

Cerisy 1979

Un colloque pour un nouvel enseignement du français?

Judith Comeau, Jean-Claude Gagnon, Michel Pagé, Pauline Pelletier, Nicole Tardif et Christian Vandendorpe

Numéro 36, décembre 1979

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/51354ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Comeau, J., Gagnon, J.-C., Pagé, M., Pelletier, P., Tardif, N. & Vandendorpe, C. (1979). Cerisy 1979 : un colloque pour un nouvel enseignement du français? *Québec français*, (36), 66–67.

Cerisy 1979

Un colloque pour un nouvel enseignement du français ?

2 août 1979. Dans la campagne normande, pas très loin des plages du débarquement, un groupe de Québécois s'achemine vers le château de Cerisy. Ils sont six. Ils se rendent à un colloque international de dix jours sur le thème « Pour un nouvel enseignement du français ». La réputation de Cerisy est solidement établie dans les cénacles d'intellectuels : chaque été, plusieurs décades y sont organisées, réunissant des grands noms de la littérature et de la recherche en sciences humaines. Si l'on ajoute que cette décade sur l'enseignement du français a été préparée par la revue *Pratiques*, il y a tout lieu de s'attendre à des travaux de grande qualité.

Les 80 participants (le nombre en était limité par les capacités d'hébergement du château) viennent de tous les coins de la France, mais aussi d'Afrique, de Suisse, de Belgique et du Québec. Plusieurs groupes de pointe sont représentés : le GFEN (Groupe français d'éducation nouvelle), l'AFEF (Association française des enseignants de français), la P.I. (Pédagogie institutionnelle) et l'INRP (Institut national de la recherche pédagogique).

Tous ces participants ont un bon nombre de points communs. Ils font partie de cette minorité d'enseignants capables de consacrer dix jours de leurs vacances à réfléchir sur leur pratique : des convaincus, des militants de la gauche. Cette connivence de départ expliquera l'aspect largement univoque des débats. Dans tous les discours tenus par les collègues français revenait la même dénonciation du malaise que vit l'école française depuis la réforme Haby. L'institution est vue comme l'appareil répressif par excellence, le piège omniprésent contre lequel on se doit de livrer une lutte de tous les instants. Plus que jamais, l'enseignant de français est à la recherche de son rôle spécifique à l'intérieur d'une école prisonnière de ses

contradictions et dont les projets de rénovation sont en panne depuis longtemps.

Cette situation explique aussi l'ambiguïté du colloque qui, en fait, se déroulait sur trois tableaux : une tribune d'où l'on signifie au pouvoir en place son désaccord total sur la gestion qu'il fait de l'école ; un salon où des chercheurs viennent exposer l'état de leurs travaux ; un stage, enfin, où des enseignants espèrent se mettre à jour et remédier ainsi à l'absence de programmes de perfectionnement.

Il faudrait un livre pour présenter le compte rendu des 20 communications et des 11 séances d'atelier tenues à Cerisy. En attendant que celui-ci soit publié aux éditions Payot (coll. 10/18), nous tenterons de cerner les principaux courants de discussions.

Vers une pédagogie scientifique ?

Dans un colloque dont la problématique générale affirme la volonté de donner à la pédagogie du français un caractère scientifique, il est surprenant de trouver seulement deux communications et ateliers qui s'inspirent des méthodes et des données des sciences expérimentales du langage.

Michel Charolles a proposé les éléments d'un modèle permettant d'expliquer le processus d'interprétation d'énoncés produits en situation de communication. Il rattache sa contribution au courant pragmatique des sciences expérimentales du langage.

Jean Mouchon a énoncé les éléments d'une grille d'analyse s'appliquant aux aspects non verbaux de la communication. Il se rattache, pour sa part, à plusieurs disciplines scientifiques dans lesquelles se poursuit l'étude des signaux non verbaux qui servent à exprimer une

part de la signification du message en situation de communication.

