



Contribution aux travaux des groupes d'élaboration des projets de programmes C 2, C3 et C4

Bertrand Daunay,

**Professeur d'université,
Université Charles de Gaulle – Lille 3**

**Alléger les programmes, allonger leur
durée**

ALLEGER LES PROGRAMMES, ALLONGER LEUR DUREE

Contribution de Bertrand Daunay
Professeur en sciences de l'éducation (didactique du français)
Équipe de recherche Théodile-CIREL (équipe d'accueil 4354)
Université Charles de Gaulle – Lille 3

Préambule

Sollicité (le 11 juillet 2014) par André Tricot et Anne Vibert, que je remercie pour leur confiance, j'ai accepté de participer à une réflexion collective concernant l'élaboration des nouveaux programmes des cycles 2 et 3. Comme la demande m'a été faite sur la base de mes travaux de recherche, il est clair que c'est aussi pour mes positions critiques à l'égard des programmes, de leurs contenus comme de leurs discours, souvent exprimées dans ces travaux, que j'ai été sollicité. Dans les lignes qui suivent, je répondrai, par mon positionnement critique, à ce que je suppose être les attentes des responsables des groupes chargés de faire des propositions pour le cycle 2 et le cycle 3. Je précise que j'écris à titre personnel, sans prétendre représenter quelque institution que ce soit.

Lille, le 23 août 2014

NB : cette contribution suit les règles de l'orthographe rectifiée, en vigueur depuis 1990.

Question 1) Quelles connaissances ou compétences peuvent être attendues de tous les élèves en fin de Cycle 2 ? En fin de Cycle 3 ? Avec quels niveaux de maîtrise au cours de chaque cycle ? À quels moments de la scolarité situez-vous des paliers dans les apprentissages ? Pouvez-vous caractériser ces paliers ?

1.1. Quelques réflexions sur les connaissances ou compétences qui peuvent être attendues en fin de cycles

Il ne me semble pas approprié de répondre de manière solitaire à la question de savoir quelles sont les connaissances ou les compétences qui peuvent être attendues à la fin de chaque cycle : cela relève plutôt d'un travail de discussion et de confrontation collectives et nécessite notamment de penser au préalable la question des références pour déterminer une progression¹. Je comprends donc la question comme une simple demande de contribution personnelle à une réflexion collective, en amont des discussions et des confrontations nécessaires ; aussi ne ferai-je pas de liste de connaissances ou de compétences, mais j'avancerai quelques idées concernant mon domaine de compétence, la didactique de la littérature, en sélectionnant ce qui me semble n'avoir pas été favorisé par les programmes précédents, sans leur être totalement étranger (pour ne pas rajouter de nouveaux contenus quand il conviendrait, sans doute, d'alléger les programmes).

En premier lieu, je dirais qu'il me semble nécessaire d'éviter tout ce qui pourrait conduire à la construction, dès le cycle 2, d'un rapport lettré à la littérature. En ce sens, si une liste est

1. Cf. l'introduction d'É. Nonnon au n° 41 de *Repères* (2010) sur la notion de progression. Outre ce numéro de *Repères*, cf. encore le n° 52 de *Recherches* (2010), *Programmes, programmations*.

envisagée (ce que, pour ma part, je ne souhaite pas, convaincu que, en matière de transmission d'une culture, l'injonction ne vaut rien au regard d'une décision personnelle fondée sur une pratique, fût-elle ancienne et fût-elle jugée illégitime en vertu de critères qui me paraissent souvent un peu audacieux, pour ne pas dire péremptoirs), elle doit prendre le risque d'ouvrages qui n'aient pas la caution des littéraires : il ne faut pas craindre la série des *Martine* ni l'abécédaire du Père Castor (pour prendre des exemples « patrimoniaux ») ; ce sont là des ouvrages de première utilité pour penser le rapport entre le réel et le fictif. Et si Duborgel a raison, il reste qu'il faut bien faire avec l'iconoclasme scolaire²...

