

Analyse critique des nouveaux programmes de français

d'après les documents disponibles, parus au BOEN n°6 du 31.08.2000 :

- *Préambule : le français au lycée* noté PR
- *Programme de Seconde* noté P2
- *Programme de Première* noté P1
- *Document d'accompagnement du programme de Seconde* noté DA

La dernière version des trois premiers textes, qui ont sensiblement évolué jusqu'à leur vote en juin 2000, constitue un dispositif incontestablement marqué par un souci de cohérence, qui s'inscrit dans la continuité du collège et s'appuie sur des choix identifiables de contenu et de pédagogie. Les DA, conçus et rédigés avec soin, méritent une lecture attentive, malgré leur volume impressionnant (79 pages ! - texte intégral, compacté en 39 pages, disponible sur le site du Snes) : visiblement alertés sur les aspects les plus critiquables des P2, ils conseillent à l'occasion, mais comme en catimini, d'appréciables assouplissements ¹.

Il s'agit donc d'une entreprise soigneusement pensée de modifier les contenus et les pratiques d'enseignement. Ces programmes, en expérimentation généralisée cette année pour la Seconde, sont officiellement soumis à consultation.

C'est là que le bât commence à blesser : comment discuter sérieusement sur des textes complexes et copieux, tardivement diffusés par des canaux encore confidentiels (Internet) ou privés (*L'Ecole des Lettres*), dans un délai aussi court (au mieux, fin de ce trimestre) et sans créneaux horaires banalisés ? Si l'on veut vraiment solliciter l'avis éclairé des collègues et recueillir des amendements consistants, il faut donner du temps (plusieurs demi-journées, au moins jusqu'au printemps) et installer une réelle concertation. A défaut, on comprendra qu'il s'agit d'une consultation factice, destinée à imposer une réforme élaborée en comité restreint. Et le but visé, *l'appropriation de cette réforme* par les professeurs, sera complètement manqué.

Sur le fond, maintenant que l'ensemble est publié, on peut proposer une critique mieux ajustée, encore que le flou persistant sur l'EAF empêche toujours d'évaluer l'impact réel de certaines innovations (cas de *l'écriture d'invention*). C'est tout l'enjeu de la consultation annoncée, dont la confiscation de fait serait d'autant plus malhonnête.

Voici donc, sans revenir sur les aspects positifs que le groupe avait salués dans ses écrits de l'an passé, les points d'achoppement qu'une lecture attentive des textes permet de dégager. Leur critique est nécessaire pour élaborer des amendements.

1. Un affaiblissement de l'approche proprement intellectuelle

...malgré des déclarations de principe rassurantes : *l'enseignement du français au lycée s'inscrit dans la continuité du collège, mais ses démarches sont plus réflexives [...]. Le français doit à la fois leur apporter des connaissances et s'attacher à former leur réflexion et leur esprit critique* (PR IA : Finalités, dernier alinéa).

Le détail de la suite infirme cette ouverture consensuelle :

- La promotion des *genres et registres*, définis comme l'expression *des attitudes et émotions fondamentales, communes à tous les hommes* (PR, IA), tourne le dos à l'apprentissage du débat idéologique.

- Dans cette optique, on peut d'ailleurs relever une contradiction interne : pourquoi, si les émotions sont pédagogiquement plus abordables que les idées, rejeter l'essentiel de la poésie en Première (voir DA, fiche 2, 2°), et limiter le théâtre à la Seconde ?

- La présentation des pratiques d'écriture en Seconde (P2, IVB) confirme cette orientation :

- * il s'agit d'une part d'*écrits d'argumentation*, c'est-à-dire de la mise en forme rhétorique d'opinions, et non de la construction d'une problématique : la réflexion, déjà chassée du Brevet des Collèges, n'apparaît qu'en Première, sous l'intitulé partagé d'*écrits d'argumentation et de délibération* (P1). N'est-ce pas trop tardif et bien chichement mesuré, à la veille de la Philosophie de Terminale ?

