

Jean Christophe Ribot vient de réaliser pour l'AFL trois films rendant compte, tant pour les enseignants que pour les élèves, de l'évolution et des effets d'un engagement dans une recherche-action portant sur l'enseignement de la lecture.

Filmer la lecture : tâche difficile pour qui est cinéaste et pas forcément pédagogue.

Filmer la lecture

À l'issue de la troisième année de la recherche-action AFL/INRP sur la pédagogie de la voie directe, l'AFL a décidé de produire trois films qu'il m'a été demandé de réaliser. Les sujets des films correspondent aux trois thèmes choisis pour rendre compte de cette recherche et des résultats obtenus par les évaluations destinées essentiellement à mesurer l'évolution des enseignants, de leurs pratiques, de leurs élèves : Qu'est-ce que la recherche-action ? Qu'est-ce que la voie directe ? Qu'est-ce qu'être lecteur lorsqu'on a appris à lire par la voie directe ? Le deuxième film, tourné dans les classes, nous a amenés à réfléchir comment la vidéo pouvait témoigner de ces pratiques pédagogiques particulières. À qui importe de considérer un média dans sa spécificité, il n'était pas question de produire une vidéo didactique intitulée « le b-a ba de la voie directe » mais de rendre compte d'une démarche et de ses enjeux, en d'autres termes, de se poser la question : Comment filmer la voie directe ?

Pour un réalisateur, la première qualité des pratiques d'enseignement de la lecture par la voie directe est d'être cinématographiques. Dans ces classes imprégnées d'écrits, les textes sont des objets que l'on s'approprie en les manipulant, la langue devient une énigme excitante figurée par l'enthousiasme des élèves. Et si l'idée de produire des vidéos répond d'abord à la volonté de trouver un mode de communication explicite - plusieurs enseignants à qui l'on a demandé de définir la voie directe ont commencé par répondre qu'elle n'existe pas en dehors de sa pratique - on s'aperçoit que plus la démarche est limpide, mieux la caméra trouve sa place et, en outre, que les ajustements du dispositif pédagogique dictés par les nécessités du tournage affirment la cohérence des pratiques. Dès lors, il ne s'agit plus de chercher à témoigner par le biais d'une caméra invisible, mais de comprendre en quoi l'insertion de cette caméra et de trois observateurs étrangers à la classe participe de la voie directe et plus largement du principe de la recherche-action : il faut comprendre l'interaction entre la pédagogie, les élèves et le tournage.

La vidéo trouve alors légitimement sa place, non comme le rapport d'une recherche aboutie mais comme l'outil d'une recherche permanente.

Lorsque l'écrit est considéré comme un langage pour l'œil, les images de son apprentissage s'imposent, comme celle de cet élève de moyenne section partant, sans complexe, à l'assaut d'un texte deux fois plus haut que lui, montant sur une chaise pour désigner le nom d'un personnage, pierre personnelle d'une énigme monumentale. Et le texte immense se couvre peu à peu d'annotations, est découpé en paragraphes et en phrases, surligné de couleurs symboliques, jusqu'à donner l'aspect « *d'un tableau abstrait* » selon les propos de Carl Norac, un auteur pour enfants clairvoyant qui s'inquiétait de voir disséquer ses textes, ces « *jolis petits lapins pour voir comment ils fonctionnent de l'intérieur*. » C'est en fait l'illustration concrète du passage du message au code.

Mais plus que de proposer des images emblématiques, les principes fondamentaux de la voie directe trouvent souvent leur fin dans des situations où les questionnements des élèves se traduisent en gestes. Lorsqu'il s'agit de remplacer, dans une phrase découpée en étiquettes, des anaphores par le nom qu'elles désignent, (les élèves devaient passer de «... à venir - les - rencontrer » à «... à venir - les enfants - rencontrer » avant de rectifier : « à venir - rencontrer - les enfants »), il faut capter le visage de l'élève qui nous informe sur l'état de sa réflexion,¹ ses mains qui déplacent les étiquettes et expriment le cheminement de sa pensée, et la phrase elle-même, qui nous implique dans la résolution de l'énigme. Une caméra placée de face et en légère plongée permet alors de comprendre la pertinence de cette démarche où les solutions de l'apprentissage sont internes à la langue. Le montage elliptique de la préparation matérielle, par l'enseignant, de cet exercice de reconstitution de phrases renseigne avec une égale éloquence sur ses présupposés théoriques : sélection de la phrase dans le texte retapé sur Idéographix - sortie des étiquettes - découpage - mélange - proposition de la barquette pleine de mots aux élèves.

Le matériel lui-même peut être révélateur du passage d'un exercice collectif à un exercice individuel : les élèves, alignés avec chacun sa barquette de mots et ses surligneurs, concentrés pour « *refaire seul ce qu'ils ont fait à plusieurs* » sont exceptionnellement filmés en gros plan. Nous nous sommes attachés à filmer les enfants par petits groupes en plan moyen pour capter les échanges dans un groupe de travail, mais ces situations d'exercices sont les seules où un élève se retrouve isolé dans le cadre, exprimant ainsi par contraste l'appropriation individuelle d'une démarche apprise collectivement. L'échelle du plan incite alors à faire des mouvements panoramiques entre les gestes et le visage, mouvements de caméras

réguliers qui s'accordent à la répétition nécessaire de gestes afin de les posséder.

