BROWN Rollo Walter. *Comment le petit Français apprend à écrire. Une étude sur l'enseignement de la langue maternelle*

Paris : Hattemer, 2015, 282 p.

Anne-Marie Chartier

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4719>

DOI : 10.4000/rfp.4719

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 31 mars 2015

Pagination : 125-127

ISBN : 978-2-84788-768-6

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Anne-Marie Chartier, « BROWN Rollo Walter. *Comment le petit Français apprend à écrire. Une étude sur l'enseignement de la langue maternelle* », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 190 | janvier-février-mars 2015, mis en ligne le 31 mars 2015, consulté le 25 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4719> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.4719>

qu'on anime des ateliers de philosophie, les élèves philosophent ; l'équation n'est pas aussi évidente, car philosopher ne signifie pas simplement réfléchir ou communiquer ses idées ». Elle insiste donc sur la nécessité de définir précisément critères et indicateurs, les différentes conceptions de la philosophie ayant « un dénominateur commun, sa méthodologie particulière de questionnement, de conceptualisation et de pensée complexe ». Parler d'apprentissage suppose aussi d'explicitier des seuils et niveaux de développement. Elle mobilise donc le modèle développemental exposé dans d'autres articles (six stades appelés perspectives épistémologiques et quatre modes de pensée) pour analyser la qualité philosophique des échanges du corpus entre élèves de trois groupes d'âge. Elle montre des éléments d'évolution, des amorces de passage d'un stade à l'autre en fonction des niveaux scolaires, mais constate que les élèves de CM2 restent en majorité à ce qu'elle appelle le pré-relativisme (début de généralisation, au nom du « on », limité à l'environnement immédiat, rareté ou faiblesse des justifications, etc.). Elle s'interroge donc sur les questions des enseignants, se demandant en quoi elles peuvent ou non stimuler la décentration et l'abstraction chez les élèves. Pour elle comme pour Lipman, le processus développemental d'une pensée critique n'est ni naturel ni spontané, des études montrant que, sans stimulation, les habiletés de pensée réflexive et critique des étudiants stagnent dans une épistémologie correspondant au relativisme dans son modèle. Elle reprend à Lipman les types d'interventions enseignantes qui seraient plus productives à chaque niveau. En ce sens, son modèle de référence, proche de Lipman et du modèle en stades de Kohlberg est très différent de celui de Jacques Thullier qui, dans son analyse d'un corpus de CP, se réfère plus à Lévine et à Rancière.

Cette question d'une dimension didactique et de l'intervention de l'enseignant est au centre de la contribution de Christophe Luxembourger, Valérie De Almeida et Antonietta Specogna, dans une perspective de formation d'enseignants. Ils rappellent que les pratiques d'un tel enseignement renvoient à des modèles de référence différents dans leurs schémas communicationnels et leurs modalités d'intervention : Lévine, voyant l'enfant comme « génétiquement philosophe » et prônant un retrait maximal de l'animateur, est sur une position différente de Lipman, pour qui le guidage est important pour stimuler l'élève dans le cheminement d'une pensée créative, logique et critique, et qui explicite des contenus d'apprentissage

conceptuels et méthodologiques pour cela. Le corpus peut aider les enseignants à clarifier les visées et modèles sous-jacents, à se situer par rapport à eux, à peser les types de questions et de reformulations les plus efficaces. En ce sens, regarder de plus près l'activité effective des élèves et des enseignants dans cette pratique spécifique pourrait être une occasion de réflexion et de développement professionnels bien plus larges.

Même s'il s'agit d'une recherche en cours, avec ses résultats, ses tâtonnements et ses projets, cet ouvrage est donc à saluer, par son ancrage dans la réalité des classes, son honnêteté dans la confrontation à un matériau résistant, riche mais parfois décevant, et les perspectives stimulantes qu'il offre pour la formation et la recherche.

