

AVANT-PROPOS

Nous avons accueilli la proposition de tenir un colloque à Cerisy avec beaucoup d'intérêt et quelque inquiétude. Si nous avions une assez bonne expérience du travail d'une revue, nous n'en avons par contre aucune en ce qui concerne l'organisation d'un colloque. Comment bâtir une décade qui soit conforme dans son esprit, ses objectifs, ses modes de fonctionnement aux conceptions que nous développons à propos de l'enseignement du français ?

Telle était la question et elle se posait, pour le collectif de la revue, avec d'autant plus d'acuité qu'entre la nature de sa réflexion interne et la publication, il y avait une distance importante, imputable aux distorsions qu'imposent la programmation des numéros et le rythme de parution. Cerisy nous parut d'emblée comme le lieu et le moment de la résolution provisoire de cette contradiction nécessaire.

Une revue n'existe dans le temps que parce qu'elle a un public qui l'achète, qui la lit, s'y reconnaît d'une certaine manière et en tire quelque profit. Nous étions assurés — la « santé » économique de la revue étant relativement bonne compte tenu de nos conditions de production — de la fidélité de nos lecteurs mais nous ressentions profondément le manque de contact avec eux. Cerisy nous parut l'occasion de nouer des relations directes propres à parfaire l'idée que nous nous faisons de la revue comme outil de recherche et de réflexion destiné aux agents et aux usagers de l'enseignement du français.

En retenant pour thème général « **Pour un nouvel enseignement du français** », nous savions pertinemment nous exposer au danger d'émiettement, corollaire de la tentation de l'exhaustivité. Il nous a semblé que le « **Pour** », prospectif, nous garantirait des synthèses hâtives, tout en permettant que la réflexion s'engage dans des voies diverses, évitant ainsi la réduction d'une problématique complexe à l'un de ses éléments constitutifs. Nous ne pensions plus, comme ce fut le cas dans les années 70 pour une fraction importante du corps enseignant, que l'introduction massive de la linguistique à l'école allait résoudre l'échec massif lié à la maîtrise de la langue orale et écrite. Nous ne pensions plus que la prise en

compte des recherches sémiotiques allait révolutionner les pratiques de lecture et d'écriture. Nous n'avions jamais pensé, à l'inverse, que le pédagogisme, entendu ici comme la prise en compte exclusive de la transaction enseignante, allait tirer l'école de son malaise, voire de sa crise.

La communication d'ouverture fait assez bien le point de notre réflexion sur ces questions. Je n'en retiens qu'un seul point, utile à cet avant-propos : dans le cadre de l'autonomie interne relative de l'école, c'est-à-dire de la prise en compte, **de l'intérieur**, des déterminations économiques et politiques qui pèsent sur elle et qui déterminent sa fonction objective, le problème d'un « nouvel enseignement du français » comme d'ailleurs, celui de tout autre enseignement, se pose en les termes de la définition de nouvelles **solidarités entre les démarches et les contenus d'enseignement**.

Nous avons tenté d'organiser la décade de telle manière qu'elle assume au plus près possible les conséquences de la thèse esquissée ci-dessus. Avant d'énoncer à grands traits quelques aspects relatifs au fonctionnement et au mode de travail qui ont été les nôtres, je voudrais remercier le C.C.I.C. et tout particulièrement Edith Heurgon et Jean Ricardou pour la totale latitude qu'ils nous ont laissée, la collaboration discrète et attentive qu'ils nous ont apportée, la compréhension active dont ils ont fait preuve devant les petits bouleversements que nous avons fait subir aux habitudes de Cerisy.

Le terme « colloque » désigne une situation de travail particulière. On s'y inscrit sur la base d'un programme en tant que participant. On y est invité sur la base d'un travail en tant que communicant. Les deux rôles peuvent être supportés par le même acteur, mais ce n'est pas une nécessité. Les communicants ne s'engagent pas à rester pendant toute la durée prévue du colloque. Les participants ne sont pas tenus d'assister à toutes les communications, non plus qu'ils ne sont sommés d'intervenir après chacune. La discussion est libre et possible. Elle présuppose une parité de droit des présents : les communicants accordent à chacun tacitement une légitimité de parole ; les participants, de leur côté, expriment leur intérêt par leur présence et leurs critiques par des interventions... ou leur absence. Si le thème d'un colloque est défini et si les communications qui y sont prononcées sont en harmonie avec ce thème, l'articulation des communications entre elles n'est pas indispensable et n'est pas, d'ailleurs, toujours possible compte tenu des modalités d'inscription. Il va de soi qu'une certaine transversalisation de la parole se met spontanément en place : une certaine « moyenne » de présence assure une continuité réelle à la réflexion. Mais elle est un fait de groupe et non pas le résultat d'une appropriation individuelle optimale. Ces quelques traits font

de la situation-colloque un outil adapté à certaines fins : il s'adapte à des individus déjà largement formés, susceptibles de gérer efficacement leur formation en cours — s'ils viennent essentiellement pour écouter —, en état d'alimenter, d'orienter... leur recherche propre ou celle des communicants s'ils viennent essentiellement pour participer.

Cette situation, on le voit, est très différente de celle d'une classe régie par l'obligation scolaire, la hiérarchisation des statuts, l'absence de parité des savoirs qui justifient le contrat social d'enseignement. Elle est fort éloignée aussi de celle que nous allions connaître : nous devions en effet vivre une dizaine de jours en un même lieu, travailler avec une centaine de personnes — nos pairs dans la mesure où nous les supposions impliqués dans des tâches de formation, confrontés aux mêmes problèmes — selon des orientations dont nous serions, au moins au départ, en vertu de notre travail spécifique de préparation, les seuls responsables.

