

Questions et inquiétudes à propos de l'enseignement du français

Par Sylvie Plane, professeure de Sciences du Langage à l'IUFM de Paris

Le projet de programmes pour l'école primaire surprend d'abord par la précipitation avec laquelle il a été lancé. Cette opération a été mise en oeuvre alors que les programmes en vigueur sont très récents : ils datent de 2002 et ont été revus en 2007. Une telle hâte a inévitablement des conséquences négatives : intervenant quelques mois après la promulgation des derniers textes officiels, ce lancement, opéré avec des procédés qui s'apparentent à ceux de la promotion d'un produit commercial, discrédite l'institution en donnant l'impression que les programmes scolaires sont des objets jetables qu'il faut renouveler au plus vite comme s'ils relevaient de décisions volages. Cette opération prive ainsi les enseignants des repères institutionnels dont ils ont besoin, et surtout de la stabilité qu'ils exigent unanimement.

Les circonstances amènent donc à s'interroger sur les motivations profondes de cette opération : s'agit-il de reconquérir l'opinion en lui présentant un projet adapté à l'image idyllique que se fait le grand public de l'école d'autrefois ? S'agit-il de préparer le terrain à des changements de programmes scolaires concernant d'autres niveaux de scolarité, et qui, eux aussi, amèneront l'école à reproduire ou amplifier les clivages sociaux et culturels initiaux des élèves ? S'agit de faire adopter des choix pédagogiques qui justifieront des mesures de réorganisation des services des personnels enseignants avec, par exemple, le redéploiement d'enseignants de maternelle vers l'école élémentaire ?

Quoi qu'il en soit, au-delà de ces aspects conjecturels, ce qui est grave c'est que le projet de programmes présente des préconisations qui risquent d'être dommageables, car elles ne s'intéressent pas aux procédures d'apprentissage et perdent de vue les finalités de l'enseignement primaire, et cela en raison des présupposés idéologiques qui sous-tendent ce projet.

Le prétexte utilisé pour justifier la réfection des programmes est celui de la nécessité de les simplifier. Certes, la simplification est en soi une mesure saine. Mais dans le cas présent, elle ne s'imposait pas comme une mesure urgente et nécessaire, puisqu'il existe déjà des versions simplifiées des programmes publiées sous les titres « *Qu'apprend-on à l'école maternelle ?* » et « *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?* ». L'argument de la simplification est donc utilisé pour faire passer d'autres transformations.

La partie des programmes consacrée au français nous fournira quelques exemples pour illustrer certaines des caractéristiques de ce projet de programmes.

Le projet de programmes accorde en effet une place importante au français. En cela il est en accord avec tous les programmes qui l'ont précédé et manifeste qu'apprendre à lire, écrire, parler est une des missions principales de l'école primaire. Cependant les déséquilibres importants que l'on constate amènent à s'interroger sur les conceptions du français, de son apprentissage et plus généralement de l'école qui ont été retenues.

► **Le déséquilibre entre la Grande Section de maternelle et le CP : une remise en question de leur rôle respectif dans l'apprentissage de la lecture ?** Le programme de l'école maternelle consacre une pleine page à décrire l'entrée dans la lecture par le jeune enfant. Mais l'apprentissage de la lecture proprement dit n'est que très brièvement évoqué dans le programme de CP-CE1. On note à cette occasion que la répartition en cycles a disparu, ce qui dans le cas de l'apprentissage de la lecture est particulièrement dommageable car cet apprentissage est long et complexe. Il commence – et sur ce point le projet de programme a bien perçu les choses – dès l'école maternelle. Mais il est bien loin d'être achevé en fin de Grande Section. Or le programme gomme les apprentissages à effectuer en CP et CE1, et, finalement, en remet la responsabilité à la classe de GS,

faisant de cette classe une sorte de pré-CP. Cette disproportion entre les mentions de ce qui est attendu de la maternelle et de ce qui est attendu du CP encourage la tendance à considérer que tout est joué en matière de lecture avant même l'entrée au CP. Et dans une période où certains rêvent que l'état se décharge des deux premières années de maternelle, le glissement de la GS vers l'école élémentaire pourrait fournir l'occasion de recomposer l'école.

► **Le déséquilibre interne des sous-disciplines du français au cycle 3 : un programme qui privilégie les moyens aux dépens de la fin.** Le programme du CE2, CM1, CM2 (la mention « *cycle* » a, là aussi, disparu) consacre 6 lignes à la « *rédaction* », 12 lignes à la littérature et... 141 lignes à l'étude de la langue. Ce choix n'est pas qu'un simple artifice d'écriture : les objectifs d'apprentissage sont détaillés et très nombreux dans la partie consacrée à la langue, tandis qu'ils restent vagues et succincts pour tout ce qui concerne la lecture et l'écriture.

Or ce qui, dans la formation des jeunes enfants, justifie l'étude de la langue, c'est le fait qu'elle permet de mieux écrire, mieux lire, mieux parler. Mais cette visée qui aurait dû être centrale dans le programme est perdue de vue, et l'étude de la langue devient un domaine à part entière, largement déconnecté des autres sous-disciplines du français.

