

Projet d'établissement, contribution de Sebastián Nowenstein

Table des matières

1. Trois grands axes, une revue électronique	1
2. Annexe : des exemples de projets possibles	7
2.1. Pouvoir et contre-pouvoirs	7
2.2. Exemples tirés de Calenda	12
2.3. Écriture créatrice	15
2.4. Apprendre une langue 2	17
2.5. Améliorer les capacités rédactionnelles de nos élèves	27
2.6. Paludisme	29
2.7. Le changement linguistique	30

Je propose de développer la vie de notre lycée suivant trois axes : *la réflexion critique, la recherche, l'écriture*. Je propose également que soit créée une revue électronique qui, d'une part rendrait compte des activités conduites dans le lycée et, d'autre part, serait l'outil privilégié de mise en place des activités menées dans le cadre des trois axes précités. Naturellement, le travail que je propose doit être orienté de tel sorte qu'il privilégie les programmes nationaux et les missions que la société donne au lycée. Je précise aussi que dans mon esprit ces axes de réflexion ne sont pas exclusifs ; on pourra le constater à la lecture des exemples qui sont proposés plus bas. Ces derniers ne sont destinés qu'à nourrir la réflexion, il serait nécessaire, si l'on souhaite adopter la démarche proposée, que d'autres initiatives émergent qui correspondent aux différents programmes et aux centres d'intérêt des enseignants.

Réflexion critique

Nous devons former des citoyens capables de mettre une place une réflexion personnelle et indépendante sur les enjeux de la société dans laquelle ils vivent. Les programmes se font amplement l'écho de cette exigence, dont nous devons nous acquitter en étant particulièrement attentifs au respect des principes de rigueur intellectuelle, d'échange rationnel et de loyauté de l'argumentation qui sont ceux de l'école. A rebours de l'agitation et de l'immédiateté médiatiques qui privilégient le spectaculaire à la réflexion, nous devons proposer à nos élèves l'exemple d'échanges

maîtrisés qui permettent d'avancer dans la résolution d'un problème ou d'un conflit.

Il me semble, ainsi que je le propose dans le projet que l'on trouvera en annexe, qu'il faut, pour atteindre ces objectifs, privilégier l'écrit ou du moins, dans le cas où l'on inviterait des personnes extérieures au lycée, demander avant toute intervention une communication écrite¹. Ceci dans le but de préparer les élèves à l'échange, mais aussi dans celui de maîtriser le contenu de ce qui sera exposé².

Recherche

Par la diversité de ses programmes et de ses matières, par l'importance numérique des élèves et des enseignants, par son maillage du territoire dans la durée, on peut affirmer que le lycée en tant qu'institution constitue un espace unique de connaissance dans la communauté nationale, un lieu privilégié de savoir. Cependant, contrairement à l'université, irriguée par la recherche, le lycée donne souvent à voir un savoir comme figé, un savoir qui est plutôt transmis que pratiqué. Je précise que rien ne me paraît plus noble que de transmettre le savoir et que c'est bien ainsi que je perçois ma tâche, mais il me semble que notre mission se trouverait enrichie si nous devenions un lieu où le savoir, en plus de se transmettre, se crée.

Concrètement, de quoi s'agit-il ? De proposer des partenariats à des chercheurs pour mettre en place des projets auxquelles nous pourrions contribuer en y associant des élèves volontaires. Je vois deux points majeurs que nous pouvons mettre en avant : notre capacité à toucher un public nombreux de façon rapide et organisée et notre inscription dans le temps long ; les chercheurs et les unités de recherche passent, les lycées restent³. Il en est un troisième, très important à mes yeux, mais qui ne

1 Ces communications nourriront en partie la revue dont j'ai parlé plus haut et dont il est question dans la suite de cette contribution.

2 On trouvera peut-être ces précautions excessives, mais il me semble que le monopôle pour ainsi dire de la parole dont nous bénéficions au lycée comporte des responsabilités et si nous invitons quelqu'un nous devons savoir à peu près à quoi nous attendre. Nous ne devons pas oublier non plus que nos élèves doivent pouvoir faire sens de ce qui leur est dit et que la distance peut être bien grande entre l'un de nos jeunes et un adulte qui a mené une réflexion poussée sur un sujet.

3 Combien sont-ils les chercheurs à pouvoir se lancer -ou lancer- des projets de recherche sur 40 ans ? Nous, dans 40 ans, nous serons toujours là, au vu de l'accroissement de l'espérance de vie et du recul de l'âge de la retraite. Enfin, du moins il y aura toujours des profs d'histoire-géo, de lettres, de mathématiques ou des matières analogues qui auront pris la suite. J'imagine cette scène émouvante : 2053, j'ai 86 ans, mon poste n'a pas été supprimé entre-temps, nous assistons à la fin du projet de recherche lancé 40 ans plus tôt en compagnie de JZ, de LD, AH et de beaucoup d'autres élèves qui font notre joie aujourd'hui, eux-mêmes émus de voir leurs petits-enfants couronner

dépend pas uniquement de nos efforts, ce qui justifie que je le mentionne à part : nous pourrions mettre en place des partenariats avec des établissements scolaires d'autres pays pour donner un volet international à nos enquêtes. En somme, le but poursuivi serait de se doter d'un savoir-faire en matière de collaboration à des projets de recherche qui de nature à vivifier les enseignements théoriques et la transmission des connaissances, lesquelles doivent bien entendu rester le cœur de notre travail. Il faut toutefois bien avoir présent à l'esprit que notre but est de former les jeunes qui arrivent au lycée, pas de faire d'eux des cobayes au service du savoir.

On trouvera en annexe quelques exemples rapides, tirés de l'actualité de la recherche⁴, qui me traversent l'esprit.

Je propose également en annexe quelques projets qui m'intéressent à titre personnel et qui pourraient correspondre à la démarche envisagée ici. Il s'agit, par exemple, d'étudier le processus d'acquisition d'une langue vivante dans le cadre du lycée en faisant appel aux avancées récentes de la linguistique et des sciences cognitives. Je n'ignore pas la difficulté qu'enferme le fait de réfléchir à sa propre démarche, d'être acteur et observateur... mais l'une des questions que je voudrais aborder, c'est de savoir si le fait pour les élèves de conduire une réflexion sur la notion de langue et de son acquisition en langue deux a une incidence sur l'apprentissage lui-même. Mon intuition, c'est que c'est bien le cas, que le fait de voir circuler des réflexions ou de réfléchir soi-même sur l'apprentissage d'une langue deux favorise cet apprentissage.

Écriture

Je propose que l'on organise des concours d'écriture centrés sur les notions de nos programmes et

l'étude lancée du temps de leur jeunesse.

- 4 J'ai pris les exemples que l'on trouvera plus loin dans la dernière livraison de la lettre électronique de Calenda : « *Chaque jour, l'équipe de Calenda examine et valide les annonces d'événements scientifiques en lettres, sciences humaines et sociales qui lui ont été suggérées par le biais d'un formulaire en ligne.* ». Je rappelle que je prends ces projets juste comme des exemples pour me demander de façon théorique si des protocoles de recherche pourraient leur être applicables qui, tout en respectant les priorités et les missions du lycée, permettraient de mettre en valeur les atouts mentionnés plus haut. Je prévois de m'intéresser aux questions de méthodologie bientôt, je n'ai pas encore eu le temps de le faire encore. Même si je pense que l'essentiel du travail se ferait en collaboration avec les chercheurs, nous devrions toutefois mener une réflexion sur ce que cela peut signifier de faire de la recherche dans un établissement secondaire, ce que, pour le moment, j'en suis conscient, je suis loin d'avoir fait. On trouvera en annexe la lettre électronique de Calenda.

ouverts à des lycéens des pays dont les langues sont enseignées chez nous. Les jurys seraient constitués par des enseignants et des élèves. On peut, en parallèle, organiser des concours destinés à des jeunes écrivains.

Mais il me semble aussi que l'écriture créative et l'invention d'histoires peut être une aide puissante dans le processus d'apprentissage. Il m'est arrivé d'entendre des Islandais expliquer la floraison impressionnante d'histoires et légendes qu'a connue leur pays par le fait que celui-ci était dépourvu de routes. « *Accrocher* » des histoires aux spécificités du terrain aurait été une façon de se l'approprier cognitivement, de le mémoriser ; ces histoires auraient donc été des sortes de jalons déposés sur un vaste territoire inhabité. Cette explication fait écho à la théorie si décriée de Wikens qui voit dans l'Odyssée une façon de mémoriser la route de l'étain. Je me déclare totalement incompétent pour juger de la validité de ces théories, mais je retiens l'idée qui les sous-tend : associer une connaissance à acquérir à une narration permet de mieux se l'approprier.

Imaginons un instant les connaissances que nos élèves doivent posséder comme un espace. Mes élèves, par exemple, doivent connaître la « géographie » de la grammaire espagnole. Il nous faudra alors doubler cet espace d'un tissu d'histoires associées aux différentes structures grammaticales. Je pense qu'ils *voyageront* à la recherche de la structure qu'il leur faut plus facilement si des histoires qui font sens pour eux, des histoires qu'ils auront inventées, ourdies, quadrillent cet espace dans lequel ils doivent se mouvoir. Je crois (je chercherai la référence plus tard, je n'ai pas le livre sous la main) que c'est dans *L'homme neuronal*, de Changeux, que j'ai lu qu'il est d'autant plus facile d'aller chercher une connaissance que les chemins (les réseaux neuronaux, dit Changeux) qui y conduisent sont multiples. Il sera plus aisé de retrouver un démonstratif en espagnol si on y accède, certes, par le cheminement du tableau des démonstratifs donné en classe, mais aussi par celui de cette histoire d'extraterrestres que nous imaginâmes (voir page 15).

Revue

Notre revue rendrait compte des activités mises en place au lycée mais elle accueillerait aussi des contributions de spécialistes qui traiteraient les notions de nos programmes dans le cadre de leurs recherches. Ces contributions pourraient être écrites pour notre revue ou être des reproductions autorisées d'articles. Il s'agit de se donner un outil susceptible de permettre à la communauté

éducative d'approfondir ou de prolonger les notions abordées dans les programmes. Cette revue contiendrait une rubrique *Pour commentaire...* où des textes ou documents sur lesquels nous travaillons seraient soumis au commentaire de spécialistes qui porteraient sur eux le regard de leur discipline. Ces textes seraient appelés à devenir des espaces de rencontre transdisciplinaires qui s'enrichiraient au cours des années des commentaires reçus^{5 6}.

On peut imaginer un numéro sur l'idée de progrès, notion au programme des langues vivantes. Qu'est-ce l'idée de progrès chez Wittgenstein et Von Wright ?⁷ Qu'est-ce que le progrès pendant la guerre d'Algérie, une question que l'on peut poser à des chercheurs comme Raphaëlle Branche ou Sylvie Thénault ? Est-ce que nous nous entre-tuons moins que jadis, avons-nous donc progressé ? Nous pouvons demander des réactions au livre de Steven Pinker sur la question. De même, notre notion peut nous inviter à commenter ou à faire commenter *Le processus de civilisation*, de Norbert Elias. J'utilise les textes que je cite pour préparer mon travail sur cette notion et je trouve qu'il serait intéressant d'avoir des échanges les concernant tant à l'intérieur du lycée, qu'à l'extérieur, ainsi que de fournir à nos élèves qui le souhaitent de quoi pousser plus loin leur réflexion.