Comment faire de « Cerisy » — comme nous disions — un lieu d'échange d'informations, de réflexions — voire de recherche ? Comment faire qu'un groupe de cent personnes travaille réellement et collectivement à l'élaboration de la problématique proposée ? Comment mettre en place un véritable « processus de transformation » qui prenne en charge les problèmes et les personnes ?... Si la thèse esquissée de la solidarité des démarches et des contenus a quelque validité, elle implique que la situation-colloque soit encadrée d'une manière particulière.

Concrètement, nous avons mis en place trois situations de travail type :

1) nous avons conçu la **situation-colloque** comme un moment d'information obligatoire en grand groupe, centré sur les théories de toute nature affectant l'enseignement du français. La vocation des discussions était davantage d'assurer l'assimilation et l'évaluation des contenus que leur critique ;

2) au cours de la **situation-atelier**, de petits groupes constitués par inscription volontaire, devaient conduire, sous la responsabilité d'animateurs, une activité de production collective ;

3) périodiquement, ponctuant chaque tiers de la durée globale, la situation de **mise en commun des travaux** devait réunir la totalité des participants. Sa tâche spécifique était de fournir une évaluation des travaux et, éventuellement, de réorienter l'ensemble des activités prévues en fonction de l'évolution de la problématique.

Ce dispositif est, dans sa forme, très contraignant : il requiert une maîtrise aussi parfaite que possible de l'**espace** et du **temps**, faute de laquelle il se résout en un alourdissement pénible de la

tâche ; il requiert aussi l'activité d'une équipe (1) au fait des objectifs poursuivis, capable d'une analyse permanente de la tâche et des moyens de l'accomplir, susceptible de concevoir les rôles et les statuts indispensables. Il présente cependant des avantages considérables — appréciables, cela s'entend, en fonction des buts poursuivis — par rapport à la situation-colloque classique décrite plus haut : il articule trois phases du travail imposant des variations de rôles et de fonctions, permettant une réelle intégration réciproque des acquis, élevant le niveau collectif de l'appropriation de la problématique, donnant un pouvoir relatif à chacun de maîtrise de sa propre formation, accélérant de façon considérable la maturation des questions.

Chacune de ces affirmations mériterait démonstration : cela n'est malheureusement pas possible en quelques pages, d'autant moins que nous ne pouvons, faute de place, publier ici l'ensemble de ce qui a été fait dans les situations de type 2 et 3, ni la totalité des communications ni les discussions qui les ont suivies.

En effet, au moment où nous attendions les épreuves du 10/18 dont la parution était prévue pour décembre 1980, nous avons appris que C. Bourgois avait pris la décision — contraint qu'il est tant par l'augmentation des coûts de production et par la libération des prix du livre que par les difficultés actuelles que connaissent les ouvrages théoriques et politiques — de renoncer à la publication des colloques de Cerisy. Un rapide tour d'horizon des maisons d'édition ainsi qu'un devis demandé à notre imprimeur nous ont fait comprendre que le miracle économique n'existait pas et qu'il fallait réduire le manuscrit de moitié.

En nous fixant comme règle de ne pas retenir 1) les communications ayant trait à un sujet déjà exploré par la revue 2) les communications portant sur un sujet identique ou voisin 3) les communications pouvant entrer dans des numéros à venir, nous avons renoncé aux communications suivantes :

— **L'enseignement du cinéma : motifs et perspectives.**

Michel MARIE

— **Le Grammairien, Instituteur de la société.**

Claude DESIRAT et TRISTAN HORDE

(1) L'équipe d'animation du colloque ne se confond pas avec le collectif de **Pratiques** dont elle est cependant l'émanation. Elle a compris les personnes suivantes : F. Doumazane, B. Duhamel, J.-P. Goldenstein, J.-F. Halté, C. Masseron, C. Oriol Boyer, A. et B. Petitjean, Y. Reuter, L. Sprenger-Charolles. C'est elle qui a mené à bien la préparation et la réalisation pratique du colloque et de sa publication.

- **Orthographe, Linguistique et Enseignement.**
Nina CATACH et Jean-Pierre JAFFRE
- **Matamore ou l'illusion pédagogique.**
Jean-Michel NEST et Daniel BOCH
- **Les composants spatiaux de la communication orale.**
Jean MOUCHON
- **Pour un apprentissage de l'écriture de fiction à l'école.**
Claudette ORIOL-BOYER
- **L'équipe pluridisciplinaire.**
Jean DELPUECH
- **Linguistique et enseignement du français.**
Francine MAZIERE
- **L'image du français.**
Laurence BON
- **Les pratiques thématiques dans le secondaire.**
Yves REUTER

En ce qui concerne les ateliers, nous n'en publions que deux, à titre d'exemple, sachant que nous en avons publié d'autres dans le numéro 26 de **Pratiques**, après mise en forme par les animateurs : J.-P. Goldenstein, « De quelques machines à écrire » ; L. Sprenger-Charolles, « Les résumés de texte » ; Claudette Oriol-Boyer, « Lire pour écrire ».

Par ailleurs, étaient invités au colloque et ont pris la parole officiellement au cours d'une soirée de présentation et de débats : l'A.F.E.F. (Association des Enseignants de Français), l'A.Q.P.F. (Association Québécoise des Professeurs de Français), le G.F.E.N. (Groupement Français d'Education Nouvelle), l'I.N.R.P. (Institut National de Recherche Pédagogique). I.C.E.M. (Institut Coopératif de l'Ecole Moderne) et le C.E.P.I. (Collectif des Equipes de Pédagogie Institutionnelle) étaient représentés par des participants au colloque.

J.-F. HALTE