.3. La lecture et l'écriture

Les activités de lecture et d'écriture sont intégrées à travers l'étude de la langue, de la littérature et de l'anthropologie. La lecture développe les capacités de reconnaissance, de sélection, de mise en relation, d'analyse et d'interprétation. Il s'agit aussi, par l'écriture, de produire des énoncés corrects par la réorganisation ou la transformation des matériaux linguistiques. Le deuxième type d'activités concerne la production d'écrits. Dans cette perspective, on amène l'apprenant à rédiger un court récit, un poème, une nouvelle, etc.

Notons que le domaine des compétences d'écriture constitue le point névralgique de l'enseignement des langues africaines. Peu d'apprenants arrivent à produire des écrits qui respectent la norme linguistique, à cause des problèmes de fond qu'impliquent l'oralité et la scripturalité.

CONCLUSION

Comme on le voit, l'enseignement des langues africaines demeure problématique à plusieurs égards : pédagogique, didactique et sociolinguistique. L'on peut se demander jusqu'à quel point le législateur linguistique, dans quelque pays que ce soit, serait enclin à favoriser des lois suffisamment souples, qui ne portent pas atteinte à l'usage social des langues et des dialectes enclavés, ethniques ou minoritaires, autant de confluent susceptibles d'irriguer la diversité.

Il est intéressant également de poser la question de l'attitude de l'enseignant de langues africaines face à l'anglais et au français. On se rend compte, en effet, qu'il ne s'intéresse guère aux analogies et aux différences qu'elles présentent. Les manuels et les programmes ne proposent pas d'analyser les phénomènes d'interaction ou d'interférence linguistique, comme par exemple les influences du peul ou du swahili sur le français ou l'anglais. Cette approche pédagogique fait cruellement défaut. Pourtant, le français et l'anglais sont influencés par les langues africaines, et l'influence joue également en sens inverse.

Protais NISUBIRE et Gaspard NTAMWANA
Université catholique de Louvain - CEDILL

BIBLIOGRAPHIE

- AGBIDINOUCOUN, C. (1994). Langues d'enseignement : les critères de choix. *Afrique contemporaine*, numéro spécial, pp. 121-125.
- FREY, C. (1993). Un point de vue de vue sur les langues vernaculaire, véhiculaire et internationale au Burundi. *Dire*, 5, pp. 25-32.
- HARRIS, M., BOLE-RICHARD, R. (1987). *Intégration des langues africaines dans une politique d'enseignement*. Paris : ACCT-UNESCO.
- OLIVIERI, C. (1991), Pluralisme et enseignement : l'exemple africain, *Le français dans le monde*, 5, pp. 144-152.

LA DIDACTIQUE DE L'ITALIEN LANGUE MATERNELLE

1. UNE DIDACTIQUE ASYMÉTRIQUE

Si le mot paradigme n'était pas fortement lié à des bouleversements épistémologiques dans la structure d'une discipline, on pourrait affirmer que, en ce qui concerne la langue italienne, il s'est produit un véritable changement de paradigme dans les programmes scolaires pendant les vingt dernières années. De 1979 à 1999 – en 1979 ont été rénovés les programmes pour l'enseignement secondaire inférieur et, en 1999, les dispositions normatives des examens terminaux ont remplacé la dissertation d'italien par un choix entre différentes formes de texte –, la didactique de l'italien langue maternelle a dû compter avec des transformations radicales concernant l'approche théorique des faits linguistiques. Comme c'est souvent le cas, le changement de paradigme s'est produit par une dynamique discontinue. Amorcées en 1979 par la modification des programmes du secondaire inférieur, ces transformations ont eu une influence sur l'enseignement primaire, par la parution, en 1985, des *Nuovi Programmi per la scuola elementare* (nouveaux programmes pour l'enseignement primaire) et indirectement, en 1999, sur l'enseignement secondaire supérieur, par la réforme de l'examen terminal des études secondaires (*esame di Stato*).

La reformulation des contenus linguistiques n'est pas le fruit d'une disposition législative unique ou des orientations d'un seul gouvernement (entre les années 80 et la fin du XX^e siècle, nombreux ont été les gouvernements, parfois de différentes tendances, et les ministres de l'Enseignement – la *Pubblica Istruzione* – qui ont donné le jour à de nouvelles dispositions scolaires). La confirmation d'une absence de projet global et d'une discontinuité dans la révision de l'organisation scolaire nous vient de la non-réalisation de la réforme, très débattue, de l'enseignement secondaire supérieur : des programmes ont été formulés (sous l'intitulé de *Programmi Brocca*, du nom du président de la Commission qui les a rédigés) et ensuite adoptés de façon expérimentale par les écoles, mais ils n'ont jamais été intégrés dans l'organisation des études en vigueur, tout en continuant de fait à circuler.

L'enseignement italien se présente donc avec quelques contradictions. Des programmes de langue réformés, cohérents entre eux, caractérisent deux segments : l'école primaire (5 ans) et l'école secondaire inférieure (*scuola media*, 3 ans). D'anciens programmes, issus d'une conception normative et rhétorique de la langue, figurent dans le dernier segment. Enfin, les exigences des examens terminaux sont en ligne avec l'organisation de l'école de base¹ et non pas avec les programmes de l'enseignement supérieur. Cette asymétrie formelle et substantielle a eu et continue à avoir des conséquences au niveau de la didactique des langues.

2. LA LANGUE COMME FAIT SOCIAL ET L'ÉDUCATION LINGUISTIQUE

Si on les compare de façon globale, les contenus des cours de langue italienne dans l'enseignement réformé apparaissent comme cohérents, malgré leur distribution sur une longue période et la diversité des degrés. Ils sont liés, de fait, par une vision commune de la

¹ Par « école de base », on entend l'enseignement primaire et la *scuola media*.

langue et du langage. Cette idée de la langue transparait à travers les définitions qui sont placées en tête des programmes pour les écoles primaires :

- a) la langue est un instrument de la pensée, non seulement parce qu'elle la traduit en mots (en permettant à l'individu de parler avec lui-même, c'est-à-dire de raisonner), mais aussi parce qu'elle sollicite et facilite le développement des processus mentaux qui organisent, dans des formes variées, les données de l'expérience ;
- b) la langue est un moyen pour établir un rapport social : plus précisément, elle permet de communiquer avec les autres et d'agir en s'y rapportant ;
- c) la langue est le véhicule par lequel s'exprime de façon plus articulée l'expérience rationnelle et affective de l'individu ; [...]
- d) la langue est un objet culturel qui a comme dimensions celles du temps historique, de l'espace géographique et de la profondeur sociale.

La langue, qui est traitée comme un fait social mais aussi un acte individuel, est conçue comme la concrétisation historiquement déterminée de la faculté de langage, dont l'activation pleine est déterminante pour la vie même de l'être humain, à la fois en tant qu'individu et en tant que membre de la société. C'est une approche théorique qui englobe les résultats d'une série d'études – de la linguistique théorique à la sociolinguistique et à la pragmatique, en passant par la psycholinguistique et la linguistique textuelle – mais c'est aussi une vision politique et citoyenne du sens de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue. On y diffuse le concept d'éducation linguistique, qui se fonde sur la culture linguistique d'antécédents illustres comme Carlo Cattaneo, Graziadio Isaia Ascoli, Giuseppe Lombardo Radice¹. L'éducation linguistique se centre sur la langue maternelle, mais elle s'étend à considérer les idiomes de départ (les différents dialectes italiens), les langues étrangères et les langages non verbaux, conçus comme autant d'expressions de la faculté de langage : toutes les formes expressives orales et écrites, informelles et formelles, sont à activer afin de permettre « à tous, tous les usages de la langue »², sans distinction ni de richesses ni d'origines sociales.

Dans ces mêmes années où mûrissent ces orientations, l'activité de l'abbé Lorenzo Milani, à l'école de Barbiana, suscite beaucoup de débats. Le livre *Lettera ad una professoressa*³ (1967), écrit par les élèves de Barbiana, dénonce un système scolaire qui expulse les enfants et les jeunes les plus défavorisés, surtout pour des raisons linguistiques, et fait émerger la nécessité d'un changement de paradigme dans les contenus disciplinaires. L'idée de langue comme fait social se soude à l'idée de Lorenzo Milani : « c'est la langue qui nous rend égaux ». La communauté scientifique appelée à rédiger les programmes ministériels dessine des contenus qui, s'ils sont activés par une didactique cohérente centrée sur l'apprenant, peuvent mettre les élèves dans les conditions de recevoir et produire des discours et des textes adaptés aux contextes et aux situations de communication.

3. LES CONTENUS PARTAGÉS : VARIATION ET RÉFLEXION

Les aspects novateurs communs aux programmes scolaires de l'école de base peuvent être synthétisés en quatre points : trois d'entre eux sont reliés à la variabilité linguistique, le quatrième renvoie à un caractère intrinsèque des langues. Il s'agit des habiletés linguistiques de base, de la variété des discours et des textes dans lesquelles se concrétise notre compétence communicative, du plurilinguisme avec lequel nous cohabitons à l'intérieur et à l'extérieur de nos frontières nationales et, enfin, de la réflexion linguistique (et métalinguistique) qui accompagne tout énoncé. Tous ces aspects ont été pris en compte par les programmes ministériels et par les meilleures éditions scolaires. Ils ont été transfusés dans les manuels scolaires de façon très variée et souvent contradictoire⁴, à un tel point qu'on ne peut pas

¹ Pour une reconstruction du tissu culturel qui a mené à l'élaboration de l'éducation linguistique, cf l'interview à Tullio De Mauro in S. Ferreri et A.R. Guerriero (dir.), *Educazione linguistica vent'anni dopo e oltre. Cosa ne pensano De Mauro, Renzi, Simone, Sobrero*, La Nuova Italia, Firenze 1998.

² Gianni Rodari, *Grammatica della fantasia*, Einaudi, Torino 1973 (le titre de la traduction française est *Grammaire de l'imagination*)

³ Le livre a été traduit en français sous le titre de *Lettre à une maîtresse d'école*.

⁴ Pour un panorama récent de la production éditoriale scolaire, peuvent être consultés : R. Calò, S. Ferreri (dir.), *Il testo fa scuola*, La Nuova Italia, Firenze 1997 (qui comprend une bibliographie fournie, pour tous les degrés de l'enseignement) ; D. Orlando Cian (dir.), *I libri di testo per la scuola media. Linee di analisi pedagogica*, Gregoriana Editrice, Padova 1992.

toujours comprendre ce qui est réellement pratiqué dans les classes lors de la réalisation des activités didactiques. Considérons séparément chacun des points mentionnés¹.

- a) La référence explicite aux *quatre habiletés linguistiques* – écouter, parler, lire, écrire – comme des domaines paritaires qui doivent être pris en compte par l'enseignement et l'apprentissage, est une nouveauté absolue. Par rapport à un passé où on mettait à l'honneur uniquement la langue écrite, la langue orale entre de plein droit dans les activités didactiques élaborées pour l'italien. Bien que les capacités d'écouter et de parler soient acquises avant l'entrée à l'école, elles sont indiquées comme devant être systématiquement développées, afin de répondre à une gamme de situations, toujours davantage diversifiée par les nouveaux médias. On définit des objectifs élevés qui tendent à former des élèves en mesure de répondre et de se conformer aux demandes de la société :
- habituer l'élève à demander la parole, à attendre son tour si d'autres l'ont demandée avant lui, à prendre en considération, dans son intervention, ce qu'ont dit les autres ;
 - s'insérer adéquatement dans les situations communicatives les plus fréquentes et se rendre compte, graduellement, des différents points de vue.

La dimension orale est considérée aussi du côté de la réception. L'écoute doit être comprise comme une « capacité de compréhension et d'interprétation des messages » ou comme une éducation au repérage des différents accents régionaux qui conduisent les élèves à la tolérance linguistique : « il sera opportun de stimuler les élèves afin qu'ils saisissent les différences de prononciation existant dans la classe et de les orienter, graduellement, vers une prononciation largement acceptable et bien articulée ». Les capacités productives et réceptives sont à développer dans la langue écrite également : on fait une grande place aux activités réceptives en spécifiant que « lire est essentiellement un processus de recherche, de compréhension et d'interprétation du sens du texte ». On énumère toutes les formes d'écriture qui doivent être exercées, en relation avec la variation des tâches communicatives.

- b) En réponse à la dissertation, qui était la seule forme d'écriture pratiquée en classe avant 79, la variété de discours et de textes oraux et écrits est l'autre grande nouveauté dans la didactique de l'italien². Grâce aux *Programmi della media* (programmes pour l'enseignement secondaire inférieur), l'idée qu'il est nécessaire de se servir de la situation communicative comme levier pour développer les compétences orales ou une écriture

¹ Toutes les références aux programmes ministériels citées ici sont tirées des *Nuovi Programmi per la scuola elementare*, parus en 1985.

