

# *Analyse du programme de collège par niveaux*

## **Les anciens programmes avaient-ils « tout démoli ? » Les nouveaux programmes vont-ils « tout arranger ? »**

Les anciens programmes n'étaient sans doute pas parfaits. A l'usage, on se rend compte qu'ils auraient pu être améliorés et les collègues avaient d'ailleurs formulé des suggestions dans ce sens. N'aurait-il pas été plus pertinent d'en tenir compte pour amender les programmes existants au lieu de tout refondre, en éliminant au passage ce qu'ils avaient de positif ?

Certains ont accusé les anciens programmes de tous les maux, voire les ont rendus responsables d'un échec massif. Pour l'heure, on attend toujours une étude scientifique sérieuse qui soit de nature à valider de telles affirmations. On attend surtout de voir en quoi les nouveaux programmes permettront de faire mieux.

Bien sûr, les programmes ont une fonction essentielle et personne n'est dupe des enjeux mais aussi des rapports de forces politiques et idéologiques qui président à leur élaboration. Les nouveaux programmes défendent un parti-pris idéologique, une certaine conception de la culture, du patrimoine, de la langue française...

Aussi majeure soit-elle pour le SNES, cette question ne doit pas en éclipser d'autres, à nos yeux tout aussi essentielles et que le ministère semble balayer d'un revers de main : que signifie par exemple l'expression « faire le programme » ? Et à partir de quand considère-t-on qu'on l'a « fait » ? De ce point de vue, la comparaison avec les programmes scolaires des autres pays offre des pistes de réflexions intéressantes : si certains d'entre eux sont très prescriptifs, au risque de priver les collègues de toute marge de manœuvre ce qui les transforme de fait en exécutants, d'autres au contraire se présentent uniquement sous forme de pistes générales, laissant aux collègues une très grande liberté d'action qui peut aussi générer des inégalités.

La question des programmes ne doit pas éclipser non plus celle des pratiques, pourtant centrale et sur laquelle la DGESCO ne dit rien, tout en nous renvoyant à nos chères études, probablement au nom de la fameuse « liberté pédagogique ». A notre connaissance, aucun document d'accompagnement n'a été prévu pour les nouveaux programmes et les réunions actuellement menées par les IPR ne donnent pas d'aide plus précise, selon le témoignage des collègues.

Si l'on s'en tient à un point précis, que signifie par exemple l'expression « avoir fait l'adverbe ? » De nombreux travaux de recherche montrent que l'étude de l'adverbe renvoie à une multiplicité de pratiques, à des explications très différentes d'une classe à l'autre, à des activités intellectuelles très variées... Centrer le débat uniquement sur la question des programmes sans s'interroger sur celle des pratiques, sur ce qui se passe concrètement dans la classe ou sur l'objectif de ce qu'on enseigne n'a guère de sens. Quant à l'adverbe, contrairement à ce que d'aucuns prétendent, il a toujours été étudié jusqu'ici dans les collèges et ce n'est sûrement pas en réaffirmant autoritairement la « nécessité d'y revenir » que nos élèves y parviendront mieux ! La question serait plutôt d'essayer de comprendre pourquoi, au terme de quatre années de collège, certaines notions ne sont toujours pas acquises par les élèves, alors qu'on les revoit tous les ans. Sur cette question, la recherche propose des pistes intéressantes mais celles-ci n'arrivent jamais jusqu'aux collègues : on trouve en effet dans le PAF de nombreux stages prescriptifs sur la mise en application des réformes, y compris les plus absurdes, mais hélas bien peu de formations sur les sujets de fond qui nous intéressent tous. Ajoutons que le PAF paye un lourd tribut aux restrictions budgétaires. Nous restons donc souvent démunis face aux difficultés rencontrées.

## Le préambule : un flou qui entretient la confusion...

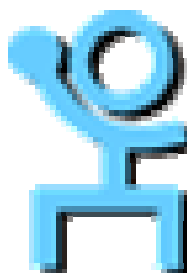
Passons sur toutes les annonces du préambule qui ne se retrouvent ensuite nulle part dans le programme : où trouve-t-on les formes de langage de « l'information, de la publicité, de la vie politique et sociale » ? Où est-il question « d'oeuvres cinématographiques majeures du patrimoine français, européens et mondial » ? Où se trouvent le programme et les pratiques de l'enseignement de la langue orale pour laquelle on nous dit dans le préambule : « L'oral s'enseigne comme l'écrit » ?

