



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

François Le Goff,

**Maître de conférences,
ESPE de Toulouse, Université Jean Jaurès**

**Éléments de réponse en vue d'un
nouveau projet de programme de
la discipline « français »**

François Le Goff

Maitre de conférences Langues et littératures françaises

ESPE de Toulouse, Université Jean Jaurès.

Ma contribution à la réflexion pour une rénovation des programmes du cycle 3 et 4 fait fond sur une connaissance des problématiques d'enseignement-apprentissage du français au collège à travers mes activités de chercheur en didactique du français et de responsable de formation initiale et continue des professeurs de français des collèges et lycées.

2. Quelles difficultés principales voyez-vous dans la mise en œuvre d'un socle commun ?

Le socle commun à travers l'identification d'un certain nombre de points de résistance :

- la formation initiale des professeurs de français, strictement littéraire, qui n'intègre pas une approche des autres formes de discours, qui n'envisage pas la compétence langagière au croisement des autres disciplines ;
- une difficulté à mettre en synergie les savoirs et les compétences ;
- une lecture des programmes et leur traduction dans les manuels qui met peut être l'accent sur les savoirs et qui ne dégage pas suffisamment l'enjeu central de formation du lecteur, de développement de la compétence interprétative qui concerne aussi bien le texte littéraire que l'image (meilleure articulation *culture humaniste* et *littérature* autour de cette question de la compétence interprétative).
- une mise en œuvre du socle commun, souvent perçue comme lourde, formelle, et dominée par une politique de l'évaluation systématique et sclérosante ;
- une atomisation des apprentissages en capacités et compétences qui fait perdre de vue le sujet-élève dans son unicité et sa singularité.

3. Quels sont selon vous les points positifs et négatifs que vous voyez dans les programmes de de 2008 de l'école primaire et du collège ?

Dans l'écriture des programmes de 2008, certaines descriptions notionnelles posent question (mon commentaire est motivé à la fois par une réflexion théorique et une connaissance des pratiques enseignantes au collège) :

- la notion de *lecture analytique* telle qu'elle est définie (« d'un recueil des réactions spontanées de la classe à une interprétation raisonnée »), installe l'idée que les réceptions premières doivent être amendées, corrigées par une lecture raisonnée. Ce mouvement téléologique me semble discutable tant

octobre 14

du point de vue de sa pertinence conceptuelle que du point de vue des effets qu'il produit dans les classes. On laisse accroire que la subjectivité des lecteurs mérite systématiquement révision et l'on minore les réceptions sensibles des textes. Ce mouvement qui partirait des réceptions subjectives à une objectivation des lectures maintient une autorité des approches textualistes au détriment d'un équilibre qui assurerait une authentique légitimité des lectures sensibles des apprentis lecteurs. D'autre part, la conséquence pédagogique d'une telle définition est la mise en place de pratiques de lecture construites sur un modèle unique, qui ignore la spécificité des textes, qui ignore l'idée que dans un processus d'apprentissage, chaque texte et document remplit une fonction spécifique et qu'à ce titre, il ne reçoit pas nécessairement un traitement identique aux autres, selon le moment où il est lu, selon la valeur qu'il a dans la construction des savoirs ou la problématisation du corpus considéré.

Cette trajectoire, qui peut être perçue comme contraignante et contre productive, gagnerait, je crois, à être contrebalancée par la promotion de seuils interprétatifs qui font la dynamique d'une démarche de lecture ; une nouvelle investigation textuelle a vocation à discuter un état toujours provisoire de l'interprétation ; le conflit interprétatif peut être présent très tôt, dès le cycle 3, il suscite une dynamique de lecture souvent plus efficace, plus proche de ce qui peut être le plaisir de la lecture, à l'inverse d'une démarche trop ritualisée de vérification et de validation d'une signification, qui sacrifie alors au relevé d'indices textuels, souvent peu motivé.

