

Christian Puren
contact@christianpuren.com
www.christianpuren.com

REMARQUES PERSONNELLES SUR LE PROJET DES NOUVEAUX PROGRAMMES DE LANGUES POUR LES CYCLES 2, 3 ET 4, SEPTEMBRE 2015

Le Conseil Supérieur des Programmes vient de publier le [Projet de programmes pour les cycles 2-3-4](#). J'avais été sollicité comme « expert » pour donner mon avis sur sa rédaction. Il a été rendu public, comme celui des autres « experts » sollicités, et je l'ai reproduit alors ici-même, sur mon site (« [Contribution personnelle à la réflexion sur le socle commun et le projet de programme pour le cycle 3 \(novembre 2014\)](#) »).

Voici le texte que je viens de faire parvenir à Anne Vibert, IGEN Groupe Lettres, qui m'avait contacté en octobre 2014 pour que je lui donne mon avis sur les futurs programmes du cycle 3.

Je ne reviens pas sur l'appréciation très positive de la démarche curriculaire enfin mise en œuvre dans ce texte (dommage, cela dit, qu'on continue à l'appeler « programmes », étant donné les fortes connotations traditionnelles attachées à ce terme, et qui sont en complet décalage avec le concept de « curriculum »...).

Je me permets de vous transmettre les quelques notes que j'ai mises au fil de ma lecture sur ce document (Conseil Supérieur des Programmes, [Projets de programmes pour les cycles 2 3 4 - Septembre 2015](#)), en me limitant au Cycle 3, du moins en ce qui concerne les exemples, la plupart de mes remarques valant pour les trois cycles.

– J'ai apprécié la référence, p. 132, à « la démarche actionnelle mise en œuvre depuis 2005 dans l'enseignement des langues vivantes ». Le contexte de cette référence, par contre – « Ces connaissances ["des réalités culturelles des pays et des régions dont on étudie la langue"] s'articulent aux compétences à développer et sont utilisées en situations [*sic*] de communication afin de s'inscrire dans la démarche actionnelle mise en œuvre depuis 2005 dans l'enseignement des langues vivantes » –, me fait craindre que la distinction entre l'approche communicative et la démarche (ou approche, ou perspective) actionnelle n'ait pas été encore bien comprise, ou admise, par les auteurs de ces nouveaux programmes de langues. Elle est pourtant essentielle, car si la perspective actionnelle émerge dans le *CECRL*, c'est parce qu'elle se révèle indispensable à la formation d'un acteur social capable de cohabiter et de co-agir avec d'autres citoyens dans sa société multilingue et multiculturelle : ces nouveaux enjeux sont qualitativement différents de ceux auxquels l'approche communicative, née il y a maintenant 40 ans, au milieu des années 70, voulait répondre. Il serait temps que l'inspection des langues en prenne enfin conscience et en tire les conséquences : la mise en œuvre de la « pédagogie de projets », qui est clairement mise en relation pour le cycle 4 avec la perspective actionnelle (cf. « la pédagogie de projets met les élèves dans la situation de mobiliser compétences linguistiques et transversales pour aborder des situations nouvelles, **produire et créer** », pp. 249-250, je souligne) exige bien autre chose que de simplement communiquer. La pédagogie de projets, comme la perspective actionnelle, exigent en outre la mise en œuvre de la *dimension collective* du processus d'enseignement-apprentissage et la prise en compte de cette dimension dans l'évaluation : de ce point de vue, l'usage systématique,

dans les parties consacrées aux différentes activités, du singulier « l'élève », ne laisse pas non plus d'être inquiétant.

– J'ai beaucoup apprécié la prise en compte (enfin !...) d'une pondération nécessaire dans l'évaluation des différentes activités, et de l'autonomie laissée sur ce plan aux enseignants (cf. p. 125 : A2 dans au moins deux activités, A1 dans les 3 autres). De ce point de vue, l'insertion, pour chaque activité, de « repères de progressivité » entre les niveaux A1 et A2, sont particulièrement bienvenus : ils devront très certainement être multipliés et faire l'objet d'entraînements concrets dans les séances de formation d'enseignants.

– Par contre, je ne comprends pas pourquoi l'activité de **médiation** n'est toujours pas prise en compte :

– alors qu'elle est *de facto* déjà mise en œuvre dans les comparaisons entre langues et cultures, recommandées par ailleurs ;

– alors qu'elle est l'activité centrale assurée par la langue étrangère dans les projets interdisciplinaires, eux-aussi recommandés dans ces nouveaux programmes ;

– enfin, *last but not least*, alors que c'est la nouvelle activité qui apparaît dans le *CECRL* – auxquels les auteurs des Programmes de langues continuent de les adosser –, parce qu'elle est capitale pour réussir le vivre ensemble et le travailler ensemble dans une société multilingue et multiculturelle.