Élisabeth Nonnon
Université Lille 3, Théodile-Cirel

BROWN Rollo Walter. *Comment le petit Français apprend à écrire. Une étude sur l'enseignement de la langue maternelle.* Paris : Hattemer, 2015, 282 p.

Lire un siècle après sa sortie l'ouvrage d'un Américain sur la pédagogie du français ne peut que piquer la curiosité. En 1912, Rollo Walter Brown, gradué de Harvard, professeur d'anglais dans une université privée de l'Indiana, passe son congé sabbatique à enquêter sur l'enseignement de la langue maternelle en France. Il en tire un bilan enthousiaste et des idées de réforme pour permettre aux jeunes Américains d'approcher l'excellent niveau des petits Français. Le lecteur croit rêver : au plaisir étonné que donne un discours dithyrambique sur « notre école », chose aussi rarissime hier qu'aujourd'hui, s'ajoute bientôt une légère incertitude sur le diagnostic, puis une perplexité croissante sur la crédibilité des observations : le périple de Brown semble trop beau pour être vrai. Comment démêler ces impressions contradictoires ?

Le plaisir, qu'on aurait bien tort de boudier, se lit dans le compte-rendu de juillet 1916 paru dans la *Revue pédagogique* (en annexe de l'ouvrage). J. Bézard qui a accueilli Brown au lycée Hoche de Versailles souligne le sérieux de l'enquête menée dans les académies de Paris, Lille, Lyon, Aix-en-Provence : « Il a assisté à nombre

de classes dans les lycées, dans les écoles primaires supérieures et élémentaires ; il a consulté beaucoup de professeurs, interrogé beaucoup d'élèves, emporté beaucoup de devoirs ; bref, il n'a rien épargné pour donner à ses collègues américains une idée exacte de ce qu'est en France, l'enseignement de la langue maternelle » (p. 269). Avec la retenue qui sied au récipiendaire de tant d'éloges (« le jugement de M. Brown est un peu indulgent », p. 274), il dit sa gratitude à ce « véritable ami de la France », qui a préféré notre pays au « prestige de l'Allemagne conquérante » et il espère « au lendemain de la terrible guerre, une collaboration affectueuse et confiante entre professeurs Français et professeurs Anglo-Saxons » (p. 282). Suit le résumé des points dont Brown a souligné, chapitre après chapitre, le caractère formateur : les exercices systématiques de composition écrite, de vocabulaire, les dictées (rejetées par les Américains, bien à tort), l'enseignement précoce de la grammaire (où la méthode inductive l'a emporté sur l'exposé dogmatique des règles), les lectures littéraires et la mémorisation de morceaux (très bien) choisis. Les classes de latin lui ont paru plus austères, mais dans celles d'anglais il a pu converser avec des élèves d'un très bon niveau, ce qu'il met au crédit de la méthode directe, pourtant très controversée. Selon Bézard, Brown voit notre école « comme le temple de la langue, comme une sorte de sanctuaire où les maîtres, convaincus de la grandeur de leur tâche, entretiennent pieusement le culte du beau parler et arrivent à maintenir la pureté de l'idiome. Il aime pour cela les professeurs, il les estime profondément » (p. 280).

La lecture de Brown ressuscite ainsi une école intemporelle d'avant-guerre, cet âge d'or englouti. Selon les éditions Hattemer qui le rééditent, « il traite d'un savoir pédagogique qui s'est perdu au fil des années, que seules quelques rares institutions telles qu'Hattemer ont su faire perdurer en le modernisant. Il s'agit d'en saisir la vérité intemporelle pour se le réapproprier, car un tel savoir sert la quête la plus profonde des modernes, la liberté, non pas vide, non pas l'action pour l'action, ni celle que robotisent des compétences étroites, mais la liberté de penser par soi-même ». C'est là que le doute s'insinue. En effet, en 1912, le débat sur la « crise du français » bat son plein : la réforme de 1902 créant des sections sans latin aurait sapé à sa base la culture humaniste et le niveau aurait déjà dangereusement baissé. Le contraste est donc total entre l'opinion qui voit la tradition en péril et Brown qui n'en croit rien : « la baisse de niveau du petit Français est un phénomène plus apparent que réel », sans doute dû au fait