A propos des situations d'écriture énumérées dans les programmes de 2008, il me semble qu'une attention plus grande pourrait être portée à ce que j'appellerais les *écritures de la réception* et que je définirais ainsi : l'écriture de la réception désigne les traces de lecture, diverses en quantité et en qualité, rédigées par l'élève. Elle est l'expression d'une lecture, la traduction volontaire ou prescrite, métatextuelle ou hypertextuelle, synchrone ou différée, d'une rencontre avec un texte et de façon extensive avec toute création artistique, indifféremment du support.

Non seulement, cela est de nature à redynamiser les interactions lecture/écriture, à diversifier les modes de restitution des lectures, à réviser la notion de trace écrite d'une lecture littéraire, à développer des formes souples, inédites de restitution des expériences de lecture, notamment dans le cadre des lectures cursives dont l'évaluation demeure délicate.

Je distinguerai brièvement trois grandes catégories en fonction de la distance que l'écrit de la réception entretient avec le texte source (ou avec l'image). Dans chacun des cas, le statut discursif et le traitement énonciatif sont alors différents.

Première catégorie ou « écrire dans » : cette classe d'écrits de la réception réunit les écrits de la greffe textuelle. Entre le texte produit, l'hypertexte, et le texte source, l'hypotexte, il y a une homogénéité énonciative et générique. L'exemple le plus courant consiste en la suite d'un texte mais des variantes sont possibles en fonction bien sûr du texte source et de l'exploitation envisagée des

octobre 14

textes produits par les élèves. La greffe peut ainsi prendre la forme d'un développement des pensées d'un personnage ou d'une description d'un lieu, autant de possibles d'écriture qui s'apparentent à des *expansions fictionnelles*, latentes ou présentes dans le texte mais de façon embryonnaire.

Deuxième catégorie ou « *écrire à côté* » : ces écritures de la réception restent dans le champ des hypertextes fictionnels ; autrement dit, le locuteur n'est pas le JE élève, mais un JE de fiction. Mais à la différence de la précédente classe, il n'y a pas nécessairement de superposition discursive et générique avec le texte-source. C'est le cas par exemple du *Journal du personnage* : l'élève emprunte la voix d'une entité fictionnelle, dans une forme écrite qui ne correspond pas au genre du texte lu.

Troisième catégorie ou « *écrire sur* » : cette catégorie se distingue des catégories précédentes car elle introduit une rupture discursive nette entre le texte lu et le texte écrit par l'élève. On quitte le champ de la fiction et on fait directement référence aux écrits métatextuels que sont le journal du lecteur ou encore le commentaire littéraire.

4) Au cycle 3 et 4, dans le cadre des apprentissages de l'écriture par exemple, il est nécessaire de dissocier l'évaluation de la production systématique d'un écrit terminal (exemple de la référence à la réalisation d'un écrit abouti toutes les 3 semaines dans les programmes de 2008 et qui, dans les faits, devient la rédaction notée.) Une approche processuelle des apprentissages de l'écriture doit pouvoir intégrer la production de plusieurs états d'écriture, et conduire à la reconnaissance de la valeur formative de la réécriture, qui n'est pas réductible à une notion de correction. *L'écriture de la variation* constitue une alternative féconde dans la mise en place de l'évaluation des productions écrites car elle ne fait plus de la qualité de la performance, le seul critère d'évaluation, et retient aussi le développement de la compétence dans un processus ouvert et variable en complexité et en difficulté selon les niveaux et les cycles. Sans une inscription de l'écriture dans la durée, on peut difficilement faire évoluer le statut, les enjeux et l'évaluation de l'écriture dans la classe de français aux cycles 3 et 4.

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

De façon générale, on observe un pan aveugle dans l'évaluation de la compétence scripturale et dans la manière de mettre en place un réel apprentissage de la production écrite. Dans une présentation programmatique de la compétence, cela suppose :

octobre 14

- de mettre l'accent sur l'écriture comme un espace/temps de construction des savoirs (*penser dans et par l'écriture*)