² Des pas successifs dans la définition de la variété de discours et de textes ont été faits dans les *Indicazioni curriculari* pour l'école de base, proposées et rédigées par la Commission De Mauro en 2001, pour entamer la réforme de l'école. Dans la législature 1996-2001, un projet de réforme globale du système scolaire italien avait été présenté par le Ministre Luigi Berlinguer. Il prévoyait l'école de l'enfance, à savoir une seule école de base, d'une durée de 7 ans, comprenant les enseignements primaire et secondaire inférieur, l'augmentation de l'obligation scolaire de 8 à 10 ans, l'articulation de l'école secondaire supérieure en cinq grands domaines. Une autre innovation concernait l'obligation de formation jusqu'à 18 ans : après la période d'obligation scolaire d'une durée de 10 ans, le projet prévoyait la poursuite des études à l'école secondaire supérieure ou sous la forme de trois années de formation professionnelle. Sur la suggestion du Ministre Tullio De Mauro, qui a succédé au Ministre Berlinguer, ont été rédigées les *Indicazioni curriculari*, qui auraient dû remplacer les programmes de l'enseignement primaire et secondaire inférieur. Les *Indicazioni* reprenaient le meilleur des programmes précédents et proposaient d'ajouter encore d'autres capacités linguistiques. Notamment, les usages de la langue nationale étaient spécifiés en tenant compte de la réalité sociale et culturelle qui concerne les nouvelles générations. En outre, l'ouverture vers l'Union Européenne était saluée par l'insertion de deux langues communautaires dès les premières classes de l'école de base (une de ces langues était l'anglais, alors que l'autre était librement choisie par les écoles, selon la localisation géographique et l'environnement, ou les intérêts économiques et culturels de la région). Les résultats des travaux de la Commission ont été publiés dans un volume sous la direction de G. Cerini, pour la maison d'édition Tecnodid de Naples. Le gouvernement de centre-droite qui a succédé au précédent, de centre-gauche, a bloqué à la fois la réforme et l'élaboration des programmes déjà réalisée. Aujourd'hui, en août 2002, la proposition de restaurer l'ancienne articulation entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire inférieur attend l'approbation du Parlement pour être expérimentée dans quelques écoles consentantes. L'innovation consiste en l'abaissement de l'âge d'entrée à l'école de l'enfance, qui est porté à deux ans et demi, et à l'école primaire (cinq ans et demi). On ne connaît pas officiellement l'état d'élaboration des programmes ni les noms de ceux qui les ont rédigés. Les nouveautés culturelles dont on parle concernent le retour à une seule langue étrangère, l'anglais, et l'obligation d'instaurer un cours d'informatique.

contrôlée, se fraye un chemin dans l'école italienne. Il faut spécifier pour quoi ou pour qui on parle/écrit, pendant combien de temps on peut ou on doit garder la parole, ou combien d'espace on doit remplir. Il n'y a donc plus une seule forme d'expression pour toutes les occasions, mais des modalités différentes pour communiquer oralement et par écrit. La notion de texte apparaît comme centrale, car elle est la manifestation d'une pensée qui, pour s'exprimer, trouve une cohérence et des mécanismes cohésifs. Toutes les formes de communication orale – description, compte rendu, conte, narration, discussion, etc. – doivent être sollicitées. Les contenus conceptuels [...] peuvent se traduire dans différentes formes de texte, pas nécessairement ni immédiatement dans des phrases complètes. L'élève doit être invité à pratiquer la plus vaste gamme possible des fonctions de l'écrit : description, narration, conte, correspondance, communication, poésie. L'écriture fonctionnelle se double de l'écriture créative pour atteindre l'écriture argumentée et interprétative. A l'expression poétique, centrée sur l'émetteur et sur ses rapports affectifs avec le réel ou l'imaginaire, fait pendant l'annotation des phrases lors d'une activité de recherche ou la prise de notes pendant un cours.

Les programmes de l'enseignement primaire et secondaire inférieur trouvent un point d'union dans l'examen terminal de l'enseignement secondaire supérieur. En ce qui concerne la langue italienne, les épreuves de cet examen prévoient un choix entre l'analyse d'un texte littéraire, la rédaction d'un bref essai (sur la base d'un document) ou d'un article de journal dans un espace prédéterminé, l'interprétation d'un fait historique ou d'actualité¹. Nous avons donc des variétés de formes textuelles, alors que les programmes de l'enseignement supérieur font une référence exclusive à l'ancienne dissertation, sans aucune mise en contexte.

La didactique de l'italien utilise des stratégies diverses pour enseigner à écrire : pour créer *ex novo* on se sert aussi de la transformation, de la manipulation, de la synthèse, des périphrases, de la réélaboration, de la reformulation, de la révision, etc. On ne vise pas le produit mais on élargit les phases du processus dans lequel on construit des discours ou des textes. L'attention aux interlocuteurs, aux formes des textes, à ce qui motive la parole ou l'écrit détermine et fait comprendre les raisons des variations de registre reliées avec les usages formels et informels.

La gamme des variétés d'usage de la langue est mise en évidence selon le changement des situations de communication, les choix lexicaux et syntaxiques sont en relation avec les buts de la communication. Les registres linguistiques et les sous-codes dont on fait les premières expériences à un niveau élémentaire vont être maîtrisés au fur et à mesure que sont délimités les sujets et sont spécifiés les domaines d'usage.

Le rapport entre l'éducation linguistique et l'éducation littéraire reste le point faible de l'école, comme conséquence d'une réforme bloquée dans son segment supérieur. L'éducation littéraire, entendue notamment en tant qu'histoire de la littérature, est prise comme une compétence exclusive de l'enseignement secondaire supérieur. On méconnaît ainsi que, dans sa conception la plus large de jouissance directe des textes, elle fait partie intégrante de l'éducation linguistique. Pour cette raison, elle devrait être amorcée dès les premières classes de l'école primaire. L'opposition entre la langue d'un côté et la littérature de l'autre est encore tranchée et se révèle dans l'opposition académique entre les linguistes et les historiens de la littérature. La réforme des examens terminaux a donné lieu à des occasions de rencontre et d'échanges d'opinion qui ont mené à une révision des rapports dans tous les domaines scolaires².

- c) L'adhésion à une *vision plurilingue et pluriculturelle*. Liée à une conception où la *masse parlante* et le *temps* déterminent le changement continu des langues, la variation linguistique n'est plus considérée comme une anomalie, mais se configure comme un processus physiologique normal, en relation avec la vie des langues. La sauvegarde de l'idiome de départ est considérée comme la pré-condition pour l'apprentissage de la variété standard : « doit être également respecté l'usage éventuel du dialecte en fonction de l'identité culturelle de son milieu » (*Programmi* 1985). L'idiome dont chaque locuteur

¹ Beaucoup d'expériences de formation continuée, en didactique de l'italien à l'école secondaire supérieure, figurent dans le volume de A.R. Guerriero (dir.), *Laboratorio di scrittura. Non solo temi all'esame di Stato*, La Nuova Italia, Firenze 2002.

² Dans la Commission De Mauro ou dans les *Indicazioni curriculari* pour l'école de base figurent des bons exemples de la collaboration et du travail de réexamen des rapports entre langue et littérature.

est porteur, qui est normalement une variété dialectale ou une forme de mélange de codes, représente l'une des formes qu'assume la faculté de langage. Cet idiome a le droit d'exister à l'école aussi, parce que, par son intermédiaire, il est possible d'élaborer d'autres variétés linguistiques et d'accéder à d'autres codes.

Les données statistiques sur l'usage de l'italien confirment la validité de l'intuition théorique. La cohabitation de plusieurs idiomes permet une maîtrise plus affirmée de la langue nationale. D'un autre côté, la tendance vers la disparition des dialectes semble s'estomper chez les plus jeunes. Le dialecte cohabite avec la langue nationale : les interlocuteurs, les domaines d'usage ou de passage d'une langue à l'autre se spécifient de plus en plus. La définition des limites et des modes expressifs renforce la langue nationale sans pénaliser l'idiome natif.

Ce qui avait été pensé pour la cohabitation des dialectes et de l'italien semble s'adapter aux langues nationales présentes à l'école grâce aux récentes immigrations. En adaptant les indications curriculaires des programmes et en se fondant sur les mêmes présupposés, des nombreux projets plurilingues et pluriculturels ont donné des résultats positifs : les enfants non italophones apprennent l'italien tout en conservant leur langue maternelle et les enfants italiens améliorent leurs compétences et leurs capacités en s'ouvrant à d'autres réalités linguistiques et culturelles.

- d) Le quatrième et dernier aspect qui distingue l'école d'aujourd'hui par rapport à celle du passé est représenté par la *réflexion linguistique*. Les sciences théoriques, notamment la linguistique générale et la philosophie du langage, ont souligné l'importance spécifique, dans la constitution et le fonctionnement des langues, de la possibilité de spécifier sans cesse ce que l'on est en train de dire, autrement dit de la capacité de la langue de se référer à elle-même, de parler d'elle-même. Ce repli continu de la parole sur elle-même, pour se préciser, s'éclairer, s'explicitier, est l'origine fondamentale de la capacité et de la possibilité de réfléchir sur la langue. Cette caractéristique intrinsèque des langues peut être utilisée dans des buts d'apprentissage. Le développement de cette capacité chez les élèves et l'exploitation de ces possibilités tendent à remplacer, dans la pratique didactique, l'enseignement purement normatif, ancien et traditionnel, de la grammaire, dont le seul objectif était la répétition de règles qui se suffisent à elles-mêmes ou l'application d'exercices étudiés *ad hoc* pour consolider des règles et non pas pour mieux comprendre et mieux produire des phrases et des textes.

Le rôle de la réflexion linguistique dans l'économie de l'enseignement implique que, entre la norme prescriptive et la norme descriptive, l'on adhère à cette dernière. On confie à la fonctionnalité communicative la tâche de servir de boussole pour accepter des écarts aux règles, en tenant compte de l'évanescence de la langue orale par rapport à la permanence de la langue écrite et de la plus ou moins grande formalité avec laquelle s'organisent des discours et des textes en vue de buts spécifiques.

Silvana FERRERI

Didactique des langues modernes, Università della Tuscia, Viterbo

CONTENUS ET CRITÈRES D'ÉVALUATION ENVISAGÉS PAR LES INSTRUCTIONS OFFICIELLES POUR L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE ET DE LA LITTÉRATURE CASTILLANES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

INTRODUCTION

Selon les instructions de la LOGSE¹, en accord avec une conception fonctionnelle de la langue, le centre de l'action éducative dans le domaine de la langue et de la littérature castillanes doit être le discours car c'est en lui que convergent ou s'exercent les différentes fonctions de la langue. Cela implique que l'éducation linguistique ait une incidence sur

¹ LOGSE : Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (loi définissant la réforme de l'enseignement en Espagne).

différents aspects : celui de l'adéquation du discours aux composantes du contexte de situation, celui de la cohérence des textes et celui de la correction grammaticale des énoncés.

L'objectif ultime de l'éducation en langue et littérature au stade de l'école primaire est que les garçons et les filles atteignent une maîtrise des quatre habiletés de base de la langue : écouter, parler, lire et écrire. Concrètement, il s'agit d'enrichir la langue orale que l'élève emploie déjà au commencement de la scolarité obligatoire et d'apprendre l'utilisation de la langue écrite. Ainsi s'engage l'initiation à une réflexion systématique sur les productions linguistiques qui contribue au développement des habiletés discursives.

Dans la communication, orale comme écrite, il y a deux processus de base : celui de la compréhension et celui de l'expression. Eduquer à la compréhension du langage revient à privilégier le développement de stratégies qui permettront d'interpréter, de relier et d'évaluer l'information et les messages que l'on reçoit dans la vie quotidienne. En particulier, l'apprentissage de la capacité d'écoute doit favoriser une attitude active d'ouverture et de participation mentale face aux messages reçus. Cette activité dans le processus de compréhension constitue en primaire le commencement de la pensée critique.

A son tour, la pratique de l'expression dans les processus auxquels l'éducation doit donner l'impulsion contribue à générer des idées, à fixer l'attention sur un thème, à en organiser la structure, à le rendre conforme aux critères d'adéquation, de cohérence et de correction ; et à faire tout cela dans un style qui soit la manifestation de quelque chose de personnel que l'on désire partager.

L'enseignement de la langue et de la littérature en primaire doit partir des usages de la langue que les enfants apportent à l'école. L'environnement linguistique dans lequel ils vivent, associé aux facteurs culturels et socioéconomiques qui le déterminent, font apparaître de grandes différences dans leur compétence linguistique au début du primaire et aussi, souvent, d'importantes divergences d'usage (dialectales, lexicographiques, phonologiques, etc.). Il est nécessaire d'une part d'assumer et de respecter ce bagage linguistique, qui est le langage fonctionnel de l'enfant, d'autre part de suggérer et privilégier des modèles linguistiques qui élargissent les possibilités de communication et d'insertion sociale. Ce nouvel éventail (à la fois enrichissement et correction), le langage du professeur et les textes utilisés doivent servir de modèles au développement de la compétence linguistique.

La maîtrise de la langue orale de base est une condition préalable pour dominer la langue écrite. Il n'existe pas de correspondance automatique entre elles, mais elles s'appuient l'une sur l'autre, c'est pourquoi il est nécessaire d'entretenir une étroite relation dans leur enseignement et leur apprentissage.

Tout au long de l'école primaire il faut développer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. C'est un apprentissage qui se réalise en situation de communication et dans le cadre d'une construction de sens.

La fonction communicative de la langue, la compréhension et l'expression, sont les axes essentiels autour desquels doivent se réaliser ces apprentissages.

L'apprentissage de la langue écrite doit permettre aux enfants de découvrir les possibilités qu'offre la lecture (et aussi l'écriture elle-même) comme source de plaisir et de fantaisie, d'information et de savoir.

Ces textes contribuent, en principe, non seulement à orienter vers l'exploration du sens, mais aussi à élargir la vision du monde, à développer la capacité d'analyse et de critique, et à éveiller la conscience du lecteur à une tradition et à une culture dans laquelle sont nés certains textes et dans laquelle ce même lecteur est arrivé à devenir une personne.

Les textes écrits, surtout s'ils sont littéraires, qu'ils appartiennent à la littérature dite enfantine ou qu'il s'agisse d'autres textes compréhensibles par les enfants et accessibles à leur âge, offrent des possibilités particulières de plaisir et d'amusement, de distraction et même de jeu.

A l'école primaire, conjointement au développement des habiletés élémentaires de parole et d'écoute, de lecture et d'écriture, il est nécessaire d'entamer une réflexion systématique sur la langue dans le but d'améliorer et d'enrichir la compétence communicative en soi. L'apprenant, au cours de cette étape, doit s'habituer à une observation réflexive de la langue qu'il utilise, ainsi qu'à la construction de concepts de base à propos de son fonctionnement et à l'apprentissage d'une terminologie élémentaire qui lui permettra de discuter de quelques problèmes linguistiques et de classer les observations réalisées. On cherche à ce que les élèves

DOSSIER

fassent preuve de logique en ce qui concerne le fonctionnement de la langue pour acquérir une plus grande liberté et une plus grande assurance dans son utilisation.

Le développement des capacités verbales est une composante du développement de la capacité symbolique générale. Le langage, en outre, interagit fréquemment avec d'autres codes. L'éducation linguistique se doit d'envisager cette interaction et d'inclure dans le parcours la relation entre code verbal et codes non verbaux, spécialement dans les médias.

1. OBJECTIFS GÉNÉRAUX

L'enseignement de la langue et de la littérature au stade de l'école primaire aura comme objectif de contribuer, chez les élèves, au développement des capacités suivantes.