Dans le préambule, il est question de « faits de langue », de « mécanismes grammaticaux » et de « conscience claire de (la) langue » sans jamais préciser de quoi il s'agit réellement ni quelles sont les différences entre ces notions. Plus loin, il est question de « faits de civilisation », de « fait religieux » mais aussi d'un « esprit de laïcité » tout cela dans le même flou !

L'absence de rigueur dans la terminologie ne fait que révéler le manque de rigueur du propos lui-même. Ainsi on annonce tout et son contraire : il faut « étroitement articuler » l'apprentissage de la grammaire, de l'orthographe et les activités de lecture et d'écriture mais en revenant au cloisonnement et à « la leçon de grammaire » qui est « fondamentale » et « permet d'acquérir une conscience des faits de langue ». On ne nous explique pas d'ailleurs par quel processus se déroule cette merveilleuse alchimie pédagogique ! Comment « étroitement articuler » tout en se donnant la possibilité de « ne pas étroitement articuler » cet enseignement de la grammaire « avec les autres composantes de l'enseignement du français » ?

On nous explique que « la progression » du programme de grammaire est « soigneusement ménagée » année après année pour « éviter les répétitions pour les élèves » mais « cela n'exclut pas les révisions » ! Le tout est de saisir la nuance entre « répétition » et « révision », ce que bien sûr nous ne savons pas faire jusque là. Plus loin, on précise : « il va de soi que tous les faits de langue peuvent être abordés et utilisés pour les activités de lecture et d'écriture sans attendre qu'ils fassent l'objet d'une étude préconisée par le programme », nous voilà éclairés ! Heureusement, on conclut par une formule magique : « l'essentiel étant que toutes les notions figurant au programme aient été enseignées en classe et assimilées par les élèves. » Certes, a-t-on envie de répondre ! D'ailleurs la magie est un des grands principes du programme dans tous les domaines. Dire, c'est faire : « Sous la conduite du professeur, les élèves prennent la parole fréquemment, avec mesure et de façon organisée. »

Sur un ton péremptoire et sur le mode de la vérité générale, le programme affirme dès le préambule des contrevérités manifestes. Dès la première page, on nous assène : « Les connaissances grammaticales apprises en français servent aussi à l'apprentissage des autres langues ». On pourrait ajouter qu'elles servent aussi à faire un bon pot au feu ; en effet, il faut bien lire la recette pour bien cuisiner !!! Dans le même mouvement du « tout est dans tout et inversement », on apprend que « la lecture d'images » « favorise la compréhension des oeuvres littéraires étudiées » et que c'est donc dans ce but et ce but seul que l'on étudiera des oeuvres iconographiques... De même la littérature de jeunesse « facilite parfois l'accès à la lecture des oeuvres classiques ». On aimerait des exemples pour illustrer ces affirmations...



# Classe de sixième

## I-1 Grammaire

*L'adjectif qualificatif (il s'ajoute au nom pour le qualifier) : qu'en est-il de la phrase « Elle est belle. » Où est le nom et partant, que devient « belle » ? N'est-ce plus un adjectif qualificatif ?*

*Le sujet du verbe : (le groupe nominal et le pronom). Que faire avec la phrase « Souffler n'est pas jouer » ? Quel mot est sujet du verbe être ? Le groupe nominal ou le pronom « souffler » ? Et n'espérez pas trouver dans le programme des années suivantes les autres cas de groupes sujet : verbe à l'infinitif, proposition subordonnée et autres adverbes substantivés... La question du sujet du verbe a été traitée en 6<sup>ème</sup> : on n'y revient pas !*

*Les groupes nominaux compléments circonstanciels (mobiles et supprimables) : le dilemme posé par la phrase « Je vais à l'école » ne semble toujours pas réglé mais n'ayons aucun doute : il y aura toujours un élève pour nous poser la question !*

## 1-2 Orthographe

*La ponctuation : les divers points, la virgule, les guillemets, les parenthèses, les tirets : outre que l'on ne voit pas où l'on va ranger le point virgule, on se demande en quoi la ponctuation est une notion d'orthographe. Sa place est plutôt dans la syntaxe, la « grammaire de phrase » donc, comme dit le programme.*