C'est là une rupture avec les programmes 2002-2007 qui prescrivent au contraire que l'étude de la langue soit envisagée à la fois comme un domaine propre, mais aussi comme un instrument directement au service de l'amélioration des pratiques langagières.

Dans une période où les discours politiques mettent l'accent sur la nécessité de regagner des points dans les évaluations internationales portant sur les capacités de compréhension et de production d'écrits, le choix du projet de programmes qui perd de vue les finalités de l'enseignement de la langue en les déconnectant des autres apprentissages langagiers est particulièrement déconcertant.

► **La disparition d'éléments structurants qui permettent d'organiser l'enseignement**
Les programmes 2002-2007 avaient fait le choix d'organiser l'enseignement du français autour de quelques axes qui fournissaient des repères pour des établir des progressions. Ces grands repères sont estompés ou supprimés dans le projet de programmes.

Ainsi, à propos de l'oral en maternelle, l'attention des maîtres était attirée dans les programmes 2002-2007 sur la distinction entre trois fonctionnements du langage : le langage pour communiquer, le langage en situation et le langage d'évocation. Ces points de repères, issus des travaux de psycholinguistique, sont particulièrement utiles pour identifier dans cet ensemble complexe qu'est le comportement langagier des jeunes enfants des compétences en développement qui méritent d'être exercées. Le projet de programme évoque toujours ces fonctionnements du langage mais sans les signaler explicitement et donc sans fournir les points de repères attendus. En revanche certaines insistances sont étonnantes, telle celle sur l'apprentissage de l'ordre des mots en maternelle. EN effet, cela ne renvoie pas à des besoins constatés par les études sérieuses portant sur la question (l'ouvrage de M. Kail et M. Fayol sur l'acquisition du langage fait le point sur les recherches consacrées à ce thème). Mais peut-être s'agit-il d'un rappel des exercices structuraux en vogue dans les années 70.

Mais c'est surtout le programme d'étude de la langue à l'école élémentaire qui souffre le plus de ce manque d'articulation : il se présente sous la forme d'une collection d'items disjoints, alors qu'on attendrait de grandes lignes de force pour sélectionner et articuler entre eux les objectifs d'apprentissage. En renonçant à hiérarchiser les objectifs, le projet de programme contrevient au principe de rentabilité qui aurait dû le guider. Il se trouve en effet que certaines connaissances sont très rarement mobilisées dans la production d'écrit ou la lecture, tandis que d'autres le sont constamment, et il vaut donc mieux mettre

l'accent sur ces dernières. Certaines incongruités ont d'ailleurs vite été repérées, et on a dénoncé le fait que le projet de programmes prévoit que le passé antérieur soit enseigné au cycle 3, alors qu'il s'agit d'un temps verbal quasiment inusité. On notera aussi que rien n'est dit des simplifications de l'orthographe, pourtant adoptées depuis 1990 et mises en œuvre dans la plupart des revues.

► **Un enseignement qui ne s'intéresse pas à la manière dont s'effectuent les apprentissages** Sous prétexte de rendre les programmes accessibles au grand public, les textes d'origine, ceux de 2002-2007, ont été rabotés et débarrassés des précisions techniques qu'ils contenaient, comme s'il s'agissait d'aspérités. Mais en faisant cela, les rédacteurs occultes des nouveaux programmes ont largement altéré le sens des préconisations d'origine, et cessé de signaler les points problématiques. Par exemple, pour la partie qui concerne l'apprentissage de la lecture, contrairement aux programmes 2002-2007, le projet de programmes n'attire plus l'attention sur les difficultés que rencontre le lecteur débutant confronté au fait que le français est une langue pour laquelle l'écrit et l'oral sont très différents. Il ne fait pas non plus mention des différentes manières d'identifier un mot lorsqu'on lit.

De façon générale, la partie du programme consacrée à l'école élémentaire ne s'intéresse pas à la manière dont s'effectuent les apprentissages et n'organise pas les savoirs à dispenser en fonction de leur appropriation par les élèves. Le projet de programme insiste sur la mémorisation de règles mais ne se préoccupe guère de ce qui est essentiel, à savoir la compréhension même des règles qui doit intervenir en amont de leur mémorisation, la capacité à repérer les situations où elles s'appliquent et surtout à les mettre en œuvre.

Apprendre n'est pas une simple mécanique. Cela demande au contraire que la sagacité des élèves soit exercée, condition essentielle pour que l'effort de mémorisation ait du sens pour les élèves et soit mis efficacement à profit.