À cet égard, il me paraît intéressant de ne pas confondre, dans les programmes, littérature et fiction. Me semble essentielle la construction, par les élèves, de la distinction entre fiction et réalité, dans des réalisations textuelles – « littéraires » ou non – qui peuvent être, par exemple, le récit documentaire et le récit de fiction, avec tous les jeux possibles entre les deux (un récit documentaire empruntant parfois à la fiction pour construire un savoir sur le réel). Sur ce point³, il ne me paraît pas aberrant, même si cela n'était pas fait dans les précédents programmes, d'envisager des activités d'enseignement qui visent comme compétence spécifique une distinction raisonnée entre fiction et réalité en fin de cycle 2, avec une exigence plus réflexive, ancrée dans une approche plus nettement métatextuelle, en fin de cycle 3.

En revanche, amener les élèves à distinguer la littérature comme catégorie de création artistique (cf. les programmes de 2008) ne me semble pas pertinent, pas plus que tout autre catégorisation qui essentialiserait à l'excès la « littérature » : mieux vaut, à mon sens, penser la question de manière plus globale, en amenant les élèves à identifier, par exemple, les (supposées) intentions esthétiques de la production d'un texte ; cela demande évidemment qu'on n'imagine pas une réponse « juste » à l'identification d'une intention : c'est le travail d'identification qui compte (compétence possible au cycle 2). De même, il peut être utile d'amener les élèves à interroger les intentions esthétiques *prêtées* par la tradition (scolaire notamment, mais sociale, plus généralement) à des œuvres, désormais classées dans la littérature sur ce seul critère – dont on sait bien pourtant qu'il est récent historiquement ; plutôt que de parler d'œuvres patrimoniales ou classiques, notions qui peuvent figer les catégories, mieux vaut envisager de faire apparaître à l'élève que certaines œuvres se voient prêter une qualité esthétique par une sorte de reconnaissance sociale quasiment consensuelle : c'est une manière d'aider à comprendre en acte (et non, évidemment, par un cours d'esthétique...) la notion actuelle de littérature (compétence possible au cycle 3)⁴.

Concernant les dimensions esthétiques, l'expression d'un jugement esthétique (qui ne saurait être réservé à la « littérature » : on peut trouver un documentaire « beau », « saisissant », « humain », « bouleversant », « troublant » – autant de jugements *esthétiques*)

2. Cf. B. Duborgel, *Imaginaire et pédagogie. De l'iconoclasme scolaire à la culture des songes*, Paris, Le sourire qui mord, 1983.

3. Dont la complexité n'est pas à négliger, tant sont multiformes les liens entre fiction et réalité : cf. l'introduction de Sylvie Plane au n° 33 de la revue *Repères* (2006) sur l'écriture de fiction ou l'introduction écrite par Martine Jaubert, Sylvie Lalagüe-Dulac et Brigitte Louichon au n° 48 de *Repères* (2013) sur la fiction historique.

4. Les travaux de Brigitte Louichon ou de Catherine Tauveron, même s'il est possible que leurs auteures ne partagent pas les vues que j'exprime ici, me semblent tout particulièrement susceptibles d'aider à penser ces aspects.

me semble être un objectif important dès le cycle 2, et nécessaire au cycle 3⁵. De telles expressions d'un jugement esthétique ressortissent à la métatextualité, qu'elle soit orale ou écrite. Et je pense que l'on peut considérer comme un objectif important de l'école de favoriser, par tous les moyens (sans mettre en avant une norme générique particulière) les discours métatextuels des élèves : cela engage donc des activités d'enseignement destinées à construire ces compétences, qui vont de la lecture ou de la récitation de mémoire d'un texte, faite de façon expressive (car cela est une sorte de degré zéro de métatextualité) à la justification de sa compréhension ou de son interprétation, seul ou dans une discussion, en passant par toute forme de reformulation d'un texte lu. Les activités comme les compétences, en la matière, ne diffèrent à mon sens, entre les cycles 2 et 3, que par leur degré d'explicitation ou de développement et l'importance du recours à l'écrit.

La métatextualité n'est pas la seule modalité d'approche des textes et de leurs caractérisations : l'écriture *textuelle* est évidemment à envisager et toute activité qui y concourt est à envisager (y compris la dictée à l'adulte, faite seule ou en groupe)⁶. Mais, sur ce point comme sur d'autres (notamment la construction d'une culture commune, la fréquentation des bibliothèques, la mémorisation, les différentes modalités de lecture, etc.), les précédents programmes, de 1995, 2002, 2008 étaient, à mon sens, riches de propositions. Fidèle à mon projet initial de mettre l'accent sur ce qui me semblait peu valorisé – quoique suggéré plus ou moins explicitement – par les programmes précédents, et en vertu du principe, que j'énoncerai plus loin, selon lequel je crois nécessaire une continuité entre les programmes, je m'en tiendrai là.

