

PLAIDOYER EN FAVEUR DE LA RÉFORME DU COLLÈGE

Par Christian PUREN
Président d'honneur de l'APLV

Introduction

Il y a quelques semaines était publié sur le site de l'APLV un texte cosigné du président et de l'un des co-présidents de l'association, intitulé « Communiqué du 20 avril 2015 sur la réforme du collège »¹, où ils faisaient part vis-à-vis de cette réforme, je suppose au nom de l'association, d'un certain nombre d'inquiétudes, réserves et critiques. À propos de la réforme telle qu'elle est conçue, on peut exprimer exactement les mêmes idées dans deux objectifs opposés : parce qu'on veut améliorer ses chances de réussite, ou à l'inverse parce qu'on veut s'opposer à elle. Je partage, avec sans doute la plupart des membres de l'APLV et des enseignants, toutes celles que ce texte exprime, mais mon objectif est le premier, et non le second. Or dans ce document du 20 avril dernier, aucun aspect positif de la réforme n'est retenu², au point que sa publication a été annoncée deux jours plus tard dans l'« Expresso » du Café pédagogique sous le titre « L'APLV contre la réforme »³. Il n'y a pas eu depuis, à ma connaissance, demande de modification de ce titre de la part de l'APLV, ou mise au point rectificatrice à ce propos sur son propre site.

Au tout début de ce texte, les deux auteurs écrivent que leurs inquiétudes « ont été largement partagées par les syndicats de l'éducation, les associations de linguistes, et bien au-delà, comme en témoigne le retentissement médiatique qui ne faiblit pas autour de la question ». Mais l'APLV n'est pas un syndicat – et au vu des positions corporatistes qu'ont prises certains d'entre eux en cette affaire, il me semble qu'elle a plus que jamais intérêt à s'en démarquer.⁴ Certes, l'APLV est une association d'enseignants de langue, mais elle couvre toutes les langues à tous niveaux dans tous types d'établissements, ce qui l'oblige plus que d'autres à dépasser la seule perspective disciplinaire pour prendre en compte la pluralité des modes d'intégration des langues vivantes étrangères et régionales (désormais « LV ») dans des logiques curriculaires différentes. Quant à faire allusion au « retentissement médiatique [...] autour de la question », voici l'échantillon que l'on peut trouver le jour où je commence à rédiger ce texte – le 14 mai 2015 – sur une seule page du site du journal *Le Figaro*⁵ : « À pseudo-ministre, pseudo-programmes » (Luc Ferry) ; « L'école de la thérapie par le mensonge » (Alain Finkielkraut) ; « le bateau ivre

¹ www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article5828.

² Si l'on excepte l'avancement de l'apprentissage de la LV2 de la 4^e à la 5^e, point positif aussitôt neutralisé par la remarque (par ailleurs exacte) qu'un début d'apprentissage scolaire d'une langue à raison de 2h30 par semaine est notoirement insuffisant.

³ « L'expresso du 22 avril »,

www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2015/04/22042015Article635652846748376675.aspx.

⁴ Les syndicats, comme les associations de spécialistes, ont un rôle essentiel à jouer dans le fonctionnement démocratique de l'Éducation nationale, et ils apportent par ailleurs une contribution indispensable quant au réalisme des débats en son sein. Les positions discutables que certains d'entre eux prennent parfois s'expliquent par leur faiblesse même. C'est le cas du refus de toute marge significative des établissements quant à l'organisation et aux orientations pédagogiques de l'enseignement des langues, qui provient principalement du fait qu'ils savent ne pas avoir les ressources humaines dans les établissements pour peser suffisamment sur leurs choix. Si, comme on le lit dans le document de la DGESCO intitulé *Le collège en 2016 : faire réussir tous les élèves*, « la confiance dans les initiatives des équipes pédagogiques et éducatives est une des clés de la réussite », on comprend pourquoi certains syndicats prédisent son échec. Il n'y a pourtant aucune gestion raisonnable possible du système scolaire aux seuls niveaux du ministère et des rectorats, qui en dépendent directement, et je ne peux pas croire que les responsables syndicaux n'en soient pas eux-mêmes persuadés. (Lien de ce document de la DGESCO :

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Mediatheque/63/3/faq_college4_410633.pdf.)