- de replacer le projet scriptural dans un espace de communication et non dans une référence systématique aux genres littéraires présentés comme des modèles à reproduire. Au cycle 3 comme au cycle 4, la prise en compte des enjeux pragmatiques de l'écriture est source de situation d'écriture motivante car elle donne du sens à l'activité d'écriture en la projetant ainsi dans une réception virtuelle ou effective, elle induit l'interaction entre pairs, la mobilisation de situations problèmes, la circulation des écrits dans la classe. On le conçoit bien dans un projet d'argumentation mais cela peut aussi être retenu dans le cadre de production d'hypertextes, en régime de fiction par exemple. Envisager la production écrite sous l'angle pragmatique, c'est réfléchir par exemple aux stratégies efficaces pour faire que tel récit soit reçu de telle façon (cf les théories actuelles de la narratologie post-classique – travaux de Raphael Baroni) ; c'est réfléchir à la manière dont on veut faire partager la représentation d'un héros personnage (ses valeurs, les mobiles de son action, etc).

Cette approche de la compétence scripturale a nécessairement des répercussions sur la conception pédagogique de la séquence d'apprentissage : multiplication des situations et des moments de l'écriture, échange entre pairs, élève alternativement en position de scripteur et de lecteur des textes des pairs, convocation des corpus littéraires pour résoudre des problèmes d'écriture.

5. Quels sont les liens possibles avec les autres disciplines dans le cadre du projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture (1) ? (Vous pouvez là aussi illustrer votre propos à travers une ou deux situations qui vous paraîtraient particulièrement pertinentes).

Les outils numériques constituent un pont intéressant et prometteur entre les disciplines. On pense à ces serious games qui s'appuient sur des compétences et des savoirs en géographie, en français, en référence aussi à « l'éducation à », pour concevoir, par exemple, des projets urbanistiques, comme la gestion de l'eau dans une ville et qui impliquent la maîtrise de discours à la croisée des disciplines. Il est essentiel de présenter le numérique dans sa capacité à repenser l'interdisciplinarité, à réunir les disciplines et leurs savoirs respectifs dans la conception de projets virtuels innovants.

octobre 14

6. Auriez-vous des recommandations à faire sur la forme et l'écriture des futurs programmes ?

A propos de la présentation formelle des programmes, et des modes de présentation des contenus de savoirs et des compétences à acquérir, je ferai les observations suivantes :

- dans l'esprit de la rédaction des programmes de 2008, il me semble important de décliner une série de prescriptions tout en rappelant l'initiative du professeur dans la conduite de ses projets. La question est alors de savoir comment traduire cette initiative ; à cet égard, il me semblerait intéressant de contrecarrer les effets « naturels » de cloisonnements des rubriques en proposant une entrée qui exposerait, soit à partir d'exemples pour chacun des niveaux de classe, soit à partir de principes généraux, les possibilités d'interaction entre les sous domaines de la discipline. Cette notion d'*interaction* mériterait à mon sens, une plus grande visibilité dans l'exposé d'un programme d'enseignement.

- sur le plan de la structuration des enseignements et de leur temporalité, il me semble important de souligner que la successivité des entrées littéraires pour chacun des niveaux ne produit pas un nombre de séquences ou de projets en nombre équivalent. Il importe de dissocier *objet d'étude* et *séquence d'enseignement*, un même objet d'étude pouvant être examiné dans des projets distincts, avec des corpus différents, à des moments distants dans l'année.

Ces observations ouvrent la possibilité de modes d'exposition alternatifs, complémentaires des préconisations habituelles ; pour exemple :

- concevoir des exemples de projets d'enseignement mais dont les choix didactiques sont commentés en référence explicite aux contenus de programme et conjointement au socle commun, pour montrer ainsi les points de rencontre effectifs entre programme d'enseignement et socle commun ;

- une présentation linéaire d'un projet d'enseignement induit souvent un effet de successivité qui peut assimiler la séquence à une addition faiblement motivée d'activités. Une représentation alternative des dispositifs d'enseignement, sous une forme schématisée, permettrait de montrer comment les liens sont construits entre les contenus de savoirs, les compétences, les situations d'apprentissage, les évaluations.

Si l'exemplification ne trouve pas sa place dans un texte programmatique, il me semblerait profitable qu'un programme renvoie explicitement à des sources, numériques par exemple, assimilables à des documents d'accompagnement.