1.2. Paliers

Je n'ai jamais bien compris la notion de palier comme organisateur des apprentissages (ou des évaluations ?) Si la structuration des niveaux d'enseignement en cycles est pertinente, les paliers sont-ils autre chose que les fins de cycles ? Parler de palier, cependant, rajoute aux effets de rupture entre les cycles, là où il me semble nécessaire au contraire de favoriser les continuités (ce que vise par exemple le prochain chevauchement de l'école et du collège par le cycle 3, ce que visait naguère le chevauchement de la maternelle et de l'élémentaire par le cycle 2...)

En matière d'évaluation, puisqu'elle fait l'objet, selon la charte des programmes, d'une attention dans l'élaboration des programmes (en lien avec diverses instances, dont le Conseil national de l'évaluation du système scolaire), il me semble qu'il pourrait être recommandé, dans les programmes, de ne pas multiplier les évaluations formelles à l'excès et, quand elles sont nécessaires, de les penser davantage comme des outils d'aide à l'élaboration de nouvelles activités que comme des moyens de vérification à posteriori. Pour ce qui est des évaluations nationales, elles devraient précisément, me semble-t-il, être détachées des paliers et aider, autant que faire se peut, au cours d'un cycle, à la mesure des compétences en voie d'acquisition, en vue d'une aide diagnostique aux enseignants (toute réflexion en la matière

5. Sur la question de l'expérience esthétique et de son articulation avec une approche didactique des textes, cf. le travail décisif d'É. Nonnon, « Travail des mots, travail de la culture et migration des émotions : les activités de français comme techniques sociales du sentiment », dans M. Brossard, J. Fijalkow *dir.*, *Vygotski et les recherches en éducation et didactique*, Bordeaux, PUB, 2008.

6. Cf. le n° 40 de *Repères* (2009) coordonné par C. Doquet-Lacoste, O. Lumbroso et C. Tauveron, *Écrire avec, sur, de la littérature*. On peut aussi citer le n° 46 de *Recherches* (2007), *Littérature*.

devant se faire avec le souci de ne pas surcharger le travail des enseignants, voire d'en diminuer la charge).

Question 2) Pourriez-vous nous faire part de votre position à propos des éléments avancés lors du Comité de convergence sur l'étude de la langue ?

2.1. Un désaccord sur l'introduction

Le Comité de convergence sur l'étude de la langue ouvre la « Présentation » de son rapport de synthèse par ces mots, que je ne peux qu'approuver :

L'étude de la langue, comme l'a été l'apprentissage de la lecture, est souvent l'objet de polémiques vaines ou d'affrontements stériles par défaut d'information ou de connaissances actualisées.

Cela me fait d'autant plus regretter que son introduction commence ainsi :

Les constats inquiétants concernant la maîtrise de la langue des élèves français, qu'on entende la maîtrise de la langue au sens large (lecture, écriture) ou qu'on la restreigne aux connaissances et capacités linguistiques, sont corroborés par la baisse de leurs performances aux évaluations nationales et internationales.

Cette phrase est malheureuse, comme toute cette introduction, à mon sens. En quoi les constats sont-ils « inquiétants » ? Au regard de quel étalon de la sérénité sociale ? Il est évident que l'expression « constats inquiétants » alimente précisément une rhétorique de crise, qui ne se fonde pas sur une « information » ou des « connaissances actualisées », mais sur une appréciation subjective ou une intention polémique. Cela relève d'une très ancienne tradition concernant les discours sur l'école, les élèves et leur langue, comme l'ont montré de très nombreux travaux, dont les miens.