⁵ www.lefigaro.fr/vox/societe/2015/05/13/31003-20150513ARTFIG00371-luc-ferry-a-pseudo-ministre-pseudo-programmes8230.

de l'Éducation nationale (Fabrice Luchini) ; « Lettre ouverte [...] aux "Attila" de l'éducation » (Jean d'Ormesson) ; « le latin est victime des fanatismes égalitaires et utilitaires » (Marc Fumaroli) ; des programmes qui « respirent la gêne d'être français, voire la honte d'être français » (Jacques Julliard). Ce n'est assurément pas sur ce genre de procès d'intention et de délires réactionnaires que l'APLV doit s'appuyer pour justifier ses inquiétudes, réserves et critiques : elles sont légitimes en elles-mêmes du point de vue associatif, et c'est la seule raison dont l'association a à se prévaloir.

À l'origine de cette réforme du collège – c'est ce qui l'explique et la justifie fondamentalement, et c'est à cela qu'il faut revenir constamment –, se trouve la prise en compte officielle dans notre pays – enfin !... – du fait que notre système scolaire est le plus inégalitaire de tous les pays développés, celui où la corrélation entre les résultats scolaires et l'origine sociale des élèves est la plus forte, celui où cette situation s'est encore aggravée entre les deux dernières enquêtes PISA. L'Allemagne, la Pologne et le Portugal ont su avant la France réagir au choc que leur avaient provoqué les premières enquêtes, et ces pays ont depuis progressé significativement en réorganisant leur système scolaire en fonction d'une loi désormais bien connue que seuls les idéologues réactionnaires peuvent continuer à ignorer voire à contester : « les systèmes les plus performants sont aussi les moins inégalitaires ».⁶

C'est pourquoi la réforme du collège actuellement en consultation est nécessaire et salutaire, et l'APLV doit la défendre par tous les moyens que son expérience et ses compétences lui fournissent, en ajoutant au premier principe général d'action – la lutte contre les inégalités et les échecs scolaires –, les deux grands principes qui lui sont propres mais qui peuvent être partagés par tous, à savoir la promotion de la qualité de l'enseignement des LV et la défense de la diversification de ces LV. Je considère que la mise en œuvre conjointe de ces trois principes amène actuellement l'association à mener les actions et à prendre les positions suivantes :

1. Souligner tous les aspects positifs de la réforme telle qu'elle est actuellement conçue

Et ils sont nombreux. Outre bien sûr son objectif de lutte contre les inégalités et les échecs, il y a tous les points suivants qui ne peuvent que satisfaire l'APLV (nous en développerons certains plus avant) :

- l'avancement de l'apprentissage de la LV2 pour tous de la classe de 4^e à la classe de 5^e,
- la réorientation des classes bilingues à partir de la 6^e au service du développement de la diversification des LV au primaire,
- la mise en place d'un accompagnement personnalisé pour tous les élèves,
- la mise en place des EPI (Enseignements Pratiques Interdisciplinaires) avec le recours aux LV pour la réalisation des projets pédagogiques conçus dans ce cadre,
- la forte réaffirmation de la liberté pédagogique des enseignants, dans le cadre d'orientations officielles conçues d'une manière plus générale et plus globale, plus proche de l'idée anglo-saxonne de « curriculum » que des anciens « programmes » et autres « instructions » à la française,
- l'importance donnée aux équipes pédagogiques et à leurs choix.

Sur chacun de ces points des inquiétudes, réserves ou critiques peuvent être exprimées, mais elles doivent l'être de manière positive, avec comme perspective affichée la réussite de cette réforme, et non son échec.