*Les signes auxiliaires : tréma, apostrophe, trait d'union : quand l'apostrophe est-elle un élément d'orthographe lexicale ? Bien rarement et bien moins souvent que d'orthographe grammaticale.*

## I-3 Lexique

*Reprises et substituts du nom : il ne s'agit absolument pas de lexique mais de grammaire de texte mais comme les rédacteurs du programme ont décidé qu'il ne fallait plus parler de grammaire de texte...*

*La ruse est un peu grosse !*

## II- Lecture

*On étudie en lecture d'image, comme en lecture de textes, « la fonction narrative » sans aborder les notions de narratologie...*

## III- Expression écrite

*Le professeur insiste sur la nécessité de se faire comprendre, de prendre en compte son destinataire et de s'adapter à la situation de communication définie par les consignes : mais on n'enseigne pas la grammaire de texte et on ne parle pas d'énonciation avant la 4<sup>ème</sup>.*

# Classe de

# cinquième

## I-1 Grammaire

*Les propositions subordonnées relatives et les propositions subordonnées conjonctives (les distinguer selon que le subordonnant a ou n'a pas de fonction dans la subordonnée qu'il introduit) ;*

*La subordonnée interrogative indirecte : voici encore un classement bien confus. En effet dans la subordonnée interrogative : « Je me demande qui viendra manger ce soir » le subordonnant « qui » est sujet du verbe de la proposition subordonnée mais celle-ci n'est pas une proposition subordonnée relative. Dans le cas suivant : « Elle demande si elle doit venir manger ce soir. » le subordonnant « si » n'a pas de fonction dans la subordonnée, pourquoi celle-ci ne serait-elle pas une proposition subordonnée conjonctive ?*

## Les classes de mots

*Les mots exprimant les degrés de l'adjectif, la négation, l'interrogation : on aimerait bien savoir de quelles classes de mots il s'agit.*

*Les conjonctions de coordination : mais pas les conjonctions de subordination alors que l'on étudie les propositions subordonnées.*

*Les prépositions (introduisant un complément de verbe, de nom, d'adjectif ou un complément circonstanciel) : curieuse exclusion ! Il arrive pourtant bien souvent qu'un complément circonstanciel soit complément du verbe, c'est même pour cette raison que l'on parlait à une époque de complément obligatoire et de complément non obligatoire. Citons le cas, par exemple de : « Il court à toute vitesse. » Dans ce cas, impossible de déplacer le complément circonstanciel de manière, à moins de s'appeler Monsieur Jourdain !*

## Les valeurs et emplois des modes verbaux

*On nous dit que l'indicatif est le mode de « l'inscription dans le réel » : comme par exemple dans la phrase « Je rêve d'un monde parfait où tous les hommes seront frères et vivront en paix. » Bienvenue dans le monde réel de la réalité !*

*Le subjonctif, lui, devient le mode de « l'imagination en pensée ») : l'expression se passe de commentaire.*

*Quant au conditionnel, il devient un mode en cinquième mais il n'était un temps de l'indicatif en sixième. Il n'y a plus qu'à espérer que le prof de 6<sup>ème</sup> n'aura pas eu le temps de traiter cette partie du programme et l'aura laissée aux bons soins du prof de 5<sup>ème</sup>.*

## I-2 Orthographe

*Les verbes du premier groupe présentant des particularités orthographiques (verbes en -cer/-ger/-eler/-eter...) : mais selon quelles règles ? Celles de 1990 comme préconisé dans le préambule et qui suppriment*

# 5<sup>ème</sup>

justement bon nombre de ces « particularités » ?

## **I-3 Lexique**

*Le vocabulaire des valeurs (références à une société ou à une période) : bien malin qui dira quel peut être le contenu de ce « domaine lexical » !*

*Notions lexicales : figures de style (comparaison et métaphore) : en quoi la stylistique est-elle une notion lexicale ?*

## **II-5 Etude de l'image**

*Les notions étudiées en sixième sont complétées par l'étude des angles de prise de vue, des couleurs et de la lumière : L'année précédente on a « lu » les images en regardant le cadrage, la composition et les plans mais sans parler de couleurs ni de lumière. C'est pour le moins curieux. Quant au dogme qui consiste à aller « du plus simple au plus compliqué », il est mis à l'épreuve ici !*