1. Comprendre des discours oraux et écrits en les interprétant de manière critique.
2. S'exprimer oralement et par écrit de manière cohérente.
3. Reconnaître et apprécier l'unité et la diversité linguistique de l'Espagne et de la société, en estimant son existence comme un enrichissement culturel.
4. Utiliser la langue orale pour échanger des idées, des expériences et des sentiments, en adoptant une attitude respectueuse devant les apports d'autrui et en étant attentif aux règles spécifiques des échanges dans le domaine de la communication.
5. Combiner des moyens d'expression linguistiques et non linguistiques pour interpréter et produire des messages porteurs de différentes intentions communicatives.
6. Utiliser la lecture comme source de plaisir, d'information et d'apprentissage.
7. Explorer les possibilités d'expression orales et écrites de la langue pour développer la sensibilité esthétique.
8. Réfléchir sur l'usage de la langue.
9. Réfléchir sur l'usage de la langue comme véhicule de valeurs et de préjugés sociaux, racistes, sexistes, etc., dans le but d'introduire les autocorrections pertinentes.
10. Utiliser la langue oralement et par écrit comme instrument d'apprentissage et de planification de l'activité.

2. CONTENUS

2.1. Usages et formes de la communication orale

Concepts

1. Nécessités et situations de communication orale relevant du milieu habituel de l'apprenant.
2. Caractéristiques de la situation de communication, intentions de communication, formes adéquates.
 - Caractéristiques de la situation de communication.
 - Interactions communicatives.
 - Formes adéquates aux différentes situations et intentions de communication.
3. Diversité de textes dans la communication orale.
 - La communication orale en situation d'échanges verbaux : conversations, dialogues débats, interviews, etc.
 - Textes littéraires de la tradition orale : chansons, romances et airs populaires ; contes et légendes populaires ; autres textes (proverbes, devinettes, dictons, récits locaux, etc.).
 - Autres textes oraux : textes véhiculés par des moyens de communication sociale (médias), enregistrements de différents textes, expositions, etc.
4. Eléments linguistiques et non linguistiques de la communication orale : prononciation, rythme et intonation ; geste, posture et mouvement corporel, etc.
5. Variantes de la langue orale.
 - Diversité linguistique dans l'environnement proche : langues de l'immigration, jargons propres à certains groupes, etc.
 - Diversité linguistique dans le milieu rural, urbain, suburbain.
 - Diversité linguistique et culturelle de l'Espagne : langues et dialectes.
 - Diversité linguistique dans le monde : langues proches et lointaines.

Procédures

1. Utilisation des habiletés linguistiques et non linguistiques et des règles propres à l'échange communicatif dans différentes situations.
2. Compréhension de textes oraux.

DOSSIER

3. Interprétation de messages non explicites dans les textes oraux.
4. Résumé de textes oraux.
5. Association des textes oraux à l'environnement social et culturel.
6. Commentaire et jugement personnel sur les textes oraux.
7. Adéquation de l'expression aux différentes intentions et situations de communication.
8. Production de textes oraux de manière structurée et en employant les formes de base qui donneront sa cohésion au texte.
9. Récitation et représentation de textes oraux.
10. Exploration des possibilités expressives de la langue orale par l'observation et l'analyse de textes modèles.
11. Utilisation de productions orales (conversations, dialogues, débats, interviews, enquêtes, etc.) comment outils pour recueillir et organiser l'information, pour planifier des expériences, pour élaborer des alternatives et anticiper des solutions, pour mémoriser des messages, etc.

Attitudes

1. Valorisation de la langue orale comme instrument pour satisfaire aux nécessités propres de la communication et pour planifier et réaliser des tâches concrètes.
2. Respect de la norme d'interaction verbale dans les situations de communication orale.
3. Sensibilité, ouverture et flexibilité devant les apports d'autres personnes.
4. Sensibilité et attitude critique dans la manière de traiter certains thèmes et emplois de la langue supposant une discrimination sociale, sexuelle, raciale ou de tout autre type.
5. Evaluation des éléments culturels traditionnels de la communauté qui se reflètent dans les textes oraux.
6. Sensibilité pour capter les éléments imaginaires et émotionnels qui confèrent son expressivité à la langue orale.
7. Intérêt et respect pour la diversité linguistique et culturelle d'Espagne et de la société en général.

2.2. Usages et formes de la communication écrite

Concepts

1. Nécessités et situations de communication écrite (choisies) dans le milieu habituel de l'apprenant.
2. Caractéristiques de la situation de communication, intentions de communication, formes adéquates.
3. Relations entre la tournure orale et la forme écrite.
4. Diversité de textes dans la communication écrite.
5. Structures propres aux différents types de textes.
6. Éléments linguistiques et non linguistiques de la communication écrite.
7. La bibliothèque : organisation, fonctionnement et usage.
8. Variantes de la langue écrite.

Procédures

1. Décodage et formulation employant les connaissances relatives au code de la langue écrite.
2. Compréhension de textes écrits à partir de l'expérience personnelle.
3. Anticipation et vérification des attentes formulées tout au long du processus de lecture.
4. Utilisation de stratégies qui permettent de lever les doutes dans la compréhension de textes.
5. Lecture de textes à voix haute.
6. Résumé de textes écrits.
7. Interprétation de messages non explicites dans les textes écrits.
8. Analyse des aspects propres aux différents types de textes.
9. Commentaire et jugement personnel sur les textes écrits.
10. Utilisation de diverses références et sources d'information écrite (bibliothèque, notices, prospectus, presse, etc.).
11. Production de textes écrits mettant en jeu différentes situations et intentions de communication.
12. Planification et relecture des textes écrits.
13. Utilisation de textes d'aide dans le processus de production d'un texte écrit.
14. Exploration des possibilités expressives de la langue écrite.
15. Production de textes écrits.

DOSSIER

Attitudes

1. Evaluation de la langue écrite comme moyen d'information et de transmission de la culture.
2. Appréciation de la lecture et de l'écriture comme sources de plaisir et de divertissement.
3. Intérêt pour l'échange d'opinions et la manifestation de préférences à propos des textes lus.
4. Attitude critique devant les messages transmis par les textes écrits en manifestant une sensibilité particulière envers ceux qui supposent une discrimination sociale, sexuelle, raciale, etc.
5. Auto-exigence dans la réalisation des productions personnelles.
6. Evaluation de la clarté, de l'ordre et du soin dans les textes écrits.
7. Recherche de canaux de communication créatifs et personnels dans l'emploi de la langue écrite.
8. Soins dans l'emploi des livres et autres supports écrits.
9. Intérêt pour l'utilisation des bibliothèques et respect des normes qui la régissent.
10. Appréciation de la diversité linguistique et culturelle d'Espagne et de la société en général comme enrichissement culturel.

2.3. Analyses et réflexions sur la langue elle-même

Concepts

1. Nécessité de la forme pour atteindre un meilleur usage de la langue.
2. Structures de base de la langue (du texte, de la phrase et du mot) et leur fonctionnement dans le discours.
3. Vocabulaire : sens propre et figuré ; familles lexicales et champs sémantiques ; homonymie, synonymie, antonymie, polysémie, etc. ; idiotismes, locutions et phrases stéréotypes ; archaïsmes, néologismes et emprunts étrangers.
4. Orthographe.

Procédures

1. Exploration des structures de base de la langue à partir de transformations diverses (suppressions, expansions, segmentations et recombinaisons, etc.).
2. Observation de régularités syntaxiques, morphologiques et orthographiques dans les productions verbales.
3. Formulation et vérification de conjectures simples sur le fonctionnement des structures de base de la langue.
4. Verbalisation des observations réalisées, identifiant les normes syntaxiques, morphologiques et orthographiques de base et employant une terminologie adéquate.
5. Recherche du sens des mots dans différents contextes.
6. Manipulation du dictionnaire.

Attitudes

1. Evaluation de la forme comme moyen d'atteindre un meilleur usage de la langue.
2. Appréciation de la qualité des textes personnels et d'autrui.
3. Acceptation et respect des normes de base de la langue.
4. Recherche de canaux de communication personnels et créatifs dans l'emploi de la langue.
5. Attitude critique devant des emplois de la langue qui supposent une discrimination sociale, sexuelle, raciale, etc.
6. Appréciation de la langue comme instrument vivant et changeant.
7. Recherche de mots dans le dictionnaire qui faciliteront la précision lexicale.

2.4. Systèmes de communication verbale et non verbale

Concepts

1. Messages qui utilisent de manière intégrée des systèmes de communication verbale et non verbale.
2. Systèmes et éléments de communication non verbale : l'image, le son, le geste et le mouvement corporel.

Procédures

1. Compréhension de messages qui articulent des systèmes de communication verbale et non verbale.
2. Analyses et éléments formels simples pour interpréter l'intention supposée.

DOSSIER

3. Mise en contraste des possibilités qu'offrent les différents systèmes de communication.
4. Production de messages pour exprimer diverses intentions en employant de manière intégrée des systèmes de communication verbale et non verbale.

Attitudes

1. Sensibilité esthétique devant la manière de coordonner des systèmes de communication verbale et non verbale (ordre, clarté, équilibre, rythme, etc.).
2. Attitude critique devant les messages transmis par les médias et la publicité.

3. CRITÈRES D'ÉVALUATION

1. Participer de manière constructive (écouter, respecter l'opinion d'autrui, négocier, faire part d'opinions justifiées...) à des situations de communication relatives à l'activité scolaire.
2. Capter le sens de textes oraux d'usage commun.
3. Mémoriser, reproduire et représenter des textes oraux (poèmes, chansons, devinettes, jeux d'articulation, autres textes de caractère littéraire...).
4. Produire des textes oraux (contes, récits de différents types, exposés et explications simples...).
5. Capter le sens global des textes écrits d'usage commun.
6. Dans la lecture de textes, utiliser des stratégies de compréhension.
7. Lire différents genres de textes avec fluidité.
8. Manifester des préférences dans la sélection des lectures.
9. Localiser et utiliser différentes références et sources d'information habituelle dans l'activité scolaire (bibliothèque, brochures, ouvrages de référence, médias).
10. Elaborer des textes écrits de genres différents (narrations, descriptions, informations simples, etc.).
11. Intégrer aux productions personnelles les normes orthographiques et utiliser des outils de référence.
12. Produire des textes écrits concordant avec un canevas ou un plan préalablement établi.
13. Utiliser des productions écrites personnelles et autres (notes, listes, canevas simples, résumés, etc.).
14. Utiliser les formes linguistiques les plus adéquates aux caractéristiques de la situation de communication.
15. Identifier dans les textes d'usage commun les éléments de base qui constituent la phrase simple (sujet et prédicat), connaître les principales classes de mots et leur formation et employer ces connaissances dans la production et la correction des textes personnels.
16. Produire des textes articulant l'image et le langage verbal (affiches, BD, etc.).
17. Identifier, dans des textes oraux et écrits d'usage commun, l'apparition de thèmes déterminés et d'emplois de la langue qui supposent une discrimination sociale, sexuelle, raciale, ou de tout autre type, et tendre à l'autocorrection.
18. Identifier, dans des textes oraux et écrits d'usage commun (textes des médias, affiches, chansons...), les différentes langues de l'Espagne et les différentes marques qui lui sont propres.

Matilde MORENO
Université de Grenade

DIDACTIQUE DE L'ALLEMAND EN SUISSE ALÉMANIQUE

INTRODUCTION

Les recherches PISA ont mis en lumière pour un plus large public quelque chose qui était connu depuis longtemps déjà par les spécialistes : à aucune époque les compétences langagières n'avaient été aussi urgentes, aussi cruciales qu'aujourd'hui, jamais jusqu'à aujourd'hui autant de gens n'avaient été face à des exigences langagières aussi élevées. Avec ces recherches, le cercle des personnes intéressées par la question de l'enseignement de la langue s'est élargi et a inclus les enseignants de terrain. Jusque là, les discussions autour de l'enseignement de l'allemand s'étaient limitées à la sphère étroite des spécialistes ; désormais

elles se sont intensifiées dans un large public. N'en est pas la moindre preuve le vif intérêt que la didactique de l'allemand en Suisse Alémanique suscite dans les débats parmi les spécialistes des autres pays germanophones, que ce soit le travail d'innovation dans les manuels d'allemand mené par Elly et Hans Glinz (Glinz et al., 1997), les esquisses d'apprentissage interactif telles que Peter Gallin et Urs Ruf les défendent ici depuis déjà longtemps (Ruf/gallin, 1998), ou que ce soit les dispositifs pour favoriser la lecture qu'a introduits, entre autres, Andrea Bertschi-Kauffmann (Bertschi-Kauffmann, 2000) dans le débat allemand.

L'évolution de l'enseignement de l'allemand s'inscrit nettement dans une continuité. Une circonstance peut le montrer : la conception d'un manuel novateur (le *Schweizer Sprachbuch*) avait introduit dans les années soixante-dix des avancées fécondes, ses auteurs principaux se sont impliqués dans le débat depuis cette époque jusqu'à l'époque actuelle, en particulier aux yeux du grand public avec leur somme publiée à Zürich en 1997 : *L'enseignement de la langue : théorie et pratique*. Et maintenant, peu après l'anniversaire qu'Elly Glinz a fêté le premier mai dernier pour ses 80 ans, ils peuvent s'apercevoir qu'ils avaient semé sur une terre fertile et que déjà deux générations ont levé sur la base des impulsions qu'ils avaient données.

1. DÉVELOPPEMENT

Ce développement veut présenter un survol du débat autour de l'enseignement de la langue dans les dernières décennies. Pour l'organiser, nous suivons le modèle didactique traditionnel qui situe l'enseignement dans le champ d'un « triangle didactique » entre maître, élève et savoir. Dans une perspective plus globale, on a ajouté plus récemment l'environnement social scolaire, environnement dans lequel le triangle didactique prend place.

Dans le domaine de la didactique du français, d'après Schneuwly (2000), les relations sont étudiées généralement comme les constituants d'un contrat didactique (Sarrazy, 1995) : « Il s'ensuit dans toutes les didactiques qu'est considéré comme l'objet central de la recherche le système didactique avec ses trois pôles :

- les élèves avec leurs connaissances et leurs compétences ;
- les savoirs, leurs relations à d'autres systèmes, leur histoire, leur place dans la discipline et dans l'ensemble des disciplines ;
- le maître avec ses représentations, son activité et ses actes. »

Les années soixante et soixante-dix ont été marquées par une focalisation sur l'axe maître-savoir. Nous pouvons parler d'un *centrage concret*. Ce fut la grande époque des recherches sur le curriculum qui prétendaient changer et améliorer l'École par la révision de ce dernier. Ainsi, dans les années soixante-dix, on a entrepris de grands efforts aussi en Suisse Alémanique pour impulser une amélioration de l'enseignement grâce à de nouveaux curricula. Le projet du *Schweizer Sprachbuch*, étroitement lié aux programmes pour la Suisse, en est un exemple typique. Pour la première fois, on concevait une série de manuels qui appliquaient une conception cohérente du développement de la langue depuis la deuxième classe jusqu'à la neuvième¹.