⁶ La phrase est empruntée au tout récent rapport du CECE, Conseil économique, social et environnemental, intitulé « L'école et la réussite pour tous » (publié le 12 mai 2015, www.lecese.fr/sites/default/files/recup_synchro/saisine/NS143920.pdf). Le même jour, l'inspecteur général de l'Éducation nationale Jean-Paul Delahaye rendait à la ministre son rapport intitulé « Grande pauvreté et réussite scolaire » (http://cache.media.education.gouv.fr/file/2015/52/7/Rapport_IGEN-mai2015-grande_pauvrete_reussite_scolaire_421527.pdf). On pourra lire ou relire aussi le rapport publié le 20 septembre 2011 par Xavier Nau au nom du même CECE, « Les inégalités à l'école », www.lecese.fr/travaux-publies/les-inegalites-lecole.

2. Faire toutes les propositions concrètes possibles visant à ce que l'enseignement des langues participe activement à la lutte contre les inégalités et les échecs

Le rapport qui semble avoir directement inspiré la réforme proposée en ce qui concerne les langues étrangères est celui de décembre 2014, publié en avril 2015, signé de trois inspecteurs généraux⁷ : le ministère a retenu en effet l'un des quatre « scénarios » proposés par les auteurs, à savoir « généraliser le démarrage de la deuxième langue vivante en début de cinquième en supprimant les dispositifs bilangues et SELO⁸ » (point 3.2., pp. 33-34). L'analyse conduisant à cette proposition pointait cependant le fait que ces dispositifs sélectifs produisaient des effets secondaires bénéfiques :

Les catégories sociales favorisées sont surreprésentées dans ces dispositifs. D'une manière générale, le constat fait par la mission est celui d'une surreprésentation des catégories sociales favorisées dans les deux dispositifs, écart plus marqué en section européenne ou de langues orientales qu'en classes/sections bilangues, et à l'intérieur des SELO nettement plus marqué pour les sections européennes anglais que pour les autres. [...] Dans tous les cas, cependant, la présence d'un dispositif linguistique comme le parcours bilangues ou la SELO participe indéniablement à une meilleure attractivité du collège, facteur de mixité sociale pour les établissements classés en éducation prioritaire. En outre, dès lors que les élèves scolarisés dans ces dispositifs sont répartis pour les autres enseignements dans plusieurs classes, ils y constituent une tête de classe, au bénéfice de tous. (pp. 21-22).

On retrouve la même idée d'effet positif sur la mixité scolaire dans le commentaire que les auteurs du rapport font de ce scénario (je souligne, et je numérote les différentes réserves qu'ils expriment eux-mêmes à son encontre) :

Ce scénario n'est pas sans risque. Il n'est pas certain que les avantages de sa mise en œuvre l'emportent sur les inconvénients. À condition de ne pas se contenter de répartir sur trois années le volume horaire actuel de deux années, il permet d'offrir à tous les élèves un an de cursus supplémentaire en LV2. Mais [1] il emporte la suppression des classes bi-langues de sixième et avec elle une rupture pédagogique entre l'école primaire et le collège pour les élèves qui ont étudié une autre langue que l'anglais, [2] il met à mal certains de nos engagements internationaux (franco-allemands, notamment, cf. supra 1.3.3.) et [3] amoindrit la faible mixité sociale existant encore dans les collèges de l'éducation prioritaire concernés. [4] Ce scénario conforte aussi une suprématie de l'anglais qui va à l'encontre de la diversification linguistique recherchée. (p. 34)

Les réserves 1, 2 et 4 n'ont plus cours puisque l'assurance a été donnée par le ministère dès le texte de cadrage initial : « Maintien des classes bilangues 6e assurant la continuité de l'apprentissage d'une langue vivante autre que l'anglais à l'école élémentaire »⁹. Cette mesure ne peut que satisfaire l'APLV puisqu'il s'agit d'une discrimination positive en faveur de la diversification des langues.