## **III- Travaux d'écriture**

*Récits rendant compte d'une expérience personnelle incluant l'expression de sentiments : or dans la partie lexique, le vocabulaire étudié est celui des sensations ; deux notions bien différentes qui tendent à se confondre dans le programme...*

## **IV- L'expression orale**

*Parmi les exercices, la description est privilégiée : voici un exercice bien artificiel. La description est bien plus un exercice d'écrit que d'oral dans la mesure où la situation d'énonciation de l'expression orale comprend en général le visuel. On ne décrit pas, on montre ! Les exemples donnés n'apportent pas vraiment de pertinence à l'exercice.*

# Classe de quatrième

## **I-1 Grammaire**

### **Les classes de mots**

*Les mots exclamatifs : même remarque qu'en 5<sup>ème</sup>. De quelle(s) classe(s) de mots s'agit-il ?*

### **Les fonctions**

*L'apposition (sa proximité avec l'attribut, son détachement) : en quoi l'apposition est-elle proche de l'attribut ? Ne parle-t-on pas plutôt d'épithète détachée ? Quelle est cette notion grammaticale de « proximité » ?*

### **La grammaire du verbe**

*Les verbes transitifs (direct, indirect) et intransitifs, les verbes attributifs : alors que les compléments d'objets ont été étudiés en 6<sup>ème</sup>, de même que la distinction entre COD et attribut du sujet. Comment apprendre à repérer les compléments d'objet sans examiner les verbes transitifs, et les attributs du sujet sans parler des verbes attributifs ?*

### **Initiation à la grammaire de l'énonciation**

*le fonctionnement des pronoms personnels par rapport à la situation d'énonciation (première et deuxième personnes engagées dans la situation d'énonciation, troisième personne absente de la situation d'énonciation) : voici un raccourci bien rapide, surtout quand on décide d'esquiver la notion de discours. Que faire du récit à la première personne ? Et que faire de la phrase pourtant souvent entendue : « Maman n'est pas contente ; tu lui fais beaucoup de peine » ?*

## **I-3 Lexique**

*Notions lexicales :*

*Figures de style : antithèse, procédés de l'ironie, hyperbole (en lien avec l'étude grammaticale de l'emphase) : sauf que cela ne relève pas vraiment de l'étude du lexique et que l'emphase ne fait pas partie du programme de grammaire de la classe de 4<sup>ème</sup>. C'est apparemment un oubli (voir plus loin).*

## **III-3 Travaux d'écriture**

*Récits à contraintes narratives particulières : changement de points de vue, variations chronologiques : l'ennui est que cet exercice qui demande une bonne maîtrise des notions d'énonciation ne s'appuie que sur une « initiation à la grammaire de l'énonciation ».*

## **IV L'expression orale**

*On passe progressivement de situations à deux interlocuteurs à des situations plus complexes (interlocuteurs nombreux, échanges avec un groupe) : les concepteurs du programme n'ont pas l'air d'avoir bien conscience de la situation d'énonciation dans une classe. A trente élèves par classe, les interlocuteurs nombreux et les échanges avec le groupe font partie du quotidien et il n'est pas besoin de beaucoup d'efforts pour se mettre, fut-ce « progressivement », dans ces situations !!! En revanche, on ne voit pas bien comment on pourra les éviter pendant les deux années de 6<sup>ème</sup> et de 5<sup>ème</sup> !*

# Classe de

# t r o i s i è m e

## I-1 Grammaire

Une bonne partie du programme consiste, contrairement à ce qui est annoncé dans le préambule, en révision des années précédentes. C'est le cas, par exemple pour les discours direct et indirect ou les compléments circonstanciels.

### Les classes de mots

*Les conjonctions de subordination (... relations sémantiques établies par les conjonctions de subordination) :* on ne voit pas trop ce que ça veut dire, sauf qu'il est effectivement bien difficile de garder un classement cohérent entre grammaire, orthographe, lexique, etc... bref, qu'il est bien difficile de cloisonner !  
- *que* : « béquille » du *subjonctif* : voici donc une nouvelle classe grammaticale, la béquille.

### Les fonctions

*L'attribut du COD (sa distinction d'avec l'épithète : son extériorité par rapport au groupe nominal COD) :* voici encore une notion nouvelle et assez confuse, « l'extériorité par rapport au GN »...

