

INTRODUCTION

En touchant à l'organisation fondamentale de la classe de français, les promoteurs des programmes mis en place à la rentrée 1995 ont déclenché un changement profond, et probablement irréversible, dans la manière de « faire la classe ». La réalité du public scolaire actuel les avait précédés dans cet effet de changement, notamment par le rapport souvent difficile qu'entretiennent les élèves avec la langue et la littérature. Mais cette modification, induite par la distribution des activités et des objectifs en séquences, a provoqué – et provoque encore – des effets sur lesquels il est utile de s'arrêter pour comprendre la diffusion de ce dossier.

1. Une organisation qui se veut apprenante.

La mise en œuvre des programmes à partir de la rentrée 1996 pour les classes de sixième a placé les enseignants dans une situation quasiment inédite de l'histoire scolaire : faire la classe « autrement ». On comprendra qu'ils ne furent qu'une minorité à se lancer dans une telle entreprise : passer de la distribution et de la juxtaposition régulières des contenus et des horaires à la combinaison progressive des liens entre les savoirs, les compétences et les situations dans lesquelles les élèves pratiquent le français, le défi était de taille. Comme le notent justement J-F. Inisan, J. Gaudin et F. Tourigny, ce sont principalement les praticiens de la pédagogie de projet qui se sont approprié cette conception novatrice. On sait également les résistances et les scepticismes provoqués par de tels choix officiels.

En observant cette incitation sur un autre plan, force est de constater que la demande faite aux enseignants les a entraînés inévitablement à une conduite tâtonnante, que d'aucuns ont perçue comme une situation d'échec. Simultanément, un large consensus s'est dégagé pour reconnaître la nécessité du « décloisonnement » et l'abandon d'une organisation trop répétitive et mal finalisée. Passés l'inconfort des premiers essais (le verbe patauger fut beaucoup conjugué), l'insatisfaction des premières productions (des séquences pléthoriques, des séances difficiles à boucler dans le temps prévu), la fabrication « artisanale » des séquences a été un *réel exercice de formation et d'autoformation* en même temps qu'un appel à la formation continue. Cet exercice pratique a mis en lumière tout ce qu'un programme linéaire de contenus tend à occulter : comment combiner la logique de l'enseignant et celle de l'élève qui apprend ? la progression rationnellement économique du savoir savant et la sinuosité coûteuse des acquisitions fragiles, incomplètes, provisoires ? le rapport au temps, compressible pour l'expert qui va vite, étiré pour le béotien pas toujours très motivé ? N'allongeons pas ici la liste de tout ce qu'a déclenché ce travail de « mise en séquences ». Insistons seulement sur le foisonnement des questions soulevées, révélant ainsi des interrogations que beaucoup d'enseignants n'avaient plus au sujet d'une classe probablement trop ritualisée.

Ce fut également l'occasion d'évoquer la question du manuel et de sa fonction pour l'enseignant comme pour l'élève. Peut-il y avoir un manuel qui traite de tous les aspects évoqués lors de l'élaboration d'une séquence, pertinent pour une classe donnée, diversifié pour contribuer à la créativité du professeur ? La qualité de conception d'une séquence empruntée à un manuel est-elle comparable à celle qu'a élaborée l'enseignant qui intègre les données particulières du contexte de sa classe ? Le regard des enseignants porté sur les manuels et l'analyse des offres éditoriales ont réactivé la clarification des critères qui président à leurs choix. Difficile question pour qui veut trouver un compromis satisfaisant entre l'utilisation d'un outil

« économique » mais nécessairement standardisé et la production adaptée mais coûteuse d'un matériel spécifique. Dans l'évaluation des effets de ces nouveaux programmes, il faudra analyser finement l'impact des manuels dans les pratiques effectives du travail en séquences (nous n'aborderons pas cette question fondamentale dans ce dossier).

2. Organiser les dispositifs : parité d'importance avec les contenus.

« La progression d'ensemble pour les quatre années du collège est indiquée. Il s'agit d'éviter, d'un niveau de classe à l'autre, les répétitions inutiles ou les anticipations inadéquates. Mais comme l'enseignement du français ne peut ni s'organiser selon un ordre chronologique ou logique strict ni se définir selon une délimitation rigoureuse de ses contenus, le professeur a la liberté, chaque année, de concevoir une progression pédagogique à partir de ce cadre d'ensemble. » (Programme de 6^{ème}).