La vigilance sera donc particulièrement nécessaire sur l'application effective de cette mesure. Dans un document Éducol non daté (téléchargé le 12 mai 2015) intitulé *Le collège en 2016 : faire réussir tous les élèves*, on peut lire :

⁷ Daniel CHARBONNIER, Inspecteur général de l'éducation nationale, Jean-Marc GOURSOLAS & Dominique FRUSTA-GISSLER, Inspecteurs généraux de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, *Classes bilangues et sections européennes ou de langues orientales (SELO) en collège*, Rapport n° 2014-083, Rapport à madame la ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, IGEN, IGAENR, décembre 2014, www.education.gouv.fr/cid87947/classes-bi-langues-et-sections-europeennes-ou-de-langues-orientales-selo-en-college.html, avril 2015.

⁸ « Sections Européennes ou de Langues Orientales ».

⁹ *Collège - Mieux apprendre pour mieux réussir. Fiche 1. Éléments de cadrage*. À télécharger sur la page <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article5801> (fichier « Éléments de cadrage »). Ce document a été amendé deux fois par la suite, mais cette phrase n'a jamais été supprimée ni modifiée.

Toutes les classes bilangues qui assurent la continuité de l'apprentissage d'une langue vivante autre que l'anglais à l'école élémentaire continuent d'exister. Concrètement, un élève de Toulouse qui a appris l'espagnol à l'école pourra apprendre l'espagnol et l'anglais en classe de 6e. Un élève de Strasbourg qui a appris l'allemand à l'école pourra apprendre l'allemand et l'anglais en classe de 6e. (p. 13)

Et dans l'Article 8 de la dernière version de l'Arrêté relatif à l'organisation des enseignements dans les classes de collège¹⁰ :

Les élèves qui ont bénéficié de l'enseignement d'une langue vivante étrangère autre que l'anglais à l'école élémentaire peuvent se voir proposer de poursuivre l'apprentissage de cette langue en même temps que l'enseignement de l'anglais dès la classe de sixième. Le cas échéant, une dotation horaire spécifique peut être attribuée à cette fin. (p. 3)

On retrouve dans les deux cas la même idée abstraite de « possibilité », qui laisse ouverte la porte à toutes les restrictions concrètes : non seulement, bien sûr, les élèves bénéficieront de ce dispositif seulement s'ils ont eu la possibilité d'apprendre une autre langue que l'anglais en primaire, mais ils en bénéficieront... dans la mesure des possibilités offertes par le collège.

Cette réserve faite, je considère que l'APLV doit soutenir la suppression des classes bilangues en 6^e pour les élèves qui ont commencé l'anglais en primaire,

(1) parce que c'est un dispositif massivement utilisé sur le terrain pour créer des classes sur des critères sélectifs tels qu'ils amènent à donner plus d'heures de cours aux élèves qui en ont moins besoin que d'autres,

(2) parce que c'est un dispositif qui a un effet négatif sur la diversification des langues apprises en primaire,

(3) **à condition que par contre soient maintenues et même développées les Sections Européennes ou de Langues Orientales (SELO)** ; non seulement le maintien mais le développement de ces sections paraissent en effet amplement justifiés :

(3.a) parce que de très nombreux témoignages d'enseignants montrent que, contrairement à ce qu'affirment les auteurs du rapport de décembre 2015, elles n'ont pas toujours fonctionné, à l'instar des classes bilangues « anglais en primaire + autre langue à partir de la 6^e », comme des instruments de sélection sociale : elles ont souvent, au contraire, été implantées jusque dans les ZEP, où elles ont attiré des élèves volontaires intéressés par les LV mais n'ayant pas forcément de très bons résultats par ailleurs, et leur ont permis de progresser dans toute leur scolarité, contribuant ainsi à la fois à la mixité sociale et à l'attractivité de ces établissements ; les SELO devraient donc être activement soutenues en échange d'un engagement régulièrement vérifié de l'établissement et des équipes éducatives en faveur de ces objectifs, et maintenues en fonction de résultats positifs dûment évalués ;

