

De l'évidence des bases à la difficile question d'apprendre

Maria-Alice Médioni
Secteur Langues GFEN

Article publié dans la revue *Dialogue* du GFEN
Dossier : Collège, diversifier ou démocratiser,
n° 103, février 2002 (pp. 38-39).

"Mais qu'ont-ils fait au collège ?" Cette interrogation, nous l'avons tous entendue en salle des profs ou en conseil de classe de fin de trimestre au lycée. Elle est souvent accompagnée de gestes de désespoir — yeux levés au ciel, bras levés également, en signe d'imploration, ou au contraire, qui retombent, accablés — et débouche sur le constat que, à l'évidence, le collège "n'a pas fait son travail".

Ces remarques ne sont pas l'apanage du lycée. On entend les mêmes plaintes à tous les niveaux, le collège se plaignant de l'école primaire et l'université du lycée.

En fait, le pilotage se fait par le haut et à chaque échelon, les enseignants se font une représentation des attentes du cycle suivant, en essayant de "préparer" leurs élèves à ce qui les attend au lieu, d'abord, semble-t-il, de travailler avec eux sur les savoirs qui sont de leur responsabilité. Ces remarques souffrent donc d'un déficit de réflexion sur ce que devraient être les responsabilités respectives du collège et du lycée et révèlent un double écueil : penser, d'une part que les élèves qui arrivent en seconde doivent tout savoir et, d'autre part, considérer qu'ils ne savent rien et qu'il faut tout reprendre à zéro. Sans tomber toutefois dans ces deux extrêmes, la demande répétée du lycée c'est qu'au collège, "les bases doivent être acquises". Encore faudrait-il s'entendre sur ce qu'on appelle les bases.

Je parlerai ici de mon expérience de prof de langue espagnole, ayant exercé 11 ans en collège et 14 ans en lycée. La plupart du temps, quand un enseignant de langue parle de bases, il s'agit des bases proprement linguistiques, et concrètement grammaticales, avec comme préoccupation première la conjugaison. L'élève issu du collège serait censé maîtriser ces bases pour pouvoir accéder au niveau d'expression, de réflexion et d'autonomie exigé par le lycée. L'enseignant de collège, soumis à cette exigence du lycée, se croit donc obligé de "balayer" toute la grammaire espagnole et de faire ingurgiter le maximum de vocabulaire à ses élèves pour les préparer à entrer au lycée. Or, ce n'est pas parce qu'on a rencontré une forme ou même qu'on est capable de la reconnaître, qu'on la maîtrise pour autant. Beaucoup d'élèves sont capables de décliner des listes de verbes sans pouvoir "faire une phrase". Mais habitués à n'être contrôlés que sur du formel, ils s'étonnent ensuite que la demande puisse être autre, parfois ¹, au lycée et que ce qui était considéré comme un savoir au collège, et sanctionné par de bonnes notes, ne l'est plus pareillement en seconde. C'est pour de nombreux élèves, une situation dénuée de sens qui provoque souvent, un découragement, voire une révolte à l'entrée en seconde. Je prendrai pour exemple ce témoignage d'une de mes élèves de 1^{er}S de l'an dernier qui écrivait, à propos de "son histoire avec la langue espagnole" ² :

"En 4^{ème} et en 3^{ème}, j'aimais bien faire de l'espagnol, car on apprenait beaucoup de mots, de règles de grammaire. On devait essayer de faire le plus de phrases complètes avec beaucoup de vocabulaire, alors que maintenant en 2^{de} et 1^{ère}, il faut faire des analyses, des résumés, des recherches.

¹ Ce n'est pas toujours le cas, loin s'en faut, car les exercices formels et répétitifs perdurent au lycée.

² Ces dernières années, j'ai demandé à tous mes élèves, lors du premier cours, à la rentrée, d'écrire un petit texte intitulé : "Mon histoire avec la langue espagnole".

En fait, il y a plus besoin de réfléchir, d'imaginer, alors qu'au collège, il fallait dire ce que l'on avait appris (les leçons, les verbes, les nouveaux mots). J'aime bien faire des interrogations sur la grammaire (conjuguer des verbes à différents temps) et sur le vocabulaire (donner la définition en espagnol ou en français)."

On imagine à quel point le passage de ce type d'exercice où il s'agit de redire ou de réciter par cœur des conjugaisons ou des listes de mots, à l'analyse et à la réflexion personnelle, peut être douloureux, d'autant plus qu'au lycée, trop souvent, on exige quelque chose sans dire ce que c'est et sans y travailler. C'est ce constat que font Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex, à propos des "nouveaux lycéens" :

*"Certains élèves très mobilisés sur l'école mais **ne sachant comment** se mobiliser efficacement sur le travail à effectuer au lycée, ne parvenant par exemple pas à travailler sur un mode qualitativement différent de celui du collège, ni à comprendre la nature et l'importance du travail personnel requis, se retrouvent réellement en difficulté en seconde. Certains ne peuvent passer en première malgré leur mobilisation, malgré les efforts et le temps passé ; l'incompréhension et le sentiment d'être floué, d'être victime d'une injustice, sont alors très grands. Ils sont à la mesure du malentendu sur le "contrat" passé au collège : si on fait ce qu'on nous dit de faire, il n'y a pas de problème. N'ayant pas été explicité jusque-là, ce malentendu fait souvent l'objet d'un dévoilement particulièrement violent et douloureux à l'entrée au lycée."*³

Rares sont les enseignants qui considèrent que les bases pourraient être d'un autre ordre que strictement et exclusivement linguistique. C'est ainsi qu'on s'interdit d'autres priorités qui me semblent autrement intéressantes, par exemple :

- faire chercher d'abord et avant tout en créant le manque⁴, l'insolite pour obliger à se poser des questions. Ne pas répondre aux questions pour obliger à chercher.
Ce n'est pas parce qu'ils sont jeunes que les élèves de collège auraient davantage besoin d'être sécurisés par des "repères" qui ne sont, en fait, que des réponses précédant leurs questions, et qui produisent un tranquille assoupissement de leur intelligence.

