

Association belge des professeurs de français

VIVRE LE FRANÇAIS



n° 261 – juin 2019

Vous l'enseignez et vous aimez ça !

Europe multilingue et conscience linguistique



Dossier

- **Union européenne : multilinguisme et diversité mis à mal**
/ Stéphane Lopez
- **Conscience et conscience linguistique**
/ Raymond Gevaert
- **Sueurs froides**
/ Étudiants de Thierry Gilis



Outils pour la classe

Commentaire sur l'épreuve d'écriture du CEB 2018
/ Jean-Louis Dumortier



Épinglé pour vous

- **Apprendre et se former ?**
/ Christiane Buisseret
- **La promesse faite à ma sœur de Joseph Ndwaniye**
/ Lucy Schartz
- **Eugenia de Lionel Duroy**
/ Robert Massart



Le coin lecture

Comme des mouches
/ Frédéric Ernotte
et Pierre Gaulon

**« Tout homme persécute
s'il ne peut convertir.
À quoi remédie la culture
qui rend la diversité
adorable. »**

(Alain, *Vigiles de l'esprit*, 1942)



ÉDITORIAL

Conscience linguistique, culture et citoyenneté

/ Christine Petit, présidente de l'ABPF 7



DOSSIER : *Europe multilingue et conscience linguistique*

Union européenne : multilinguisme et diversité mis à mal

/ Stéphane Lopez, Ambassadeur, Représentant permanent de l'Organisation internationale de la Francophonie auprès de l'Union européenne, du Conseil de l'Europe et du Secrétariat du Groupe des Pays Afrique, Caraïbes, Pacifique 8

Conscience et conscience linguistique

/ Raymond Gevaert, maître de conférences à la KU Leuven, vice-président honoraire de la FIPF 15

Sueurs froides

/ Étudiants de Thierry Gilis à l'Institut supérieur de formation continue d'Etterbeek 26



OUTILS POUR LA CLASSE

Commentaire sur l'épreuve d'écriture du CEB 2018

/ Jean-Louis Dumortier (Université de Liège et École supérieure de Pédagogie de la Province de Liège) 28



DE BRIC ET DE BROC

/ Marc Slingeneyer, professeur à l'Institut Saint-Jean Berchmans & Sainte-Marie (Liège) 34



ÉPINGLÉ POUR VOUS

Apprendre et se former ?

/ Christiane Buisseret, professeure, formatrice 35

La promesse faite à ma sœur de Joseph Ndwaniye

/ Lucy Schartz, professeure au Centre scolaire Don Bosco (Liège) 36

Eugenia de Lionel Duroy

/ Robert Massart, professeur de la Haute École du Hainaut –
Condorcet 38



LE COIN LECTURE

Comme des mouches

/ Frédéric Ernotte et Pierre Gaulon 39



LE RIRE, C'EST CLASSE

Donc, voilà

/ Jean Dufour, humoriste à 16 heures 42



REMUE-MÉNINGES

En voir de toutes les couleurs

/ Marie-Paule Piérart 44

/ **Christine Petit**

CONSCIENCE LINGUISTIQUE, CULTURE ET CITOYENNETÉ

À l'heure où l'Europe rassemble 24 langues officielles, la question de la *conscience linguistique* se pose avec une acuité toute particulière aux professeurs de français – qu'ils enseignent le français langue première ou langue étrangère – comme à tous les professeurs de langues. Cette *conscience linguistique* semble en effet aujourd'hui mise à mal : par nos États européens, qui sacrifient au sein de leurs institutions le multilinguisme au profit de plus d'efficacité et d'efficience comme nous l'indique Stéphane Lopez ; par nos programmes scolaires, qui sacrifient les apprentissages linguistiques au profit d'enseignements plus opérationnels comme le démontre Raymond Gevaert en parcourant les textes et en s'attardant sur le cas récent de la réforme des programmes en Flandre. Au sein de la machine européenne comme dans la réalité des classes, développer une *conscience linguistique* semble un propos de doux rêveurs décalés face à l'urgence des crises politiques (à résoudre souvent en anglais), ou face aux apprentissages de ce 21^e siècle où prime la rentabilité (souvent à l'américaine). Ici comme là, l'économique gagne sur le culturel, le court terme prévaut sur le long terme et les coureurs l'emportent sur les marcheurs. Ralentissons le rythme ! demande Stéphane Lopez.

S'il y a urgence dans nos écoles, c'est bien l'urgence de prendre le temps. Le temps de repenser la diversité et la particularité des cultures ; le temps d'acquérir la langue de notre communauté et celles d'autres, différentes ; le temps d'imbriquer les connaissances linguistiques et de s'approprier des mécanismes métacognitifs pour jeter des ponts ; le temps de rencontrer les peuples européens (et tous les autres) sous leurs langues singulières.

La question n'est pas anodine, car au-delà d'une simple interrogation sur la pluralité, c'est bien de démocratie qu'il s'agit ici. Pratiquer et documenter l'Union européenne dans ses différentes langues et non en anglais seulement, c'est permettre à tous les citoyens de l'Europe d'être représentés dans leur intégrité ; favoriser et imbriquer l'apprentissage de plusieurs langues à l'école, c'est permettre aux élèves et aux étudiants de devenir des citoyens multidimensionnels capables d'exister dans un monde complexe. Cette démocratie par le multilinguisme, un groupe d'intellectuels présidés par Amin Maalouf, à l'appel de la Commission européenne, l'encourageait dans le rapport *EMILE* dès 2008. L'Europe paraît néanmoins aujourd'hui reporter cette exigence au nom de la réduction des coûts tandis que de son côté l'enseignement paraît la négliger au nom de formations autrement concurrentielles.