À la fin des années soixante-dix et dans les années quatre-vingts, c'est un autre axe du triangle didactique qui a été mis en évidence. L'expérience avait été faite qu'il n'y avait pas à attendre des programmes une amélioration satisfaisante de l'enseignement. Du coup, les situations concrètes d'enseignement firent l'objet d'une attention accrue : l'axe maître-élève fut privilégié. Le mot d'ordre fut : *centrage sur l'élève*. On espérait un enseignement modifié par cette prise en considération plus grande des intérêts et des capacités des élèves. Qu'il faille prendre en compte leurs représentations et leurs expériences relève aujourd'hui de l'évidence, même si, aujourd'hui comme hier, un centrage sur les élèves est plus facile à postuler sur un plan théorique qu'à mettre en place dans la réalité de l'enseignement. Ce n'est pas par hasard qu'à cette époque trouvèrent place de vives discussions autour des pratiques langagières dans l'enseignement, autour de l'usage du dialecte et de la langue standard (voir Sieber / Sitta, 1986, 1988).

Dans les années quatre-vingts, quatre-vingt-dix, comme par évolution du centrage sur l'élève ou hybridation de ce dernier avec la focalisation de l'axe maître-savoir, l'intérêt s'est porté sur l'axe élève-savoir. Qu'est-ce, au juste, qu'apprendre une langue, qu'est-ce qu'apprendre à lire, à écrire ? Comment le monde se construit-il dans la tête des apprenants ? Voilà des questions

¹ La classe de seconde accueille les élèves de l'âge de sept ans, la neuvième ceux de l'âge de 14 ans (note du traducteur).

qui sont devenues centrales, qui ont été objet d'investigations et qui suscitent encore maintes recherches. Nous savons aujourd'hui que l'apprentissage se caractérise par l'intervention massive d'une activité et d'une construction personnelle, qu'apprendre est un processus actif, créatif. Il n'est donc pas étonnant que, dans ce paysage, soit particulièrement souligné l'axe du triangle didactique qui met en lumière les relations entre l'apprenant et les savoirs, soit *un centrage sur l'apprentissage* (voir aussi Sieber, 1990). L'ampleur d'un travail d'élaboration en est aussi devenue plus visible dans le développement du langage : diversité des origines, différences sociales et sexuelles avec les différences qui en résultent dans la construction des compétences langagières. Voilà qui a élargi la perspective jusque sur l'ensemble du système dans lequel trouve place la construction du langage.

2. L'APPRENTISSAGE ET SON CONTEXTE

La préoccupation plus grande pour le sujet apprenant a, dans le même temps, mis en évidence aussi les changements de la société. De fait, dans une société moderne à la mobilité et au brassage toujours accrus, l'école s'est occupée et s'occupe de groupes d'élèves toujours plus hétérogènes. La différence des divers contextes culturels et sociaux ne pouvait vraiment plus passer inaperçue. Depuis les années quatre-vingt-dix, on peut observer que c'est surtout ce contexte, dans lequel se situe le triangle didactique, qui est au cœur de l'attention. Tant au plan institutionnel, où les écoles, comme autant d'entités autonomes, cherchent à bâtir et à configurer leur propre système culturel et social, qu'au plan de l'intérieur des classes elles-mêmes qui se trouvent marquées par une hétérogénéité grandissante et qui se posent ainsi en reflet d'un monde extérieur à l'école encore beaucoup plus hétérogène.

Qu'on se rapporte ici purement et simplement au concept de différenciation dans l'enseignement de l'allemand, tel que Angelka Linke et Ingelore Oomen-Welke l'ont proposé au milieu des années quatre-vingt-dix. Leur livre rassemble différentes contributions sous le titre *Origines, identités sexuelles et enseignement de l'allemand* et énonce dans son sous-titre des catégories importantes de la différence : *haut / bas, d'ici / d'ailleurs, masculin / féminin* (Linke / Oomen-Welke, 1995). Les travaux de Basil Schader ont eu sur ce point en particulier une influence pratique sur l'enseignement de l'allemand en Suisse Alémanique (voir pour un résumé Schader, 2000). La prise en compte plus soutenue du contexte social a conduit, entre autres, à cette situation : dans beaucoup de classes multiculturelles, l'idée d'utiliser la langue standard et non le dialecte comme langue vernaculaire a trouvé une application qui va de soi. C'est une évolution que favorisent dans toutes les classes un corps enseignant toujours plus conscient des enjeux de la maîtrise de la langue. Les débats des didacticiens sur le plurilinguisme, sur le sentiment linguistique ou sur la différenciation des usages selon les sexes ont pris la relève de l'étude des aspects maître / élève / savoir, ensuite élargies jusqu'à la sphère de la culture; il n'est pas difficile de le constater. Actuellement, l'enseignement de l'allemand se doit d'englober les multiples expériences sur la diversité des médias, comme par exemple celle menée dans le contexte de nouvelles technologies dans un environnement multimédia pour l'apprentissage (voir Bertschi-Kauffmann, 2000).

3. CENTRAGE SUR L'ÉVOLUTIF

En conclusion, pour poser le défi central de la didactique de l'allemand en Suisse Alémanique, il faut pointer le mot d'ordre de *centrage sur l'évolutif*. On l'illustrera avec trois thèses.

- 1°) L'apprentissage de la langue est au cœur d'un processus individuel, même si en même temps il suit des règles. Cela explique en partie les grandes différences que l'on constate à toutes les étapes de la construction des compétences langagières. Voilà pourquoi il est d'une nécessité incontournable de faire en cours d'allemand des propositions individualisées et différenciées. Sur ce point, des outils récents offrent une grande palette de possibilités : le *Schweizer Sprachbuch* (réédition 1990) de la deuxième à la neuvième classe, *Sprachfenster* (2000) pour les deuxième et troisième classe, *Treffpunkt Sprache* (1998) de la quatrième à la sixième classe, *Sprachwelt Deutsch* (sous presse) de la septième à la neuvième classe. Et pour l'enseignement dans les classes multilingues, Schader (2000) propose une offre diversifiée.
- 2°) Mais pour qu'on puisse préparer des propositions pertinentes, il est nécessaire de prendre en charge la réalité de la langue des élèves. Quels savoir-faire sont déjà construits chez telle locutrice, chez tel scripteur ? Dans telle ou telle tâche concrète, qu'est-ce qui va faire obstacle pour eux ? Quelle aide peut-on leur fournir ? Les maîtres sont encore nombreux à n'avoir pas de formation suffisante pour prendre en charge les disparités ou les traits

communs des élèves, les spécificités de la langue de chacun, et pour y répondre par des propositions adéquates. Trop souvent encore, ils réagissent aux cas les plus variés avec une multitude d'exercices, identiques pour tous mais – le plus souvent – utiles pour bien peu. Sur ce point, il y a encore beaucoup à faire dans la formation des maîtres et dans la constitution d'un matériel didactique. On en trouve des prémices dans le « linguoscope » du manuel *Sprachfenster*. Le « linguoscope » est une grille d'observation au service d'une logique d'entraînement des compétences, c'est la première tentative d'importance pour mettre à la disposition de tous un instrument d'évaluation de la langue des élèves. On trouvera aussi des aides appréciables dans le matériel didactique de *Sprachwelt Deutsch*.

- 3°) Le but ultime d'un enseignement de la langue, c'est de faire partager aux élèves la conviction qu'ils ont des capacités dans ce domaine. De fait, le développement des compétences langagières ne se termine pas avec la fin de la scolarité. Dans la société actuelle, ce développement doit se poursuivre après l'école. C'est donc une exigence absolue que de cultiver l'aptitude à un apprentissage continué. Dans l'enseignement de la langue, il faut que tous les élèves aient l'occasion d'expérimenter leurs propres compétences. Cela seul garantit qu'un plus grand nombre d'entre eux croiront aux vertus de l'apprentissage continué et seront disposés à s'y investir.

Peter SIEBER

Prorecteur de l'École Supérieure de Pédagogie de Zurich

BIBLIOGRAPHIE

- BERTSCHI-KAUFMANN, A. (2000). *Lesen und Schreiben in einer Medienumgebung : die literalen Aktivitäten von Primarschulkindern*. Aarau : Bildung Sauerländer.
- ISLER, D. & BÜCHEL, E. (2000). *Sprachfenster : Lehrmittel für den Sprachunterricht auf der Unterstufe*. Handbuch. Zürich : Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- GLINZ, E., GLINZ, H. & RAMSEIER, M. (1997). *Sprachunterricht. Theorie und Praxis. Grundlagen zum « Schweizer Sprachbuch »*. Zürich : sabe.
- LINKE, A. & OOMEN-WELKE, I. (1995). *Herkunft, Geschlecht und Deutschunterricht: oben - unten / von hier - von anderswo / männlich - weiblich*. Freiburg/Br. : Fillibach.
- RUF, U. & GALLIN, P. (1998). *Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik*. Bd. I : Austausch unter Ungleichen: Gründzüge einer interaktiven und fächerübergreifenden Didaktik. Bd. II: Spuren legen - Spuren lesen : Unterricht mit Kernideen und Reisetagebüchern. Seelze-Velber : Kallmeyer.
- SARRAZY, B. (1995). Le contrat didactique. *Revue Française de Pédagogie*, 112, pp. 85-118.
- SCHADER, B. (2000). *Sprachenvielfalt als Chance. Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Hintergründe und 95 Unterrichtsvorschläge für Kindergarten bis Sekundarstufe I*. Zürich : Orell Füssli.
- SCHNEUWLY, B. (2000). Fachdidaktiken als autonome Disziplinen – Das Beispiel der französisch-sprachigen Länder. In : *Fachdidaktik als Wissenschaft und Forschungsfeld*. Tagungsbericht Ascona 1998. www.afd.unibe.ch/texte.html
- SCHWEIZER SPRACHBUCH (1972-1980). 2.-9.Schuljahr. 7 Bd. Zürich : sabe.
- SCHWEIZER SPRACHBUCH (1990 ff.). *Neubearbeitung (2.-9.Schuljahr)* 7 Bd. Zürich : sabe.
- SIEBER, P. (1990). *Perspektiven einer Deutschdidaktik für die deutsche Schweiz (= Reihe Sprachlandschaft ; 8)*. Aarau/Frankfurt/Salzburg: Sauerländer.
- SIEBER, P. & SITTA, H. (1986). *Mundart und Standardsprache als Problem der Schule (= Reihe Sprachlandschaft; 3)*. Aarau/Frankfurt/Salzburg : Sauerländer.
- SIEBER, P. & SITTA, H. (HRSG.) (1988, ²1991, ³1994) : *Mundart und Hochdeutsch im Unterricht. Orientierungshilfen für Lehrer (= Studienbücher Sprachlandschaft; 1)*. Aarau/Frankfurt/Salzburg: Sauerländer.
- SPRACHWELT DEUTSCH (IM DRUCK). (*Sprachlehrwerk für die Klassen 7-9*). Bern : Berner Lehrmittelverlag.
- TREFFPUNKT SPRACHE 4-6 (1988 ff.). *Interkantonales Sprachbuch für das 4.-6. Schuljahr*. Zürich. Neubearbeitung 1998 ff.

UN QUART DE SIÈCLE D'ENSEIGNEMENT DU NÉERLANDAIS LANGUE MATERNELLE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE EN FLANDRE

BILAN ET PERSPECTIVES

Au cours des dernières décennies, l'enseignement du néerlandais langue maternelle en Flandre a donné lieu à des changements de paradigme importants. Comme il est impossible dans le cadre de cette contribution de procéder à une étude exhaustive, je me limiterai ici à dégager quelques lignes de force dans l'évolution récente de cet enseignement, puis à mettre en exergue quelques défis qu'il s'agit aujourd'hui de relever et à pointer l'intérêt de quelques publications récentes.

1. L'APPROCHE DIDACTIQUE TRADITIONNELLE

Jusqu'au début des années 70, les programmes d'enseignement pour le néerlandais dans l'enseignement dit traditionnel rendaient très peu compte de ce que Matthijssen appelle la *rationalité communicative*¹. Le contexte historique ne s'y prêtait sans doute pas encore suffisamment. De nombreuses idées remontaient encore au manuel de L.M. Van Dis, *Didactische handleiding voor de leeraar in de moedertaal*, dans lequel d'anciens paradigmes grammaticaux, littéraires et pédagogiques prévalaient largement².

Quelques coups de sonde dans le programme de 1970 suffirent à démontrer combien le développement des compétences communicatives, par exemple, était fragmentaire. Ainsi, pour les élèves de première année, l'*expression orale* commençait par des *exercices de prononciation*, tandis que la rubrique *exercices d'élocution* suggérait de façon assez artificielle la *représentation (jouer et dialoguer) de saynètes de la vie quotidienne*³. Quant à l'*expression écrite* pour les deuxièmes années, elle commençait par une *approche stylistique* de l'emploi du mot propre et pittoresque dans la représentation de la couleur, de la forme, du mouvement et du bruit. Les objectifs et le public-cible des textes n'étaient guère mentionnés, mais la rubrique *compréhension écrite* intégrait déjà des textes non fictionnels. Selon les *suggestions*, l'enseignement de l'écrit devait activer l'*envie d'écrire*, et ce malgré l'*autocritique naissante* dont les jeunes pouvaient se montrer capables *au seuil de la puberté*. Le couronnement de l'expression écrite dans les années supérieures, c'était l'analyse littéraire, l'exercice de synthèse et la dissertation⁴.

En ce qui concerne la formation littéraire, l'*histoire de la littérature* et l'*historicisme* étaient bannis expressément. En revanche, on recommandait déjà d'essayer de trouver dans les textes plus anciens ce qui plaisait aux jeunes. Le *bon* livre de jeunesse – car il existait à ce sujet des restrictions non définies – ne pouvait pas être négligé pour autant. À côté d'une *lecture de structuration approfondie*, les enseignants étaient ainsi invités à mettre en œuvre une *bonne et saine lecture-distraktion*⁵.