- susciter la prise de parole par
 - la création de situations impliquantes, "authentiques" parce que porteuses de sens et exigeant l'échange
 - la dédramatisation de l'erreur
 - l'exigence de qualité : parler pour dire quelque chose et non pas pour répéter*Ce n'est pas parce qu'ils sont jeunes* que les élèves de collège auraient davantage besoin de répéter, pour "s'imprégner" dans un premier temps et pouvoir penser plus aisément ensuite. Les élèves ne sont pas des éponges et quand on répète, on apprend... à répéter.

- permettre l'entrée dans un texte en changeant son regard sur le vocabulaire "qui bloque" en
 - créant du "manque" à combler
 - proposant des questions préalables
 - invitant à faire quelque chose plutôt qu'à dire tout de suite*Ce n'est pas parce qu'ils sont jeunes* que les élèves de collège "bloquent" davantage que leurs aînés. Ce qui les bloque, c'est de ne pas être suffisamment sollicités intellectuellement.

- privilégier la grammaire en actes plutôt que la leçon de grammaire, ce qui n'exclut pas de prendre des moments pour constater et nommer ce que l'on vient de faire ou d'utiliser⁵.

³ Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex, *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*, Armand Colin, Paris, 1998, p. 129. Passage souligné par les auteurs.

⁴ Faire appel à la notion de manque permet de créer le besoin et oblige à agir. Par exemple, pour provoquer la recherche, il faut qu'il y ait un manque à combler, une perturbation suffisamment dérangeante pour obliger à chercher. Pour qu'il y ait mise en commun à l'issue d'une recherche individuelle ou en groupe, il faut, de la même façon, qu'il manque une information, - et que tout le groupe ait besoin des autres. Sinon, pourquoi écouterait-on ce qui va être dit ou prendrait-on en compte les nouveaux éléments qui risquent de surprendre ?

C'est sans doute parce qu'ils sont jeunes que les élèves de collège sont davantage enthousiastes et moins affolés — moins déformés — que leurs aînés s'ils n'ont pas leurs listes de verbes ou leurs règles de grammaire à portée de la main.

- provoquer la mémorisation par la recherche ou le classement et l'organisation de matériaux, en travaillant de façon plus espacée avec des retours sur ce qu'on a fait

Ce n'est pas parce qu'ils sont jeunes que les élèves de collège ne peuvent pas procéder à ces activités plus "abstraites", qu'ils ont déjà d'ailleurs pratiquées, parfois, dans le primaire.

- introduire la nécessité de confronter avec les autres, dans la coopération, d'argumenter, d'explicitier ce qu'on dit, d'exprimer un point de vue

Ce n'est pas parce qu'ils sont jeunes que les élèves de collège ne pourraient aborder l'argumentation, en langue étrangère, avant le lycée. Il n'est jamais trop tôt pour apprendre à réfléchir et avoir accès à des comportements démocratiques.

- faire "rencontrer" les grandes œuvres

C'est parce qu'ils sont jeunes qu'ils ont besoin de beauté, de souffle, de passion, de questions — certes angoissantes mais qui peuvent être résolues — pour se construire d'autres modèles identificatoires que ceux proposés par la télévision et les médias.

Il ne s'agit pas d'accumuler ou de construire des bases en termes de connaissances — ce qui suppose une conception cumulative du savoir — mais d'apprendre à se confronter à la recherche, au doute, à la règle, à la durée nécessaire de l'apprentissage dans des situations construites pour que cette confrontation puisse se faire sans panique. Ce n'est pas le manque qui fait problème mais la capacité à l'affronter, à accepter la contrainte et la remise en cause qui permettent l'apprentissage. Ce sont ces difficultés qui font le plus obstacle à la réussite des élèves et Serge Boimare constate que de plus en plus d'élèves au collège en sont les victimes :

"Apprendre et penser n'est pas seulement une affaire de compétence intellectuelle ou de stratégie cognitive, comme certains persistent à le croire (...) apprendre et penser reposent aussi sur un ensemble de qualités psychiques qui vont permettre de supporter l'épreuve du changement et de la remise en cause qui les accompagne" ⁶

Il me semble que ces bases qui seront approfondies au lycée permettraient aux collégiens de mieux construire leurs savoirs au collège, de ne plus subir, par la même occasion, la douche froide de l'entrée en seconde et de pouvoir poursuivre de façon plus solide leurs apprentissages.

⁵ En fait, pour l'enfant comme pour l'apprenant, la grammaire est implicite, c'est une "grammaire en actes" et l'enseignement a pour but de lui apprendre à faire en connaissance de cause ce qu'il n'a fait jusqu'ici que par hypothèses intuitives, manipulation, récréation. Il faut donc qu'il passe par des grammaires successives, de la grammaire intuitive à la grammaire raisonnée.

⁶ Serge Boimare, *Peut-on encore être pédagogue avec ces jeunes qui redoutent de devenir des bouffons ou des gonzeuses en apprenant ?*