Je me dis que mettre en place une revue de bonne tenue portant sur leur programme est une façon de leur transmettre aux élèves l'image positive et bienveillante que nous avons, par principe, d'eux.

Il faut s'adresser à ce qu'il y a de mieux dans nos élèves, sous les couches de bêtise adolescente qui

5 Un exemple : je vois dans tel texte de Borges *El evangelio según Marcos*, étudié, par ailleurs cette année avec les élèves, la présence de la philosophie de Spinoza et de celle de Spencer, les travaux aussi du biologiste Julien Huxley, dont le frère, Aldous, le romancier, me semble s'être inspiré pour son récit *After Many a Summer* (1939). Des questions de sémiotique et d'interprétation sont aussi présentes. Je trouverais passionnant de pouvoir proposer aux élèves un travail sur ce texte augmenté de lectures diverses, multiples. La littérature se donnerait ainsi à voir comme un espace de rencontre d'autant plus nécessaire aujourd'hui que les savoirs croissent à une vitesse jamais vue auparavant et que plus personne n'est capable de tous les embrasser. Nous avons plus que jamais besoin de « maisons communes » où nous rencontrer. La littérature, l'oeuvre d'art, parce qu'immédiatement accessibles, dans une certaine mesure du moins, fournissent un espace d'où parler d'autre chose sans pour autant s'égarer, parce que le fil d'Ariane de la narration est toujours là, secourable, qui permet d'explorer ensemble et sans anxiété les méandres du savoir que seuls possèdent véritablement quelques spécialistes. Remarquons au demeurant que les notions que nous, profs de langues, avons au programme ne sont pas autre chose que cela, des « maisons communes ». De *mythes et héros*, on peut dire tout ce qu'on veut. Mais s'il faut donner un sens au fait de définir un programme de façon aussi vague, ce n'est pas tant celui de transmettre un savoir que de configurer un espace d'échanges. Je développe cette question dans une énième annexe que je n'ai pas encore finie...

6 Avouons-le : je pense qu'il serait souhaitable que se mettent en place pour les langues des manuels d'un genre nouveau qui seraient à la fois des invitations à effectuer des cheminements variés dans le savoir à partir des documents étudiés et des lieux de rencontre entre des approches ou des disciplines différentes. Il s'agirait de partir de textes d'envergure, de les augmenter de commentaires et de regarder les sociétés que nous étudions par le truchement des interactions que ces textes suscitent. Pour ce qui est du volet grammatical de ces « manuels », je me permets de renvoyer aux annexes « écriture » et « apprendre une langue » de ce document.

7 Je pense à l'article de Jacques Bouvresse *Le mythe du progrès selon Wittgenstein et von Wriigh*, qui, comble du bonheur, associe deux notions de notre programme: *mythes et héros* et *l'idée du progrès*
<http://www.cairn.info/revue-mouvements-2002-1-p-126.htm>

les accable souvent, sous ces couches d'inculture qui peuvent heurter. Peut-être que si nous les prenons un peu pour les élèves idéaux qu'ils ne sont pas ils voudront bien esquisser un mouvement dans la voie que nous souhaitons leur voir emprunter...

ANNEXE

Divers projets pouvant s'intégrer dans le cadre de la démarche proposée. J'insiste, ce sont des exemples qui peuvent fort bien être remplacés par d'autres propositions.

2.1. Pouvoirs et contre-pouvoirs

Nous nous proposons d'étudier les mécanismes qui sont mis en place par l'État pour empêcher que ses agents ne violent sa propre légalité.

Nous nous poserons cette question en étudiant des cas⁸ où, dans différents pays, des agents ou des autorités publiques ont violé la légalité. Comment les États ont-ils réagi? Se sont-ils donnés les moyens de faire en sorte que ce genre de situation ne se reproduise pas? Y a-t-il progrès dans le respect de la légalité?

Notre démarche se situe dans le cadre de la notion *Lieux et formes du pouvoir*, prévue par nos programmes de Première et Terminale. Nous souhaitons nous interroger sur les mécanismes mis en place par l'État pour empêcher que ses agents⁹ ne violent sa légalité. Nous pensons que nous pourrions aussi aborder la notion *L'idée de progrès*, également prévue dans nos programmes : le

8 Quelques exemples de situations pouvant être étudiés proposés ici à titre purement indicatif :

- Torture et corvées de bois pendant la guerre d'Algérie.
- Les détenus-disparus en Argentine.
- Les GAL (Grupos Antiterroristas de Liberación) mis en place par de hauts fonctionnaires espagnols pour lutter contre l'ETA au moyen d'attentats et d'assassinats. Les opérations des GAL se sont surtout déroulées sur le sol français.
- Les « jueces decanos » espagnols critiquent collectivement et publiquement la loi, le gouvernement et les banques. Ont-ils violé la loi ou porté atteinte à l'impartialité du juge? Peuvent-ils être poursuivis? Si la réponse à la première question est oui et celle à la deuxième, non, quelles conséquences cette situation produit-elle en termes de droit?
- La répression de la dissidence en Union Soviétique. Sous Breznev, l'Union Soviétique se veut un État de droit. Les dissidents utiliseront la constitution soviétique pour contester le pouvoir soviétique.
http://en.wikipedia.org/wiki/1968_Red_Square_demonstration
- L'affaire Iran-Contra : trafic d'armes en direction de l'Iran et de drogue vers les États-Unis avec la participation ou la connaissance de l'administration Reagan (Frederick Hitz, CIA Inspector General report into allegations of connections between CIA and the Contras in cocaine trafficking to the United States, [[Central Intelligence Agency|CIA]], 1998)
- Le plasticage du Rainbow warrior.
- L'Opération mangouste : http://fr.wikipedia.org/wiki/Op%C3%A9ration_Mongoose

9 « *L'État ne peut vouloir et agir par lui-même. Aussi y-t-il nécessairement des hommes pour vouloir et agir, mais on présume que leurs actes sont ceux de l'État.* » Michel Troper, Francis Hamon, **Droit Constitutionnel**, LGDJ, 33 éd., p 85.

progrès social peut-il s'identifier à un respect accru de la légalité par l'État et ses agents, à un renforcement de l'état de droit ? Enfin, l'obligation que la loi crée aux professeurs d'enseigner *l'esprit de défense*¹⁰¹¹² nous fournira l'occasion d'aborder les principes d'obéissance à la loi et de subordination au politique qui doivent régir le comportement des forces armées dans une société démocratique et dont le respect nous paraît aujourd'hui à la fois comme allant de soi et comme étant indispensable à l'adhésion de la Nation à son Armée¹³.

Nous définirons, dans une approche kelsenienne¹⁴, l'État comme le droit positif augmenté des conséquences logiques que les procédés d'interprétation peuvent dégager. L'infraction sera pour nous l'infraction judiciaire, c'est-à-dire des faits qualifiés comme infraction par une autorité judiciaire habilitée à ce faire. Nous considérerons la violation de la légalité de façon plus large : il s'agira de faits que la raison considérera comme infractionnels au regard du droit et indépendamment de leur qualification judiciaire. La question à laquelle il s'agira de répondre sera de savoir si l'État lutte contre l'ensemble des violations de la légalité ou s'il en tolère certaines, voire

-
- 10 *"À partir de la rentrée 1998, les principes et l'organisation de la défense nationale et de la défense européenne font l'objet d'un enseignement obligatoire dans le cadre des programmes des établissements du second degré des premiers et second cycles.
Cet enseignement a pour objet de renforcer le lien armées-Nation tout en sensibilisant la jeunesse à son devoir de défense". Loi du 28 octobre 1997 portant réforme du service national, chapitre IV, article L.114-1, citée dans BO en ligne Hors série N°8 du 6 août 1998*
- 11 Voir aussi : *« Former des citoyens conscients et actifs, autonomes et engagés, aptes à contribuer à la vie politique, économique, intellectuelle et sociale de notre pays, à défendre sa liberté et ses valeurs constitue un des objectifs fondamentaux de la République. L'école de la Nation est chargée de mettre en œuvre les moyens nécessaires pour y parvenir.
Dans ce contexte, la définition du socle commun de connaissances et de compétences fait de la défense l'une des connaissances que tout élève doit avoir acquises à la fin de la scolarité obligatoire, au titre de la culture humaniste, de la compétence sociale et civique et du développement de l'autonomie et de l'initiative. »*
PROTOCOLE D'ACCORD ENTRE LE MINISTÈRE DE LA DÉFENSE ET LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE, Bulletin officiel n° 7 du 15 février 2007
- 12 Ou encore : *« Le protocole signé par les ministres chargés de la défense, de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche est marqué par trois orientations fondamentales : développer l'esprit de défense, donner à l'enseignement de défense sa juste place dans la formation des futurs citoyens, dans la recherche et dans la vie intellectuelle de notre pays ; contribuer à l'emploi des jeunes et à l'égalité des chances ; créer un dispositif de suivi et d'évaluation complet et cohérent.
(...) Au collège et au lycée, l'ensemble des disciplines doit concourir à l'éducation à la défense. »*
Bulletin officiel n° 32 du 13 septembre 2007 circulaire d'application
- 13 Il semble aujourd'hui inconcevable que l'armée se révolte comme elle le fit lors de la guerre d'Algérie. Cet état d'esprit n'est pas exclusif de la France, d'autres pays qui ont connu des tentations putschistes, abouties ou non, ont vécu des évolutions semblables. Progrès des armées, des sociétés, voire de civilisation,? Cette dernière hypothèse est défendue par Steven Pinker dans *The better angels of our nature*, 2011, qui, se situant dans les pas de Norbert Elias et son ouvrage *Sur le processus de civilisation*, affirme que la violence, y compris institutionnelle, n'a cessé de décroître.
- 14 *« Selon la doctrine de Hans Kelsen connue sous le nom de Théorie Pure du Droit, le problème des rapports de l'État et du droit n'est qu'un faux problème (Kelsen, 1962, p. 275-310). Il présuppose en effet que l'État et le droit sont deux entités distinctes, alors qu'en réalité il s'agit d'une seule et même chose désignée par deux noms différents. » Ibid. p 87.*

les organise. Plus précisément, il s'agira de savoir si les violations de la légalité qu'il arrive aux agents de l'État de commettre sont toujours des déviations par rapport à un système cohérent ou si, au contraire, il arrive que le droit lui-même, en contradiction avec les principes qu'il proclame¹⁵, les organise de façon implicite. Il est bien entendu qu'il ne s'agira pas ici des conflits inévitables entre des principes, mais bien de savoir s'il existe de véritables antinomies, c'est-à-dire, des principes proclamés avec la volonté claire et traduite dans les textes de ne pas les appliquer¹⁶.