► **Apprendre aux élèves à produire des textes : une mission à laquelle l'école renonce ?** Le projet de programme consacre autant de lignes à la calligraphie qu'à la « rédaction ». Certes il est important que les élèves développent leurs habiletés motrices et apprennent à présenter de façon lisible leurs travaux. Mais il est surprenant qu'au XXI^e siècle, l'école s'intéresse si peu à la production de textes, qui est une compétence essentielle pour la suite des études et pour la réussite sociale. On sait aujourd'hui quels sont les problèmes principaux que pose aux élèves cette activité langagière complexe : la difficulté à se représenter les attentes et les savoirs du destinataire de leur écrit, à régler les problèmes orthographiques locaux tout en conservant le fil de ce que l'on écrit, à assurer la cohérence textuelle, à gérer des contraintes linguistiques antagonistes, à s'engager pleinement dans l'écriture tout en conservant assez de distance critique pour revenir sur son écrit afin de l'améliorer en cours d'écriture ou après la production d'un premier jet, à utiliser les fonctionnalités du traitement de texte non seulement pour mettre en forme le texte mais aussi pour gagner en souplesse dans la rédaction... On sait aussi que ces difficultés sont constitutives du processus d'apprentissage, et qu'elles perdurent longtemps. Mais on dispose aussi de moyens pour aider les élèves à progressivement les surmonter et pour organiser l'enseignement de l'écrit en l'articulant avec la lecture et la maîtrise de la langue.

Il est donc particulièrement étonnant de constater que rien n'est dit à ce sujet dans le projet de programmes

► **Et la littérature ? Et la culture ?** La littérature est elle aussi un parent pauvre de ce projet de programme. Non seulement elle est très brièvement évoquée, mais surtout elle n'est envisagée qu'en tant que fournisseuse de références culturelles. On lit pour connaître les textes que lisent les autres membres de la société à laquelle on appartient.

Certes c'est là une fonction importante de la littérature puisque ce savoir partagé est un des fondements de la communauté culturelle. Sur ce point il faut également reconnaître au projet de programmes qu'il a la prudence d'envisager cette fonction avec distance et imprécision : il évite ainsi de tomber dans les travers d'une définition de la culture qui ne verrait dans celle-ci que la capacité à répondre à un questionnaire de jeux télévisés, comme le fait la partie du programme consacrée aux arts.

En revanche, il manque une dimension capitale de la littérature et de la culture littéraire : celle-ci enrichit intérieurement celui qui y accède, elle le transforme, à la fois par les expériences qu'elle lui fait vivre – et notamment l'expérience poétique - et par l'activité de compréhension qu'elle exige. Or ni la compréhension, ni l'interprétation ni l'appropriation de ce que la littérature nous apporte n'est pris en compte par les programmes.

C'est une conception bien triste de l'enseignement du français que celle qui se prive des véritables ressources qu'offre la littérature, et qui en prive les élèves.

► **L'enseignement du français : pour quels élèves ? pour former quels citoyens ? Et par quels enseignants ?** Les dimensions véritablement fondatrices de l'enseignement du français qui devrait avant tout amener les élèves à exercer leur intelligence, à développer leurs capacités à lire, écrire, parler, à enrichir leur sensibilité, à intérioriser la culture, sont mises à l'arrière-plan. Le projet de programme laisse donc aux familles le soin d'y pourvoir, ce qui ne peut être que source d'une très grande inégalité.

Sans doute n'y a-t-il derrière cela aucune mauvaise volonté. Mais ce projet de programmes repose sur un malentendu et sur une méconnaissance de la réalité de l'école primaire. Il a pris comme point de départ une vision de l'école qui ne convient pas parce qu'elle est inspirée par le souvenir mythifié de l'école d'autrefois – qui, en réalité, était bien plus complexe que ce qu'en présentent les cartes postales ou les fictions télévisuelles – et parce qu'elle adopte le point de vue de l'enseignement secondaire.

Certes lorsque les élèves de onze ans arrivent au collège, leurs performances peuvent paraître décevantes, si on prend pour point de repère les modèles adultes auxquels ils seront désormais confrontés. Mais le chemin qu'ils ont parcouru depuis leur entrée à l'école, invisible aux enseignants de collège qui les accueillent, est considérable ; et il faut apprendre à le voir, à le comprendre, et non imaginer que tout irait mieux si ces élèves possédaient par avance les savoirs factuels qui sont au programme de sixième en grammaire et que l'on retrouve dans le projet de programme pour le cycle 3. Certes inculquer précocement des automatismes aux élèves leur sera utile. Certes rendre les élèves attentifs est une nécessité. Mais si le désir de rendre les élèves dociles et de routiniser leurs actes prend le pas sur le reste, c'est qu'on ne voit en eux que des graines de troubles qu'il faudrait neutraliser dès la petite enfance. Or, en tant qu'humanistes, nous sommes persuadés que c'est plutôt en développant leur intelligence et en les faisant entrer véritablement dans la culture qu'on les rendra plus coopératifs.

Enfin, un programme scolaire ne peut être fait sur le modèle des cahiers de devoirs de vacances que les parents achètent pour occuper leur enfants pendant les journées pluvieuses et leur faire anticiper les apprentissages qui les attendent au collège. Enseigner est un métier complexe, et les enseignants sont de vrais professionnels. C'est pourquoi ils attendent qu'un programme scolaire soit aussi un outil professionnel et non un simple catalogue.