Le propos est clair : c'est bien d'*architecture* qu'il est question ici. L'enseignant – mais surtout l'équipe d'enseignants de chaque collège – est désigné comme *concepteur* du plan de formation proposé aux élèves et non plus comme seul réalisateur d'un curriculum fabriqué « ailleurs » ou venu « d'en haut ». Ceci a conduit à des formules maladroites mais révélatrices de la perception des gens du terrain. Par exemple : « les nouveaux programmes, c'est la séquence ». Ils mettent le doigt sur le changement de posture qu'appelle cette nouvelle relation aux programmes, traduite par des questions telles que : « c'est quoi un objectif de séquence, comment est-il évalué au cours et à la fin de la séquence ? Comment progressent les séances d'une séquence ? Quelle est la fonction des premières séances d'une séquence ? Toute séquence doit-elle être orientée vers une production écrite ? L'oral peut-il servir de base à un objectif terminal de séquence ? Quelle en sera son évaluation ? », etc.

Il faut reconnaître qu'il y a eu beaucoup de professeurs désarmés dans les premières tentatives de montage de séquences. Loin d'être le signe d'une quelconque incompétence, cette situation révèle combien la fonction d'*ingénieur* l'emporte ici sur celle de technicien. Pour celles et ceux qui n'ont pas été arrêtés par cette impression d'impuissance – tellement redoutée par le maître ! - la recherche de sens à affecter à un dispositif d'apprentissage les a conduits à réinterroger les objectifs de la classe de français au collège. D'où part-on ? Quelles premières séquences au début de la classe de 6^{ème} ? Comment à la fois recueillir un état des compétences à l'issue du primaire et les arrimer au parcours du secondaire ? Quelles compétences terminales en fin de 3^{ème}, mais aussi en fin de chaque année ? Progression, cohérence, liaisons mais aussi ruptures entre les grandes unités du parcours, diversifications des activités et des productions en alternance avec des temps forts et des projets d'action, ce sont toutes ces données qui se trouvent livrées à la question du fabricant de plan d'année. Car c'est bien de la planification du curriculum qu'il s'agit, confiée à l'enseignant de chaque classe qui devra le vivre et le réaliser. Il y a là une mutation majeure du travail d'enseignant, ce qui explique l'enthousiasme des uns et la réprobation des autres. Cette fonction de *pilote*, exercée au *global* du plan d'année et au *local* des séances et des séquences révèle la stratégie adoptée officiellement.

Un autre aspect de cette nouvelle distribution des programmes se traduit par le risque d'hiatus, que certains n'ont pas manqué de noter, entre le *normatisme* de certains exercices magnifiés par les examens (dont la matrice est la composition française) et l'*atypisme* suggéré d'activités jugées intéressantes au cours ou en fin de séquence (par exemple : mettre en scène un acte d'une œuvre théâtrale et le critiquer à la manière d'un journaliste). Il est vrai que le passage a été brusque entre les précédents programmes et ceux-ci, réduits dans l'énoncé des programmes eux-mêmes et foisonnants dans les commentaires des livrets d'accompagnement (ont-ils été vraiment lus... et assimilés, donc analysés, discutés ?).

La séquence d'abord, le projet pédagogique annuel ensuite, ont focalisé les points d'interrogation de celles et ceux qui « ont mis la main à la pâte ».

La séquence oblige son concepteur à *décider et faire des choix*. Pas question de reporter les réponses à un « on verra sur place ». L'architecte doit penser localement et globalement. Quelle première séance, quelle fonction lui donner ? Et la dernière, quel rôle pour rassembler tout ce qui a été fait et devra être réinvesti dans l'évaluation finale ? Et cette évaluation, quels critères privilégier compte tenu des séquences qui ont précédé ou qui vont suivre ? Nous avons vu peu d'enseignants satisfaits de leur « première séquence »... N'est-ce pas compréhensible quand on observe que construire une séquence c'est mettre en actes de nombreuses références de planification, de conduite d'apprentissage, d'évaluation, d'animation, de motivation... En réalité, la séquence matérialise la symbiose intéressante de la pédagogie et de la didactique, les deux disciplines de tout enseignant.