(3.b) parce que ce dispositif permet l'enseignement au moins partiel d'une ou de plusieurs autres disciplines dès le collège (enseignement de type DNL, « Disciplines Non Linguistiques ») : de ce fait, il répond à la mise en œuvre (3.b.1) de l'interdisciplinarité que la réforme en cours veut développer, et (3.b.2) de la perspective actionnelle que promeut le CECRL (*Cadre Européen de Référence pour les Langues*), sur lequel s'adosse officiellement l'enseignement scolaire des LV en France) ; (3.b.3) enfin il permet, parallèlement aux enseignements pratiques interdisciplinaires (voir le point 3.1 ci-dessous), un *usage* de la langue qui constitue un relais à son seul *apprentissage*, relais qui s'avère indispensable, après quelques années, au maintien de la motivation de la plupart des élèves. Ces sections européennes profiteront naturellement aux LV commencées au primaire, parmi lesquelles la langue anglaise restera de toutes manières la plus choisie.

¹⁰ http://cache.media.eduscol.education.fr/file/College/41/1/Arrete_college_-_Publication_eduscol_14_avril_2015_V5_412411.pdf.

3. Demander au ministère d'aller plus loin dans certains aspects de la réforme, et d'en assumer toutes les implications

Je me limiterai ici à ce qui concerne de près ou de loin les LV.

3.1 La place des LV dans les EPI

Le ministère lui-même semble avoir évolué positivement en ce qui concerne le recours aux LV dans les enseignements pratiques interdisciplinaires. Dans un document non daté intitulé « Collège – Mieux apprendre mieux réussir. Fiche 2 (v2) Les enseignements pratiques interdisciplinaires »¹¹, on pouvait lire « Les enseignements pratiques interdisciplinaires sont l'occasion, **autant que faire se peut**, d'un usage des outils numériques et des langues vivantes étrangères. » (p. 2, je souligne). Dans la dernière version de l'*Arrêté relatif à l'organisation des enseignements dans les classes de collège cité plus haut*, on lit : « II. – Les enseignements pratiques interdisciplinaires incluent l'usage des outils numériques et la pratique des langues vivantes étrangères » (p. 2). Associer les LV à une démarche de projet ne peut qu'être très bénéfique pour leur statut et leur apprentissage, si elles sont effectivement mobilisées tant pour la recherche et l'exploitation documentaires que pour les réalisations finales et leur diffusion.

3.2 Les projets de programmes

Les programmes¹² doivent dépasser les limitations de l'interprétation scolaire antérieure du *CECRL*, et celles du *CECRL* lui-même. Le *CECRL* a été conçu depuis maintenant plus de vingt ans (la première édition provisoire date de 1996), et il a été soumis depuis à un certain nombre de critiques qui font que les programmes ne peuvent plus s'y adosser comme si ce document était la bible de la réflexion et de la conception didactiques.

a) Comme les programmes antérieurs depuis 2005, les projets actuels de programmes ne retiennent pas du *CECRL* les deux activités langagières de la *médiation* écrite et orale, alors qu'elles sont considérées comme essentielles par les auteurs eux-mêmes du *CECRL*, qu'elles sont l'une des activités qui sont constamment mises en œuvre dans les environnements bilingues, et qu'elles sont de ce fait particulièrement adaptées aux classes bilangues, aux activités de type DNL et aux EPI, où la LV sera forcément utilisée en parallèle avec le français (sans parler des projets interlangues, cités dans le projet de programme pour le cycle 4).

b) Le *CECRL* n'y fait pas allusion, mais on trouve dans les textes ultérieurs du Conseil de l'Europe la référence à la *didactique intégrée*, où l'on met en place des activités visant à mettre en synergie l'apprentissage de plusieurs langues, y compris la langue française. Les classes bilangues de type « 1^e langue en primaire + 2^e langue anglais à partir de la 6^e », en particulier, sont un terrain idéal pour expérimenter et évaluer les propositions existantes de didactique intégrée, dont un rapport de 2011 de l'inspection générale a souligné tout l'intérêt¹³. Il faudrait que sur ce point le ministère ait une politique très incitative, les classes bilangues n'ayant guère été exploitées jusqu'à présent, selon les auteurs de ce rapport, pour ce type d'innovation didactique.¹⁴