que depuis la réforme « les écoles secondaires ont été popularisées » (ce qu'il approuve, p. 179). De fait, le livre de Brown constitue une défense et illustration de la réforme « moderniste » vilipendée par les tenants des humanités classiques. En remerciant les autorités qui l'ont reçu, ancien ministre, recteurs (Liard), universitaires (Lanson), personnalités (le pasteur Charles Wagner qui collabora au *Dictionnaire de Buisson* et fut l'hôte de Théodore Roosevelt), Brown se situe clairement du côté des réformateurs républicains. Il ne cesse d'ailleurs d'insister sur le bien-fondé des correctifs apportés pour « moderniser » les procédures (méthode inductive, allant des exemples à la règle), « adapter » l'enseignement à l'âge des élèves, « simplifier » les contenus visés (la nomenclature grammaticale) et rendre les exigences des maîtres plus réalistes.

C'est à l'aune de l'école américaine qu'il faut donc apprécier les observations de Brown, malgré ce qui limite le « transfert » du modèle français : notre ministère peut édicter des programmes nationaux, fixant jusqu'à la nomenclature grammaticale et la liste des exercices imposés. La lecture des programmes primaire et secondaire côte à côte, des petites aux grandes classes, montre la parenté des contenus, « si bien qu'on exagérerait à peine en disant que la distinction essentielle [entre les deux ordres d'enseignement] est d'ordre social » (p. 24) : on ne saurait mieux dire. Autre singularité française, les titulaires sont fonctionnaires à vie, ce qui garantit la stabilité des deux corps, mêlant novices et chevronnés respectés par les parents d'élèves. Rien de tel aux États-Unis, où l'autonomie des écoles et des États freine l'élaboration de standards. La précarité de la condition enseignante en fait un emploi médiocre, donc transitoire, sans que puisse se construire cette « conscience professionnelle » qui l'émerveille chez les collègues français (bien mieux payés qu'outre-Atlantique).

Le pragmatisme américain peut-il donc tirer quelque chose des méthodes françaises ? Oui, car l'étude de la langue n'est plus orientée vers une culture passéiste et élitiste, mais vers l'utilité sociale. Apprendre à lire avec exactitude, à écrire avec précision et simplicité, à exprimer clairement sa pensée, à défendre des opinions « avec sincérité », voilà le but visé et souvent atteint par les maîtres. De plus, « la caractéristique des écoles françaises qui impressionne le plus un Américain est l'esprit de sérieux » : aux États-Unis, même s'il y a parfois « moins de bruits inutiles » dans les classes, « on y travaille moins » qu'en France où « l'on considère comme allant de soi que l'élève doive travailler, beau-

coup travailler» (p. 214). Comment ne pas voir le grand profit qu'en tireront pour leur métier des hommes d'affaires, des ingénieurs, des commerçants, des hommes politiques ?

Brown se soucie donc peu de la quête intemporelle pour la liberté de penser par soi-même que glorifient les éditions Hattemer. Mais comment les lectures expliquées littéraires ont-elles ces effets « utilitaires » ? C'est que la littérature, avec ses textes riches et difficiles, se prête bien mieux que des textes fonctionnels à l'analyse, aux débats d'interprétation. Brown a vu les élèves intervenir, discuter, argumenter, parfois avec passion, comme chez M. Bézard à propos de Lamartine (*Un seul être vous manque...*). La littérature offre à la jeunesse de quoi exercer son jugement hors des conflits idéologiques, tout en construisant une identité nationale et civique dans la mémoire du patrimoine. Il relate ainsi l'émotion collective d'un cours moyen, écoutant le maître lire (magistralement) *La Jeune Captive* d'André Chénier (*Ô mort ! tu peux attendre ; éloigne, éloigne-toi !*) pour illustrer la Terreur révolutionnaire. Bien mieux que Bézard enfermé dans le culte pieux du beau parler, Brown a compris le projet de Lanson, en le voyant réalisé en pratique.