Nous nous intéresserons donc à l'organisation de l'*invisibilité judiciaire* de certaines violations du droit. Cette invisibilité peut être mise en place de façon clandestine ou secrète ou, au contraire, de façon publique, voire solennelle ou ostentatoire. Lorsque le ministre de la justice Schumann organise dans une note du 3 août 1955 mise en lumière¹⁷ par Claire Mauss-Copeaux *le refus d'informer des prétendues infractions commises par les forces de l'ordre*, il agit en catimini. Lorsque ces infractions font l'objet d'une loi d'amnistie, l'invisibilité est proclamée et dotée de tout le prestige de la loi. On s'intéressera au fait qu'une loi d'amnistie interdit d'apporter la preuve que l'infraction anéantie a été bel et bien commise et que dès lors quiconque affirmera la réalité de l'acte amnistié s'exposera à des poursuites pour diffamation sans pouvoir apporter en sa défense la preuve de la véracité des faits¹⁸.

Mais nous nous intéresserons aussi aux infractions. Quelles peines sont prononcées ? Sont-elles dissuasives ? Qu'est-ce qui fait qu'à droit constant les pratiques puissent varier fortement ? Qu'est-ce qui fait que l'on ait abondamment torturé en Algérie alors qu'on ne le fait plus, dans le chef de l'armée française en tout cas, aujourd'hui en Afghanistan ?

15 Nous ne nous plaçons pas ici sur un plan moral, mais descriptif. La question de la désobéissance à un ordre injuste, immoral ou illégal pourra être abordée, mais il nous faut au préalable décrire de façon objective (et succincte) le fonctionnement du système de règles qu'est le droit.

16 Michel Troper et Francis Hamon écrivent : « *En quatrième lieu, l'opposition traditionnelle néglige l'usage rhétorique que les constituants peuvent faire de formules comme souveraineté nationale ou souveraineté populaire. Il est possible et il arrive fréquemment qu'on les proclame sans autre souci que d'obtenir une adhésion populaire, mais sans aucune intention d'en tirer la moindre conséquence* » Michel Troper, Francis Hamon, *ibid*, p 198. Il s'agira de rechercher des exemples de cette utilisation rhétorique et de se demander si le justiciable ou le citoyen peut ou non se prévaloir utilement de ce qui n'était dans l'esprit du législateur que proclamation rhétorique. Peut-on donner vie à des formules « mort-nées » ? Est-ce la lettre qu'il faudra retenir dans leur interprétation ou, au contraire, la volonté du législateur ?

17 *Des historiens dénoncent l'emploi « systématique » de la torture par l'armée française en Algérie*, Florence Beaugé, Le Monde du 3-4 décembre 2000. Consultable dans [http://www.lrc.columbia.edu/clbrepository/files/La_torture_en_Algerie\[1\].pdf](http://www.lrc.columbia.edu/clbrepository/files/La_torture_en_Algerie[1].pdf)

18 Si les faits sont réputés avoir été licites, ils ne sont pas considérés comme n'ayant pas eu lieu (G. CORNU, *Vocabulaire juridique*, PUF, 2011, p 62). Il reste cependant que l'art. 35 de la loi du 29 juillet 1881 indique que la preuve n'est pas recevable lorsque l'imputation « *se réfère à un fait constituant une infraction amnistiée ou prescrite, ou qui a donné lieu à une condamnation effacée par la réhabilitation ou la révision* »

Il doit être clair qu'il n'y a pas dans cette démarche de volonté critique. Il s'agit, dans une perspective réaliste, de décrire le droit (ou le pouvoir, dans notre approche) tel qu'il existe véritablement et de le confronter à ce qu'il proclame être. Il peut y avoir identité ou non.

Au demeurant, on conçoit aisément que ces mécanismes d'effacement des infractions sont indispensables à tout système juridique : la nature ambiguë des langages naturels et l'inévitable imperfection des textes de loi appellent nécessairement l'interprétation¹⁹, voire la correction. Personne ne voudrait vivre dans une société régie par des syllogismes judiciaires implacables fondés sur des textes qui, à rebours de ce qu'affirme la fiction du code civil napoléonien, ne sauraient tout prévoir. Sous peine de tomber dans une société totalitaire dotée d'un appareil répressif surdimensionné, sous peine d'être impuissant à retrouver la paix civile après un conflit, il faudra toujours se ménager la possibilité de ne pas poursuivre un délit mineur ou d'effacer des actes commis par des hommes soumis à des contraintes qui les dépassent. La question que toute démocratie doit cependant se poser est celle de savoir si ces mécanismes indispensables au fonctionnement de l'État de droit ne sont pas parfois dévoyés au bénéfice de personnes ou groupes qui sont à même de les manipuler en leur bénéfice parce qu'ils exercent le pouvoir ou en sont proches. Nous n'entendons donc pas critiquer l'État de droit mais former nos élèves afin qu'ils puissent le protéger en tant que citoyens des attaques dont il peut faire l'objet.

Quelques considérations de méthodologie à valeur générale mais centrées sur la question de la guerre d'Algérie.

Ce qui suit reprend un mail envoyé à des collègues d'Histoire-Géographie dans la perspective de l'organisation d'une rencontre au lycée sur la question des violations de la légalité pendant la guerre d'Algérie. Dans mon esprit, cette rencontre viendrait en aval de la publication des différents

19 « Le raisonnement juridique se présente le plus souvent sous la forme de l'application d'une règle à un cas, généralement du point de vue du juge, en vue de trancher une contestation et de prendre une décision. Lorsque la règle de droit est recherchée dans un texte, ce raisonnement nécessite le recours à une interprétation. L'interprétation juridique, au sens propre, consiste à déterminer le sens du texte en vue de préciser la portée de la règle dans le contexte de son application. Dans un sens plus large, l'interprétation désigne toute forme de raisonnement juridique qui conduit à la solution d'un cas ou à la découverte d'une règle, indépendamment de la référence ou non à un texte. L'interprétation est donc le problème central de la raison juridique. La science du droit s'attache depuis longtemps à en définir les méthodes et les techniques, à en établir ou à en critiquer le caractère rationnel et légitime, ainsi qu'à évaluer leur contribution respective à la connaissance du droit. » Benoît Frydman, **Le sens des lois. Histoire de l'interprétation et de la raison juridique.** LGDJ, Paris, Bruylant, Bruxelles, 2005, p 15

textes dans la revue électronique que je propose.

A mon sens, il est important que l'on mette l'accent sur l'existence d'une communication écrite préalable à la tenue de la conférence éventuelle. Ceci pour plusieurs raisons. Il faut, d'abord, que nous préparions nos élèves pour qu'ils puissent tirer profit de l'exposé et le recevoir avec un début de pensée critique. Il ne faut pas oublier, en effet, l'asymétrie qui règne entre un adulte expérimenté ayant mené une réflexion poussée sur un sujet et nos jeunes. Il ne faudrait donc pas exposer nos élèves à une parole dont nous ne saurions rien par avance et qui n'aurait pas pu être travaillée en classe. Il faut aussi que la parole de chaque intervenant puisse être critiquée par d'autres intervenants qui disposent de compétences étendues dans le domaine abordé. Je pense que notre démarche ne peut être légitime que si nous parvenons à instaurer une véritable éthique de la discussion dans laquelle les arguments des uns et des autres seraient exposés de façon loyale, claire, transparente et permanente. Il me semble que seul l'écrit garantit le niveau d'exigence nécessaire. J'ajoute que dans le sujet délicat et conflictuel que nous abordons seul un respect scrupuleux de cette éthique de la discussion peut nous prémunir contre les dérapages.

Il me semble par ailleurs qu'il est nécessaire de préciser le statut de la parole de chacun : **dans l'école**, celle de l'armée est destinée à présenter la position de l'institution, non à parler d'histoire, ce qui est le rôle de l'historien. Pourtant, l'identité de l'armée est indissociable du regard qu'elle porte sur le passé. L'armée produit un discours, qui, sans être de l'histoire au sens scientifique, porte sur le passé et sur des faits historiques. C'est ce discours qu'il nous intéresse de connaître, pour le soumettre au jugement des historiens. Plus généralement, quel regard l'armée porte-t-elle sur la question que nous nous posons du non-respect de la légalité par les agents de l'État ? Nous voudrions savoir quels sont les garde-fous que cette institution met en place pour éviter les dérives qui ont été les siennes par le passé. Il s'agira ensuite de soumettre ces mesures à l'examen d'un éthicien, d'un juriste, d'un sociologue²⁰. J'insiste donc sur l'importance de s'adresser à l'armée en tant qu'institution : ce que nous recherchons, c'est une parole publique et autorisée. C'est pourquoi le recours au trinôme, notre interlocuteur institutionnellement désigné, me paraît fondamental. Plus clairement : dans mon esprit, pour participer au projet il faut soit avoir une expertise scientifique

20 Est-ce encore enseigner l'esprit de défense que de soumettre ainsi la parole de l'armée à cet examen critique qui est au cœur des missions de l'institution scolaire ? Je le pense, dans la mesure où il ne saurait y avoir de véritable adhésion républicaine que fondée sur la discussion, le libre examen et la pensée critique. L'armée d'aujourd'hui n'étant plus celle du putsch d'Alger, elle a tout à gagner à venir sans ambiguïté devant la jeunesse de France en mettant en avant le respect absolu qu'elle doit avoir désormais des valeurs démocratiques et en se démarquant des comportements qu'elle a pu adopter par le passé. Il me semble même que tout enseignement de l'esprit de défense qui se départirait d'une approche de réflexion pour rechercher une adhésion sans questionnement serait impossible à mettre en œuvre car en contradiction avec les missions fondamentales de l'école.

démontrée par des publications, soit représenter de façon autorisée une institution.

Au risque de rendre trop long ce mail, j'ajoute un dernier mot : je pense qu'il faut que nous nous consultations pour décider quelles sont les personnes que nous voulons voir participer au projet et que nous nous mettions d'accord entre nous avant de nous adresser à elles, ne serait-ce que pour être certains que nous disons à peu près la même chose à tout le monde. Je crois donc que nous devons arrêter un texte définitif qui présente le projet et le joindre à nos interlocuteurs lorsque nous prenons contact avec eux.

2.2. Des exemples de projets de recherche pour lesquels on peut imaginer une collaboration entre chercheurs et lycée.

Comme je l'ai indiqué plus haut, je me limite ici à la dernière livraison de Calenda (voir note 4) On remarquera peut-être que certains de ces projets peuvent paraître délicats à conduire en raison des sujets abordés. De fait, je pense qu'il serait souhaitable, du moins dans un début, de choisir des thématiques comme celles des trois premiers projets plutôt que celles des projets suivants. Je n'ai pas voulu cependant les supprimer de ce document de travail dans la mesure où il me semble que dès lors qu'on aurait acquis un certain savoir-faire, une certaine assurance, ces projets seraient légitimes et intéressants, en ceci notamment qu'ils peuvent s'avérer fort mobilisateurs. Les explications en italiques ne sont pas de moi mais des responsables des projets.