Enfin, dans la formation linguistique, qui ne constituait pas encore une rubrique autonome, c'étaient l'élargissement du vocabulaire et l'enrichissement de la langue, ainsi que la correction et l'épuration du langage, qui se taillaient la part du lion. Il s'agissait de domaines particulièrement délicats dans une Flandre toujours largement patoisante à l'époque. D'où la

¹ M.A.J.M. Matthijssen. *De elite en de mythe. Een sociologische analyse van strijd om onderwijsverandering*. Deventer, Van Loghum Slaterus, 1982 [Série Monographies Sociologiques], pp. 167-173.

² L.M. Van Dis, *Didactische handleiding voor de leeraar in de moedertaal*. Groningen, Wolters-Noordhoff, s.d.

³ En guise d'exemple, je me réfère au Leerplan en Richtlijnen Nederlands (Lier, Van In, 1970) du Nationaal Verbond van het Katholiek Middelbaar Onderwijs (Fédération Nationale de l'Enseignement Catholique), le réseau qui, en Flandre, représente quelque 75 % de la population estudiantine. Pour les six années, ce programme comptait 31 pages. Les données sur l'expression orale se trouvent à la p. 3. En consultant la brochure, il faut tenir compte du fait qu'à cette époque, les différentes années du cursus étaient désignées de façon différente. La sixième était la première année du secondaire et ainsi de suite.

⁴ *Idem*, p. 7. Cf. également les autres années : pp. 4, 9, 12, 15 et 17. Les suggestions figurent à la p. 25.

⁵ *Idem*, pp. 29-30.

pratique, qui s'est perpétuée pendant longtemps et qu'il faut situer dans le cadre des campagnes pour la diffusion du *Algemeen « Beschaafd » Nederlands* (le néerlandais officiel), des fameuses listes de *dites* et *ne dites pas*. Cette pratique a souvent contribué à rendre l'épuration de la langue peu sympathique aux yeux des jeunes. Par ailleurs, ce type d'enseignement accordait une large place à la syntaxe et à l'analyse logique. Une bonne part de ce qui relève actuellement de la réflexion sur la langue était réservée aux élèves de dernière année, au titre de *notions d'introduction à quelques problèmes linguistiques*¹.

2. LA PREMIÈRE RÉNOVATION DES ANNÉES 1970-80

L'accent innovant placé sur les compétences langagières, qui allait dominer l'enseignement du néerlandais pendant les décennies à venir, était déjà perceptible dans les programmes d'études expérimentaux pour l'enseignement secondaire rénové du début des années 70. Cependant, ces modifications n'étaient pas encore de nature à provoquer une véritable révolution sur le plan du contenu, des méthodes et des concepts².

C'est vers 1978-1982 qu'un certain nombre de manuels de didactique du néerlandais provoquèrent une sorte de révolution disciplinaire³ en introduisant plusieurs conceptions rafraîchissantes. Des notions comme celles de *fonctionnalité normale* et d'*enseignement communicatif*⁴ commencèrent leur percée. Comme dans d'autres pays, de nombreux didacticiens tentèrent eux aussi de renverser la vapeur dans cette nouvelle direction⁵.

Cette évolution s'appuyait fortement sur des publications périodiques comme le *Werkblad voor Nederlandse didactiek* du Centrum voor didactiek d'Anvers ou la *Werkmap voor taalonderwijs (WvT)*, sur l'action des groupes de travail pour l'enseignement des langues de la Faculté de lettres de la Katholieke Universiteit Leuven (KUL), sur les idées de la *Vereniging voor Vlaamse Leerkrachten* et surtout sur *Vonk*, la revue de la Vereniging voor Onderwijs in het Nederlands (VON-Belgique).

C'est ainsi que commença le débat entre les professeurs traditionnels et les partisans d'une émancipation de l'enseignement de la langue maternelle. On a pu lire par exemple dans *Vonk*, en 1991, un plaidoyer passionné en faveur du point de vue que la Vereniging voor Onderwijs in het Nederlands avait déjà défendu auparavant. Préconisant un enseignement centré sur l'apprenant, à la fois créatif et fonctionnel, l'auteur était d'avis que la lecture et les textes littéraires devaient jouer un rôle dans la formation générale et/ou l'épanouissement de l'apprenant et ne pouvaient se limiter à un jeu pour intellectuels. Il fallait accepter la situation de départ des apprenants, mais, en même temps, formuler des objectifs pour leur permettre de progresser. Les élèves devaient surtout avoir le droit d'apprendre, dans les cours de néerlandais, des choses qu'ils jugeaient importantes⁶. A l'époque, de tels points de vue étaient cependant loin de faire l'unanimité en Flandre.

Les programmes d'études pour le type d'enseignement unitaire, publiés en 1989 par la *Nationale Vereniging van het Katholiek Onderwijs* (la Fédération Nationale de l'Enseignement Catholique) ont suivi les mêmes tendances⁷. La maîtrise de la langue y

¹ *Idem*, pp. 25-27 et 18.

² Cf., par exemple, le programme du Nationaal Verbond van het Katholiek Middelbaar Onderwijs (Fédération Nationale de l'Enseignement Catholique), *Vernieuwd Secundair Onderwijs. Experimentele leerplannen*. Nederlands, Brussel, Licap, 1972.

³ Cf., par exemple, J. Griffioen & H. Damsma, *Zeggenschap : grondslagen en een uitwerking van een didactiek van het Nederlands in het voortgezet onderwijs*. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1978 ; J. Griffioen, H. Damsma & A.J. Evenboer, *Tegenspraak. Handelingsoriëntaties voor de leraar Nederlands in het voortgezet (basis)onderwijs*. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1982 ; Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek, *Moedertaaldidactiek. Een handleiding voor het voortgezet onderwijs*. Muiderberg, Dick Coutinho, 1980 ; *Idem*, *Moedertaaldidactiek in ontwikkeling. Een overzicht van onderzoek tot 1981*. Muiderberg, Dick Coutinho, 1982.

⁴ Notion employée déjà par S. ten Brinke en 1976 in *The complete mother-tongue curriculum*. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1976.

⁵ Par exemple H. De Jonghe, *Taal en tekst, moedertaaldidactisch ontwerpen en handelen*. Leuven, Acco, 1974 ; Fr. Daems, R. Roger & J. Pepermans, *Leren leven in taal. Een moedertaaldidactiek*. Malle, De Sikkel, 1982 ; W. van Peer & J. Tielemans, *Instrumentaal. Fundamenten en modellen voor moedertaalonderwijs* (2 vol.). Leuven, Acco, 1984.

⁶ Roger Roger, « Niets aan de hand ? » In : *Vonk*, 20 (4), 1990-1991, pp. 3-7.

⁷ Cf. par exemple Nationaal Verbond van het Katholiek Middelbaar Onderwijs (Fédération Nationale de l'Enseignement Catholique), *Leerplannen Nederlands voor het secundair onderwijs. Eerste graad* (1989) ; *Tweede graad* (1990) ; *Derde graad* (1992).

devient la composante principale, suivie par la réflexion linguistique, la littérature devenant la troisième composante. Tandis que l'enseignement des compétences langagières met davantage l'accent sur l'évaluation formative, pour ce qui est de l'enseignement de la littérature, on plaide désormais pour la constitution de dossiers et de portefeuilles de lecture, et pour l'expression écrite, une épreuve spécifique est imposée. Enfin, l'expression et la compréhension orales sont désormais pratiquées et évaluées dans d'authentiques *situations* de communication¹.

Dans un premier temps, les nouvelles notions comme celles d'*objectif d'écoute* et d'*expression orale*, de *ciblage du public* d'un message, de *réflexion linguistique fonctionnelle* se sont heurtées à une certaine incompréhension, voire à une certaine mauvaise volonté des enseignants. Le fossé qui sépare le discours didactique de la situation concrète de la classe était souvent invoqué comme excuse. La notion d'*exigence minimale* en ce qui concerne la maîtrise de la langue constituait à coup sûr aussi un point délicat. Comme dans le modèle anglo-saxon, l'exigence d'un emploi impeccable de la langue standard se voyait diluée en la possibilité de s'exprimer en néerlandais acceptable².

De nombreux professeurs ont reproché à cette prescription d'être un plaidoyer facile pour le minimalisme. Qui plus est, l'obligation de porter une attention accrue à l'entraînement des *compétences* s'est mise à peser sur le volume de la matière à étudier. Conscients de cette nouvelle contrainte, les auteurs des programmes plaidaient dans leurs écrits pour l'*intégration* des différentes composantes d'une discipline, sans résoudre pour autant les problèmes concrets que cela posait dans la situation de la classe. Leurs adversaires balayaient cette nouvelle tendance en la taxant d'attaque sournoise contre l'enseignement de la littérature, voire contre les valeurs spécifiques de leur projet éducatif. Du coup, la problématique des rationalisations redevint soudain actuelle. Après coup, on peut cependant regretter que la discussion ait été trop rarement menée à la lumière d'une réflexion globale : de nombreuses frictions auraient sans doute pu être évitées.

Cela dit, cette rénovation de l'enseignement constituait un défi de poids, aussi bien pour les écoles que pour les professeurs, et cela explique que de nombreux professeurs de langue, qui avaient été eux-mêmes élèves ou stagiaires dans un climat pédagogique tout à fait divergent, aient considéré d'abord cette tâche comme quasi insurmontable. Un revirement se dessina cependant lorsque, parallèlement aux nouveaux programmes, la plupart des maisons d'édition ont pris l'initiative de renouveler sérieusement leurs anciennes collections ou, cas le plus fréquent, d'éditer de nouveaux manuels. Beaucoup de ce qui était jadis optionnel dans l'enseignement du néerlandais, par exemple les activités de communication orale après la lecture de textes, est devenu alors le plat de résistance. Cette innovation a représenté bien plus qu'un simple déplacement de paragraphes.

La mise en œuvre de ces différentes idées en Flandre a été facilitée considérablement par les contacts de plus en plus intenses avec les collègues hollandais. En l'occurrence, les conférences annuelles *Het Schoolvak Nederlands* (HSN), qui sont organisées alternativement en Flandre et aux Pays-Bas ont offert une passionnante plate-forme néerlandais-flamande d'auteurs de programmes d'études, de professeurs, de personnes du monde académique, de didacticiens de l'Enseignement pédagogique supérieur, d'éditeurs et d'auteurs de manuels, d'inspecteurs et de nombreuses autres personnes qui s'intéressent au monde de l'enseignement.

3. LES ANNÉES 1990 : LA CONFIRMATION DES NOUVELLES ORIENTATIONS

Le décret du 17 juillet 1991 délimite définitivement les compétences de l'inspection, du Dienst voor Onderwijsontwikkeling (ou DVO, Service pour le développement de l'enseignement) et des services de guidance pédagogique³. Il fait ressortir désormais l'*inspection* de l'enseignement directement aux compétences du ministre et définit la *guidance* comme un circuit autonome d'appui, qui peut être élaboré sous la supervision des différents réseaux d'enseignement. De cette façon se crée la possibilité d'offrir un soutien et une guidance didactique à l'école, aux groupes de professeurs de chaque discipline et aux professeurs singuliers au sein de chaque réseau d'enseignement. Parallèlement, le contrôle

¹ *Idem*, *Derde graad* (Troisième degré), pp. 30-33.

² *Idem*, p.14.

³ *Belgisch Staatsblad*, 31 août 1991, décret du 17 juillet 1991.

externe par la nouvelle inspection crée les conditions et la pression nécessaires pour faire en sorte que les nouvelles conceptions aient une chance d'être traduites dans la réalité.

En fixant les objectifs finaux de l'enseignement, le DVO épouse les mêmes lignes de force. A titre d'illustration, voici un passage de ses instructions pour la filière A du premier degré :

L'essentiel n'est pas ce que les apprenants savent sur la langue, mais ce qu'ils sont capables de faire avec la langue. La compétence de communication se situe donc au cœur des préoccupations. Les apprenants apprennent à manipuler la langue avec diverses fonctions et dans différentes situations de communication. Pour améliorer leur propre maîtrise langagière, ils procèdent ainsi à une réflexion linguistique sur leur propre maîtrise et sur celle d'autrui. Cette vision est née d'une connaissance plus approfondie du phénomène langue à partir des points de vue de la linguistique, de l'analyse du discours, de la psycholinguistique et de la sociolinguistique. (...) L'objectif final de l'enseignement des compétences (écouter, parler, lire, écrire) est d'apprendre aux élèves à communiquer de façon courante dans des situations naturelles. Interviennent donc, non seulement les compétences dont on a besoin à l'école, mais également celles qui entrent en jeu en dehors du monde scolaire (...).

Pour décrire ce que les apprenants doivent pouvoir faire exactement avec la langue, on a d'abord eu recours au critère public. (...) Voici ce que cela donne en adoptant un classement par ordre croissant de difficulté : des textes pour eux-mêmes, des textes pour des contemporains connus (ex. les condisciples), des textes pour des contemporains inconnus (par exemple, des élèves âgés de 12 à 13 ans), des textes pour des adultes connus par exemple, un professeur), des textes pour un public inconnu (n'importe qui)¹.

L'enseignement de la littérature, qui déterminait de façon considérable l'emploi du temps dans le second et le troisième degré de l'enseignement général traditionnel, entre donc à partir de maintenant en dialogue avec d'autres genres de textes. La notion de *stratégie de lecture*, un nouveau concept que l'on utilise par exemple lors du traitement de textes informatifs, trouve son pendant dans la compétence de fréquenter des textes littéraires, qui devra être testée dorénavant à l'aide de textes qui n'ont pas encore été lus en classe². En outre, une lecture effective et une expérience de lecture pleinement vécue sont censées constituer l'amorce d'une attitude plus réfléchie dans le cursus ultérieur de l'élève.

Les notions empruntées aux théories littéraires (qui constituent la couche dite *disciplinaire* avec la connaissance des genres, des auteurs, des courants littéraires, des méthodes d'analyse stylistiques...) sont dorénavant réservées aux années supérieures. L'élément clef dans ce contexte réside dans un autre nouveau concept, celui de *compétence littéraire* de l'apprenant. A son propos, un passage d'un programme d'études du *Gemeenschapsonderwijs* (l'Enseignement communautaire) est tout à fait explicite :

L'objectif final de l'enseignement de la littérature dans l'enseignement secondaire est l'acquisition de la *compétence littéraire*. Les apprenants seront donc capables d'interpréter, d'analyser et d'évaluer aussi bien des textes contemporains que des documents du passé, de rendre compte de leurs expériences et d'affiner leurs préférences personnelles. Ils devront ainsi savoir manier des faits littéraires, des concepts et des procédures et être à même d'émettre un jugement de valeur sur le texte qu'ils seront capables de comparer à celui des autres. Cette compétence littéraire doit être acquise dans le troisième degré³.