### La grammaire du verbe

*Le subjonctif passé ; aperçu des temps du passé :* Qu'entend-on par « aperçu » ? On continue dans le flou habituel.

*Le conditionnel : emploi temporel de futur du passé, emploi modal (valeurs de potentiel/irréel du présent, irréel du passé) :* heureusement que l'objectif principal des concepteurs du programme était de simplifier l'apprentissage de la grammaire et de renoncer au « jargon »...

### Initiation à la grammaire du texte

*L'emphase :* la voici ! Souvenez-vous, on nous l'avait annoncée en relation avec l'étude du lexique, dans le programme de 4ème.

## I-2 L'orthographe

*Le doublement des consonnes :* vaste question !

*les dérivés des mots en -ion (attention, suspension...):* on ne voit pas bien quelle est la difficulté de l'orthographe de ces dérivés et on a du mal à trouver un dérivé à « suspension ». Il s'agit peut-être de l'orthographe des mots en -ion tout seulement et de la dérivation en -ion ?

## I-3 Lexique

*vocabulaire de l'argumentation*

*vocabulaire du raisonnement*

*vocabulaire abstrait (concepts et notions) :* il risque d'être bien difficile, en classe de troisième, de faire la distinction entre ces trois « domaines lexicaux » et de la rendre explicite pour les élèves.

## II- La lecture

Alors que le programme de 3ème porte essentiellement sur l'argumentation (ou sur l'initiation à l'argumentation), on ne trouve dans le programme de lecture aucun texte purement argumentatif, aucune entrée sur les textes argumentatifs. Cette incohérence est troublante. D'ailleurs le programme ne contient que trois entrées et semble étrangement pauvre.

### II-1 Formes du récit aux XXème et XXIème siècles

Mais dans la liste d'œuvres, on ne trouve qu'un ouvrage du XXIème siècle, le conte d'Amos Oz.

### II-2 La poésie dans le monde et dans le siècle

Quel siècle ? Apparemment, il s'agit du XXème puisqu'un seul des auteurs cités est encore vivant : Edouard Glissant qui a 80 ans. Certains ont disparu depuis fort longtemps, comme Apollinaire, décédé en 1918...

### II-3 Théâtre : continuité et renouvellement

*De la tragédie antique au tragique contemporain :* là encore, la notion de « contemporain » est assez confuse. Aucun auteur vivant ne se trouve dans la liste proposée, seuls Ionesco et Anouilh ont écrit après 1960. Les tragédies dans le théâtre d'aujourd'hui ne manquent pourtant pas.

### II-4 Etude de l'image

*C'est la fonction argumentative de l'image qui est développée, pour laquelle on peut analyser le fonctionnement de certaines publicités :* ainsi nous apprenons que la publicité est argumentative... curieuse conception de l'argumentation !

*Il (le professeur) les fait réfléchir à la problématique de l'adaptation d'une œuvre littéraire pour le cinéma ou la télévision :* on peut se demander à partir de quelle œuvre littéraire contenue dans le programme ce travail peut être fait. Le choix se situe entre *Vipère au poing*, *Le grand Meaulnes* et *L'Enfant noir*. Il faut avouer que c'est assez restreint.

### III- Expression écrite

#### III-1 Objectifs

Les activités d'écriture permettent à l'élève (...) de mettre l'accent sur l'implication et l'engagement (opinion, conviction, émotion), ou au contraire, la mise à distance et le détachement (objectivité, distance critique, humour) : comment comprendre et faire comprendre aux élèves que la « distance critique » et « l'humour » sont des manifestations du « détachement » marquant le contraire de « l'engagement » ?

#### III-2 Modalités de mise en œuvre

Le programme de Troisième invite l'élève à s'interroger sur les problèmes de l'humanité et les grandes questions de notre monde et de notre temps. Ce lyrisme est admirable mais sur quelles œuvres, sur quels thèmes au programme se fonde cette certitude ?

#### III-3 Travaux d'écriture

*Écriture narrative : (...) lettre fictive* : le programme de lecture ne comprend aucun texte épistolaire. On ne voit donc pas comment ce travail d'écriture pourrait se faire, comme l'annonce le préambule, en relation avec les lectures au programme.

*Résumé de textes narratifs et documentaires* : sauf que, là aussi, aucune lecture de texte documentaire n'est prévue dans le programme.