1. *Propreté et saleté des espaces urbains : une analyse comparée de l'urbanité*

Ce colloque a pour objectif de croiser différentes approches anthropologiques et historiques de la question de la propreté et de saleté urbaines. Il s'agira d'analyser les rapports au propre et au sale des citoyens comme révélateurs des manières dont se régule le vivre ensemble en ville, d'aborder la question des déchets et de la saleté dans la perspective d'une réflexion sur l'urbanité. Les propositions attendues devront s'inscrire dans l'un des trois axes problématiques définis : l'espace public en question, l'élaboration de sociétés de voisins, la dimension politique de l'assainissement.

Nous menons une enquête sur la question à Villeneuve d'Ascq, voire au lycée : comment la propriété est-elle perçue dans notre établissement? Nous mettons en place un protocole de recherche avec les chercheurs pouvant être exécuté année après année.

2. Pirater

Ce numéro de Tracés visera à explorer la question du piratage informatique en le rapprochant d'autres phénomènes qualifiés de pirate. Il s'agira de rassembler des contributions qui, en mobilisant les ressources disciplinaires des différentes sciences humaines et sociales, pourront porter tout autant sur les pirates informatiques, leurs pratiques, leurs cultures, la façon dont ils sont saisis par le droit, les idéologies qui s'en réclament, que sur les autres phénomènes, réels ou imaginaires, qualifiés de piraterie, et éclairés de façon nouvelle par la diffusion contemporaine du terme pirate : la flibuste d'abord, mais aussi la piraterie maritime contemporaine, la bio-piraterie, etc.

Que pensent nos jeunes du piratage ? Quelles sont leurs pratiques ? Il serait intéressant, encore une fois, de proposer un projet sur la durée.

3. La fabrique des mondes vidéoludiques : des conceptions aux appropriations

Ce colloque à vocation internationale porte sur la place des jeux vidéo dans les sociétés contemporaines et dans la recherche en sciences humaines et sociales. Il vient clôturer deux ans d'activité du laboratoire junior « Level Up ! » dont les séminaires, journées d'études et publications ont été structurants dans ce jeune champ de recherche récent. Forte de son expérience dans l'organisation des deux événements pluridisciplinaires « Game Studies ? à la française ! » en 2011 et 2012, l'association OMNSH s'est associée à l'organisation de ce colloque. Le thème de « la fabrique des mondes » associe deux idées inséparables : d'une part, le fait qu'il existe des « mondes », autrement dit que les jeux vidéo sont socialisés, vivants et évolutifs ; d'autre part, le fait que ces mondes sont fabriqués, par des professionnels et par des usagers, à partir de matériaux divers.

Les recherches telles que celles dont ce séminaire veut rendre compte peuvent nous permettre de penser une réalité pas seulement virtuelle, nos élèves consacrant des heures précieuses et nombreuses aux jeux-vidéo. On peut naturellement imaginer une foule d'approches et d'enquêtes qui

pourraient être conduites au sein du lycée pour mieux connaître cette réalité. Je pense au débat « *culture ou industrie ?* », qui porte sur la place qu'il faut assigner à ces mondes virtuels. Comment percevons-nous, enseignants, ces mondes, comment les élèves les perçoivent-ils ?

4. La police entre fiction et non fiction

L'efficacité policière est devenue un enjeu politique et électoral majeur dans les démocraties en proie à l'inquiétude sécuritaire. Placées sous l'œil attentif des médias, les autorités policière et politique, soucieuses de faire la preuve de leur capacité à assurer le maintien de l'ordre, se retrouvent au cœur d'une logique d'image et d'enjeux de communication permanents.

Qu'est-ce qui façonne l'image que les jeunes de Villeneuve d'Ascq se font de la police ? Les séries états-uniennes, le quotidien, les récits des pairs... ?

5. Le croire à l'ère du numérique

Omniprésent aujourd'hui dans toutes les sphères de l'activité humaine, le numérique met nouveaux médias et « cyberenvironnements » à la disposition du religieux et du croire. De plus, la religion se voit interpellée par les récentes transformations de l'internet, à la suite de l'apparition de technologies numériques de plus en plus interactives propres aux développements du Web 2.0 (et ses nombreux médias sociaux comme Facebook). Ainsi, les modalités de la présence du religieux et du croire en ligne, de leurs utilisations de ces nouvelles technologies et moyens de communication numériques et de l'impact qu'ils opèrent sur différentes facettes de la vie des individus et des communautés ont été, de ce fait, transformées.

Cette question s'intègre fort bien dans les programmes des langues vivantes. Même principe que précédemment : il s'agit de mettre en place un protocole susceptible de fonctionner dans la durée. Naturellement, il faudrait prendre soin de respecter la neutralité de l'institution scolaire, mais cela est, j'en suis certain, possible. La laïcité nous impose de respecter les croyances de chacun mais ne nous interdit pas de parler de religion de façon rationnelle.

5. Wikipédia et la science

Un appel à communication est lancé pour cette journée d'étude consacrée à « Wikipédia et la science », organisée dans le cadre du projet exploratoire WEUSC. Cette manifestation se déroulera

le 5 juin 2013 à l'ISCC.

Nous sommes à quelques encablures d'un site universitaire et de recherche. Quelles regards les chercheurs portent-ils sur Wikipédia ? Assistons-nous à une démocratisation de la science ? Tout le monde peut-il en faire, nous y compris ? Y a-t-il des dangers à l'importance prise par Wikipédia ? Mais sans doute plus intéressant : que représente Wikipédia aux yeux des lycéens ? Ses textes sont-ils investis de la même légitimité que ceux des sources traditionnelles ? Nous effectuons la recherche pendant 10 ans, nous analysons l'évolution, etc, etc.

6. Relations de couple, violence et santé chez les adolescents et adolescentes

Séminaire organisé par le groupe « Genre, égalité et mixité », rencontre avec Patrizia Romito, Lucia Beltramini et Laura Pomicino sur les thèmes « Relations de couple, violence et santé chez les adolescents et adolescentes ».

L'un des sujets est : Laura Pomicino : Prévenir la violence chez les adolescent-es : Comment travailler avec elles et eux sur ces questions dans les établissements scolaires ?

Trop délicat ? Je ne crois pas. Je trouve au contraire que la participation à une réflexion scientifique permet une mise à distance dont peut manquer une éducation sexuelle trop explicite dans son but de parvenir à produire des comportements acceptables.

J'insiste ; ce sont là des exemples pris presque au hasard, pour illustrer ce qui peut être une démarche qui devrait avoir comme assise fondamentale les programmes et les intérêts des enseignants (les élèves passent, les enseignants restent).

2.3. Écriture créatrice

Je voudrais rendre compte rapidement ici du travail qui a été mis en place au cours du deuxième trimestre dans certaines de mes classes car il illustre la démarche que je propose dans l'axe *écriture*.

J'ai abordé au cours du deuxième trimestre les démonstratifs, ce qui m'a conduit par curiosité à lire un certain nombre de choses sur le sujet. Un article de l'anthropologue Michael Tomasello, *Why don't apes point?* (http://www.radicalanthropologygroup.org/old/class_text_104.pdf) m'a particulièrement intéressé. A la recherche de la compétence cognitive la plus élémentaire que nous, humains, possédions et dont les singes seraient dépourvus, Tomasello arrive à la conclusion qu'il s'agit de la capacité de pointer, d'attirer l'attention d'un congénère en lui montrant ce qui occupe notre esprit. Dans l'humble acte de pointer, dit Tomasello, se trouvent déjà en puissance les capacités requises pour développer un langage et créer un espace d'intentionnalité et de compréhension partagé. J'ai expliqué rapidement ce que j'avais lu aux élèves et leur ai demandé de quelle manière se traduisait dans le langage humain cette capacité. Ils n'ont pas été longs à trouver qu'il s'agissait des démonstratifs. Nous avons ensuite vu que des tournures qui employaient le possessif ou simplement l'article pouvaient remplir la même fonction : *notre époque, le couteau !* Après avoir mémorisé les structures en question, les élèves ont travaillé sur une histoire dont la trame était celle-ci :

Un extraterrestre arrive sur terre et constate l'existence de la vie animale. Au premier abord, au vu de son intelligence incommensurablement supérieure à la nôtre, il voit peu de différence entre les singes et nous. Cette impression est confirmée par les analyses ADN qu'il effectue, lesquelles montrent une différence inférieure à 2 %. Cependant, à y regarder de plus près, l'extraterrestre s'aperçoit qu'il y a quelques petites différences, que nous arrivons à bricoler deux ou trois choses qui semblent hors de portée des singes. L'extraterrestre comprend alors que la différence fondamentale provient du pointage. Ému par l'injustice du destin qui, sur une si petite différence, a bâti l'abîme de condition qu'il constate malgré tout entre êtres humains et singes, il abandonne la mission que ses supérieurs extraterrestres lui avaient confiée pour embrasser la cause des singes, auxquels il entreprend d'expliquer l'acte de montrer du doigt, pour, ensuite leur apprendre le langage.

L'idée, c'est de promener ensuite notre extraterrestre et ses singes dans l'espace des besoins communicationnels pour voir comment ces besoins se sont traduits dans la langue espagnole, ou les autres langues, si cette initiative intéresse les collègues. Bien entendu, la lubie de l'extraterrestre²¹

21 J'ai prévu de travailler sur le texte de Borges *El guerrero y la cautiva*, dont voici le paragraphe final : *Mil trescientos años y el mar median entre el destino de la cautiva y el destino de Droctulft. Los dos, ahora, son igualmente irrecuperables. La figura del bárbaro que abraza la causa de Ravena, la figura de la mujer europea que opta por el desierto, pueden parecer antagónicos- Sin embargo, a los dos los arrebató un ímpetu secreto, un ímpetu más hondo que la razón, y los dos acataron ese ímpetu que no hubieran sabido justificar. Acaso las historias que he referido son una sola historia. El anverso y el reverso de esta moneda son, para Dios, iguales.*

risque de déplaire aux humains : que l'on suive l'apprentissage des singes ne signifie pas qu'il faille dédaigner d'autres aspects de leurs aventures. Je précise que j'ai inclus l'idée du 1 % de différence génétique après que Pascal Couderc m'eut informé que la question était abordée en terminale. D'une conversation avec Samia je retiens que la notion du langage est abordée en philosophie. J'ai donc annoncé aux élèves que les questions que nous abordions seraient vues en terminale également. Un article récent m'apprend que les dauphins pourraient se joindre au groupe et qu'ils risquent même d'être les premiers de la classe...²²

2.4. Apprendre une langue étrangère.

Ici, je ne présente pas un projet de recherche, encore moins un protocole, comme ceux que je voudrais bien voir se mettre en place. Ce que je fais, c'est partager avec vous quelques perplexités et quelques lectures. Ce n'est qu'après et en rapport avec des chercheurs en linguistique appliquée et autres disciplines que l'on pourra peut-être définir des pistes de travail susceptibles d'enrichir nos enseignements. Cette partie est donc un peu longue, pas très précise, plutôt impressionniste...