Je pense connaître la raison de l'inspection des langues pour ostraciser ce concept, et c'est la crainte que les enseignants n'abusent de la langue maternelle en cours de langue étrangère. Mais si l'on applique la nouvelle « philosophie curriculaire » de ces nouveaux Programmes, qui consiste à faire confiance à l'autonomie et à la responsabilité professionnelles des enseignants, cette réticence n'a pas lieu d'être. C'est là l'un des rares points des nouveaux Programmes où l'on pouvait déjà tester concrètement la sincérité des déclarations d'intention concernant cette autonomie et responsabilité professionnelles des enseignants, et je ne peux qu'avoir des doutes, par conséquent, sur la manière dont l'inspection des langues appliquera vraiment cette philosophie sur le terrain.

– En page 125 (mais aussi en p. 33 pour le cycle 2, dans le chapitre sur les « approches culturelles ») apparaît le concept de « repères culturels ». Ce concept est bien connu en didactique scolaire des langues en France, depuis que les *Programmes de la classe de seconde, Arrêté du 14 mars 1986* l'ont introduit pour la première fois pour définir une nouvelle démarche d'enseignement-apprentissage de la culture : il s'agissait de « substituer [...] au kaléidoscope culturel fragmentaire un système cohérent de référence ». Il serait donc utile, dans les nouveaux Programmes, soit d'utiliser un autre concept, soit de préciser si oui ou non – et si oui en quoi – ce concept renvoie à cette démarche préconisée il y a 30 ans. Cette précision sera en particulier indispensable aux formateurs.

– Les tableaux utilisés pour décrire chacune des activités langagières (pp. 127-131) sont sur deux colonnes, dont celle de gauche s'intitule « Connaissances et compétences associées ». Or l'énumération des contenus correspondants commence à l'inverse par des compétences (exemples dans le tableau de la page 127 concernant la compréhension de l'oral : « Comprendre l'ensemble des consignes utilisées en classe », « Suivre les instructions données »), et continue par des connaissances (exemple dans le même tableau : « Lexique : Répertoire élémentaire de mots isolés, d'expressions et d'éléments culturels... » ; « Grammaire : Reconnaissance de quelques structures et formes grammaticales simples... ». Dans la même colonne du même tableau, on lit « Comprendre des mots familiers et des expressions courantes », dont les enseignants s'interrogeront légitimement sur le statut : connaissance, ou compétence ? La différence, en l'occurrence,

tient à la prise en compte simultanée ou pas d'une situation ou d'une activité concrète, telles que celles qui sont données à part dans l'autre colonne du tableau, intitulée « Exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève ». Il y a en effet « connaissance langagière » lorsque l'élève est capable de faire de la « reconnaissance » hors contexte (*i.e.* « en langue » : « reconnaissance » est d'ailleurs utilisé par les auteurs de ces nouveaux Programmes). Et il y a « compétence langagière » lorsque l'élève est capable d'utiliser les mêmes éléments dans une situation de communication ou d'action (*i.e.* « en discours » ou « en action »). Étant donné l'importance de cette distinction entre ces deux concepts dans l'approche par les compétences et la perspective actionnelle, il serait nécessaire de clarifier la présentation de ces deux concepts, et de choisir soigneusement les exemples correspondants. La première colonne de ces tableaux, si l'on est logique avec la définition standard de la compétence (« savoir agir complexe prenant appui sur une mobilisation et combinaison efficace de ressources... », Jacques Tardif, *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal [Québec], Chenelière Éducation, 2006), devrait s'intituler à l'inverse « Compétences et connaissances associées ».

– Les concepts d' « aide » et de « guidage », très importants en didactique des langues étant donné la fonction de ces éléments dans les dispositifs d'apprentissage mis en place par les enseignants, devraient être revus par les auteurs de ces programmes de manière à les utiliser de manière plus rigoureuse et cohérente. On trouve en page 249 « aides appropriées (visuelles...) », en p. 129 et 130 simplement « aides visuelles », et en page 131 « les aides à la disposition de l'élève (modèles, guidages, visuels...) ». Parmi ces aides se trouve le recours en classe à des langues autres que la langue étrangère enseignée, à savoir le français et les autres langues étrangères enseignées ou maîtrisées par les élèves, c'est-à-dire... la médiation.

J'ai publié sur mon site en date du 17 mai dernier un « [Plaidoyer en faveur de la réforme du collège](#) » qui m'a valu une volée de critiques attendues (dont certaines dans les commentaires de collègues mis en ligne sous ce texte). Ces quelques remarques critiques sur le texte de ces Programmes pour le cycle 3 ne me font en rien revenir sur mon accord et mon appui complets sur ce que je rappelais au début de mon texte, à savoir la « démarche curriculaire » mise en œuvre dans ces nouveaux Programmes.

Castillon-en-Couserans, le 5 octobre 2015

Christian PUREN