*Écriture d'une scène tragique : en particulier, transposition d'un passage romanesque en scène de théâtre* : où trouve-t-on un « roman tragique » dans le programme comme support de cet exercice ?

*Rédaction d'un article de presse, par exemple une critique de film ou d'œuvre littéraire* : où trouve-t-on dans le programme l'étude ou la lecture de la presse et des spécificités de son langage, de son style, de ses formes d'écriture ?

### V- L'histoire des arts

Le thème « Arts, Etats et pouvoirs » est particulièrement porteur dans la perspective d'une ouverture au monde entier et à l'époque contemporaine. Bel exemple de langue de bois qui permet de faire tout et n'importe quoi mais ne donne aucune indication de contenu ni d'objectif d'enseignement.

Il sera traité par le professeur de français dans le cadre qui est le sien : échanges entre écrivains et artistes ; correspondances entre œuvres littéraires et œuvres musicales ou plastiques : on appréciera la richesse et la précision des propositions !

## Linguistique contre grammaire normative : le match se poursuit !

En lisant les nouveaux programmes, on réalise que le débat entre tenants de la grammaire normative et partisans de la linguistique n'est toujours pas éteint, ce qui donne lieu aujourd'hui à un brusque retour de balancier. Certes, l'introduction de la linguistique dans les programmes scolaires ne s'est pas faite sans heurts, elle a même pu donner lieu à des dérives regrettables, notamment au niveau terminologique. Faut-il pour autant rejeter la linguistique au moment où elle semble trouver à la fois sa « niche écologique » au sein des programmes ainsi que son rythme de croisière ? De très nombreux collègues y ont recours et déclarent aujourd'hui que sans elle, il leur serait bien malaisé de réfléchir avec les élèves sur la plupart des faits de langue. La linguistique, mais aussi la sociolinguistique, voire la psycholinguistique sont des outils majeurs pour permettre aux élèves d'aborder le fonctionnement de la langue, dès lors que ces outils sont mis à leur portée. L'étude de la langue devient pour eux passionnante et les élèves l'abordent avec bien plus d'intérêt lorsqu'ils perçoivent par exemple les enjeux de pouvoir qui sont à l'œuvre autour des questions langagières ou bien quand ils réfléchissent sur la question des normes et variations de notre langue.

Il existe un ouvrage particulièrement éclairant concernant l'évolution des méthodes d'enseignement et la question de la transposition des savoirs universitaires dans l'espace scolaire. Cet ouvrage intitulé « l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire » concerne l'enseignement des langues vivantes et on peut regretter qu'il n'en existe pas d'équivalent pour notre discipline à notre connaissance. A la lecture de ce livre, on se rend compte que l'introduction de nouvelles notions ou de nouvelles pratiques ne s'est jamais faite sans à-coups. Certaines méthodes pédagogiques paraissant aujourd'hui naturelles à tout le monde ont connu à leur époque un échec considérable : souvent novatrices mais insuffisamment abouties, elles ont demandé de nombreuses années de perfectionnement pour devenir réellement efficaces. Quant aux enseignants, qui n'étaient souvent pas formés pour les utiliser, ils se trouvaient désarçonnés et il a fallu plusieurs années pour trouver une adéquation entre ces nouvelles méthodes et le terrain.

A l'usage, certaines de ces méthodes ont eu un succès considérable, d'autres ont été abandonnées. Si l'introduction de la linguistique dans les programmes scolaires a pu en son temps poser problème, le retour brutal à la grammaire normative risque de sembler totalement incongru pour la plupart des jeunes collègues.

Pour le SNES il est grand temps de dépasser une fois pour toutes ces querelles stériles, de réfléchir à un enseignement de la langue réellement pertinent et de travailler à une terminologie grammaticale qui fasse sens pour les élèves.

## Énonciation, quand tu nous tiens ...

Dans le Préambule, il est clairement précisé que l'analyse de l'énonciation ne pourra débiter qu'en quatrième – non pas dans un objectif de meilleure compréhension des textes eux-mêmes, mais pour "désign[er] des faits de langue dont la compréhension est primordiale"- Pour obéir à ce principe, nous constatons que les pronoms seront étudiés "de manière systématique" en classe de sixième, alors que le fonctionnement des pronoms dans la situation d'énonciation ne sera abordé qu'à partir de la classe de quatrième. **Le lien entre l'apprentissage d'un point de grammaire et son utilisation dans un texte est donc rompu.**

En revanche, il apparaît dès les niveaux de sixième et de cinquième que l'élève doit tenir compte, dans son expression écrite et orale, de la "situation de communication définie par les consignes", ce qui demande a priori une réflexion sur l'énonciation du discours.