Les élèves, mis au courant avant chaque tournage du but du film, se sont eux-mêmes impliqués dans sa réussite en rendant lisible à la caméra leur démarche, en s'appliquant à faire ce qu'ils sont censés faire lorsqu'on apprend par la voie directe. C'est ici que réside sans doute le piège principal : qu'ils adoptent une attitude complaisante face à la caméra et à nos questions, qu'ils jouent trop facilement le rôle qu'on veut les voir jouer... Dans un premier temps ils en auraient au moins tiré l'avantage de conscientiser leurs pratiques, ce qui est souhaitable et souhaité dans la pédagogie dont il est question. Toujours est-il qu'il n'est acceptable de montrer ces quelques attitudes d'acteurs que comme un exercice de communication où il importe essentiellement de révéler ce qui veut être dit, ce que la voie directe veut dire d'elle-même. Il faut alors trahir le dispositif de tournage en déclenchant un peu avant ou en laissant tourner un peu après, en expliquant la pose que nous avons demandé de prendre ou qu'ils prennent d'eux-mêmes. Et alors, au-delà de ce jeu qui souvent ne dure pas, la démarche prend parfois corps dans des réflexions en décalage, qui témoignent de l'appropriation d'une attitude de lecteur, d'investigation de l'écrit. Une élève de CP qui, s'interrogeant sur les noms donnés par Claude Ponti à ses loups voleurs de boisson (Lou Hihin, Lou Hideu, etc.) proposa comme hypothèse, (en soulignant qu'il ne s'agissait que d'une hypothèse) qu'on avait peut-être coupé la tête à Louis XVI parce qu'il était voleur... Le seul moyen de capter ces expressions attendues et surprenantes est de laisser tourner sans compter les mètres de bande magnétique.

Mais surtout, l'œil inquisiteur de la caméra ne doit pas inciter les élèves à mimer parfaitement ce qu'on attend d'eux, mais provoquer un retour réflexif sur une démarche d'apprentissage. Ainsi, notre préoccupation première est de trouver la bonne distance au sujet. Il serait malhonnête et vain de chercher à adopter un point de vue effacé, distant et de donner l'impression d'une observation objective. Nous avons donc opté, pendant les séances d'exercices, pour un point de vue frontal, suffisamment proche pour que soit ressenti le poids d'un regard et suffisamment éloigné pour qu'aucune complicité ne puisse s'instaurer avec les élèves. Le point de vue recherché, celui d'une observation scientifique impliquant la subjectivité, veut inscrire le film dans la recherche pédagogique dont il traite.

De plus, la présence pesante de la caméra doit souligner la responsabilité des élèves dans leur rôle d'acteurs de cette recherche, rôle qu'ils acceptent, étant conscients d'être les seuls à savoir comment ils apprennent à lire.

Ce double objectif est également assumé par les interviews des enfants, pour lesquels nous nous sommes fixé trois impératifs :

- Garder systématiquement deux élèves dans le cadre afin de s'intéresser à leurs propos plutôt qu'à des expressions souvent attendrissantes : le regard du deuxième élève, attentif aux propos de l'autre ou fixant la caméra assure ce rôle réflexif. Ce dispositif nous permet également de rester suffisamment distant sans les paralyser.
- Interroger les enfants hors contexte : dans les quelques cas où ce principe n'a pas pu être respecté, les élèves paraphrasent leur démarche, justifiant du même coup la nécessité de les couper du contexte de l'exercice pour les faire réfléchir sur leurs pratiques.
- Interviewer les enfants solennellement, placer la caméra à leur hauteur : il s'agit de recueillir leurs propos avec le sérieux requis par un témoignage précieux et d'aviser les élèves sur l'importance de leur mission.

Gageons que si les écoles où nous sommes allés filmer ont ressenti le tournage comme un nouvel élan pédagogique, ce n'est pas uniquement sous la menace de l'évaluation impartiale de la caméra. Ce n'est que dans cet exercice double que le film pourra trouver sa raison d'être : témoigner d'une recherche où tous les acteurs sont impliqués dans les enjeux qui les concernent, tout en proposant un retour réflexif sur ces pratiques pédagogiques.

Jean-Christophe RIBOT

La mémoire la plus forte est plus faible que l'encre la plus pâle.

Proverbe chinois.

¹ On comprend toute l'importance de filmer les visages lorsque la solution reste sur le bout des yeux des enfants, lorsque les sourcils se froncent et les lèvres se tordent comme sous l'effet d'une torture excitante, situation autrement plus dramatique que les balbutiements agaçants d'un déchiffrement raté. Et quand bien même la solution doit être donnée, le visage s'illumine de soulagement et d'évidence, montrant qu'une réflexion préalable a préparé sa place à ce savoir nouveau.