

## **NOTES SUR UNE REFORME DES PROGRAMMES DE FRANÇAIS**

Gilbert Molinier

« moi voir passez juliette dans rue - moi apelez géant- géant écrase juliette - et juliette morte. »

Extrait d'une *expression libre* d'élève de CE2

C'est peu dire que les contenus des programmes de français ont subi des *inflexions majeures* depuis les premières décennies du siècle dernier. En quelques dizaines d'années, le travail d'apprentissage de la langue, lecture et écriture, proposé aux jeunes élèves a subi de telles régressions qu'on peut, sans outrance, parler de la programmation d'une véritable destruction de la langue. Par exemple, en matière d'apprentissage de l'écriture, on est insensiblement passé de l'apprentissage de la *composition* à celui de l'*expression écrite* ; de l'apprentissage de l'*expression écrite* à la *production d'écrits* voire à la *trace écrite*...

### **La question des méthodes**

Comme chacun le sait, dès qu'elle fut connue et reconnue publiquement, les controverses liées à la crise de l'enseignement primaire se sont immédiatement focalisées sur celles des *méthodes* d'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Après en avoir soigneusement éludé l'ampleur, cette crise est même parvenue à passionner -ou distraire- les travaux parlementaires de l'Assemblée nationale. On se souvient du tonitruant slogan lancé par le ministre d'alors, « *J'abolis la méthode globale.* » On en connaît la raison. Les échecs des apprentissages de la lecture et de l'écriture sont si massifs qu'ils ont du être reconnus et circonscrits ; aujourd'hui ils sont qualifiés comme étant de l'ordre d'une *catastrophe*. De ce fait, la lutte contre l'illettrisme et la lutte contre l'analphabétisme sont devenues, au moins dans les écrits officiels, des priorités nationales<sup>1</sup>.

On doit d'abord interroger cette *réduction* des discussions autour d'une querelle des *méthodes*. En effet, celle-ci laisse pendante la question principale, celle des conditions de possibilité de transmission de la *langue*. C'est à partir de la structure de la langue, *sans aucune adjonction étrangère*<sup>2</sup>, qu'il est possible d'élaborer un programme d'études<sup>3</sup> de la

<sup>1</sup> Voir notamment *Loi d'orientation de 2005, Code de l'éducation*...

<sup>2</sup> On pense évidemment et immédiatement, à cette ingérence majeure qui s'est introduite dans les enseignements disciplinaires, la psychologie. Celle-ci, bien qu'ignorante de son *objet propre*, prétend légiférer en matière d'enseignement des disciplines. Elle part d'un énorme présupposé, largement partagé aujourd'hui, même par les enseignants, selon lequel le procès d'apprentissage des disciplines devrait se régler sur ce qu'on appelle la psychologie de l'enfant, dont on affirme qu'elle se *développerait* selon une succession de *stades*... On connaît, le plus souvent par ouï-dire, le nom des élaborations théoriques les plus sophistiquées des dernières décennies, notamment l'énorme entreprise de Jean Piaget, connue sous le nom de *psychologie génétique*.

En réalité, il serait plus juste d'écrire : les *psychologies*. En effet, et il est plus conforme à la réalité de dire qu'il s'agit de restes vulgarisés de psychologies, celle-ci y interviennent sous trois incidences. La première renvoie aux *neurosciences*. De nombreux laboratoires, chercheurs consacrent tout leur temps à fouiller le cerveau dans le vain espoir d'y retrouver la cellule où s'ancrent voyelles et consonnes ou le lieu d'inscription de la table de multiplications... (Voir, par exemple, S. Dehaenne, *Les neurones de la lecture*, Odile Jacob, 2007, 478 pages). La seconde renvoie, peu ou prou, aux théories piagétienne du développement de l'intelligence. Il ne s'agit pas de condamner les efforts de ces disciplines, mais de leur rappeler fermement au non droit d'ingérence, de les sommer de retourner à leur place, celle de la recherche. La seconde, complètement étrangère à la première, ressort des conceptions modernisées du *behaviorisme*, soit des techniques du management et de la gestion. L'affaire est allée si loin qu'il fait partie du langage administratif ordinaire, et même de la formation des maîtres,

langue. *Il n'y a pas de méthode sans objet.* La question des méthodes est une question seconde, voire secondaire. L'élaboration d'une ou de *méthodes* est toujours consécutive à la structure propre de l'objet<sup>4</sup>. En quoi cela peut-il être utile et profitable aux instituteurs comme aux élèves d'être confrontés à des méthodes si les premiers ignorent leur langue, sa structure ? Celui qui ne connaît pas sa langue ne peut pas enseigner la langue.

Le déplacement de la question de l'objet d'étude -la langue-, sur celle des méthodes -globale, syllabique...-, constitue la preuve irréfutable de l'extraordinaire régression de la connaissance de la langue et de la crise majeure de sa transmission ; il n'est que la reconnaissance implicite de l'effondrement de la connaissance de la langue. Un point d'histoire suffira à éclairer notre propos. Dans les *Instructions de 1923* organisant les programmes d'études des classes primaires, on précise les finalités de cet enseignement : « A l'école primaire, l'enseignement de la lecture sert à deux fins. Il met entre les mains de l'enfant l'un des deux outils, l'autre étant l'écriture-, indispensable à toute éducation scolaire. Il lui donne le moyen de s'initier à la *connaissance de la langue* et de la littérature françaises. »<sup>5</sup> Que chaque élève puisse s'initier à la *connaissance de la langue* présuppose que le maître la connaisse. Dans cette occurrence, que valent les méthodes ? Rien ; les instructions sont limpides : « *Nous ne préconisons aucune méthode* : la meilleure sera celle qui donnera les résultats les plus rapides et les plus solides. Entre la méthode d'épellation et la méthode syllabique ou la méthode globale, nous ne faisons aucun choix. [...] L'essentiel est que l'enfant prenne plaisir à cet apprentissage. » Il convient donc de tirer une première conclusion, la seule possible : les élèves ne peuvent plus apprendre leur langue parce que les maîtres ne connaissent pas leur langue.