La maîtrise de la langue des élèves scolarisés en France (plutôt que des « élèves français », du reste, car l'école est ouverte à tous les jeunes en France) n'a rien d'inquiétant : elle est ce qu'elle est. A-t-elle diminué ces dernières années ? Des enquêtes sérieuses – dont deux citées dans l'introduction – semblent donner à le penser, du moins si l'on considère que la « maîtrise de la langue » peut être ramenée pour l'essentiel à des « performances » en orthographe, comme le donnent à penser les citations faites dans le rapport de synthèse, ce qui mériterait au moins une discussion. Peut-on établir simplement « un lien au moins partiel entre un moindre enseignement de la langue et la baisse des performances », comme l'affirme le rapport de synthèse ? C'est ce qu'il faudrait argumenter, car c'est toujours sur ce genre d'« hypothèses » non étayées que se fonde le discours de crise sur l'enseignement ; on sait pourtant, comme il est écrit dans le même paragraphe, que « les raisons de ces baisses de performance sont multiples et ne relèvent pas toutes de l'école ». Enfin, et c'est là l'essentiel, quel que soit le niveau de maîtrise de la langue par les élèves, peut-on l'améliorer ? Sans doute, et il n'y a aucune raison de ne pas se donner cet objectif – à condition toutefois de savoir pourquoi on se le donne – et la sempiternelle référence aux résultats des PISA⁷ successifs ou aux autres enquêtes nationales ou internationales sur les performances des élèves ou des jeunes ne saurait en être une, selon moi.

7. « Programme for International Student Assessment », traduit en français « Programme international pour le suivi des acquis des élèves ».

2.2. Un accord sur le fond et quelques suggestions

Pour autant, je partage sur le fond les analyses et les propositions du rapport de synthèse, même si je regrette la manière totalement négative de parler des programmes de 2008 (cf. la première phrase, qui donne le ton : « La situation issue des actuels programmes, qu'il s'agisse de la répartition des notions entre l'école et le collège ou des progressions au sein de chaque niveau d'enseignement, n'est en rien satisfaisante »), alors que bon nombre des mêmes constats pourraient être faits pour *tous* les programmes précédents, alors que l'on sait que tout nouveau programme se fonde sur une dévalorisation des programmes précédents et que ce n'est pas là le moindre ressort de l'absurde refonte permanente des programmes en France. Je regrette aussi la mise en cause subreptice des enseignants, moins épargnés que les manuels, quand sont pointés les « effets » que l'on a cru observer « dans la réalité des classes », de « l'appropriation des programmes » ou quand, à la fin du réquisitoire sur les programmes, la conclusion met en cause plus massivement encore les enseignants, dans leur usage des ressources informatiques (je souligne) : « L'utilisation de documents numériques hétérogènes sans aucune garantie de pertinence théorique ou didactique produit des effets *encore plus dévastateurs*. »

Mais je partage les constats de fond sur l'absence de hiérarchisation des notions, l'absence de continuité entre les niveaux, le trop grand nombre de notions à enseigner, l'inadéquation de la complexité de certaines notions avec le développement des élèves... Et j'ajouterais que j'ai trouvé l'argument scientifique solide et intéressante, sans dogmatisme théorique et susceptible, à ce titre, d'aider à concevoir des programmes qui soient fondés sur les problèmes professionnels que rencontrent les enseignants dans l'enseignement de la langue et sur les problèmes des élèves dans leur apprentissage scolaire de la langue.

Je dirais juste qu'il me semble nécessaire de tenir compte de la tradition de l'enseignement dans l'énoncé de principes programmatiques. Pour illustration, le rapport écrit (point II.A.1.) :

Il s'agit tout d'abord de penser des concepts intégrateurs, généraux, qui permettraient de lutter contre l'inflation terminologique et de hiérarchiser les notions. Par exemple, la notion de « déterminants » est accompagnée, dans les programmes actuels, d'une liste de déterminants, alors que ce sont leurs caractéristiques communes qu'il faut d'abord établir. De même, c'est moins la liste des subordonnées qui permet de construire la notion de subordination que la compréhension de leur place dans la hiérarchie de la phrase.

Ce principe est précisé plus loin et étendu à d'autres classes de mots (point II.A.4.) :

Il importe de disposer de termes généraux avant d'entrer dans le détail : déterminants du nom, auxiliaires (incluant tous les verbes qui fonctionnent comme « être » et « avoir » quand ils sont auxiliaires), compléments du verbe (incluant l'attribut), expansions du nom (incluant épithète et complément du nom), connecteurs (incluant adverbes de liaison et conjonctions).

Certes, mais comment faire pour s'assurer de cela ? La tradition risque de l'emporter si elle n'est pas identifiée, valorisée, explicitée, pour être mieux incorporée aux nouveaux apports. Le rapport préconise, en formation, « la connaissance de l'histoire de la langue » : il me semble important aussi de penser « la connaissance de l'histoire de l'enseignement de la langue ». Cela conduirait à éviter de s'étonner, dans 6 ou 7 ans, que les programmes ne sont pas bien appliqués...