- Présence, à l'oral, de l'argumentation 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> sous forme de débat mais rien à l'écrit alors que les connecteurs argumentatifs sont au programme de quatrième.
- Connecteurs spatiaux étudiés en 4<sup>ème</sup> alors que la description est abordée en 5<sup>ème</sup>
- Connecteurs temporels étudiés en 4<sup>ème</sup> alors que le récit est abordé depuis la 6<sup>ème</sup>.

*Le préambule précise que « quelques-uns des apports majeurs de la linguistique sont introduits à partir de la classe de quatrième, dans la mesure où ils sont exprimables en termes simples et clairs et où ils désignent des faits de langue dont la compréhension est primordiale (la cohérence textuelle et l'énonciation) ; il va de soi que tous les faits de langue peuvent être abordés et utilisés pour les activités de lecture et d'écriture sans attendre qu'ils fassent l'objet d'une étude préconisée par le programme ».*

*En sixième, on devra étudier « différentes situations de communication orale et ce qu'elles impliquent ».*

*« Pour développer les compétences rédactionnelles de l'élève, le professeur insiste sur la nécessité de se faire comprendre, de prendre en compte son destinataire et de s'adapter à la situation de communication définie par les consignes ».*

*En cinquième : « afin d'approfondir les compétences d'écriture de l'élève, le professeur insiste sur la nécessité de se faire comprendre, de prendre en compte son destinataire et de s'adapter à la situation de communication définie par les consignes ».*

Faut-il traduire situation de communication en 6<sup>ème</sup>/5<sup>ème</sup>, et situation d'énonciation ensuite ? Ce serait un exemple unique de progression à l'envers, la notion de situation de communication étant plus complexe que celle de situation d'énonciation.

A noter quand même qu'on parle de linguistique mais avec prudence : "quelques-uns des aspects majeurs"... quand" ils désignent des faits de langue dont la compréhension est reconnue (par qui ?) comme primordiale".

Bref on remonte à quand ? A Saussure ou à M. Jourdain ?

## Nouveaux programmes, PISA, livrets de compétences...

Décidément, notre ministre brasse beaucoup d'air. Pour quelle efficacité ? Et quelle cohérence entre les nouveaux programmes de collège ceux du primaire, les X moutures du livret de compétences du socle commun, régulièrement rejetées par les collègues, et l'évaluation européenne PISA, à laquelle ces nouveaux programmes sont sensés aussi préparer les élèves ? Cette hyperactivité centrifuge finit à la longue par donner le tournis à tout le monde. Le but n'est-il pas d'éclipser les vraies problématiques tout en multipliant les mesures d'affichage démagogiques en direction de l'opinion publique ?

Or quels sont les domaines dans lesquels les élèves français échouent à PISA ? Quelles que soient les disciplines (français, mathématiques, sciences expérimentales...), on remarque que nos élèves ont de moins bons résultats que d'autres parce qu'ils ne répondent que s'ils sont sûrs des réponses. Ils ne pensent pas ou n'osent pas « inventer », « tenter le coup ». Ce sont les questions ouvertes et les questions d'analyse qui les gênent le plus. Cela pose donc une vraie question de fond quant au fonctionnement de notre système éducatif, question que le ministère s'applique à masquer. Ce nouveau programme qui cloisonne la maîtrise de la langue, l'expression écrite et l'analyse des textes, qui sacrifie l'argumentation, qui ne définit aucun objectif précis à l'enseignement de la discipline, qui est essentiellement prescriptif est-il propre à améliorer les résultats de nos élèves aux évaluations PISA ? On peut en douter...