Certes, les classes qu'il a vues, triées sur le volet (pas de classes rurales, pas de cours multiples, pas d'élèves des faubourgs, très peu de classes élémentaires), ont des maîtres d'élite, anciens normaliens, pédagogues chevronnés, ou professeurs agrégés longuement formés, auteurs de manuels, tous « respectueux et impartiaux », « sincères, bienveillants et généreux ». Ils tiennent leurs élèves en « activité mentale » permanente, leur donnent la parole, suscitent leurs remarques, varient les activités. Brown est frappé par leur « habileté à questionner » (p. 208) et « à enseigner de manière fortuite » (p. 210). L'entraînement à la composition commence par un travail collectif oral pour collecter des idées, aider à leur formulation, élaborer un plan. Loin de brider la liberté (ce qu'on croit aux États-Unis), cet étayage encourage et structure l'expression individuelle. De même, les exercices à partir des lectures font que le vocabulaire (chercher des antonymes, des synonymes, des mots associés) et la grammaire (analyse collective d'une phrase écrite au tableau) entrent « naturellement » dans les classes de français. Et les fameuses dictées, qui ne cessent de relier langue orale et langue écrite, donnent une conscience de la langue correcte dont les effets se font sentir dans toutes les disciplines. L'enquête de terrain a ainsi donné à voir des programmes mis en œuvre de façon quasi idéale, anticipant même les instructions

d'après-guerre. Ce portrait, trop beau pour paraître vrai (J. Bézard en est presque gêné) ne cherche pas à être « représentatif », mais à montrer « les potentialités » d'un enseignement qui a su se moderniser sans répudier la tradition, se réformer sans rupture, contrairement au dire de ses détracteurs.

Ce qui rend jubilatoire la lecture de Brown, c'est qu'il prend le lecteur à contre-pied de tous les clichés passésistes. Après un siècle de réformes dont ni Brown ni ses hôtes ne pouvaient anticiper l'ampleur, il s'est avéré bon prophète, puisque le monde que nous croyons avoir perdu nous est encore bien familier. On rejoue la « crise du français » à chaque réforme, les élèves lisent encore de la littérature, récitent même des poésies, les classes préparatoires que Brown appelle rhétorique supérieure n'ont pas disparu, ni l'agrégation (et ses 14 h hebdomadaires) que visent souvent les professeurs de lettres sur lesquels le proviseur, comme en 1912, n'a aucun pouvoir hiérarchique. Doit-on continuer à croire, comme Brown, que les exercices pour apprendre à écrire en classe de français ne prépareraient finalement pas si mal à la vie sociale ?

Anne-Marie Chartier
ENS de Lyon, LARHRA

BUCHETON Dominique (dir.). *Refonder l'enseignement de l'écriture. Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Paris : Retz, 2014, 304 p.

L'intention est claire et le projet ambitieux : refonder l'enseignement de l'écriture et amener les enseignants à adopter de nouveaux gestes professionnels afin de faire progresser tous les élèves, des premiers apprentissages à l'entrée à l'université. Pour qui connaît bien les travaux de recherche menés par Dominique Bucheton, à orientation volontairement « technologique », il s'agit là d'un projet proprement politique entamé depuis de nombreuses années à travers des recherches-action-formation menées au plus près du terrain dans des contextes diversifiés, avec la collaboration de nombreux enseignants et formateurs.

L'ouvrage est conçu autour d'une conviction forte, maintes fois réaffirmée : c'est d'abord et avant tout en portant attention au « sujet écrivain » et en lui permettant de découvrir et d'exploiter le pouvoir réflexif de