Le rapport de synthèse ne fait pas référence à l'orthographe rectifiée (rapport du Conseil supérieur de la langue française, publié au *Journal officiel* du 6 décembre 1990), pas plus qu'aux tolérances grammaticales instituées par les arrêtés ministériels du 26 février 1901 et du 28 décembre 1976. Or, en la matière, on assiste à un oubli voire à une négation de ces textes (censés pourtant faire loi à l'école), que ce soit dans les manuels ou dans les programmes – seuls les programmes de 2008, à ma connaissance, évoquent l'orthographe rectifiée de 1990,

octobre 14

et pas dans le corps du texte, mais dans les « progressions pour le cours élémentaire deuxième année et le cours moyen » (programmes de 2008, BO n° 3, 19 juin 2008, p. 37). Il me semble que, dans les nouveaux programmes, devrait être faite une référence explicite et développée à ces textes, pour que soient clairement établis comme principes le non-enseignement de ce qui ne doit plus être enseigné au regard des tolérances (comme certains accords du participe passé, pour prendre un exemple classique) et l'usage privilégié de l'orthographe rectifiée (même si l'ancienne orthographe ne saurait être sanctionnée, selon les textes en vigueur). Il ne me semblerait pas absurde que les programmes recommandent aux enseignants de choisir des manuels qui respectent ces principes.

Dans les propositions concernant la construction d'une terminologie, l'idée d'une harmonisation de la terminologie dans les pays de la francophonie n'est pas évoquée. Le travail actuel fait par des membres de l'AIRDF (Association française pour la recherche en didactique du français) sur une possible harmonisation, au niveau de ses pays membres, de la terminologie grammaticale pourrait être pris en compte.

Je ne commenterai pas les propositions concernant la formation, dont je partage les principes, mais je me voudrais dire que l'essentiel de ce qui est proposé, à mes yeux, ne relève pas d'une formation de master destinée aux étudiants préparant les concours ou aux lauréats, mais d'une formation de licence, que devraient aussi sanctionner les concours de recrutement : il convient donc prioritairement, à mes yeux, de changer les contenus de ces derniers (voire leur place dans le cursus), pour que la formation en master (incluant la préparation aux concours et l'entrée dans le métier) ne soit pas un saupoudrage de tout ce qui n'aura pas été enseigné plus tôt, quand il le fallait.

Question 3) Quels sont selon vous les points positifs et négatifs que vous voyez dans les programmes de 2002 ? Dans ceux de 2008 ?

3.2. Configuration didactique

Sur la question de la configuration didactique⁸ de la discipline *français*, les programmes de 2002 et de 2008 me semblent présenter des défauts comme en miroir. En effet, l'institution d'une « discipline » *littérature* en 2002 et la « restauration » de la discipline *français* en 2008 ont finalement le même fondement : l'identification d'une spécificité *littéraire* de l'étude systématique de la langue et des discours.

Car si les programmes de 2008 sont clairement présentés comme une réaction aux précédents (lesquels s'appuyaient du reste sur une base instituée dès 1995)⁹, ils reproduisent clairement ce que Jean-François Halté appelait une configuration didactique ancienne, fondée sur la mise en avant de la littérature, couronnement d'apprentissage sur la langue. Mais les programmes de 2002, en instituant pour le cycle 3 deux *disciplines*, « littérature » et

8. Au sens de J.-F. Halté, *La Didactique du français*, PUF-QSJ, 1992.

9. La dimension « réactive », sur cette question, se voit à la forme argumentative du propos suivant (condensée dans la corrélation *évidemment/cependant*) : « Les activités d'expression orale, de lecture ou de rédaction de textes en français ont évidemment toute leur place en sciences, en histoire et géographie, en histoire des arts et elles interviennent en mathématiques. Cependant, si l'élève s'exprime, lit et écrit en français dans toutes les disciplines, il n'en est pas moins nécessaire de réserver un horaire spécifique à l'apprentissage structuré et explicite du vocabulaire, de la grammaire et de l'orthographe. » (Programmes de 2008, BO n° 3, 19 juin 2008, p. 11)

« observation réfléchie de la langue française », au sein d'un même *domaine spécifique*, « langue française, éducation littéraire et humaine », au côté du *domaine transversal* « maîtrise du langage et de la langue française », ne faisait que se référer aussi, finalement, à cette configuration ancienne.