Il m'arrive, pendant mes cours ou mes corrections, d'éprouver une certaine perplexité. Je voudrais donner un exemple, pour que l'on sache de quoi je veux parler.

Un bon élève de terminale, nous l'appellerons L, écrit dans une copie quelque chose comme « *me pienso que... ** ». Cet élève a étudié l'espagnol 5 ans et il semble ignorer que le pronom personnel sujet de la première personne est « *yo* », pas « *me* », complément d'objet. Quelles que soient les critiques qu'essuie la corporation à laquelle j'appartiens, quelles que soient les remises en cause que l'on puisse effectuer à l'égard de nos méthodes, on ne fera croire à personne qu'il n'a pas été dit à l'élève en question, au cours de ses cinq années d'apprentissage de l'espagnol, que le pronom personnel sujet de la première personne est « *yo* ».

Je vais me permettre de vous livrer mon interprétation de cette confusion de l'élève. Je le fais car il me semble que si l'on pousse plus loin la réflexion que je ne l'ai fait, on devrait arriver à mettre en place des démarches susceptibles d'aider les élèves à mieux apprendre.

Notre extraterrestre, à l'instar des personnages du récit, est emporté par un élan plus puissant que la raison... Ce texte s'insère fort bien dans la notion *Espaces et Échanges* de notre programme.

22 <http://bigbrowser.blog.lemonde.fr/2013/02/21/delphine-les-dauphins-ont-ils-un-prenom/> . L'article commenté est ici : <http://rspb.royalsocietypublishing.org/content/280/1757/20130053.full>

Je lis dans *Contemporary Linguistics*²³ que les apprenants d'une langue 2 possèdent une « *interlanguage grammar* » (j'ignore si l'expression a une traduction consacrée en français, disons en attendant, *grammaire inter-langues*). Cette grammaire propre à l'apprenant est celle à laquelle il a recours pour former ses phrases dans la langue 2. Au début de l'apprentissage, elle est constituée d'extrapolations effectuées à partir de la langue maternelle. A la fin, elle se confondra avec celle de la langue 2. Entre les deux, elle est constituée de la grammaire de la langue 1, de celle de la langue 2, mais aussi de généralisations parfois erronées à partir de la langue 2. Ainsi, un élève régularisera en « *sabo ** » le présent irrégulier de « *saber* », « *sé* » (ce que font aussi, du reste, les enfants hispanophones). Dans le même ouvrage, quelques pages plus loin, on nous explique qu'il est plus facile pour des apprenants dont la langue maternelle exige la présence du sujet dans les constructions ordinaires, [- *null subject*] dans la terminologie du livre, de retenir le fait que dans la langue cible, celle que l'on apprend, il est possible de construire des phrases sans sujet, [+ *null subject*]. L'anglais et le français sont des langues [- *null subject*], ce qui n'est pas le cas de l'espagnol. Nos élèves seraient donc dans la situation la plus favorable et la confusion de L, après des années d'études apparaît comme étant encore plus étonnante.

Je vais proposer un scénario essentiellement linguistique qui me paraît plausible de ce qui a pu conduire l'élève à la construction fautive. Je pense néanmoins que ce scénario n'a pas à proprement parler de valeur explicative, il a pour seul but de montrer comment un processus de non-apprentissage ou d'apprentissage fautif a pu se mettre en place. Ce qu'il faudrait faire, c'est comprendre le processus cognitif de non-apprentissage lui-même dont la non-acquisition du pronom personnel « *yo* » est l'une des manifestations.

Il faut d'abord signaler qu'assez logiquement, on donne en général les paradigmes verbaux espagnols sans les pronoms sujets²⁴. L a donc probablement appris les verbes de cette manière. Je présume qu'on a expliqué à l'élève que la présence du pronom indiquait une volonté d'insister (*moi, je veux cette voiture*) ou une nécessité d'éviter l'ambiguïté (entre *usted quiere* et *él quiere*, par exemple). On l'a corrigé pour que son expression se rapproche de celle d'un hispanophone en lui faisant omettre les pronoms en trop. Par ailleurs, L a appris la construction impersonnelle *gustar* :

23 « *In the case of first language acquisition, we may ascribe the difference between child and adult grammars to either cognitive or biological immaturity in the child. In the case of second language learning by adults, however, we cannot say that learners are either cognitively or biologically immature. Rather, they are subject to an influence that is absent from the child's situation : the first language itself. Let us diagram the situation as follows :*

L1 -----> Interlanguage grammar <-----L2

*This diagramme illustrates the fact that second language learners have a systematic interlanguage (IL) grammar – so called because it is influenced by both the first and the second language and has features of each. » O'GRADY, DOBROVOLSKY, KATAMBA. *Contemporary linguistics. An introduction*, Longman, 1997, p 504.*

24 Comme ici : <http://www.planetespanol.net/conjugaison.html#presentindicatif>

me gusta el chocolate, (*j'aime le chocolat*), qui, traduite de façon littérale, donnerait *le chocolat me plaît*, sur laquelle il est souvent insisté car différente du français. Je pense que L a oublié les explications sur les pronoms, qu'il a même oublié ceux-ci, que, devant la nécessité de trouver le sujet de sa phrase, comme la grammaire française lui commande de faire, il a mis en regard cette phrase tant de fois entendue, *me gusta el chocolate* et sa traduction française, *j'aime le chocolat* et que de cette confrontation est sortie l'identité *je = me*.

De cet épisode, je retiens deux choses. D'une part, la capacité remarquable d'oubli de L : je crois que quand quelque chose ne l'intéresse pas, L l'apprend, parce qu'il n'est pas mauvais élève, passe l'interro, puis l'oublie, pour ne pas s'encombrer de choses inutiles. D'autre part, on doit estimer comme également remarquable, la capacité de L de bloquer les messages de son cerveau qui lui indiquent que la construction est fautive. Je pense en effet que malgré tout, malgré une capacité sans doute vertigineuse d'oublier, si L avait un peu réfléchi, il aurait trouvé. Mais cela aurait été fatigant, peut-être que cela aurait bloqué l'inspiration ?

Qu'il me soit permis d'ajouter un autre exemple. Des élèves de seconde rédigent une histoire avec mon aide. Ils sont pris dans leur travail d'invention qui, visiblement, les amuse. Un élève me dit : *Monsieur, comment est-ce qu'on dit : « je mange une poire »* (ce n'étaient peut-être pas ces mots exacts, mais ce qui est certain, c'est qu'il s'agissait de mots que l'élève connaissait). Je dis à l'élève, bêtement : *Comment est-ce qu'on dit « je mange »*. *Mmmh, yo, yo, ... como. Et le pronom personnel sujet, tu peux... L'enlever, oui : como. Très bien. Maintenant, comment est-ce qu'on dit « une », quel est donc l'article indéfini en espagnol ? Una. Et poire ? ...* Regard d'attente de l'enseignant ... : l'élève, un peu honteux mais éprouvant aussi quelque fascination devant son improbable performance : « *Como una pera* »

Sur la marge de la copie de L j'ai écrit un long paragraphe où je lui faisais part de ma perplexité, pour lui demander ensuite si lui aussi éprouvait ce sentiment en constatant qu'il s'était trompé sur quelque chose qu'un élève de quatrième est censé maîtriser. Lorsque je lui ai rendu la copie, je me suis arrêté dix secondes à ses côtés pour lui montrer mon mot et lui demander s'il avait un avis sur la question. Sourire amusé. Geste qui veut dire : *je ne sais pas quoi vous dire*, ou : *je ne sais pas ce que vous voulez que je vous dise...* J'ai donc prié gentiment L de réfléchir à la chose. Je ne manquerai pas de lui reposer la question au retour des vacances, je souhaite en effet savoir à quelle conclusion il est arrivé pendant ces deux semaines sans cours qui invitent à réfléchir sans tension et dans la sérénité à la façon dont on apprend, à la façon dont on acquiert les connaissances. Je poserai

la question exactement en ces termes, avec le plus grand sérieux, en escomptant, bien entendu, que la réflexion à laquelle L était invité aura été conduite avec minutie et rigueur. Ce sera sans doute un moment particulier, un de ces moments où ce sont les élèves qui sont dans la perplexité, pas moi, où je verrai dans beaucoup de ces jeunes visages l'incrédulité : *Est-ce qu'il croit vraiment qu'on réfléchit à notre façon d'apprendre ?* Peut-être que certains se diront : *Ben, pourquoi pas finalement, pourquoi ne pas prendre sa plaisanterie au sérieux, rentrer un peu dans le jeu et se poser vraiment la question ?*

Il me semble que ces deux anecdotes ont ceci de commun qu'elles montrent une situation où, pour le moins, l'élève ne fait pas vraiment sien le système de la langue que l'on s'efforce de lui inculquer. Soyons plus précis. Dans le premier cas, l'élève se montre imperméable à quelque chose qui paraît véritablement fondamental et préfère se cramponner à sa propre grammaire, plutôt que de laisser s'insinuer dans son esprit celle du prof, à laquelle il oppose mépris ou dédain. Il minimise ses efforts, il considère qu'il a déjà une petite grammaire à lui -elle est fautive, mais c'est la sienne- qui lui permet de dire à peu près un certain nombre de choses. Peut-être consentira-t-il à formuler la phrase correctement lors des prochains cours, mais il y a de grandes chances pour qu'il retrouve sa grammaire à lui une fois le souvenir effacé de la scénette où le prof l'a interpellé. Dans le deuxième cas, la grammaire est pour ainsi dire là et pas là. Les informations sont bien dans l'esprit de l'élève, mais l'accès s'y avère difficile ou, du moins, il n'est pas spontané. Il ne se produit que lorsque des questions extrêmement précises le conduisent à explorer la partie de son cerveau où ces informations sont déposées. On peut, certes, penser qu'une disponibilité ou une bienveillance excessives dans le chef de l'enseignant peut conduire l'élève à la solution de facilité de poser la question plutôt que de réfléchir par lui-même. On peut aussi penser que dans des conditions de travail en autonomie, comme cela avait été le cas pour le premier élève, une « solution » analogue, fautive donc, à celle trouvée dans le premier cas aurait émergé. Mais la question à mon sens n'est pas là : on peut avoir un enseignant disponible et chercher soi-même à trouver la solution, car l'on sait que c'est ainsi que l'on progressera, ou simplement parce que l'on éprouve du plaisir à rédiger soi-même la phrase. Ce qui m'a traversé l'esprit, quand j'ai réfléchi au deuxième exemple dont je parle, c'est la notion de *cloud computing, d'informatique en nuage* : on n'encombre pas son propre ordinateur avec ses fichiers, on met ceux-ci plutôt dans le *cloud*, le nuage, et on va les chercher quand on en a besoin. L'élève en question préférerait aller chercher les informations dans le cerveau de l'enseignant plutôt que dans le sien, c'était comme s'il refusait de s'encombrer l'esprit avec une

représentation de la grammaire espagnole.