Pourtant, seuls 38 % des citoyens européens parlent anglais, comme le rappelle Stéphane Lopez ! Et du côté des classes, si des liens décomplexants ne sont pas établis entre les langues et les cultures, nombreux risquent d'être les élèves, en Europe comme ailleurs, qui poursuivront leur apprentissage des langues dans l'insécurité – appuyant ces sympathiques témoignages que nous offrent spontanément ici quelques étudiants de Thierry Gilis. L'heure sonne d'un enseignement linguistique en *pleine conscience* : formulé en d'autres mots, c'est là ce que souhaite Raymond Gevaert qui conclut en nous rappelant que les professeurs de français sont des passeurs de lumière.



/ Jean-Louis Dumortier

COMMENTAIRE SUR L'ÉPREUVE D'ÉCRITURE DU CEB 2018

28

Il s'agissait d'imaginer, à une histoire donnée, une autre suite et un autre dénouement que ceux inventés par l'auteur.

Je m'abstiens de tout jugement de gout ou de valeur sur le texte tremplin, mais je ne puis m'empêcher de constater ceci : à l'auteur de ce récit¹, il est assez difficile d'assigner une des quatre intentions censément bien connues des élèves, informer, persuader, faire obéir ou procurer de l'agrément. Ni chair, ni poisson, mi-figue, mi-raisin, cet écrit est – hélas ! – assez représentatif de ce que l'on donne à lire à l'école primaire quand on n'a guère d'idée précise de la compétence de lecture à faire acquérir ou à développer.

Cette difficulté de dire quelle peut être l'intention de l'auteur a pour conséquence

Quelle est l'intention de l'auteur ?

l'impossibilité d'attirer, dans le questionnaire de compréhension en lecture, l'attention des élèves sur ce qu'a fait l'auteur pour réaliser son intention. Et faute de pouvoir faire cela, il est également impossible d'enjoindre aux enfants de veiller, en écrivant, à réaliser eux-mêmes une intention quelconque.

Soit ! Les concepteurs du CEB ont estimé pouvoir faire bon marché de l'intention du

scripteur, qu'il s'agisse de l'auteur du texte tremplin ou de l'élève devant en écrire la suite et la fin : c'est clair et je garde le surplus de mes réflexions pour moi !

Puisqu'il ne s'agit pas, pour les enfants, d'emboîter le pas d'un expert produisant un *discours*², il ne peut s'agir que d'imiter un expert produisant un *texte*³. Un texte dont la structure est narrative et qui présente des caractéristiques formelles évidentes : l'histoire est racontée à la troisième personne et l'auteur a choisi un système de temps dont l'axe est le couple passé simple / imparfait.

Je ne dispose pas de la grille d'évaluation, mais, si les concepteurs de l'épreuve sont conséquents avec eux-mêmes, les principales pierres de touche de la qualité du travail devraient être 1°) la prise en considération du début de l'histoire pour inventer la suite, 2°) l'invention d'un dénouement congruent avec tout ce qui précède, 3°) la narration à la troisième personne, 4°) l'utilisation du système de temps choisi par l'auteur du texte tremplin... et 5°) la correction linguistique.

Je ne dispose pas de la grille d'évaluation, mais je dispose, d'une part, du questionnaire de compréhension en lecture du récit, 2°) des consignes d'écriture données aux élèves.



Les consignes sont largement en porte-à-faux par rapport à ce questionnaire et au texte-tremplin.

Il est demandé aux élèves d'écrire la suite et à la fin de l'histoire à partir d'une phrase écrite au présent alors que le début du récit est au passé simple / imparfait :

Le photographe oublie le conseil⁶ et prend le faon dans ses bras.

Il leur est demandé d'organiser le texte en deux ou trois paragraphes alors qu'aucun item du questionnaire ne porte sur cette organisation. Or le texte tremplin était segmenté en paragraphes et cette segmentation pouvait être mise en question.

Il leur est demandé de vérifier l'orthographe, la construction des phrases, les temps de conjugaison, la ponctuation alors qu'aucun item du questionnaire n'a trait à ces objets-là. Or, une fois encore, le texte tremplin fourmillait de cas propices au questionnement.

Trouve-t-on au moins dans le questionnaire de compréhension des items en rapport avec les caractéristiques principales de l'univers de l'histoire ? Je n'en vois qu'un seul sur vingt-cinq. Le premier, qui concerne le choix, entre quatre propositions, d'un résumé fidèle, d'un résumé « qui correspond à l'histoire ». Quant au deuxième item, qui concerne le classement chronologique des faits, il ne contient pas tous ceux que l'on peut considérer comme principaux parce que lourds de conséquences.

Pas de question, si j'en suis bon juge, sur les personnages et leurs traits importants : le photographe *amoureux de la nature*, le faon nouveau-né⁷, *débile et abandonné*, la mère

Le premier principe présidant aux activités de lecture-écriture des récits est d'attirer l'attention des apprenants sur...

- les caractéristiques principales du monde raconté et des personnages qui le peuplent ainsi que sur les faits principaux qui y ont lieu ; par caractéristiques principales et faits principaux, il convient d'entendre celles et ceux qui ont des conséquences ;
- les choix de narration, notamment (à l'école primaire) ceux qui concernent le narrateur⁴ et la temporalité⁵ ;
- les phénomènes linguistiques en rapport avec ces choix.

Le second principe est de donner des consignes en rapport avec ce sur quoi l'attention des élèves a été attirée.

Or ce que je constate, c'est que le questionnaire de compréhension n'est pas centré sur les trois points que je viens de mentionner et que les consignes sont largement en porte-à-faux par rapport à ce questionnaire et au texte-tremplin.