Il serait peut-être possible de penser des programmes qui suivent une perspective intégrative, où le français serait conçu comme une matière où se construisent les problématiques d'enseignement-apprentissage des compétences langagières, sans dichotomie entre langue et littérature et en lien étroit avec les autres matières.

3.3. Cycles et niveaux

Le décret du 24 juillet 2013 a entériné la fin, décrétée par les programmes de 2008, du chevauchement des écoles maternelle et élémentaire par le cycle 2, institué par la loi d'orientation de 1989. Les programmes de 2002 maintenaient ce chevauchement et je dois dire que je ne comprends pas le choix fait aujourd'hui : ce chevauchement représentait à mes yeux un levier possible, dont pouvaient se saisir les enseignants qui le souhaitaient et qui en avaient la possibilité pratique, de marquer une transition douce entre une forme d'école et une autre, marquées chacune par des pédagogies différentes quant aux relations aux savoir ou à l'autonomie, marquées chacune encore par des structurations didactiques différentes des contenus – disciplinaires ou non...

Au passage, cela fait d'autant plus franchement douter de la longévité ou même de la légitimité, au sein du corps enseignant, de l'instauration, par le même décret, d'un cycle 3 qui chevaucherait les premier et second degrés : car un tel chevauchement, contrairement au précédent, qui au moins mettait ou pouvait mettre en dialogue des enseignants relevant du même corps, demande une réelle concertation entre des enseignants de corps et de formation différents, dans des structures éducatives qui ne se rencontrent que très peu, tant par leurs traditions respectives que par leurs organisations hiérarchiques et leurs structurations didactiques. Sur quelle étude s'est-on fondé, qui dépasse les expérimentations ponctuelles *ad hoc* mais qui prenne en compte les pratiques effectives de concertation inter-degré depuis 30 ans, pour supposer qu'une telle concertation serait possible sans un changement radical de ces structures ?

Question 4) Pourriez-vous décrire explicitement et concrètement quelques situations exemplaires, qu'il serait possible de relier aux contenus essentiels proposés dans les programmes ?

Il ne m'est pas possible de répondre à cette demande, pour plusieurs raisons :

– ma compétence n'est pas là : s'il m'est souvent arrivé de faire des propositions didactiques à l'appui d'une réflexion théorique, mes recherches ne m'ont pas permis d'identifier leur « exemplarité » : au contraire, j'ai toujours précisé les limites de ces propositions (j'ai même, à plusieurs reprises, sur des propositions précises que j'avais faites, émis quelques doutes sur leur pertinence, suite à des recherches menées ultérieurement) : c'est que l'exemplarité n'est jamais exemplaire que par restriction des contingences effectives ;

– il me semble difficile de définir des contenus à partir de situations exemplaires ou de définir une situation exemplaire sans avoir à l'esprit un contenu ;

– le statut de l'exemplarité dans les programmes est problématique, car il peut avoir pour effet presque instantané de décrire, sous couvert d'exemples, les « bonnes pratiques », la plupart du temps sans autre justification que la conviction de ceux qui les proposent ;

octobre 14

– il serait nécessaire de penser la production de l'exemplarité par un va-et-vient entre essai de terrain et validation théorique, ce qui revient à revendiquer la mise en œuvre d'une recherche-action de qualité, fondée sur les savoirs dans les champs de la didactique, de la pédagogie, de la linguistique, des théories littéraires, de la communication, etc. Sans se la donner pour modèle, il me semble que l'on pourrait, sur ce point, prendre pour référence la réalisation du *Plan de rénovation* de 1970 ;

– à défaut, il me semble que les enseignants sont mieux à même que quiconque de construire ces situations exemplaires, aidés d'ailleurs par l'intelligence collective que représente la mise en ligne des propositions de chacun, dans des réseaux sociaux qui, à mon avis, fondé sur ma seule expérience, fonctionnent souvent très bien, mieux parfois que ceux qui sont sous le contrôle de l'inspection, du reste.

Question 5) Auriez-vous des recommandations à faire sur la forme et l'écriture des futurs programmes ?