Dans *Darwin's dangerous idea*²⁵, le philosophe états-unien Daniel Dennett donne une sorte d'échelle des capacités cognitives. La dernière catégorie, la nôtre, est celle des créatures *grégoriennes*, en l'honneur du psychologue anglais Gregory qui mettait en avant cette capacité de l'homme de réfléchir à comment apprendre, à comment mieux acquérir des représentations du monde. Avant ce stade se trouvent les créatures poppériennes, qui ont une représentation du monde qui leur permet de tester des hypothèses et de faire en sorte, comme dit Popper, que les hypothèses meurent à la place des individus. Avant encore, les créatures skinneriennes, qui n'ont pas de représentation du monde et ne peuvent donc pas tester des hypothèses. Je me suis demandé où placer, dans cette échelle, mon élève. Un peu par provocation, je me suis dit : dans la catégorie skinnerienne : il semble n'avoir que des mots et paraît dépourvu d'une représentation du monde, la grammaire espagnole dans ce cas, qui pourrait lui permettre de former des hypothèses, des phrases, pour proposer à l'épreuve de la réalité celle qui semblerait la plus judicieuse... Mais en fait, bien sûr, ce n'est pas cela. Ce que Dennett, philosophe épris de savoir, a peut-être oublié, c'est qu'apprendre à apprendre est un lourd travail et qu'il n'est pas toujours sûr que cela vaille la peine de l'entreprendre. Mon élève se comporte en créature « post-grégorienne » : il sait qu'il peut apprendre, il sait que cela demande du travail, il sait que l'enseignant a déjà appris, il sait qu'il peut utiliser le cerveau de l'enseignant... donc il le fait et il obtient ou escomptait obtenir sans effort une phrase qui lui permettra d'avancer dans son travail, de faire en sorte que celui-ci ne soit pas trop mauvais et de ne pas trop s'encombrer le cerveau, en en chassant, le cours fini, des informations bien peu utiles... On peut se rapprocher davantage de la réalité en considérant que l'élève agit comme celui qui (cela m'arrive) choisit de rechercher un document à nouveau sur Internet plutôt que d'aller explorer ses propres fichiers, pas si bien rangés que ça.

Ce que nous voulons sans doute, c'est que l'élève rapatrie dans son « terminal » cette représentation partiel d'une partie du monde qu'est la grammaire espagnole et qu'il la range de telle sorte qu'elle soit d'un accès facile, voire spontané. Ce que nous voulons, c'est qu'il fasse sien le monde du savoir et non qu'il se contente d'aller y piocher telle ou telle information quand il est sollicité, dans une sorte de réflexe mécanique ou pavlovien.

Or cela, l'accès à l'information qu'on intègre, dépend largement de comment on a rangé celle-ci dans son cerveau. C'est sans doute la question principale qui se pose en matière d'acquisition de langue 2 : on sait ce qu'il faut apprendre mais on s'affronte sur comment le faire, car c'est ce comment qui

25 Daniel DENNETT, *Darwin's dangerous idea*, Penguin Books, 1996, p 374 et suivantes.

déterminera l'accès aux connaissances.

Mon inspecteur, lors de l'entretien consécutif à sa visite et dans le but d'illustrer son propos qui, consistait, si je m'en souviens bien, à défendre l'importance des situations de communication réelle, me déclara qu'il connaissait encore par coeur la liste des verbes irréguliers en anglais, mais qu'il ne parlait pas cette langue. Je crois que nombreux sont nos élèves qui ne connaissent pas leurs verbes irréguliers et qui ne parlent pas l'anglais ou l'espagnol. Je crois aussi que la plupart de nos élèves qui se débrouillent correctement dans des tâches de communication sont aussi ceux qui maîtrisent le mieux la grammaire. Je crois surtout que lorsque l'on oppose une pédagogie actionnelle²⁶, à une pédagogie fondée sur la grammaire on reste en dehors du problème. Le problème, pour moi, c'est l'énorme décalage entre ce que leurs capacités cognitives permettraient à nos élèves de faire et ce qu'ils arrivent à mettre en place, c'est L, qui, après 5 ans d'espagnol ne connaît pas le pronom personnel sujet de la première personne ; le problème, c'est cet élève de seconde qui fait appel à moi pour construire la plus simple des phrases qui soit, composée d'éléments qu'il connaît et maîtrise, le problème, c'est la confession de cet inspecteur, ce brillant homme qui, nul n'en doute, aurait pu apprendre l'anglais et ne le fit point. Le problème, c'est cette timidité, cette défiance, qui fait que l'on tourne autour du savoir, que l'on y pioche de temps en temps, au lieu de le croquer à pleines dents.

Il me semble que, dans les termes où le débat est en général posé, nous restons en dehors du problème car nous ne faisons pas de la -véritable- grammaire et nos élèves ne sont pas en situation actionnelle de communication. Les élèves qui réussissent à apprendre les langues sont ceux qui arrivent à relier ce qu'ils font à l'école à de la -véritable-grammaire ou à de véritables situations actionnelles de communication. Ce qu'il faut que nous fassions, c'est que nous facilitons pour le plus grand nombre possible d'élèves cette projection. Car, en fait, la clé n'est pas tellement dans ce qui se fait en classe mais dans ce qu'il se passe dans la tête de l'élève, en dehors de la classe. Ce qui est déterminant, c'est comment l'élève va percevoir ou traiter cognitivement l'information qui lui est donné ou les situations qu'il lui est proposé d'imaginer.

Les linguistes parlent de *fossilisation* pour désigner le moment où se fige la grammaire, après que

26 J'utilise le jargon, il m'en coûte, qu'on me pardonne. Mes excuses doivent être d'autant plus plates que je ne sais pas très bien ce que le terme indique. J'entrevois quelque chose comme le recours à des tâches de communication réelles (re-jargon, c'est le serpent qui se mord la queue, mais les mathématiques aussi sont une vaste tautologie, il ne faut donc pas désespérer, il émergera peut-être quelque chose de ces jeux langagiers). Ce serait apprendre en agissant. Le problème, on le verra plus loin, c'est ce qu'*agir* veut dire. Je doute que nos élèves aient l'impression d'agir lorsqu'ils feignent en cours de le faire.

l'enfant a réussi à l'apprendre. La fossilisation intervient à des âges différentes suivant les individus, mais on sait qu'il est peu courant que quelqu'un qui apprend une langue après l'adolescence, disons 12-14 ans, parvienne à un niveau de compétence analogue à celui d'un natif. La question²⁷ que nous devons nous poser est double : nous devons (1) savoir en quoi diffèrent les stades cognitifs de l'adulte après la fossilisation et de l'enfant avant celle-ci et (2) nous devons nous demander s'il est possible, dans quelle mesure et par quels moyens d'accéder aux capacités fermées par le processus de fossilisation en le renversant en quelque sorte. Tout ce que j'ai lu, ainsi que ma modeste expérience, me fait penser que l'on n'apprend pas une langue étrangère, quand on a cessé d'être un enfant, sans un certain niveau de formalisation linguistique. Mais on sait aussi que lorsque cette formalisation linguistique n'est pas reconnue comme telle mais perçue comme une somme de règles arbitraires²⁸ qui ne font pas sens, l'apprentissage ne se fait pas non plus ou alors il se met en place de façon imparfaite²⁹.

Le physicien Feynmann expliquait qu'il épatait ses camarades de Princeton en sachant intuitivement si d'obscures théorèmes de topologie mathématique étaient vrais ou faux grâce à des « balles » qu'il imaginait et qu'il dotait de différents attributs, des cheveux verts, par exemple, à mesure qu'on lui donnait les conditions du théorème³⁰. On peut penser que cet « habillement » entraînait une mobilisation de ressources neuronales inaccessibles à ses camarades, lesquels ne mettaient au service de la compréhension du théorème qu'une partie plus limitée de leurs capacités. Feynmann se plaçait dans un monde enchanté où les équations avaient une vie propre, une existence réelle. Mon intuition, c'est que pour apprendre, pour inverser le processus de fossilisation, il faut viser un réenchantement du monde -de la grammaire-, qu'il faut réussir à voir les structures grammaticales en quelque sorte comme de véritables êtres agissant dans un paysage mental qu'il s'agit de parcourir. Or, quand on est adulte, ou ado, surtout ado sans doute, on refuse en général ce genre de posture et, reconnaissons-le, nos élèves ne viennent pas à l'école avec les yeux illuminés par la perspective des

27 On peut envisager légitimement que les stades cognitifs des enfants et des adultes soient irréductibles. Je ne parlerai pas ici de la question, mais ce manque de nuance ne me paraît pas grave : celui qui en serait gêné peut remplacer « stade cognitif de l'enfant » par une expression du type : « stade cognitif qui permet d'apprendre ». En fait, cette petite transformation doit être présente dans nos esprits dans la mesure où nous avons des élèves dans nos classes qui présentent à première vue des capacités d'apprentissage fort différentes tout en ayant le même âge. Disons que ceux qui apprennent bien sont ceux capables de faire fonctionner leurs cerveaux de manière analogue ou presque aussi efficace (chacun choisira en fonction de sa propre théorie de l'esprit) à celle des enfants.

28 Par définition presque, toute règle est arbitraire. Pourtant, lorsque l'on maîtrise une langue, ces règles sont perçues comme *nécessaires* et il nous semble même inconcevable qu'il puisse en aller autrement, alors que, bien sûr, la communication aurait pu se bâtir sur d'autres principes et du reste le faisait à un stade antérieur de la langue. Ce que nous recherchons, c'est cette intériorisation de la langue qui fait que nous éprouvons devant sa violation un sentiment proche de celui que nous éprouvons lorsque une règle fondamentale de la logique ou de la pensée est enfreinte.

29 C'est sans doute ce qui est arrivé à cet inspecteur dont je parlais plus haut.

30 Cité par Dennett dans DENNET, *Consciousness explained*, Penguin Books, p. 294.

émerveillements qui vont les transporter au gré des cours qui se succéderont pendant la journée. Et pourtant, c'est bien ce qu'il faut viser. Je pense même que la clef de toutes les merveilles que nous proposons, en langue, réside en grande partie dans la grammaire et la linguistique, dans la raison, en somme, car les jeux des adultes, mais souvent aussi, quand on y regarde de plus près, ceux des enfants, consistent en l'exploration rationnelle d'un espace d'hypothèses. Ce n'est pas moins de grammaire qu'il faut, mais plus. Ou plutôt de la véritable grammaire, pas des listes. Il nous faut donc une grammaire qui constitue un espace mental susceptible d'être exploré, pas une addition d'îlots qui ne font pas sens. Pas plus qu'il ne faut une succession de prétendues situations de communication d'où l'élève par une forme d'opération magique extrairait lui-même la grammaire³¹. Les enfants en bas âge le font, mais dans des conditions qui n'ont rien à voir avec celles d'une salle de cours, sans maman et contenant, par contre, 25 petits frères et soeurs tous aussi avides d'un savoir que l'héroïque enseignant essaye de dispenser deux heures par semaine.