- * il s'agit d'autre part des fameux *écrits d'invention*, définis pour l'essentiel comme des exercices d'imitation fortement encadrés par des contraintes surtout formelles : on reste, là encore, beaucoup plus près de la narration pratiquée au collège et de l'argumentation rhétorique que de la construction d'une pensée autonome, pourtant indispensable à *la formation du citoyen et la formation personnelle*, finalités affichées du dispositif (PR, I Finalités) ²

¹ Par exemple, l'objet 4 (P2 *Travail de l'écriture*), jugé majoritairement prématuré par les collègues consultés par notre questionnaire l'an passé, est prudemment réajusté dans les DA (fiche 10, 3a) : ce recours à la *génétiq ue textuelle [...]* *Jne se prête guère à constituer le centre d'une séquence spécifique. Elle intervient mieux comme un apport au cours de diverses séquences.* Pourquoi ne pas l'écrire clairement dans le programme ?

² Passe encore si ces écrits se limitaient, comme cela se pratique assez souvent, à des exercices ponctuels d'appropriation au cours de la Seconde. Mais leur résurgence, voire leur développement en Première laisse présager leur introduction à l'EAF, ce qui, par le jeu de la "libre" concurrence entre les types de sujet, achèverait d'officialiser le discrédit de la réflexion autonome.

2. Une conception discutable de l'Histoire, aggravée par la mise en œuvre prescrite.

- Le champ visé (en première position, ce qui constitue un affichage flatteur) est *l'histoire littéraire et culturelle*, définie comme *l'histoire des mentalités, des idéologies et des goûts* (PR IA). Ce choix écarte clairement l'histoire politique, sociale et économique, dont la connaissance et la mise en relation sont pourtant essentielles à l'interprétation du fait littéraire : choix pédagogique ou idéologique ?

- À vrai dire, cette histoire écartée réapparaît (très partiellement) en Seconde dans le point 6 (P2 IIB) *Ecrire, publier, lire aujourd'hui*, et son homologue en Première (P1 IIB) *Ecrire, publier, lire au passé*. Mais il s'agit là de points facultatifs (sauf en 1^{er}L), ce qui confirme sa dévalorisation.

- Pour revenir au champ mis en vedette, on peut légitimement douter, à considérer la mise en œuvre de son *approche* (P2) puis de son *étude* (P1), de l'efficacité de la démarche pédagogique prescrite : vu l'abondance de la matière, on sélectionnera *des moments-clés de l'histoire culturelle* (DA, fiche 1, 2°). Pire : on prendra la chronologie à rebours (XIX°-XX° siècles en Seconde, XVI° à XVIII° siècles en Première). Le choix se veut pédagogique : il permettrait de graduer les difficultés.

Les DA minimisent, en un savoureux euphémisme, ce contre-sens historique délibéré : *l'approche de l'histoire littéraire n'est pas strictement chronologique* (DA fiche 14, *Vocabulaire* 2d) et tentent de le justifier par la difficulté du vocabulaire. Comme si Rabelais n'avait pas été édité en bilingue dans *l'Intégrale*, et comme si les élèves étaient, culturellement et linguistiquement, plus de plain-pied avec tel ou tel romancier du XIX° ou du XX° siècle !

Ces mêmes DA prétendent justifier l'abandon de la chronologie par la progression au collège, qui *se réalise, de la 6^{ème} à la 3^{ème}, selon l'ordre chronologique* (DA III, fiche 16, 2a), ce qui autoriserait une approche différente au lycée. Sur papier peut-être ; mais quand sur le terrain on constate l'état d'ignorance et de confusion historiques de la plupart des lycéens, on voit vite que cette approche, qui bâtit sur du sable, est vouée à l'échec.

- La pédagogie prescrite pour cette *contextualisation* à la carte (DA I, fiche 1, 4°) risque de ruiner définitivement toute référence historique solide : on s'en remet en effet à *la réflexion et la recherche des élèves eux-mêmes*, ce qui, vu les horaires disponibles et les conditions réelles de travail, relève au mieux de l'utopie, au pire d'un sacrifice délibéré mais honteux.

- Enfin, les documents semblent faire leur deuil de l'aggravation du divorce avec les programmes d'histoire du lycée : *chacune de ces deux disciplines ayant sa propre chronologie* affirme tranquillement P1, V, qui se contente de la convergence sur le Romantisme en Seconde (DA I, fiche 1, 3°). C'est faire payer bien cavalièrement aux élèves l'échec du CNP³...