Le projet pédagogique annuel impose *la pensée prévisionnelle*. Son exercice n'est pas coutumier dans la culture des professeurs de lettres, réputés pour un soi-disant goût de l'improvisation ! La richesse de la discipline « français », la complexité de sa structure (la matrice disciplinaire, disent les didacticiens), l'ambition des objectifs officiels, le nombre de séances/année attribuées par division, l'hétérogénéité des classes, sont autant de motifs en faveur d'une nécessaire anticipation. Même s'il est difficile – notamment la première fois – de trouver un tour de main pour composer le projet pédagogique annuel, l'exercice est très formateur pour clarifier les objectifs prioritaires, leur évaluation et l'agencement du parcours pour l'élève. Mais quel effort, là encore, pour abandonner la linéarité segmentée de la progression hebdomadaire au profit de la modularité ramifiée de la progression annuelle ! Ces gestes professionnels ne peuvent s'acquérir sans délai ni tâtonnement.

3. Une réelle difficulté : l'apprentissage de la langue dans les séquences.

« Sans maîtrise suffisante de la langue, il n'est ni citoyenneté, ni accès réel à la littérature : le brouillard des mots estompe tout ». Ces propos d'Alain Viala (cf. *Le Français Aujourd'hui*, n° 133) résument l'enjeu d'un tel objectif. Or, même si les recherches ont apporté de nombreux éclairages utiles aux enseignants, elles n'ont pas permis d'en effectuer la transposition didactique espérée. D'une part, parce que ces recherches, rattachées à de nombreuses microspécialités, créent un effet de dispersion et de fragmentation des connaissances qu'elles apportent ; d'autre part, parce qu'on ne sait pas encore bien décloisonner ces apports pour faire que les connaissances servent *directement* les compétences attendues chez les élèves.

C'est pour ces raisons que les premières évaluations exprimées par les enseignants mettent en avant leur crainte de rater un tel objectif. D'autant plus que la maîtrise des discours, vue comme moyen d'intégration des différentes composantes de la discipline, oblige à repenser l'ordonnancement des activités dites « de langue » et ce, à un double niveau. D'une part, il faut décider du placement des séances de langue pour que leurs travaux (découverte, structuration, réemploi) étayent les compétences en cours d'acquisition. D'autre part, il faut équilibrer la répartition de ces travaux dans les différents sous-domaines et dans les perspectives discursives, textuelles et phrastiques. L'inconnue restante étant que l'on connaît encore très mal les effets d'apprentissage chez les élèves qui acquièrent des connaissances linguistiques où la grammaire de phrase n'est plus l'unique système de connaissances. Cette perturbation du système de référence dont la grammaire scolaire s'était accommodée en se limitant à la syntaxe de la phrase pose problème à de nombreux enseignants, aussi bien pour leur propre conception d'un système de description/explication de la langue que pour la transposition qu'ils en proposent à leurs élèves.

A cela s'ajoutent d'autres réserves : l'effet-séquence crée une impression de superficialité des activités, donc de fragilité des acquisitions. La disparition de la dimension répétitive des activités, antérieurement gérées par semaine, fait craindre l'absence de travail foncier des bases telles que la conjugaison, le métalangage de

l'analyse de phrase, les règles orthographiques... La prévision du plan d'année est perçue comme « enfermante » par ceux qui, ne voulant pas se couper de « l'actualité », chamboulent leur plan de travail. Sans compter la difficile exploitation du manuel qui n'offre pas toujours les appuis adaptés.

La question est donc ardue. Il est difficile, en effet, d'affirmer que les objets d'étude se présentent toujours opportunément pour être assimilés et réinvestis. Là encore, seuls de nombreux essais pourront faire ressortir les chaînes d'activités, les réseaux de situations de travail, les liens de connaissances qui facilitent la maîtrise de certaines compétences. Pour que cette ergonomie soit précisée, il est donc important que les essais soient analysés, que les projets d'année soient discutés, à leur fabrication comme à leur clôture. Chaque équipe d'établissement pourra ainsi se constituer un patrimoine d'expériences qui, réinvesti, fera économiser des essais stériles et augmentera l'efficacité des dispositifs. Il sera certainement suggéré que l'évaluation de ce nouveau système intègre, au plan local ou académique, la mise en synergie des réussites obtenues.