Je dis que nous ne faisons pas de la grammaire car ce que nous proposons en général, c'est un ensemble de règles, pas une réflexion sur le fonctionnement de la langue, voire sur les besoins cognitifs auxquels les différentes structures renvoient. Or, il me semble que si les démonstratifs sont présentés comme des opérations qui extraient des objets de l'environnement pour les présenter à un autre locuteur, si nous expliquons à nos élèves que cette catégorie grammaticale renvoie à une singularité cognitive qui serait au coeur des différences entre singes et hommes, et si l'on explore ces idées rationnellement dans le cadre de récits de fiction (voir page 15), il est plus probable³² que le démonstratif se présentera à l'esprit de l'élève qui en a besoin que s'il ne s'est rien passé lorsqu'il l'a appris, à part cela, à part le fait qu'il a mémorisé sans trop savoir pourquoi, une liste de mots qui, dépourvue de sens propre, sera vite oubliée ou verra ses différentes composantes, si proches, se mélanger³³. De même, peut-être que si l'on avait dit à mon inspecteur que les verbes irréguliers en

31 D'après les générativistes (Chomsky), nous n'apprenons pas une langue, celle-ci serait un organe qui se développe à partir d'informations contenues dans nos gènes par un système de principes et paramètres. Pinker défend dans *The language instinct* une position assez proche. Pour d'autres, le cerveau est un organe général capable d'apprentissage qui ne possède pas de module spécial pour le langage. C. Yang, dans *Knowledge and Learning in Natural Language* propose une théorie qui aspire à fournir une synthèse inspirée de la théorie de l'évolution. Nous ne nous prononcerons pas ici sur le débat. Nous gardons le sens commun au mot « apprendre », quelle que soit la manière dont cette « apprentissage » se fait.

32 En pleine écriture créatrice, pendant une activité mise en place dans le cadre de l'exaltante découverte du monde fascinant du démonstratif que je décris, un élève me demande : *Monsieur, comment on dit « cette table », en espagnol ?* On peut en effet craindre que toutes ces belles choses que l'on apprend sur les singes et les hommes soient retenues au détriment de la structure véritablement travaillée. Je dirai juste qu'il ne suffit pas de raconter de belles histoires, qu'il faut un dispositif complet qui, après que l'on a créé un climat de curiosité intellectuelle, permettra de véritablement mémoriser les structures. J'ajoute que je suis loin d'avoir pleinement développé mon dispositif et que celui-ci, tel est le but de toutes ces pages, ne pourra l'être que collectivement, idéalement dans le cadre d'un projet de recherche et de développement -je suis gêné par la conjonction, tellement galvaudée, de ces deux termes, R&D, mais je veux vraiment dire ça : on cherche d'abord, on développe après-.

33 En fait, le bon élève, celui qui est avide de savoir, peut apprendre sans tout ceci. Les structures grammaticales ont

anglais sont au cœur d'un débat philosophique-linguistique où s'affrontent le philosophe Searle, le psychologue Pinker et le linguiste Yang et que Pinker prétend, excusez du peu, que les formes du passé en anglais *est le seul cas qui permet de tester et de comparer deux grands systèmes de la pensée occidentale à la manière d'hypothèses scientifiques ordinaires*³⁴, l'empirisme et le rationalisme, et qu'on lui avait présenté ce débat, de concert avec les enseignants de philosophie, comme la confrontation apocalyptique qu'il est, eh bien peut-être aurait-il été heureux de participer lui-même à cette aventure herculéenne en disposant ses verbes irréguliers tellement saturés de sens, d'histoire et de poids pour l'humanité dans des phrases qu'il aurait dites, des phrases par le truchement desquelles il aurait pu communiquer en anglais³⁵.

Certes, cette démarche un peu racoleuse et démagogique, qui vise le spectaculaire, ne saurait suffire à elle seule, car, même si elle est utile, l'essentiel du travail doit se faire sur la grammaire elle-même. Mon drame, c'est qu'à peu de choses près, j'ai déjà tiré toutes mes cartouches. J'ai deux ou trois choses fascinantes encore à raconter au sujet de la grammaire de l'espagnol, quelques remarques sur le système verbal, une petite envolée sur SER et ESTAR, et puis c'est à peu près tout. Ce que je voudrais, comme je le disais dans une note précédente, c'est que nous développions collectivement et en rapport avec des spécialistes de différentes parcelles de la grammaire une sorte de catalogue sur des choses époustouflantes du langage. Je voudrais que nous dotions d'une grammaire spectaculaire, voire un peu sensationnaliste, mais qui soit précise, solide, et n'oublie pas qu'il faut mémoriser pour pouvoir un jour parler.

Si l'on a eu l'obligeance de me suivre jusqu'ici, peut-être voudra-t-on m'accorder quelque attention encore au sujet de la question de la soi-disant démarche actionnelle. Je crois que la situation est quelque peu analogue à celle que l'on rencontre au sujet de l'enseignement de la grammaire. On ne se place pas véritablement en situation de communication car celles que nous mettons en place sont en général profondément artificielles et surtout peu crédibles pour les élèves. Enfin, je généralise,

un sens pour lui. C'est l'élève peu enthousiaste que nous visons.

34 « the only case I know in which two great systems of Western thought may be tested and compared . . . like ordinary scientific hypotheses' » cité par Yang dans <http://www.lrb.co.uk/v22/n16/charles-yang/dig-dug-think-thunk>

35 Vous n'êtes peut-être pas convaincus, je le subodore. Vous pensez que certains élèves ne seront guère impressionnés par les débats philosophico-linguistiques. Il faudrait sans doute que j'écrive à mon inspecteur : est-ce que cela l'aurait aidé à se lâcher ? En tout cas, si le débat lui-même ne les fait pas chavirer, au moins garderont-ils le souvenir improbable des verbes forts expliqués en faisant appel aux débats mentionnés. Plus sérieusement, je crois que de dont il s'agit, c'est de multiplier les voies d'accès aux connaissances et de faire en sorte qu'elles se connectent et qu'elle fassent sens. Expliquons donc aussi que les verbes irréguliers sont en fait les verbes forts indo-européens, remontons donc jusqu'à l'invraisemblable expansion de ce peuple. Il me semble que la joie de savoir, constatée chez le prof qui explique et nourrie par notre travail collectif aura des effets d'entraînement chez nos élèves.

bien entendu. Je ne sais pas du tout ce que font mes collègues. Si ça se trouve, il suffirait que je franchisse leur porte pour constater que ce que je dis est faux. Je veux donc préciser que ma critique ne porte pas sur ce qui est fait concrètement mais sur ce que je perçois, par le biais des manuels, des instructions ou des formations, être la démarche dominante. Je crois que les situations de communication qui nous sont proposées sont trop réalistes pour être crédibles, trop terre à terre pour emporter l'enthousiasme et faire oublier que nous sommes dans des salles de classe et non dans un hôtel espagnol, un bus chilien ou une école mexicaine. Pour commencer, l'insistance sur les situations « réelles » de communication, a pour effet d'oblitérer les situations véritables de communication qui peuvent prévaloir réellement (sans guillemets ici) dans une classe de lycée français situé à Villeneuve d'Ascq, département du Nord, France³⁶. La véritable communication, dans le contexte qui est le nôtre, passe fondamentalement par l'écrit, par la littérature surtout. La littérature, c'est quelque chose d'extraordinaire. Elle permet de dialoguer avec de grandes femmes et de grands hommes. Elle permet de prendre connaissance des sociétés par les oeuvres majeures qui les ont accompagnées voire façonnées. Elle permet de saisir avec efficacité les grands enjeux d'un espace qui nous est étranger. Remarquons par ailleurs que dans leur très grande majorité, nos élèves n'auront que des échanges directs en nombre fort limité avec des hispanophones³⁷. En fait, si nous voulons utilement accroître la connaissance de l'autre, nous avons tout intérêt à mettre l'accent sur l'écrit, que ce soit dans le cadre de l'expression ou de la compréhension. Signalons de surcroît que multiplier les situations de communication et d'échange en classe a pour effet secondaire de gaspiller un temps précieux. L'élève, en effet, a tout intérêt à se boucher les oreilles, grammaticalement parlant, quand un camarade s'exprime... ; au mieux, il aura perdu du temps, au pire, il aura adopté des structures incorrectes et une prononciation déficiente³⁸. On peut remarquer enfin que la trop grande insistance sur la capacité de communiquer en dépit des lacunes grammaticales et de la pauvreté du lexique s'accompagne souvent d'une valorisation excessive des stratégies qui permettent d'atteindre un but communicatif quelle que soit la précarité de la construction grammaticale employée. Certes, ces stratégies sont importantes et la capacité de

36 Je viens de corriger des histoires écrites par les élèves, formidables d'invention pour certaines. Je reconnais leur monde fictionnel et leur personnage, que j'ai déjà rencontrés dans des compositions passées. Il y a là, me semble-t-il, une véritable communication entre eux et moi et entre eux et leurs camarades, quand ils présentent leurs personnages.

37 Il est heureux qu'il en soit ainsi : imagine-t-on seulement la catastrophe écologique qui ne manquerait pas de déclencher si tous les élèves d'espagnol de France se mettaient en tête de se rendre de façon régulière en Espagne ou en Amérique Latine ?

38 Pour être équilibré, il faut reconnaître qu'une situation de communication en classe peut avoir des effets mobilisateurs et ces situations sont sans doute indispensables. Elles doivent cependant, à mon sens, rester plutôt marginales.

communiquer avec un bagage linguistique limité est une compétence que l'on peut estimer. Mais ce que je constate souvent, c'est que ces stratégies que l'on ne devrait employer que faute de mieux s'instituent en norme : un élève, interrogé sur comment il travaillait et comment il pouvait expliquer que son DM n'eût d'espagnol que le titre et les questions posées, me répondit qu'il faisait cela à l'intuition, que s'il sentait que cela passait, eh bien, il laissait. Je me suis permis de lui expliquer que, à son niveau, l'intuition s'appelait du français³⁹. Je dois dire, en effet, que je suis frappé par la difficulté de nos élèves à mobiliser des outils tels que le dictionnaire, en ligne ou en version papier, une grammaire, pour aboutir à des constructions à peu près correctes dans des conditions où ils auraient le temps de le faire. Ceci est préoccupant parce que des compétences sont négligées qui peuvent permettre une communication de qualité dans les conditions qui seront sans doute dominantes, celle de l'écrit, mais surtout parce que ne pas développer l'habitude de la consultation de grammaires et dictionnaires rend très difficile la progression autonome. Or, c'est celle-ci qui fait la différence, car personne ne peut apprendre une langue en 350 heures distribuées sur cinq ans. Le véritable apprentissage se fait quand, chez soi, dans le bus, le matin devant le miroir, on se dit « *Tiens, comment est-ce qu'on dit «la radio du voisin, j'en ai marre » ?* Le véritable apprentissage se fait là, quand on est capable de se mettre en immersion sans l'être, quand on arrive à faire usage de la vie de tous les jours pour se créer des situations de communication. Cette attitude n'est toutefois que de peu de secours ou devient même frustrante si parce que l'on ne sait pas utiliser le dictionnaire ou la grammaire, on ne peut donner une réponse raisonnable à cette question. Au contraire, lorsqu'on constate que l'on est capable de donner une réponse à ce type de question, on est soi-même encouragé à continuer à se questionner. La production fondée sur l'intuition d'un charabia arbitraire et pittoresque, aussi charmante qu'elle puisse être, ne permet pas à un adulte de progresser. Je propose, qu'après avoir convenablement informé parents et élèves et en association avec des chercheurs en linguistique appliquée, nous mettions en place une expérimentation limitée sur une durée de trois ans fondée sur les principes esquissés ici d'une réflexion poussée sur la grammaire et d'un recours privilégié à l'écrit.