- Outre la résignation de fait à la disparition de la conscience historique - bien contradictoire avec la rituelle déploration de la perte du sens politique chez les jeunes -, ces choix en trompe-l'œil auraient pour conséquence prévisible le passage à la trappe de tout un pan de notre patrimoine littéraire, puisque seul Montaigne, en Première, représente le XVI° siècle. Adieu Rabelais, Marot, Louise Labé, Pernelle du Guillet, du Bellay, d'Aubigné ? Un comble lorsque l'oulipien Queneau est au programme des Terminales, et que tant de jeunes gens, souvent rétifs au scolaire académique, s'éveillent sans parti-pris au contact de voix singulières, pour peu qu'on prenne la peine de les leur faire entendre !

3. Des choix pédagogiques discutés

- *Le travail en séquences* prolonge exactement le collège. On peut donc s'appuyer sur l'expérience des collègues pour en juger. Sur ce point, les avis sont partagés. Beaucoup reconnaissent l'intérêt de la démarche, mais soulignent la complexité de sa mise en œuvre. Certains dénoncent l'artifice de certains liens, qui rejaillit sur le choix des textes. Les plus désabusés estiment que ce n'est qu'une question de présentation, et que sur le fond ça ne change pas grand' chose...

Si l'on veut partir d'un préjugé favorable, on peut au moins se poser la question de l'équilibre entre l'effort fourni et le résultat obtenu, bref du seuil de rentabilité de l'opération. L'insistance mise sur la rapidité de la séquence (*ne pas excéder 14 heures, avec des extrêmes compris entre 8 [!] et 20 heures* : DA, Fiche 21, 3c), la précision donnée *in fine* sur le nombre annuel des séquences (*7 ou 8*) et le contenu complexe et ambitieux qui est assigné à chacune (DA fiche 21, 2b+c) font craindre un risque de survol et d'émiettement pour l'élève, en pleine contradiction avec le lourd investissement du professeur.

On touche là les limites des nouveaux programmes : si on les prend au sérieux, ils sont en réalité très copieux, sans doute trop pour une majorité de classes moyennes ou faibles ; si la priorité est l'affichage (*on a "fait" ceci, cela, cela et encore cela dans l'année*), ils seront de prestigieux cache-misère, l'alibi d'une culture-quiz bientôt évaluable en QCM !... Pour éviter cette dérive, il faut obtenir un sensible assouplissement sur la durée et le nombre annuel des séquences à traiter : qu'une marge de responsabilité soit laissée au professeur en fonction de la réalité de sa classe. A moins que la répartition de toute cette riche matière sur trois ans soit envisageable ?

³ CNP = Conseil National des Programmes, chargé entre autres de l'harmonisation...

• *La phobie du cours magistral*, réputé archaïque, ennuyeux et inefficace, conduit à promouvoir la pédagogie de *la recherche autonome*, où les élèves *sont amenés à construire la notion* à étudier. (P2, IIB1). L'intention est louable. Mais comment est-elle conciliable avec les conditions réelles d'enseignement ? Où trouver ces fameux *temps* ? Dans les modules, bien sûr, c'est-à-dire les trente minutes qui subsistent en Seconde (voir *infra*, c).

A l'évidence, *apprendre à apprendre* de cette façon demande beaucoup de temps, car il faut permettre et exploiter les tâtonnements et les erreurs de chacun, ce qui ne dispensera pas le maître de faire une reprise...*magistrale* pour tout clarifier ! Et tout cela à l'intérieur de séquences qui ne devraient pas dépasser 14 heures (voir *supra*, a)...

Arrêtons de fantasmer et de nous empoigner sur des choses qui n'existent pas : la *recherche autonome* ne relève ni de la recherche ni de l'autonomie quand elle s'adresse dans la presse à des jeunes inexpérimentés; elle est au contraire un sûr moyen d'enterrer l'objet qu'elle est censée étudier (en l'occurrence, l'Histoire : voir *supra*, 2b). Inversement, un cours magistral peut être à la fois nécessaire, passionnant et donc marquant, et même...dialogué, si le maître sait s'y prendre ! Quel paradoxe, de mettre l'accent sur le tout-discours et de refuser que le cours soit, lorsque c'est nécessaire, un vivant exemple de discours !

Qu'on laisse donc le professeur maître de sa pédagogie, en lui donnant la possibilité matérielle (temps, ressources documentaires accessibles) de varier les approches en fonction des besoins.