Petit à petit, on assiste ainsi à une convergence croissante entre les visions pédagogiques et didactiques de l'enseignement du néerlandais. Cette convergence est partiellement due à l'influence de certaines publications en vue. En particulier, l'ouvrage *Nederlands in de basisvorming. Een praktische didactiek*⁴ a vraiment donné le ton en la matière et a joué un rôle prépondérant en Flandre. Tout en offrant des suggestions de lecture concrètes, ce livre

¹ *Eindtermen Nederlands* (Objectifs terminaux de néerlandais), <http://www.ond.vlaanderen.be>, 28 juin 2002.

² Nationaal Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs (Fédération Nationale de l'Enseignement Catholique). Leerplan Secundair Onderwijs. Nederlands. Derde graad (troisième degré) ASO/TSO/KSO. Brussel, Licap, dec. 1992, p. 33.

³ <http://www.argo.be/pbd/> [28 juin 2002]. Les programmes d'études du Secrétariat flamand de l'Enseignement catholique, qui étaient déjà progressivement entrés en vigueur au sein du réseau catholique depuis 1989, ont subi les adaptations nécessaires après la publication des objectifs terminaux par le DVO. Les programmes d'études de l'Enseignement communautaire, dont la rédaction n'a démarré qu'après la publication des objectifs terminaux, témoignent de tendances analogues dans les documents qui ont été publiés les premiers (un nombre de projets et de textes approuvés encore restreint).

⁴ H. Bonset, M. de Boer, M. & T. Ekens, *Nederlands in de basisvorming. Een praktische didactiek*. Muiderberg, Dick Coutinho, 1992.

constitue un plaidoyer clair et bien élaboré en faveur des évolutions décrites ci-dessus ; il plaide aussi pour une plus grande attention accordée au phénomène de la variation linguistique et pour un emploi judicieux des médias dans le cours de néerlandais.

Tout ceci n'empêche pas qu'au sein de la discipline, la discussion restera sans doute animée pendant longtemps encore. Tous les professeurs ne s'inclinent pas devant les nouvelles conceptions sans coup férir. Cette résistance s'explique sans doute par la pression exercée sur les enseignants pour les faire adhérer aux nouvelles idées. Par ailleurs, certains ont estimé que le pendule avait été poussé un peu trop dans le nouveau sens. C'est pourquoi l'étude de Piet-Hein van de Ven, qui définit l'enseignement de la langue maternelle comme une *arène* où des visions divergentes s'affrontent constamment, a apporté non seulement des idées enrichissantes, mais aussi un certain soulagement dans l'*arène* animée de la Flandre¹.

Entre-temps, les autorités politiques se sont réveillées. C'est dans ce contexte que la *Nederlandse Taalunie* (la Fédération linguistique néerlandaise) a mis sur pied la *Platform Onderwijs Nederlands*² (Plate-forme pour l'enseignement du néerlandais), qui a constitué le coup d'envoi de nombreuses initiatives de soutien à l'innovation dans ce domaine, notamment à travers plusieurs conférences portant sur des problèmes de méthodologie et ensuite à travers un prix annuel de l'enseignement que peuvent briguer aussi bien des écoles et des projets flamands que néerlandais.

Cette évocation des évolutions récentes dans l'enseignement de la langue maternelle en Flandre se doit de mentionner une ombre au tableau. Il s'agit du constat que, dans cette région, les moyens pour mener des recherches didactiques et/ou longitudinales d'une certaine envergure sont particulièrement limités, voire inexistantes. Le lecteur trouvera des données sur les recherches liées à cette discipline dans le vaste inventaire analytique de Hoogeveen et Bonset³, qui ont procédé à une synthèse de toutes les recherches en ce qui concerne l'enseignement du néerlandais en Flandre et aux Pays-Bas entre 1969 et 1997.

4. QUESTIONS D'AUJOURD'HUI, DÉFIS POUR DEMAIN

À l'heure actuelle, l'enseignement du néerlandais en Flandre doit relever d'importants défis. Personnellement j'en relèverai sept.

4.1. Les objectifs transversaux

Maintenant que les objectifs terminaux demandent qu'on prête attention aux missions transversales de l'enseignement, des objectifs plus vastes, visant le savoir-être (par exemple, la formation de la personnalité et le civisme), doivent avoir leur place dans les programmes et dans le plan de travail de l'école. Il n'existe cependant pas de discipline scolaire proprement affectée à ces besoins, et il est clair qu'ils ne peuvent être rencontrés que si les professeurs consentent à s'y engager vraiment. L'intégration systématique de ces valeurs dans le cours de néerlandais constitue donc une gageure pour les futurs auteurs de programmes d'études et de méthodes, si l'on ne souhaite pas mettre en péril ou en discrédit l'enseignement de la langue proprement dit⁴.

¹ Piet-Hein van de Ven, *Moedertaalonderwijs. Interpretaties in retoriek en praktijk, heden en verleden, binnen- en buitenland*. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1996.

² Greetje van den Bergh, « Taalunie en onderwijs ». In Johan van Iseghem & Hugo de Jonghe (dir.), *Het Schoolvak Nederlands*. Compte rendu de la huitième conférence. Leuven/Amersfoort, Acco, 1995, pp. 17-23.

³ Mariette Hoogeveen & Helge Bonset, *Het schoolvak Nederlands onderzocht. Een inventarisatie van onderzoek naar onderwijs Nederlands als eerste en tweede taal in Nederland en Vlaanderen*. Leuven / Apeldoorn, Garant, 1998.

⁴ Nous avons présenté des tentatives pour combiner par exemple des compétences relationnelles avec l'enseignement du néerlandais (cf. Johan van Iseghem. « Lessen taal rond de thematiek van relationele en seksuele opvoeding ». In *Impuls*, 24 (2), 1993, pp. 49-60). Nous avons approfondi ce thème en renvoyant à la psychologie génétique de Kohlberg (cf. e.a. Johan van Iseghem. « Relationele waardenbeleving in de taalles. Aantekeningen bij een lessenspakket Nederlands ». In *[Themanummer] Werkmap voor Taal- en literatuuronderwijs (WvT)*, 18, printemps 1994, n° 69-70, pp. 1-8). Un projet de formation continue a été conduit au Centrum voor Navorming (Centre de formation continue) en Flandre occidentale pendant deux ans.

4.2. Incertitudes concernant la future structure européenne bachelor-master

En Flandre, il n'existe toujours pas de vision claire sur les modalités de la formation des professeurs dans le cadre de la structure européenne *bachelor-master*, que ce soit sur le plan universitaire ou sur le plan non universitaire. Vu les changements de paradigme dans le domaine de la didactique de l'enseignement du néerlandais langue maternelle, l'un des défis à relever consistera incontestablement à consacrer assez d'attention et de temps à ces innovations. Pendant sa formation, le futur professeur devra pouvoir s'entraîner à pratiquer un enseignement axé sur l'acquisition de compétences. Il devra aussi pouvoir prêter l'attention requise à une réflexion sur la langue intégrée par les apprenants et acquérir une expérience sur les conditions d'un enseignement de la littérature actuel et dynamique. Si, au contraire, le législateur en Belgique n'envisage qu'une continuation des situations actuelles dans ce domaine, l'affaire est déjà perdue d'avance.

4.3. Tension entre les dialectes, l'interlangue et la langue standard

Sur un plan plus strictement linguistique, l'enseignement de la langue maternelle en Flandre se trouve confronté à un obstacle de poids, étant donné qu'en dehors des murs de l'école, les dialectes et l'*interlangue* (une variété du néerlandais oral, parlé en Flandre, qui se situe entre le dialecte et néerlandais officiel), semblent s'imposer de plus en plus. Ce sont surtout les programmeurs de télévision qui, dans de nombreuses émissions, surtout les feuilletons populaires, négligent, parfois délibérément, la langue standard. Dès lors, le professeur se trouve devant un dilemme en ce qui concerne l'enseignement la langue : d'une part, il y a les variantes linguistiques qui fonctionnent réellement en dehors de la salle de classe, et de l'autre, il y a la langue standard vers laquelle il doit tendre, et qui suppose une grande conformité avec la norme des Pays-Bas.

4.4. L'enseignement de la littérature

En ce qui concerne l'enseignement de la littérature, on a pu observer un certain calme au cours des années passées. La forte centration sur l'approche des compétences langagières dans le courant de la décennie passée a donné en Flandre, à tort d'ailleurs, l'impression faussement sécurisante que la didactique et l'évaluation de la composante littéraire constituaient des données sûres et sans problèmes. Rien n'est moins vrai. Le dernier mot n'a pas encore été dit sur l'interprétation concrète de la notion complexe de *compétence littéraire*. Nous saluons volontiers et avec plaisir l'expression *lecture-détente*, comme point de départ. Seulement la question reste de savoir si l'on peut vraiment courir le risque que les canons littéraires disparaissent de l'horizon culturel des jeunes adolescents¹.

4.5. Les Nouvelles technologies d'information et de communication (NTIC)

Les moyens technologiques modernes constituent un autre défi incontournable. Les apprenants doivent sans aucun doute apprendre comment acquérir des connaissances par le biais de l'ordinateur et de la Toile. Ce serait un anachronisme de renier ou de sous-estimer les nombreux acquis et possibilités de l'enseignement assisté par ordinateur (EAO). Dans de nombreux domaines des cours de néerlandais la didactique doit continuer à chercher d'urgence comment attribuer une telle valeur ajoutée aux séances où les apprenants peuvent naviguer sur la Toile pour qu'un *processus d'apprentissage* soit mis en branle simultanément.

4.6. Une politique linguistique adéquate

Petit à petit, on a compris partout que l'enseignement de la langue ne pouvait pas se faire de façon isolée. Il ne peut donc se limiter à des exercices qui se donnent en classe, dans le cours de néerlandais. Les rapports de l'inspection et diverses publications didactiques demandent à juste titre qu'on prête davantage d'attention à la politique linguistique à l'école. La mise en pratique de cette notion peut constituer un véritable bond en avant, qui requiert cependant une

¹ Johan van Iseghem. « Literaire competentie: de mazen van het net ». Conférence donnée lors de la Vlaams-Nederlandse conferentie over « Grenscorrecties voor het literatuuronderwijs », DLO Universiteit de Gand, le 22 novembre 1997. In *Vonk*, 27 (4), 1998, pp. 16-24 ; Johan van Iseghem. « Literatuuronderwijs in de les Nederlands in Vlaanderen: speerpunten voor een debat ». Conférence donnée lors de la journée d'étude « Klassieken op de markt. Beschikbaarheid van klassieke auteurs uit het Nederlandse Taalgebied ». Koninklijke Academie voor Nederlandse Taal- en Letterkunde, Gand, le 24 mars 1999. In *Verslagen en Mededelingen van de Koninklijke Academie voor Nederlandse Taal- en Letterkunde*, année. 1999 (1), pp. 45-56.

responsabilisation de la part des professeurs des différentes disciplines et des cours pratiques. Ceux-ci œuvrent souvent à partir d'autres objectifs et d'autres réflexions didactiques. Souvent, ils ne sont pas encore convaincus du fait qu'ils peuvent ou doivent partager les soucis de leur collègue qui enseigne le néerlandais.

4.7. Le positionnement du néerlandais par rapport aux allochtones

Le dernier défi que je signale concerne la façon dont l'enseignement du néerlandais en Flandre se positionnera par rapport à la présence croissante des allochtones. La société homogène, monochrome appartient définitivement au passé. Par conséquent, la question clé sera de savoir quel sera le rapport entre l'enseignement de la langue maternelle et le néerlandais pour allophones dans une société multiculturelle, comment ces cours se « nichent » définitivement dans les horaires, soit de concert, soit de façon parallèle, soit de façon intégrée. Je ne crois toujours pas que l'on puisse substituer sans plus un enseignement à l'autre, ou que dans la pratique la *fusion* des deux soit si facile. Il faudra tenter de maintenir un juste équilibre entre l'ouverture vers les autres et la préservation de l'identité, entre la tradition et l'innovation. Des exemples de l'étranger pourront nous inspirer sans aucun doute. Mais la Flandre, où les nations étrangères ont joué un rôle par trop prépondérant au cours de l'histoire, dispose certainement de suffisamment d'énergie et de recul historique pour sortir des sentiers battus et explorer de nouveaux horizons pour l'enseignement de la langue maternelle de demain.

Johan VAN ISEGHEM

Littérature néerlandaise moderne et Agrégation de néerlandais
Katholieke Universiteit Leuven (Université Catholique de Leuven)
et KU Leuven Campus Kortrijk (Université Catholique de Leuven, Campus Courtrai)

Errata

Dans la précédente Lettre une erreur s'est glissée à la page 25 dans les intitulés des colonnes : il faut intervertir les étiquettes de deux colonnes Vaud et Valais. Veuillez nous en excuser.

NOTES DE LECTURE

DES SAVOIRS EN JEU AUX SAVOIRS EN « JE ».

MÉDIATIONS SOCIALES ET PROCESSUS DE SUBJECTIVATION EN FORMATION INITIALE D'ENSEIGNANTS. RECHERCHE LONGITUDINALE AUPRÈS DE 20 ÉTUDIANTS ET ANALYSES DE CAS

Thèse de doctorat présentée par Sabine VANHULLE

à l'Université de Liège, le 15 avril 2002.

Jury : Marcel Crahay (promoteur), Jacqueline Beckers, Dominique Bucheton, Jean-Louis Dufays, Bernard Schneuwly

La thèse rend visible le parcours de trois ans de formation d'une cohorte de 20 étudiants. Elle « déplie » de manière très détaillée l'intervention de formation dans le domaine de la littératie (l'offre de significations) et la manière dont les étudiants s'approprient, incorporent diversement ces significations au travers d'un *artefact* (« un instrument qui permet à l'apprenant de construire de nouvelles formes de pensée » (p. 18)) : *le portfolio*. On mesure ici l'envergure et l'audace d'une recherche qui est tout à la fois praxéologique, herméneutique et théorique.