2.5 Améliorer les capacités rédactionnelles de nos élèves.

J'avais déjà rédigé l'essentiel de cette contribution lorsque j'ai corrigé deux courtes réponses en

39 Ceci n'est que partiellement vrai : comme on l'a vu (note 23), la grammaire de l'élève en question était constituée d'extrapolations effectuées à partir du français mais aussi d'éléments d'espagnol mal agencés.

français contenues dans le bac blanc d'espagnol. J'ai été surpris de trouver une langue souvent incompréhensible. Je ne parle pas d'une orthographe déficiente, je parle de phrases dont le sens, s'il y en avait un, m'échappait. J'en ai parlé à quelques collègues de français et d'histoire-géo, qui ont confirmé mon impression.

J'ai le sentiment que la problématique de la rédaction se retrouve dans plusieurs disciplines, pour ne pas dire dans toutes. Ainsi que je l'indiquais plus haut, dans la page 27 de cette contribution, je suis frappé par le fait que les élèves paraissent avoir du mal à mobiliser efficacement des ressources qui sont à leur disposition pour aboutir à des phrases correctes. Ils semblent souvent fonctionner à l'intuition et s'abstiennent de porter un jugement critique sur ce qu'ils ont écrit dans le but de l'améliorer. Du coup, nous nous trouvons, nous, enseignants, dans la situation accablante de devoir corriger des copies où le rouge finit par noyer ce que l'élève a écrit. Cette situation est d'autant plus frustrante que l'on sait bien qu'au delà d'un certain seuil les corrections ne serviront à rien car l'élève sera incapable de les intégrer. Et la frustration naît aussi du fait que l'on sait que l'élève est loin d'avoir fait de son mieux. Assez facilement, je crois, on s'installe dans la situation où on donne quelques points parce que l'élève a fait quelque chose. Celui-ci, lorsqu'il n'est pas particulièrement motivé, s'en contentera et ne regardera pas les corrections. Nous aurons corrigé correctement par acquis de conscience, mais ce seront des heures perdues.

La question de l'insuffisance de l'expression écrite de nos élèves est donc revenue souvent dans les conversations que j'ai eu avec les collègues depuis quelques jours sur le sujet. Je crois que ce qui serait important, au delà des explications que chacun peut donner du phénomène, ce serait que nous réfléchissions aux moyens qui peuvent être mis en oeuvre pour améliorer les capacités d'expression écrite de nos élèves pendant leur scolarité chez nous. Il me semble même qu'il serait judicieux d'en faire l'un des objectifs de notre projet d'établissement.

Je n'ai aucune compétence particulière sur la question, mais je me permets de faire quelques suggestions inspirées de ma pratique et de mes lectures.

Il me semble d'abord qu'il y a une question de volume : je pense que nos élèves doivent écrire davantage qu'il ne le font. Mais le nombre de mots écrits ne servira à rien tant que l'élève ne se placera pas dans la posture réflexive qui est indispensable pour apprendre. Tant que la rédaction, la note, le récit sera expédié sans questionnement autocritique particulier, il sera vain de noircir des pages... et épuisant pour les enseignants de les corriger.

Je crois que, curieusement, pour nos élèves le regard des pairs peut compter davantage que le nôtre.

Il pourrait être profitable donc de mettre en place un système de relecture par les pairs, analogue à celui qui existe dans l'édition scientifique. Il serait sans doute même intéressant de mettre en place une forme d'anonymat où les correcteurs ignoreraient l'identité du rédacteur. Le travail des correcteurs serait ensuite contrôlé par un enseignant. On pourrait ainsi mettre en place une relecture efficace, diversifiée et non nécessairement punitive, qui permettrait aussi une prise de conscience des difficultés que rencontre le lecteur lorsqu'on n'explique pas clairement ce que l'on veut dire, lorsque l'on ne structure pas son exposé ou ses phrases. Il me semble de même que dissocier quelque peu la réflexion sur l'écriture de la notation, cette dernière parfois obscurcissant la prise en compte sereine de la première, pourrait s'avérer bénéfique.

Sur quoi écrire, dans quel cadre précis et les mille autres questions qu'il faudrait aborder pour mettre en place une démarche efficace permettant d'améliorer les capacités rédactionnelles de nos élèves, ce sont des sujets qu'au grand soulagement du lecteur qui m'aura suivi jusqu'ici, je n'aborderai pas. Je voudrais juste dire qu'il ne faudrait pas à mon sens agir dans la précipitation, mais, au contraire, se donner les moyens de développer un système susceptible d'apprendre des tâtonnements qui seront forcément les nôtres au début. Je pense donc qu'il faudrait, comme dans tout ce que j'ai proposé jusqu'ici, parler à des spécialistes, réfléchir et proposer un projet rédigé susceptible de susciter les avis et les critiques. Il me semble qu'il serait particulièrement intéressant dans ce cas d'associer les élèves au développement de notre dispositif qui, je crois, sera d'autant plus efficace qu'ils le percevront comme leur. Ne pourrait-on pas arriver à une vaste entreprise d'écriture⁴⁰ qui vivrait de génération en génération d'élèves et dont ceux-ci pourraient être fiers? Peut-être qu'ils y porteraient plus de soin qu'à mes copies de bac blanc et qu'à l'arrivée celles-ci s'en trouveraient améliorées.

2.6 *Paludisme.*

Alors que j'étais TZR au lycée Colbert de Tourcoing, j'ai travaillé avec un chercheur de l'Institut Pasteur pour mettre au point une série d'émissions radio sur le paludisme. J'ai quitté le lycée en question pour d'autres tzerrances et le chercheur, lui, est parti à la retraite. L'Institut Pasteur,

40 Il m'est arrivé de travailler avec des collègues de langue vivante ou de français sur la mise en place de mondes virtuels écrits ou des personnages créés par des élèves interagissent. X, espagnol, peut recevoir une lettre en anglais, à propos d'un événement dont un article du *New York Times*, étudié en classe d'anglais, rendait compte. Une autre possibilité est de s'inspirer du récit de Borges, *Tlön, Uqbar, Orbis Tertius*, où un groupe d'hommes entreprend d'écrire l'encyclopédie minutieuse d'un monde imaginaire. Écrire sur un véritable lieu, en le *saturant* de savoir peut s'avérer tout aussi passionnant.

intéressé⁴¹ par ce qu'on avait mis en place, relança le chercheur, mais l'instabilité de ma situation m'empêcha de donner suite à ce projet. S'il y a un intérêt de votre part, je pourrais reprendre contact avec l'Institut Pasteur. Je vous donne ci-après les intitulés des différentes émissions que nous avons prévues. La façon dont cette démarche devrait être adaptée au lycée reste à examiner. Je remarque juste que le travail sur cette maladie est de nature à convoquer des notions de nos programmes telles que *l'idée de progrès, espaces et échanges, lieux et formes du pouvoir* et même *mythes et héros* (l'histoire de la découverte du vecteur de la maladie est particulièrement étonnante de ce dernier point de vue).

1. Le paludisme, première endémie parasitaire mondiale chez l'homme. Poids économique.

Présentation des émissions.

Paludisme et Histoire. De la découverte du parasite au séquençage de son génome, plus d'un siècle d'investigation, avec encore des zones d'ombres.

2. Evolution et adaptation du parasite. Coévolution avec l'agent vecteur. Coévolution avec l'hôte. Adaptation et résistance. Manipulations de l'hôte humain. Le paludisme, facteur de sélection des populations dans les zones d'endémie.

3. Lutter contre le paludisme. Les problèmes spécifiques. Le dépistage. La prévention. Les traitements. Les coûts et les Interventions Internationales. L'éducation des populations.

4. Paludisme et réponse immune. Immunité innée ; immunité acquise ; complexité du problème vaccinal

5. Paludisme et médicaments. Acquisition de la résistance. De la recherche fondamentale au médicament, un parcours semé d'embûches et très coûteux. Le problème des contrefaçons. Antipaludiques et politique commerciale, un dilemme difficile à trancher.

6. Les avancées récentes dans la lutte. Espoirs et désillusions. Perspectives d'avenir. Conclusions générales.

L'Institut Pasteur m'avait préparé une sélection de plus de cent articles récents sur la maladie. Je les tiens à la disposition des collègues de SVT qu'ils pourraient intéresser.

2.7. Le changement linguistique

⁴¹ Le chercheur avec lequel j'ai travaillé et son supérieur m'ont expliqué qu'ils voulaient faire connaître l'activité de l'Institut pour susciter des vocations, la recherche attirant malheureusement fort peu les jeunes talents.

En linguistique, l'un des sujets le plus souvent abordé est celui du changement. Celui-ci est un trait universel : toutes les langues évoluent.

Charles Bally :

*« Les langues changent sans cesse et ne peuvent fonctionner qu'en ne changeant pas. A chaque moment de leur existence, elles sont le produit d'un équilibre transitoire. Cet équilibre est donc le résultat de deux forces opposées : la tradition, qui retarde le changement, lequel est incompatible avec l'emploi régulier d'un idiome, et d'autre part les tendances actives, qui poussent cet idiome dans une direction déterminée. »*⁴²

Mais elles le font à rythme trop lent pour que ce changement nous soit visible, comme l'explique Dominique Delbecque :

*« La culture a beau évoluer, la langue reste étonnamment semblable à elle-même. Elle survit à des changements profonds dans la pensée et dans le mode de vie. Cette constatation constitue un élément important de l'hypothèse relativiste énoncée par Whorf : les langues ne se développent et ne changent que très lentement (voir chapitre 6). Bien plus que les us et coutumes – qui sont malgré tout fort sujets au changement –, la langue s'avère être implantée dans l'esprit au point de ne pas subir de changements réellement substantiels même sur plusieurs siècles. »*⁴³

Certes, l'auteure montre à quel point le français de Villon diffère peu du nôtre, mais elle évoque aussi des changements qui se produisent sur un pas de temps beaucoup plus bref, comme l'émergence d'expressions telles que *se taper la honte* ou de l'adjectif *cool*. Quoi qu'il en soit et même dans le cas de changements superficielles et rapides, il serait sans doute intéressant de mettre en place un projet d'étude sans limite temporelle précise de l'évolution du français au lycée Queneau.

42 Cité par Sophie Prévost dans <http://www.lattice.cnrs.fr/IMG/pdf/oxford-prevost-2.pdf>

43 Dominique DELBECQUE (Éd), *Linguistique cognitive. Comprendre comment fonctionne le langage*. De boeck, Duculot, 2006, p. 255