# Partir du simple pour aller au compliqué ?

Bien sûr, il ne viendrait à l'idée de personne de remettre en cause la nécessaire progressivité de l'enseignement. Pas question non plus d'enseigner prématurément des notions très complexes à des élèves trop petits. Cela ne signifie pas pour autant que « partir du simple pour aller au compliqué » soit une démarche pédagogiquement recevable. L'expérience montre que ce n'est pas ainsi qu'on apprend. Les collègues constatent que beaucoup d'élèves, notamment dans les ZEP, se montrent capables de travailler sur des notions difficiles demandant un niveau d'exigences élevé, ce qui n'empêche pas ces mêmes élèves de caler sur des contrôles de conjugaison minuscules avec deux ou trois verbes à apprendre.

Nos collègues de mathématiques se plaignent de la non maîtrise des tables de multiplication par certains élèves ce qui ne les empêche pas pour autant d'avoir un raisonnement mathématique très solide! A l'inverse, il n'est pas rare de constater que d'autres élèves qui maîtrisent parfaitement les tables calent devant la majorité des problèmes, ne sachant pas du tout à quelles fins mobiliser les tables.

Doit-on donc, comme le préconise le socle commun et sous prétexte qu'il faut « partir du simple » empêcher ces élèves d'accéder à la littérature tant que les conjugaisons (qui ne sont d'ailleurs pas simples) ne seront pas acquises ? Ne risque-t-on pas ainsi de démotiver les élèves ? Il n'est pourtant pas rare de leur redonner le goût pour le français en passant par exemple par le théâtre ou les ateliers d'écriture. Devra-t-on désormais les en priver tant qu'ils ne sauront pas conjuguer ?

Un tel apprentissage ne serait-il pas au contraire facilité par une fréquentation régulière des textes ? Ceux qui préconisent ce type d'apprentissage ne tombent-ils pas dans les dérives technicistes qu'ils récusent par ailleurs ? A l'inverse, il ne s'agit pas non plus de passer par dessus bord l'idée selon laquelle une routine et un entraînement régulier sont indispensables à l'acquisition des savoirs. Cela dit, pourquoi vouloir toujours, par un mouvement de balancier perpétuel, invalider de façon péremptoire une forme d'apprentissage au profit d'une autre ?

De nombreux chercheurs (ESCOL Paris VIII) montrent que l'échec scolaire provient bien souvent d'une sous-exposition des élèves au savoir : en clair, à force de remettre sans arrêt à plus tard le moment où ceux-ci devront s'attaquer aux vraies difficultés, à force de les confronter en permanence à des activités « simples », on leur barre précisément l'accès à l'abstraction. Sans remettre en cause la notion de progressivité de l'enseignement, il est tout à fait possible d'aborder avec les élèves des notions complexes, et de le faire tôt.

On prétend aujourd'hui repartir du « simple » ou « revenir aux fondamentaux » au nom d'un prétendu bon sens. L'expérience montre pourtant que l'enseignement de notions apparemment simples comme la ponctuation ou la valeur des temps est en fait d'une redoutable complexité, alors que d'autres notions moins familières pour le grand public comme « schéma actantiel » ou « champ lexical » recouvrent en réalité des concepts très simples que les élèves maîtrisent aisément. Bref, la complexité n'est pas toujours là où on le croit.

Dans les programmes, on trouve aussi certaines idées reçues qui rappellent beaucoup le rapport Bentolila (voir analyse du SNES sur notre site). Prétendre qu'une phrase difficile à comprendre redeviendra simple dès lors qu'elle aura été analysée sur le plan grammatical en déconnectant la forme du fond n'a aucun sens. Essayons avec la poésie de Mallarmé pour voir !

On sait également que la plupart des élèves qui font des fautes connaissent bien souvent la règle qui aurait permis de les éviter. La plupart sont en mesure d'appliquer cette règle dans le cadre d'un exercice à trous (et/est, à/à, ce/se, ou/où) mais la faute réapparaît bien souvent dans un travail d'expression écrite où il y a bien d'autres choses à gérer. Dans ce cas, à quoi bon retourner perpétuellement à l'apprentissage de la règle ?

Les nouveaux programmes semblent également ignorer que nos élèves parlent et pensent bien avant d'arriver à l'école ou d'étudier la grammaire. Dès lors, est-il pertinent de l'enseigner en faisant abstraction de ce qu'il savent déjà, et en particulier des représentations qu'ils se font de la langue et de son fonctionnement ?

C'est un peu comme si on considérait qu'il est impossible d'apprendre à faire du vélo sans avoir préalablement étudié à fond la biologie, l'anatomie, la mécanique, la physique...