Praxéologique, cette recherche l'est par la mise à nu sans concession d'un dispositif de formation dont les postulats théoriques sont clairement identifiés, mis en œuvre, évalués : un dispositif qui propose d'abord de « faire », puis de « penser sur » et enfin de « construire un projet pour agir avec les élèves ». Le postulat central pour la formation et la recherche qui s'applique aux étudiants comme au chercheur est le principe d'homologie : plus on s'engage soi-même dans les tâches que l'on veut proposer, plus on est en mesure d'articuler conceptualisation, action et expérience et d'en comprendre les principes fondateurs. *L'engagement* des étudiants, du chercheur, des acteurs divers de la formation est le socle idéologique de l'édifice.

La recherche est aussi herméneutique : elle s'applique à suivre et décrire pas à pas les processus de subjectivation des savoirs « en jeu », la construction progressive du sens, ses impasses, ses résistances, les cheminements différenciés par lesquels les étudiants construisent, reconstruisent leur rapport à l'écriture, à la lecture, s'approprient, questionnent les savoirs didactiques et disciplinaires, et au final élaborent des postures plus ou moins réflexives sur les

décisions professionnelles à prendre pour la conduite de la classe. Une recherche qui réussit à saisir dans une étude longitudinale, clinique, diverses dynamiques de développement de sujets confrontés à un même « milieu ».

Enfin, la recherche se fait théorique par l'ampleur des questions et des réponses qu'elle apporte à propos notamment de l'écriture en formation, de son pouvoir réflexif et professionnalisant : est ainsi montré dans ses mécanismes les plus fins le processus de différenciation qui se met en place entre les étudiants dans les tensions qui s'instaurent entre les *significations offertes* (offre de culture, de savoirs didactisés, objectifs) et les *significations construites* par les tâches d'écriture – significations qui ne sont pas forcément de même nature, de même registre. Autre résultat important : la mise en évidence du caractère non linéaire, intermittent, régressif parfois, jamais gagné, contextualisé de la réflexivité langagière et des processus de subjectivation. Mais, chez S.V., approches théorique et praxéologique fonctionnent en boucle et, reprenant divers travaux sur les postures d'écriture des élèves, l'auteure montre comment, en formation, on a intérêt à faire travailler diversement la réflexivité langagière en l'orientant tantôt sur l'autobiographique, tantôt sur l'auto-évaluatif, tantôt sur un travail plus distancié demandant la manipulation créative des connaissances (pour définir des exigences, des objets didactiques), tantôt sur l'auto-guidage de l'action.

Toute la troisième partie de la thèse est très novatrice par les méthodologies qui sont mises au point, théorisées et discutées. On est en outre impressionné tant par la collecte des données – considérables – qui les concerne que par l'analyse dont elles font l'objet. Elles permettent de tresser dans un ensemble complexe et cohérent une diversité d'éléments et d'enjeux fondamentaux relevant aussi bien de la théorie psychopédagogique ou linguistique que de l'action didactique et qui sont habituellement traités de manière séparée, voire éparse :

- la mise en place de recherches en collaboration avec des enseignants en place,
- la mise en œuvre d'une recherche qualitative aux axes méthodologiques soigneusement pensés,
- la mise en œuvre de nouveaux dispositifs d'enseignement-apprentis-

sage centrés sur la « littératie » des apprenants et concernant aussi bien la classe de français que la formation des enseignants (du portfolio aux cercles de lecture),

- la mise au point de grilles d'analyse extrêmement fines du discours et des pratiques des étudiants,
- l'illustration rigoureuse et convaincante de ce que peuvent constituer en formation d'enseignants la prise en compte des zones de développement proche, le formatage interactif des tâches, la pratique du portfolio, les feedbacks personnalisés, le recours à l'écriture réflexive, et surtout, couvrant le tout, le développement des processus de subjectivation.

Il convient aussi de souligner le souci constant de transparence qui amène S. V. à fournir une grande partie de ses données, sans dissimuler celles qui trahissent une résistance des étudiants envers certains dispositifs mis en œuvre, mais aussi à synthétiser chaque étape de son développement. Son souci de systématisme analytique est également remarquable, d'autant plus qu'il s'appuie sur un cadre conceptuel très solidement étayé et sur fond d'une grande cohérence épistémologique et méthodologique.

Certes, ce travail est en même temps un appel à d'autres recherches : sans être adepte du quantitativisme, on peut estimer que la didactique a un besoin vital aujourd'hui de données recueillies dans d'autres contextes, d'autres cohortes... L'absence de référence à d'autres contextes de formation empêche en effet de se prononcer sur les possibilités de transfert et de généralisation des « médiations » proposées par S. V. (ce qu'elle se garde d'ailleurs bien de suggérer). Il est douteux par exemple que ce dispositif axé sur des portfolio et des *feedbacks* personnalisés réguliers, qui demande un temps considérable à l'enseignant et exige une attention soutenue à chaque parcours individuel, soit gérable avec un groupe de n'importe quelle taille et dans le cadre d'une formation de n'importe quelle durée. On pourrait aussi objecter à S.V. d'avoir privilégié la notion de « littératie » sans s'attarder beaucoup sur certaines notions plus précises et peut-être plus opérationnelles pour des futurs étudiants, comme celles de « paliers de littératie » ou celle de « lecture littéraire ».

Cela dit, il ne fait pas de doute que cette thèse va faire date : il sera difficile

NOTES DE LECTURE

désormais de s'interroger sur le développement de l'identité (au triple sens, personnel, étudiant et professionnel, qu'il s'agit de former) dans la formation des enseignants, sur l'écriture réflexive, sur le formatage interactif des tâches sans faire référence à ce travail. Aussi une publication, sous forme condensée, et peut-être en deux volumes distincts (l'un centré sur le dispositif, l'autre, sur le processus de subjectivation) semblerait-elle très souhaitable.

Dominique BUCHETON
et Jean-Louis DUFAYS

PISTES D'ENTRÉE EN LECTURE. PRÉPARER LA LECTURE DE TEXTES LITTÉRAIRES

Thèse de doctorat soutenue par
Érick FALARDEAU
à la Faculté des sciences de l'éducation
l'Université Laval, le 27 septembre 2002

Cette recherche doctorale porte sur l'expérimentation de pistes d'entrée en lecture auprès d'élèves québécois suivant des cours obligatoires de français collégial (élèves de 18-20 ans de niveau post-secondaire). Par pistes d'entrée en lecture, on entend des outils didactiques couvrant différentes notions littéraires, socioculturelles ou stratégiques qui s'insèrent dans des activités de préparation présentées comme autant de situations problèmes à résoudre lors de la lecture d'une œuvre intégrale. Les problèmes posés par l'enseignant identifiaient des objectifs de lecture propres à augmenter la signification de la tâche et à fournir aux élèves un cadre favorisant un processus d'entraînement à la lecture littéraire. Les sujets de la recherche issus pour la plupart de programmes d'enseignement technique, ne possédaient pas au départ les compétences requises pour comprendre et interpréter des textes littéraires complexes.

Suzanne CHARTRAND

Le chercheur a utilisé deux textes littéraires très distincts : un roman absurde du XX^e siècle et une tragédie classique du XVII^e siècle. Pour chaque texte, des parcours différents ont été proposés aux élèves afin de les familiariser avec l'univers textuel en s'arrimant avant leur lecture à des signes culturels connus. Pour

ÉLOGE DE LA PARAPHRASE
Paris, Presses Universitaires de Vincennes, 2002
LA PARAPHRASE DANS
L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS
Berne, Peter Lang, 2002
Bertrand DAUNAY
Ces deux ouvrages sont issus d'une thèse soutenue par Bertrand Daunay en 1999 (Lille 3, dir. Yves Reuter) et dans laquelle les activités des élèves ont permis de vérifier dans quelle mesure les activités des élèves inscrits en didactique de la littérature contribuaient à l'amélioration de leur capacité de compréhension et d'interprétation. Il s'avère que les pistes de lecture favorisent l'apprentissage de la lecture littéraire, le soutien de maître, la linguistique discursive, stylistique, sociologie (de la lecture, des habitudes culturelles), didactique de l'écrit... la liste n'est pas exhaustive. Cette érudition, dans ses mises en relation internes, s'avère en soi passionnante ; peut-être plus passionnante encore est le positionnement qui la construit, autant qu'elle le construit. Les deux livres s'emploient à éclairer/démonter l'entrecroisement des discours, en particulier ceux qui portent les conceptions du texte et de la littérature, pour « réhabiliter » la paraphrase en tant que pratique métatextuelle non coupée du commentaire. Il s'agit rien moins que d'une « reconfiguration didactique » (P. Lang : 4) : donner à la paraphrase, dans l'enseignement-apprentissage du rapport aux textes, une légitimité, c'est-à-dire un territoire, une fonction, une valeur. C'est, par là, reconnaître chez les élèves et les étudiants paraphrasteurs (lecteurs ou descripteurs), l'existence d'une activité exploratoire, « questionnante », au lieu de la recherche sur le terrain recourant à un appareil de validation systématique. L'écarter le jugement disqualifiant de la paraphrase est exemplaire à cet égard et contribuera sans aucun doute à développer la recherche empirique en didactique de la lecture littéraire. Cette disqualification, B. Daunay entreprend d'en chercher les origines – récentes à l'échelle de l'histoire de l'enseignement de la littérature – et de décrypter les conceptions sur lesquelles elle repose. Il est en effet remarquable que la paraphrase, toujours invoquée jamais explicitée en contexte scolaire, reste dans le flou conceptuel et la confusion des critères. Ainsi du couple paraphrase / reformulation qui présente une allure scientifique de bon aloi mais repose en fait sur un clivage axiologique : celui de la répétition acceptable ou non, qui varie en outre selon les lieux, les niveaux scolaires, les activités. La paraphrase, comme étiquetage stigmat

NOTES DE LECTURE

tisant des pratiques de lecture-écriture, est d'abord révélatrice (en suivant la démarche de l'auteur) de son envers, de ses envers – le texte, la littérarité, la lecture littéraire – dont elle se nourrit et se justifie. Mais cela au prix d'une série d'approximations, fausses oppositions et contradictions, mises au jour point par point dans le corpus institutionnel analysé (Instructions officielles, rapports de jurys de concours, manuels). L'ensemble forme un socle de croyances dont la paraphrase tire sa force d'évidence.

B. Daunay insiste sur une distinction essentielle : si de telles conceptions se légitiment dans leur champ théorique de départ, c'est leur didactisation qui pose problème, c'est-à-dire leur changement de terrain. Les transposer, assez directement, en objet d'enseignement, c'est de fait imposer un modèle culturel très normatif à travers un corps de savoir-faire. C'est aussi tomber dans une contradiction générale, adressée à l'élève : recommander certaines pratiques de reformulation (qu'on pourrait juger aussi bien paraphrastiques) qui visent à formuler la compréhension – tout en condamnant la paraphrase comme un vilain défaut.

La déconstruction idéologique de ce jugement de paraphrase s'accompagne d'une tentative pour comprendre ce qui fonde ce jugement en langue et en discours, dans la réalité des textes produits par les élèves/étudiants. B. Daunay s'inscrit là dans la lignée des travaux de Catherine Fuchs sur la paraphrase linguistique, mais en adaptant les emprunts méthodologiques et conceptuels. C'est l'objet de la deuxième partie du second ouvrage « La paraphrase comme jugement métatextuel d'identification », qui présente des enquêtes menées auprès d'enseignants, sur des extraits de copies et des commentaires oraux. Le matériau est très riche, les facteurs dégagés particulièrement intéressants, car reposant sur des faits de langue souvent ténus (énonciatifs, notamment) et, par là même, diversement appréciés par les professeurs sollicités. Le propos reste prudent : ces facteurs constituent un cadre de prédictibilité du jugement de paraphrase, tout au plus, en aucun cas une grille de lecture qui permettrait de baliser et d'évaluer les textes... La variabilité des appréciations demeure, reconduisant finalement les décalages et conflits envisagés auparavant. Mais,

dans la situation d'évaluation de copie, s'ajoute un autre conflit : celui des calculs interprétatifs opérés par le correcteur et l'élève, portant sur le texte littéraire, le commentaire produit, les attentes réciproques, etc. Bref, la mention *paraphrase* dans la marge est le signe d'une interaction didactique qui tient plutôt du malentendu communicationnel.

Quant à l'usage que peut faire le lecteur des deux ouvrages différents sur le même sujet, précisons d'emblée que le premier (aux PUV) ne constitue pas une propédeutique au second (P. Lang) ; faisant allégeance au genre codifié de l'*Éloge* (paraphrasé en *Défense et illustration*, p. 112), appliqué en l'occurrence à une pratique honteuse, il s'adresse à un public plus large, en resserrant de façon très stimulante tous les aspects de la recherche de B. Daunay et en titrant clairement sur son orientation argumentative. Le second livre a nettement développé les questions d'enseignement-apprentissage dans sa démarche, consacrant sa dernière partie à la fonctionnalité de la paraphrase en situation de commentaire, revenant sur la question d'une typologie des paraphrases, et proposant enfin de l'ériger en objet d'enseignement. Il répond très précisément, *in fine*, aux objections que peut susciter une telle réhabilitation : ni subjectivisme empirique, ni scientisme, la voie est étroite et débouche, quoi qu'il arrive, sur les questions de transposition didactique. Concrètement, cet ouvrage s'appuie sur force annexes, tableaux et figures, de statuts et sources variés, à saisir comme informations paramétrées, lieux de questions et outils de réflexions. Au total, une formation permanente de haut niveau à travers des angles différents et complémentaires.

Isabelle LABORDE-MILAA

ENJEUX

N° 53

N° 54

L'écrit

dans l'enseignement supérieur

Actes du colloque de Bruxelles

(23-25 janvier 2002)

CEDOCEF

61, rue de Bruxelles

B5000 – Namur

PRATIQUES

N° 113-114

Images du scripteur

et

rapports à l'écriture

8, rue du Patural

F57000 – METZ

LE FRANÇAIS AUJOURD'HUI

Octobre 2002

Les verbes, de la phrase aux discours

AFEF

19, rue des Martyrs

F 75009 – PARIS

INFORMATIONS

Université Stendhal, Grenoble
13, 14 et 15 mars 2003

colloque international

ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU LEXIQUE

organisé par le LIDILEM (Grenoble III), le RES (SYLED, Paris III), le CEDITEC (Paris XII) avec le soutien de la DGLF-LF

Comité scientifique

Christine Barré-de Miniac (IUFM Grenoble), Dominique Bassano (CNRS « Cognition et développement », U. Paris V), Bernard Cerquiglini (Conseil supérieur de la langue française, DGLF Paris), Jean-Louis Chiss (U. Paris III), Danièle Dubois (CNRS, Paris), Claudine Garcia-Debanç (U. Toulouse-Le Mirail, IUFM Midi-Pyrénées), Igor Mel'čuk (U. de Montréal), Jean-Pierre Jaffré (CNRS « Léaple », U. Paris V), Danielle Leeman (U. Paris X), Marie-Françoise Mortureux (U. Paris X), Jacqueline Picoche, (U. de Picardie), Jean Pruvost (U. Cergy-Pontoise), Leo Wanner (U. de Stuttgart).