c) Les auteurs du *CECRL* disent eux-mêmes ne pas vouloir prendre de position concernant les orientations méthodologiques, mais l'analyse de leur texte montre bien qu'ils restent partisans de la seule approche communicative, alors même que celle-ci ne peut suffire pour la mise en œuvre des enseignements plurilingues et pluriculturels ainsi que de l'approche actionnelle, qu'ils promeuvent par ailleurs. La réforme du collège maintient ou met en place des dispositifs variés qui exigeront, pour être exploités au mieux, des modes de combinaison et d'articulation variés entre la méthodologie active, l'approche communicative, la pédagogie de groupe, la pédagogie

¹¹ Il s'agit d'une version remise aux syndicats le 24 mars 2015.

¹² Je me base pour ce chapitre sur les « Projets de programme » pour le cycle 3 et le cycle 4 du 9 avril 2015 (www.education.gouv.fr/cid87938/projets-de-programmes-pour-l-ecole-elementaire-et-le-college.html).

¹³ *Enseignement et apprentissage de deux langues : quelles synergies ?* Rapport IGEN n° 2011-120, novembre 2011, Groupe des langues vivantes, rapporteurs Caroline Pascal et Antoine Mioche, http://cache.media.education.gouv.fr/file/2011/18/6/2011-120_325186.pdf.²

¹⁴ « Dans les collèges visités, la dimension bilangues n'a pas vraiment incité les professeurs à réfléchir aux croisements et aux rapprochements entre les langues, ni transformé leur approche initiale. » (p. 15).

différenciée, la pédagogie de contrat et la pédagogie de projet, cette dernière ayant la particularité de pouvoir intégrer toutes les précédentes.

d) Le modèle d'évaluation du *CECRL* mis en œuvre dans ses descripteurs de compétence est emprunté aux dispositifs d'évaluation certificative des adultes tels qu'ils étaient conçus à l'époque de son élaboration. Il souffre de plusieurs décalages rédhibitoires par rapport aux besoins de l'évaluation scolaire qui vont être générés par la mise en œuvre de la réforme, et particulièrement par la démarche de projet dans le cadre des EPI :

- L'évaluation y est *individuelle*, alors que les projets collectifs devraient être privilégiés dans la perspective de la formation d'un acteur social : la prise en compte d'une part d'évaluation collective est donc indispensable.
- L'évaluation y est *orientée communication* (cf. les descripteurs de compétence des niveaux A1 à B1 dans les échelles de niveau), alors qu'elle doit intégrer aussi des critères actionnels.
- L'évaluation y est *orientée produit* (on évalue la production finale), alors que la pédagogie de projet privilégie l'évaluation processus (la réflexion des élèves sur la manière dont ils ont conçu leur projet et dont ils l'ont conduit, sur les critères d'évaluation qu'ils ont eux-mêmes définis, etc.).
- L'évaluation y est conçue comme une *évaluation externe*, alors qu'une évaluation adaptée à la réforme doit intégrer obligatoirement une part d'auto-évaluation individuelle et d'auto-évaluation collective.

Ces orientations sont bien connues en didactique des langues-cultures, comme ses modes concrets de mise en œuvre, parce qu'elles bénéficient de la longue expérience historique de la pédagogie de projet.

L'inquiétude exprimée par les auteurs du texte de l'APLV du 20 avril concernant la formation des enseignants est très légitime (c'est l'objet du dernier point suivant 3.3), mais ma première et plus grande inquiétude porte déjà sur la formation des rédacteurs de la partie des programmes concernant les langues (ils étaient sans doute pour la plupart des inspecteurs), et sur celle de tous les formateurs qui interviendront en formation initiale, continuée et continue des enseignants sur la mise en œuvre de la réforme.