Il ne fait pas de doute que la compréhension du langage qui se dégage de l'apport de ces diverses disciplines scientifiques pourrait alimenter une pratique pédagogique qui cherche à se donner un caractère plus systématique et plus rigoureux. Par exemple, l'étude des facteurs pragmatiques qui concourent à produire la signification du discours peut permettre au maître d'aborder l'objectivation des phénomènes de communication avec l'assurance d'identifier précisément les influences réelles qui agissent sur ces phénomènes. L'observation bien outillée des aspects non verbaux des faits de communication constitue une porte d'entrée valable pour acquérir l'habileté à observer et évaluer avec précision les habiletés à communiquer des élèves.

Il est donc surprenant de constater que de telles contributions ont occupé une place mineure dans le colloque et qu'elles y ont soulevé un intérêt réservé. L'explication doit en être cherchée dans la démarche même du colloque. La théorisation de la pratique de l'enseignement est la démarche privilégiée pour fonder scientifiquement le nouvel enseignement du français. L'étape première de cette démarche consiste à définir les finalités. Partie du processus éducatif global, l'enseignement du français contribue à l'acculturation des élèves. Enseigner à lire et à écrire est un acte qui a une portée sociale, politique et culturelle dont la finalité se définit dans un projet social, politique et culturel.

La démarche de théorisation est donc ici centrée sur l'agir du maître, afin d'en établir la cohérence avec les finalités définies. Dès lors, l'observation directe des comportements des élèves n'occupe qu'une petite partie du champ des préoccupations. On ne s'attache pas à l'étude des processus d'apprentissage et



des motivations des élèves. On ne regarde que leurs réponses à une stratégie d'apprentissage entièrement dirigée par le maître en fonction de ses finalités propres.

L'orientation de la démarche du colloque explique donc par elle-même pourquoi les sciences expérimentales du langage y ont tenu si peu de place. L'étude des phénomènes de la communication ou l'observation directe des comportements des élèves en situation de communication n'a de sens que dans une démarche où l'on cherche à connaître et à comprendre les réalités de l'agir des élèves et de leurs démarches d'apprentissage dans le but de définir l'action pédagogique en harmonie avec ces réalités. Ce n'est pas l'orientation qui a été retenue dans ce colloque.

Ouvrir aux autres langages

Il est, par contre, une préoccupation qui a finalement beaucoup reçu d'attention: il s'agit de l'ouverture de la classe non seulement sur le littéraire, mais aussi sur les « autres langages » (du théâtre à l'image et au film). On a pu aborder cette question par le biais de l'étude de ces formes modernes d'expression, mais on l'a fait aussi sur le mode de l'*appropriation des signes*, c'est-à-dire en proposant des pistes de recherche et d'expérimentation qui exploiteraient en particulier les possibilités de transformation de l'écriture sous l'impulsion de ces modes (nouveaux ?) d'expression.

La communication de Michel Marie sur l'enseignement du cinéma, son atelier axé sur la « lecture » d'un film, et les communication et atelier de Pierre Fresnault-Desruelle sur la « lecture d'un tableau » ont ainsi été suivis de la communication de Jean Ricardou sur « la description » en classe et des ateliers et communication-synthèse de Claudette Oriol-Boyer sur les « pratiques d'écriture » qui ont occupé une bonne partie des travaux du colloque. La perspective matérialiste de Ricardou a ici été privilégiée, au début comme hypothèse de travail, à la fin comme moyen spécifique de rénovation de la pratique pédagogique ou comme stratégie de dépassement de la pratique traditionnelle.

Dans ces communications et ateliers, comme dans ceux de Jean-Pierre Goldenstein sur les « machines à écrire » et de Liliane Sprenger-Charolles sur « les résumés et la compréhension de textes », la mise en perspective des théories de l'écriture et des pratiques pédagogiques a presque sans exception visé à dépister les enjeux idéologiques. Dans ce contexte, en effet, il faut se préoccuper de ne pas dévier de l'objectif visé, car les dangers de récupération

paraissent grands. Les techniques de « fabrication » des textes, de « production de l'écriture », proposées et mises à l'essai sur les lieux mêmes du colloque devraient, selon la plupart des intervenants, servir en premier lieu à une sorte de libération des influences de l'idéologie dominante; dans le cas contraire, on n'assisterait qu'à de nouveaux asservissements comme en fournit de nombreux exemples la publicité en particulier.