5.1. Éviter les confusions discursives

Je serais partisan de programmes qui, dans l'énoncé des principes,

– ne confondent pas la forme de l'injonction – nécessaire pour un texte réglementaire – à l'argument d'autorité. Qu'un texte de loi dise la loi, c'est son rôle ; qu'il se fonde pour énoncer la loi sur des croyances ou des opinions est moins acceptable ; qu'il prétende se fonder sur des savoirs scientifiques sans engager les procédures normales, dans un discours scientifique, de présentation des sources (théoriques ou empiriques), n'est pas davantage acceptable à mon sens. Par exemple, qu'on exige que les enseignants de CP utilisent un manuel pour l'apprentissage de la lecture, ce que l'on peut juger légitime pour un texte réglementaire (mon propos n'est pas de donner un avis là-dessus), n'oblige pas à écrire : « L'appui sur un manuel de qualité est un gage de succès pour cet enseignement délicat » (programmes de 2008, *BO* n° 3, 19 juin 2008, p. 18), proposition qui relève soit de l'opinion ou de la croyance (irrecevable donc), soit d'un savoir fondé en empirie (il manque alors une référence bibliographique et les éléments de discussion permettant une telle assertion)¹⁰ ;

– ne confondent pas les objectifs d'enseignement et les objectifs d'apprentissage. Par exemple, dans les premières phrases du programme de grammaire du cycle 2 (programmes de 2008, *ibid.*), on peut lire :

La première étude de la grammaire concerne la phrase simple. Les marques de ponctuation et leur usage sont repérés et étudiés. Les élèves apprennent à identifier la phrase, le verbe, le nom, l'article, l'adjectif qualificatif, le pronom personnel (formes sujet). Ils apprennent à repérer le verbe d'une phrase et son sujet.

Les deux premières phrases sont centrées sur l'activité de l'enseignant, les deux suivantes sur celle de l'élève (apprenant). Que les deux soient liés va de soi, mais la distinction des deux dans l'énonciation me semble nécessaire, à la fois pour des raisons de clarté et de cohérence et

10. Cette dernière ambiguïté discursive avait été bien décrite par M.-H. Vourzay, à propos des documents d'accompagnement des programmes de 1995 (mais sa remarque me semble convenir à tous les discours de programmes) : « La caution scientifique permet à la fois d'atténuer, dans la forme, le discours de la Loi et de renforcer, dans l'effet, l'imposition de cette Loi. Ce qui est proprement magique. » (« La construction énonciative des IO de l'école primaire (1882-1992) », dans A. Petitjean, J.-M. Privat *dir.*, *Histoire de l'enseignement du français et textes officiels*, Metz, Collection « Didactique des textes », p.22)

pour éviter l'effet possible d'une confusion entre activité de l'enseignant et activité de l'élève, qui engage un problème que le point suivant évoque ;

– ne confondent pas non plus l'énoncé d'activités effectives et leurs effets possibles. Par exemple, il me semble nécessaire d'éviter d'écrire les mots suivants, que l'on trouve à l'issue de la partie « grammaire » citée ci-dessus : « La connaissance des marques du genre et du nombre et des conditions de leur utilisation sera acquise à l'issue du CE1 » (programmes de 2008, *ibid.*). Un autre exemple, concernant le vocabulaire, mêle dans une même phrase l'activité de l'enseignant (ou de l'élève) et ses effets supposés : « Par des activités spécifiques en classe, mais aussi dans tous les enseignements, l'élève acquiert quotidiennement des mots nouveaux » (programmes de 2008, *ibid.*)

Certes, il va de soi que ce qui est enseigné concourt à des objectifs d'apprentissage, que toute activité d'enseignement a une finalité d'acquisition de compétences, etc. Mais la distinction de ces deux ordres de réalité, d'une part me semble nécessaire à la clarté du propos, d'autre part permet d'éviter toute culpabilisation des enseignants, dont l'activité pourrait être jugée strictement superposable à ses prétendus effets, moyen subtil de contribuer indument à la substitution d'une culture de l'obligation de résultats à celle de l'obligation de moyens.

Sur ces aspects, la *Charte des programmes* me semble claire, quand elle énonce : « On appelle "programme", aux termes de la présente charte, toute prescription qui définit ce qui doit être enseigné » (1.1., p. 5) ; cependant, cette clarté s'estompe quand, à la question « Que comporte un programme ? », il est répondu que « chaque programme doit [...] définir conjointement les objectifs en matière de connaissances [...] [et] les compétences attendues [...] », sans plus de référence à ce qui doit être *enseigné* (1.3., p. 6).