• *Les modules*, à lire les textes, sont surchargés de tâches :

* travail de l'écrit : vocabulaire progressivement plus abstrait, reformulation de travaux d'élèves, grammaire de phrase, de texte et de discours ;

* travail de l'oral : *lectures à haute voix*, *récitations*, *jeux dramatiques*, *prise de parole*, *exposés*...

Rappelons qu'ils ont été réduits à 30 mn hebdomadaires en Seconde, et qu'ils ont disparu en Première !

C'est complètement irréaliste, ou totalement cynique, au choix.

4. Une démission sur la langue

Mis à part une déclaration liminaire obligée (*la maîtrise de la langue* est la première des trois finalités de l'enseignement du français : PR I), le déficit linguistique est systématiquement sous-estimé, surtout au niveau de la phrase : *les éventuelles lacunes morphosyntaxiques doivent être comblées*, déclare, sans plus de précision, P2, IV 2. Les correcteurs de copies auront apprécié l'ironie (volontaire ?) du *éventuelles* ! Ce mépris de la grammaire de phrase est clairement confirmé dans DA, fiche 13, 2a, où *éventuelles* a tout de même disparu : ce point est expédié en quelques lignes très générales, alors que l'essentiel est consacré à la grammaire de texte et à celle du discours (dont il n'est pas question de nier ici l'intérêt).

Il y a pire : *l'orthographe* n'est jamais citée, dans aucun des textes parus. La seule allusion se trouve à la fin des DA, fiche 22, 2 : il est conseillé d'*utiliser les ressources du traitement de texte, des dictionnaires et des correcteurs*. Quel aveu !

Cette démission, parfaitement conforme à la vulgate diffusée dans les IUFM, correspond à un choix idéologique militant : ce que la loi n'a pas réussi à imposer (les réformes mort-nées de l'orthographe), imposons-le dans les faits en ne formant pas les maîtres ! Ce faisant, on dit œuvrer à la démocratisation, alors qu'on ne fait qu'accroître le fossé entre les mandarins (dont font partie d'ailleurs ces théoriciens, qui consolident ainsi leur *distinction*...) et la plèbe, privée au passage de la dimension historique (encore !) de sa langue...

Certes, l'essentiel du problème est à traiter en amont du lycée. Mais si à ce niveau on affichait un souci de la langue ailleurs que dans les intentions, on crédibiliserait considérablement les efforts des enseignants qui n'ont pas encore baissé les bras et on remotiverait peut-être les autres... Par exemple, attribuer à tous *les travaux d'écriture*, de l'évaluation en Seconde à l'EAF, une partie des points (3, 4 ?) à la qualité de la langue (vocabulaire, syntaxe, orthographe, accentuation, ponctuation) serait sans doute un levier efficace pour enrayer le laxisme dominant.

La cohérence de cette réforme s'appuie donc sur des choix discutables, qu'on s'est bien gardé justement de soumettre à discussion. A nous d'utiliser la consultation, malgré ses actuelles limites, pour imposer le débat et aboutir à de substantiels amendements - dès la Seconde, qui conditionne la suite. L'analyse qui précède suggère des pistes, à suivre ou à modifier. Le débat sur l'EAF sera décisif.

Dans le cadre qui est le nôtre, il importe de lier réflexion pédagogique et vigilance syndicale. Il est clair que cette réforme représente, pour les professeurs de français déjà surchargés de travail, un alourdissement inacceptable de leur charge. C'est pourquoi la revendication d'une classe de moins (pas plus de trois) devient un préalable légitime. Car le français est plus que jamais, selon le mot d'A. Viala, une *discipline cruciale*, au croisement de tous les langages, et d'attentes souvent conflictuelles, de la communication à la littérature en passant par la citoyenneté.

Il faut du TEMPS aux élèves pour appréhender et structurer tout cela, du TEMPS au professeur pour prendre du recul sur sa pratique actuelle, prendre conscience des enjeux et mettre en œuvre des propositions cohérentes, en recherchant les possibles convergences interdisciplinaires. Rien de valable ne se fera dans la précipitation, aucun élan ne sera donné sans vraie concertation. J. Lang, s'appuyant sur un récent rapport d'A. Boissinot, en semble d'ailleurs conscient : piste pour une (re)négociation ?

Si cette réforme n'est pas un leurre, il faut donner à ceux qui seront chargés de l'appliquer la possibilité d'en discuter et de l'amender réellement, et le temps d'en faire, concrètement, un vecteur de progrès culturel et social.