Comité d'organisation

Françoise Boch (U. Grenoble 3, LIDILEM), Élisabeth Calaque (U. Grenoble 3, LIDILEM), Jacques David (IUFM Versailles), Francis Grossmann (U. Grenoble 3, LIDILEM), Marie-Anne Paveau (U. de Picardie, CEDITEC-Paris XII), Gérard Petit (U. Paris X, UPRES SYLED), Agnès Tutin (U. Stendhal, LIDILEM).

PROGRAMME

Jeudi 13 mars 2003

- 8h30 - 9h30 Accueil
- 9h30 - 9h45 Mot de la présidente de l'université Stendhal - Grenoble, Lise Dumasy
- 9h45 - 10h30 Conférence d'ouverture
- 10h30 - 11h Pause
- 11h - 12h30 Ateliers en parallèle :
- *Quel statut pour l'apprentissage du lexique ?*, présidente de séance : C. Barré-de Miniac (IUFM Grenoble), avec J.-P. Cuq (U. de Provence) ; G. Legrand (IUFM Nord-Pas de Calais) ; S. Plane & B. Lafourcade (INRP).
 - *Démarches et outils : aspects lexicographiques*, président de séance : R. Bouchard (Lyon II), avec C. Chini (U. de Pau) ; M. Chanfrault-Duchet (IUFM d'Orléans) ; M. Lopez-Diaz (U. St Jacques de Compostelle).
 - *La construction du lexique : aspects cognitifs et culturels*, président de séance : J.-P. Chevrot (U. Grenoble 3), avec F. Labrell (CNRS & U. Paris V) ; K. Duvignaud (U. Toulouse II) ; E. Rosen (Lille 3), C. Reinhardt (Médecin).
- 12h30 - 14h Déjeuner
- 14h - 15h30 Ateliers en parallèle
- *Aspects morphologiques, sémantiques et syntaxiques*, présidente de séance : A. Tutin (U. Grenoble 3), avec V. Bonnet (Lyon) ; F. Lebas (U. Clermont-Ferrand) ; M. Paillard (U. de Poitiers).
 - *Démarches d'apprentissage et outils*, président de séance : J.-P. Simon (IUFM Grenoble), avec C. Gomila (U. Paris III) ; S. Lepoire (IUFM Lyon) ; C. Pélissier (U. de Clermont-Ferrand).
 - *La construction du lexique : aspects cognitifs et culturels*, présidente de séance : M. Savelli (U. Grenoble 3), avec O. Anokhina (U. Paris VIII) ; M. Elbouz, A. Comblain & J.-P. Thibaut (U. de Liège) ; E. Champion (Consultant).
- 15h30 - 16h Pause
- 16h - 17h30 Ateliers en parallèle :
- *Aspects morphologiques, sémantiques et syntaxiques*, présidente de séance : A. Tutin (U. Grenoble 3), avec I. Novakova (U. Grenoble 3) ; A. Polguère (U. de Montréal).
 - *Démarches et outils*, président de séance : J.-P. Simon (IUFM Grenoble), avec C. Doquet-Lacoste (IUFM d'Aquitaine) ; O. Tremblay (U. de Montréal).
 - *La construction du lexique : aspects cognitifs et culturels*, présidente de séance : M. Savelli (U. Grenoble 3), avec P. Arnaud (Lyon II) ; K. Boucher (Paris III).
- 18h30 Visite du Musée de Grenoble

Vendredi 14 mars

- 8h30 - 10h Ateliers en parallèle :
- *Lexique en discours*, président de séance : M. Dabène, avec V. Delavigne (UMR CNRS 6065) ; G. Petiot & S. Reboul-Touré (Paris III) ; A. Rabatel (IUFM Lyon).
 - *Démarches et outils*, présidente de séance : F. Boch (Grenoble 3), avec R. Bouchard, C. Parpette, & J.-C. Pochard (U. Lyon II) ; C. Cortier & M.-P. Faugeras (U. Lyon, INRP) ; M. Grandaty (IUFM de Toulouse).
 - *La construction du lexique : aspects cognitifs et culturels*, président de séance : J.-M. Colletta (IUFM Grenoble) ; J.-F. Di Pietro (IRD, Neuchâtel) ; A. Gombert & A. Piolat (U. de Provence) ; M. Rossi (U. de Genève).

INFORMATIONS

- 10h -10h30 Pause
- 10h30 - 12 h Ateliers en parallèle :
- *Lexique en discours*, président de séance : M. Dabène, avec M.-C. Guernier (IUFM de Lyon) ; C. Martinot (U. Paris 5) ; F. Sitri (Paris X).
 - *Démarches et outils : appui sur des corpus*, présidente de séance : F. Boch (U. Grenoble 3), avec M.-L. Elalouf & J. Keraven (IUFM de Versailles et U. Paris X) ; B. Lété (INRP & U. de Provence) ; A. Steuckardt (U. de Provence).
 - *La construction du lexique : aspects cognitifs et culturels*, président de séance : J.-M. Colletta (IUFM Grenoble), avec N. Marec-Breton, J.-E. Gombert, & P. Colé (U. Rennes II) ; C. Noyau (U. Paris X) ; P. Prince (U. de Provence).
- 12h - 14h Déjeuner
- 14h -15h30 Ateliers en parallèle :
- *Aspects sémantiques de l'apprentissage lexical*, présidente de séance : G. Petiot (U. Paris III), avec A. Bensahla & V. Fayolle (U. Paris V) ; D. Legallois & S.-N. Kwon (U. Caen et Paris VIII).
 - *Démarches d'apprentissage*, président de séance : J. Pruvost (U. de Cergy-Pontoise), avec J. Picoche (U. d'Amiens) ; S. Verlinde, T. Selva & J. Binon (K.U. Louvain).
 - *La construction du lexique : aspects cognitifs et culturels*, présidente de séance : C. Brissaud (IUFM Grenoble), avec O. Théophanous (U. Montpellier III) ; K. M. Kihlstedt (U. de Nanterre) ; H. Hilton (U. de Savoie).
- 15h30 - 16h Pause
- 16h - 17h30 Table ronde : *Points de vue linguistiques et perspectives didactiques*, animation : J. David (IUFM Versailles) & M.-A. Paveau (Université de Picardie), intervenants : C. Garcia-Debanç (IUFM Toulouse & U. Toulouse 2), D. Leeman (U. Paris X), M.-F. Mortureux (U. Paris X).
- 20h Dîner au restaurant de la Bastille
- Samedi 15 mars 2003**
- 9h -10h Conférence plénière : *Le développement lexical précoce*, D. Bassano (CNRS & U. Paris V).
- 10h - 11h30 Synthèse du colloque et discussions : E. Calaque (U. Grenoble 3), F. Grossmann (U. Grenoble 3) & G. Petit (U. Paris X).

Inscription & contact :

Josée Colin

Courriel : Josee.colin@u-grenoble3.fr

Tél. : 33-(0)4 76 82 43 83

**Bordeaux,
du 3 au 5 avril 2003**

Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement L'école et la question des « communautés discursives »

Colloque pluridisciplinaire organisé par l'équipe de Psychologie de l'Éducation et du Développement (Université Victor Segalen – Bordeaux II) et l'équipe de recherche en didactique du français de l'IUFM d'Aquitaine.

Problématique

La question du rôle des pratiques langagières (orales et écrites) dans la construction des connaissances propres aux différentes disciplines scolaires se pose depuis quelque temps avec d'autant plus d'insistance qu'elle provient d'horizons variés (recherches en psychologie, histoire sociale des sciences, linguistique et didactique ; innovations pédagogiques ; prescriptions officielles...) et qu'elle suscite des réactions contrastées. Faut-il considérer l'importance du langagier, du discursif, comme un moyen de donner son importance et son statut à la mise en activité de l'élève, à la coactivité enseignant-élève ? Comme un moyen de mieux définir le rapport entre les pratiques de la communauté scolaire et celles des communautés porteuses des pratiques sociales de référence ? Ou bien faut-il accrédi ter les craintes de voir se diluer les disciplines scolaires et, avec elles, la culture construite au cours de leur histoire ? de voir les pratiques d'acquisition qui leur sont propres se noyer dans une sorte de « tout langagier » renouant avec une rhétorique abâtardie — avec tous les risques que cela implique pour l'école ?

Comité d'organisation : Jean-Paul Bernié, Michel Brossard, Françoise Haramboure, Martine Jaubert, Elise Lemai, Henri Portine, Maryse Rebière, André Rouchier, Marie-Hélène Salin, Patricia Schneeberger.

Comité scientifique : E. Bautier, J.-P. Bernié, J. Boutet, M. Brossard, G. Brousseau, D. Bucheton, D. Chini, J. Dolz, C. Garcia-Debanç, F. Haramboure, M. Jaubert, S. Johsua, E. Nonnon, C. Orange, M.-A. Paveau, S. Plane, H. Portine, A. Rabatel, Y. Reuter, M. Rebière, N. Robine, A. Rouchier, M.-H. Salin, P. Schneeberger, M.-L. Schubauer-Leoni, G. Sensevy.

Renseignements : J.-P. Bernié – IFUM d'Aquitaine - Château Bourran – 160, avenue de Verdun – B.P. 152 F 33705 – MERIGNAC CEDEX
jean-paul.bernie@u-bordeaux2.fr

INFORMATIONS

Association des professeurs de portugais
28 - 30 juillet 2003
Lisbonne (Portugal)

Organisation

Le colloque est une coproduction de l'Association des Professeurs de langue Portugaise [APP] et de l'Institut de l'Éducation de Lisbonne (ESEL), avec la coordination générale de l'Association Internationale pour l'Amélioration de l'Enseignement de la Langue maternelle (IAIMTE).

Les représentants de l'APP sont : Paulo Feytor-Pinto, Edviges Antunes Ferreira, João Pedro Aido and Ruth Navas; la représentante de ESEL est Otilia da Costa e Sousa.

IAIMTE est représenté par Gert Rijlaarsdam (rijlaars@ilo.uva.nl).

Quatrième colloque international IAIMTE

- ◆ Canon (critères généraux), formulation de critères pour exclure les minorités ou les voix dissidentes
- ◆ L'ère multiculturelle à venir : études culturelles, études des genres, littératures post-coloniales et ethniques en émergence
- ◆ Littératures orales et écrites
- ◆ Littératures européennes et littératures post-coloniales en langues européennes
- ◆ Le travail d'art autonome et les critères moraux, sociaux, politiques, religieux et non esthétiques
- ◆ Textes traduits : les contraintes, les conventions, langues d'accueil, cultures poétiques
- ◆ Y a-t-il un texte dans la classe ? Le dernier cri en matière de linguistique et de poésie
- ◆ Programme de littérature et de langue maternelle : lire, écrire, parler, écouter
- ◆ Littérature et alphabétisation multiculturelle : compréhension de ce que nous lisons (dans les enquêtes internationales)
- ◆ L'intérêt croissant pour les technologies de l'information et de la communication : des livres électroniques à l'hypertexte comme outils pédagogiques
- ◆ « Jetez un coup d'œil » : présentation en vidéo de classes réelles dans différents pays, discussion des habitudes culturelles spécifiques et des particularités

Le but principal de ce colloque à échelle limitée est d'échanger de la théorie, des recherches, des développements de programmes et « les meilleures pratiques » dans l'enseignement, la formation des professeurs et la formation en cours de service. Nous voudrions rassembler des spécialistes dans le domaine de l'enseignement de la langue maternelle aux niveaux élémentaire, secondaire et supérieur.

Le colloque recherche un échange et une interaction au niveau international et se veut une plate-forme internationale où des chercheurs et des praticiens en langage et en éducation pourront présenter leurs recherches et leurs réflexions devant une audience internationale.

Pour le colloque de 2003, nous vous invitons spécialement à collaborer à des sessions de groupes ou des tables rondes sur le rôle des programmes de littératures nationales ou universelles dans l'enseignement de la langue maternelle dans différents pays.

Nous proposons différentes appellations.

Nous invitons des spécialistes de différents pays à présenter le rôle de la littérature dans les programmes de leurs pays, spécialement à la fin de l'école primaire et au début de l'école secondaire (âge : 12-15 ans). Les sessions sont censées mettre en lumière les différences et les similitudes de différents contextes éducatifs.

Formats de présentation proposés :

- Sessions de posters structurées (organisées par le Comité local)
- Sessions de groupes
- Ateliers
- Démonstrations
- Symposium
- Table ronde (organisée par le Comité local)
- Ateliers et discussion

Le lundi 28 juillet, les ateliers auront une durée de 2 heures et demie. Le mardi 29 et le mercredi 30, d'autres types de présentation seront organisés dans des plages de 90 minutes. En vue d'élargir autant que possible la participation aux présentations, les présentateurs de tous les types sont priés de présenter un poster et de donner une brève introduction orale. Chaque thème de la conférence sera discuté avec tous les présentateurs de ce thème. La discussion sera conduite par deux personnes ayant suivi toutes les présentations dans le thème.

Les propositions sont attendues pour le 1^{er} février 2003. Les avis d'acceptation seront envoyés avant le 15 mars.

Droits d'inscription : 180 euros (pour les étudiants en Ph. D & MA, les membres de IAIMTE, ESEL & APP : 100 euros) ; ils donneront droit au programme, au compte rendu, aux repas de midi, café, thé, excursions et réception, à l'exclusion du logement et des autres repas.

Les droits d'inscription payés avant le 1^{er} février sont réduits : 150 euros (75 euros pour les étudiants, les membres de IAIMTE, ESEL).

Les annulations faites avant le 1^{er} juin 2003 donneront droit à un remboursement de 50 %. Les annulations après cette date n'entraîneront aucun remboursement.

Renseignements : *Fourth International Conference* – ESE Lisboa – Bairro da Liberdade, 7 R/c9 – 1070-023 Lisboa.

Tél. + 351 213 861 766 – Fax + 351 213 861 819 – www.ilo.uva.nl/development/iaimte