3.3 Formation des enseignants et liberté pédagogique

Le texte du 20 avril 2015 de l'APLV cite très justement la formation des enseignants de langues en primaire, organisée de manière tragiquement insuffisante. Mais le problème concerne aussi la formation des enseignants de collège. On peut déjà annoncer, sans aucune crainte d'être démenti par les faits, que cette réforme n'améliorera pas les résultats des élèves si la formation de tous les enseignants de langues ne l'accompagne pas vigoureusement. Les inquiétudes et réticences légitimes de beaucoup d'enseignants de langues vis-à-vis de certains aspects de cette réforme ne pourront être levées que s'ils disposent des moyens matériels mais aussi professionnels de la réussir. On ne peut que se féliciter de l'affirmation renouvelée de la liberté pédagogique des enseignants de langues, qui ne devraient plus être encadrés par des documents qui étaient dits d'« accompagnement », mais qui fonctionnaient souvent comme des textes normatifs. Mais cette liberté plus grande, parce qu'elle implique plus de responsabilité dans les pratiques de classe, exige un niveau de formation didactique plus élevé de chaque enseignant. Ce niveau ne pourra pas être atteint sans prise en charge d'une part importante de la réflexion et de l'innovation didactiques de manière collective sur le terrain, au sein des équipes pédagogiques auxquelles le ministère veut précisément donner plus de poids : une plus grande autonomie administrative et pédagogique des établissements comporte certes des risques, mais elle constitue aussi une opportunité si les enseignants s'organisent pour faire entendre leur voix et faire respecter leurs logiques.

4. Participer activement à la lutte contre la désinformation organisée par les opposants idéologiques à la réforme

Par exemple en diffusant par tous les moyens à sa disposition l'adresse du texte « Désintox : la réforme du collège » de la ministre de l'Éducation nationale¹⁵, et en en conseillant la consultation régulière.

Conclusion

Cette réforme est nécessaire et salutaire, comme je l'ai écrit en introduction, et les inquiétudes, réserves et critiques légitimes ne sont pas une raison pour que l'APLV ne la défende pas, y compris dans ses conditions de mise en œuvre, dont on sait déjà qu'elles seront loin d'être idéales étant donné les contraintes structurelles créées par le grand nombre des disciplines à prendre en compte en système scolaire, et par les contraintes budgétaires actuelles. Au risque de paraître un peu grandiloquent – mais l'importance de l'enjeu de cette réforme me semble autoriser une certaine gravité et solennité –, je reprendrais volontiers, pour commenter le moment actuel, ces mots prononcés en 1902 par Louis LIARD, vice-recteur de l'Université de Paris, à propos de l'une des grandes réformes historiques du système scolaire français (et particulièrement de l'enseignement des langues, avec la mise en place de la méthodologie directe), parce qu'ils me semblent tout à fait s'appliquer à la situation actuelle :

Il faut agir, sous peine de déprimer, il faut affronter les courants, sous peine d'être laissé au rivage, comme une épave. Aussi un enseignement national qui ne serait pas résolument moderne par la substance et par l'esprit ne serait-il pas simplement un anachronisme inoffensif ; il deviendrait un péril national. (p. 7)¹⁶

Les expériences historiques, de la plus ancienne à la plus récente, nous montrent que les réformes scolaires, en France, pèchent toujours énormément dans leur mise en œuvre, leur accompagnement et leur évaluation : l'APLV aura donc sûrement à les critiquer dans les mois et années à venir. Mais en ce mois de mai 2015, elle ne doit se tromper ni de moment, ni de camp.

Castillon-en-Couserans, le 17 mai 2015

¹⁵ www.najat-vallaud-belkacem.com/2015/05/03/desintox-la-reforme-du-college/.

¹⁶ LIARD Louis 1902 « Le nouveau Plan d'Études de l'Enseignement secondaire. Les cadres, l'esprit » [Discours prononcé à l'ouverture du Conseil académique de Paris, le 26 novembre 1902], pp. 1-7 in : *Instructions concernant les Programmes de l'Enseignement secondaire*, Paris, Ch. Delagrave. 1911, 275 pages. Cité p. 69 dans Puren Christian, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, rééd. déc. 2012 [1^{er} éd. 1988], 302 p. www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/.