5.2. Respecter l'orthographe rectifiée (Journal officiel, 6 décembre 1990)

Il me semble impératif que, contrairement à tous les programmes précédents, ces nouveaux programmes suivent les règles de l'orthographe rectifiée, en vigueur depuis 1990. Ce n'est pas le cas des documents fournis à l'occasion de ce travail de réflexion sur les programmes, y compris dans le rapport de synthèse du Comité de convergence sur l'étude de la langue. Le projet de socle suit lui aussi l'orthographe ancienne, malgré la note 1, à propos des règles orthographiques : « Le document de référence sur l'orthographe est publié au Journal officiel du 6 décembre 1990 »...

5.3. Prendre le temps de l'écriture

Si j'avais un souhait principal à formuler concernant l'écriture des programmes, ce serait de prendre le temps de l'*écriture*, qui ne se résume pas à la production d'un texte, mais nécessite le temps long nécessaire au travail de la lecture, de l'analyse critique, de la discussion, de la réécriture, de la relecture...

Je voudrais dire à cet égard, pour conclure, mon scepticisme devant toute entreprise de refonte des programmes qui ne prenne pas en compte les effets pervers de la multiplication des programmes dans notre pays, qui atteint, en cette matière, un triste record : pour mémoire, et pour nous en tenir aux vingt dernières années, on aura connu des programmes en 1995, 2002, 2008, 2014... Peut-on sérieusement penser qu'à ce rythme, les renouvellements des programmes obéissent à autre chose qu'à des modes politiques éphémères ? Pour se convaincre de l'absurdité d'un tel rythme de 6-7 ans par « nouveau » programme, que l'on songe que ce temps est inférieur ou à peine égal au nombre d'années qui constituent les différents niveaux concernés, qu'il s'agisse du premier ou du second degré. Si l'on songe que le temps de la rédaction des programmes empiète sur les deux ou trois dernières années de la

octobre 14

période précédant leur mise en œuvre et que le temps d'une réelle appropriation des programmes (par les différents acteurs concernés, des enseignants aux parents en passant par les élèves) ne saurait être inférieur à deux ou trois ans, lesquels empiètent sur la période qui suit leur publication, on a une idée de la crédibilité que se donnent les ministères successifs qui commandent des refontes régulières de programmes.

L'école a besoin de sagesse et de sérieux. La sagesse, pour moi, est celle de l'expérience, celle des maîtres que l'on créditerait de l'intelligence de savoir adapter, quand nécessaire, et avec l'aide que peut apporter une politique suivie de formation continuée, tel aspect des programmes antérieurs, sans *refonte* de ceux-ci ; le sérieux serait celui de l'expérimentation : si telle circonstance politique exige de toute nécessité la refonte des programmes, encore faudrait-il se donner les moyens d'évaluer les échecs des précédents et les effets des nouveaux et de prévoir un plan de formation qui pense leur appropriation par les acteurs les plus concernés, à savoir les enseignants, et rende légitime le renouvellement des programmes à leur yeux¹¹.

11. C'est du reste ce qu'énonce la récente *Charte des programmes* dans son quatrième objectif (p. 1 sq.), décliné dans sa cinquième partie (p. 10 sq.) Mais je ne vois pas exactement cet objectif mis en place dans la procédure actuelle, n'ayant pas eu connaissance des « recherches solides » sur lesquelles serait « appuyé » le choix présent de « changement de programme » (les citations sont tirées de la *Charte*, p. 10), qui me semble plutôt s'expliquer par une décision ministérielle : « Notre école et notre collège ont besoin de nouveaux programmes », disait le ministre dans sa lettre du 4 décembre 2013 au Conseil supérieur des programmes, sans référence à des « recherches solides », mais plutôt à des « études et rapports », qui font penser à ceux qui sont très régulièrement commandés et dont la teneur change, curieusement, tous les 6 ou 7 ans... Ce qui ne change pas, c'est l'exigence de l'urgence caractéristique de toute demande de nouveau programme formulé par un ministre, comme en atteste le calendrier du Conseil supérieur des programmes pour la réalisation de ces nouveaux programmes.