De la même façon, la succession des quatre projets pédagogiques annuels jalonnant le collège devra faire l'objet d'une évaluation de leur progression et de leur programmation afin de procéder aux réajustements inévitables.

4. Augmenter la compétence professionnelle des enseignants.

Travailler en séquences, au-delà du savoir pratique que l'on acquiert comme un tour de main, c'est aussi être confronté à la représentation que l'on en a et, a fortiori, à la façon dont on en parle. En tant que formateurs d'enseignants, les auteurs de ce dossier ont observé les propos tenus avant, pendant et après les journées pédagogiques et les stages consacrés aux séquences et aux projets pédagogiques annuels. Quelle richesse contenue dans ces questions, hésitations, impatiences !

Il s'est agi d'abord d'exprimer en quoi la séquence perturbe les habitudes : ce sont donc fréquemment des considérations très matérielles qui viennent en premier. Par exemple, le temps à affecter aux différentes activités et la durée de la séquence en regard de son objectif, ou bien les travaux à placer en petits groupes et en classe entière. Autre exemple : faut-il annoncer le plan de la séquence lors de la première séance ? Si oui, quelle forme donner au document que l'élève placera dans son classeur ? Et ce classeur, comment est-il organisé ? Etc.

A travers ces propos, se perçoit aisément le questionnement de tout concepteur qui *met en actes* de nombreuses références théoriques telles que les sciences de l'organisation et de la communication, l'animation des groupes, les théories de l'apprentissage et de l'évaluation... Preuve que l'incitation officielle à travailler ainsi ne se borne pas à une nouvelle technique à adopter mais enclenche une *pratique réflexive*, point de départ d'une autoévaluation de l'enseignant dans son action et d'une coévaluation des équipes qui ont choisi de pratiquer collectivement le montage des premières séquences.

C'est dans cette optique qu'a été rédigé ce dossier. Il ne s'agit pas de réglementer le processus de fabrication des séquences ; il ne s'agit pas non plus de normaliser les outils de travail des enseignants concepteurs de ces séquences. Il s'agit d'explicitier les problèmes et leurs tentatives de solutions, issus directement de la mise en œuvre des programmes. L'explicitation des questions et des réponses exposées nous apparaît comme indispensable à la constitution d'un savoir métacognitif qui aide à la *prise de distance*, à l'*évaluation formative* de l'enseignant sur ses propres choix et à la *prise de décision* nécessaire aux réaménagements successifs des essais.

Bien sûr, le risque est grand d'affirmer des positions que l'on peut percevoir en termes de « ce qu'il faut faire ou ne pas faire ». Nous croyons utile de prendre ce risque pour entretenir la confrontation des pratiques et le débat sur la transposition didactique. Nous ne pensons pas trahir l'esprit de cette « réforme » en proposant des

démarches et des instruments, essayés dans les classes, tous perfectibles parce qu'ils auront été publiés et soumis au débat.

Pour le lecteur, professeur expérimenté ou débutant, ces propositions sont autant d'occasions de confrontation sur l'action effective de chaque enseignant dans sa classe et surtout sur l'action *collective* sans laquelle l'esprit des programmes ne sera jamais vraiment respecté.

Dans son livre « Dix nouvelles compétences pour enseigner » (ESF, 1999), Philippe Perrenoud caractérise ainsi l'expertise des enseignants : « décider dans l'incertitude et agir dans l'urgence » en rappelant qu'enseigner est l'un des trois métiers que Freud disait « impossibles » « parce que l'apprenant résiste au savoir et à la prise en charge » (ibid). Notre souhait est que cette incertitude et cette urgence soient un peu réduites à l'aide des instruments de pilotage que nécessitent ces programmes et dont la confection exige humilité et persévérance... avec un brin d'utopie.