L'ouverture de la classe sur les modes actuels d'expression paraît donc nécessaire et inévitable si l'enseignement du français veut se réclamer d'un minimum d'efficacité ou plutôt d'emprise sur la réalité; il ne s'agit cependant pas seulement de proposer de nouveaux exercices aux élèves, d'ouvrir la classe à de nouveaux modes d'écriture, mais de donner aux enseignants les moyens théoriques et pratiques de réaliser un enseignement hautement conscient de ses enjeux idéologiques.

La formation des enseignants

L'enseignant doit-il être un spécialiste en relations humaines ou un pédagogue des discours en situation? Telle est l'interrogation qui se pose à la suite de l'exposé de Francis Vanoye sur la formation psycho-sociologique des enseignants. Celui-ci fait état de trois phases en rapport avec la production et l'analyse des textes et discours, soit l'activation, l'interaction et la métacommunication. L'ambiguïté tient aux notions véhiculées dans ce processus: énergie corporelle et psychique, énergie motivante, activation significative, conscience de l'autre, d'une part, et langage en acte, prise en compte de l'interlocuteur lors du choix des mots et des phrases, mise en place de situations impliquantes, pragmatique, d'autre part.

La classe de français doit-elle devenir le lieu d'une thérapie de groupe? Il va de soi que le mode d'interaction en classe se doit d'être le plus égalitaire possible. Mais, ceci dit, qu'en est-il du contenu d'apprentissage propre à la production-compréhension du discours en contexte, du processus d'apprentissage et de la démarche pédagogique? Il semble que ce volet soit mis en veilleuse dans la démarche ici proposée et que les relations interpersonnelles soient davantage prises en considération.

Pour une équipe éducative

Au cours du débat animé par le GFEN, il est ressorti qu'il était indispensable, pour les personnes engagées dans un cheminement orienté vers un nouvel enseignement du français, de faire le point sur les modes de travail pédagogique en usage. De cette mise au point

découlent les opérations qu'il faut effectuer en vue d'un renouveau.

Ce dernier demande de la cohérence dans la définition des objectifs; il réclame d'être pris en charge par une équipe éducative, exige de celle-ci la volonté d'explorer et d'exploiter l'inépuisable champ de la psychologie et de la pédagogie par l'observation et la réflexion; il doit être planifié, évalué au fur et à mesure de son déroulement et géré avec souplesse et prudence.

Un projet de renouveau dans l'enseignement du français puise son dynamisme principalement dans le travail d'équipe. La tâche principale de celle-ci consiste à inventorier le capital des forces positives du milieu, susceptibles de fournir au projet de renouveau les énergies dont il a besoin pour prendre naissance et croître.

La pratique du questionnement

Parce que la langue et les textes ne sont pas des réalités facilement déchiffrables; parce que l'ensemble des problèmes théoriques à considérer lors du stage n'était pas assez circonscrit; parce que les intervenants avaient des expériences et des intérêts parfois très divergents..., le colloque a été le lieu d'un flot de questions le plus souvent laissées sans réponse. Tout en appréciant le cadre de travail et l'atmosphère générale qui s'en dégagait, les participants se sont heurtés à l'hermétisme du langage et à des contraintes d'horaire, dues à un programme surchargé qui empêchait de creuser vraiment les questions soulevées ou de prendre le temps nécessaire pour bien situer le cadre de référence propre aux différents groupes d'intervenants.

En somme, si cette décade voulait faire pratiquer le questionnement, elle compte une réussite, mais a-t-elle su vraiment questionner la pratique?

Judith COMEAU

Université de Montréal

Jean-Claude GAGNON

Université Laval

Michel PAGÉ

Université de Montréal

Pauline PELLETIER

MEQ

Nicole TARDIF

MEQ

Christian VANDENDORPE

C.S. Jeune-Lorette

Note: La délégation québécoise présente à ce colloque était composée de quatre boursiers des Échanges franco-québécois (Michel Pagé, Pauline Pelletier, Nicole Tardif et Christian Vandendorpe), de Jean-Claude Gagnon, bénéficiaire d'une bourse de l'Université Laval et de Judith Comeau.