---

de se reporter à la « *gestion de la classe* », « *pratique de classe* », *gestion des conflits*, des *affects*, des petits groupes, etc. A cet égard, la lecture du BOEN est tout à fait édifiante. (Voir aussi C. Thélot, P. Joutard, *Réussir l'école*, Seuil, 1999, 275 pages, plaidoyer du management scolaire, un ouvrage terrifiant.) Pis encore, des circulaires administratives vont même jusqu'à enjoindre aux enseignants d'observer le *comportement* des élèves -et réciproquement- et de les... évaluer. Jusqu'ici, on reste dans l'ordre du tripatouillage. La troisième s'inspire très indirectement des travaux de la psychanalyse et produit les résultats les plus extravagants. On y fait valoir les droits de l'enfant (sic !) sous sa dimension d'être de *désir*. On prétend s'ériger en sorcier de l'inconscient et contrôler le *désir*. Vulgarisé jusqu'au-delà de la caricature, on en trouve un exemple dans un récent *best-seller*, *La fabrique du crétin* (J.-P. Brighelli, Jean-Claude Gawsewitch Editeur, 2005, page 110) : « Nous voulions, les uns et les autres, fabriquer des *objets de désir*... » On part donc d'un double contresens, contresens sur le concept d'*objet*, contresens sur le concept de *désir*... Le dernier pas est franchi, on se retrouve dans le tripotage. Aujourd'hui, ce grand ministère est avide des dernières innovations en matière de contrôle de la subjectivité, soit de sa destruction ; il est obligatoire d'organiser des « cours d'éducation sexuelle » dans les établissements scolaires (Voir BOEN). Une telle entreprise est délirante ; par définition, le *sexuel échappe à la prise*. Le seul résultat objectif qu'il est possible d'attendre de ces ingérences massives dans la subjectivité est bien connu, cela s'appelle *angoisse*.

<sup>3</sup> C'est à partir de la structure de la physique, de ses progrès, c'est-à-dire des ruptures qui jalonnent son histoire, que l'on peut élaborer des programmes de physique. Un enseignement scolaire cohérent d'*éléments* de physique qui partirait de l'apprentissage des premières lois de l'électricité serait voué à l'échec. En effet, celles-ci marquent une rupture dans l'histoire de la discipline : toutes les lois de l'électricité contredisent les lois, antérieures, de la mécanique. La mécanique elle-même, dans son effort de penser le réel, heurte profondément le sens commun, la perception sensible immédiate. Un enseignement de physique digne de ce nom ne peut avoir que l'impression sensible pour point de départ ; point de départ que l'on quitte aussitôt, comme un arrachement.

<sup>4</sup> Mêmes les gestes apparemment les plus simples obéissent aux mêmes lois. Frapper correctement sur un marteau oblige la main à s'y faire. La main qui écrit est une autre main que celle qui n'écrit pas. Etc. Pour gagner en agilité ou en liberté, il faut (se) faire violence.

<sup>5</sup> <http://michel.delord.free.fr/iofr45.pdf>

## La question de l'*expression écrite*

Si les instituteurs formés aujourd'hui connaissaient leur langue, il serait possible de soutenir le point de vue suivant. La modification des contenus programmatiques est une question de nature strictement pédagogique et n'intéresse, en gros comme au détail, que les instituteurs qui ont la lourde, mais passionnante, charge de devoir transmettre la langue orale et écrite à la nouvelle génération qui à son tour... L'instituteur exerce un métier particulier qui ne ressemble à aucun autre. Comme spécialiste, connaisseur de la langue et de procédés de sa transmission -il possède des techniques particulières, des méthodes, des savoir-faire, des trucs de métiers, etc. propres à l'aider à remplir sa mission. De ce point de vue, nul étranger n'a le droit de s'ingérer dans sa grande affaire.

Or ce n'est plus vrai. Le simple passage de l'apprentissage de la *composition* (française) à celui de l'*expression écrite* est le témoin et la preuve d'un renoncement meurtrier, à la fois institutionnel, professionnel et social, à la transmission de la langue. Il est impossible de laisser s'ouvrir une discussion par ceux qui n'ont plus la connaissance de leur langue et n'ont jamais réfléchi à la nature particulière de la langue.

D'autre part, on ne peut faire l'impasse sur ce fait que tout enseignement de la langue -orale et écrite- présuppose une certaine idée, une idée implicite, de ce qu'est une langue<sup>6</sup>. Cette question n'est pas d'ordre technique, mais d'ordre philosophique. De ce point de vue, il n'est donc pas illégitime de demander des comptes aux concepteurs des programmes comme à ceux qui les appliquent. De quelle idée de la langue relève tel ou tel programme d'enseignement de la langue orale et écrite ?

En matière de philosophie du langage, le problème de l'*expression* est classique. On convient d'abord que toute expression, orale ou écrite, est *expression de la pensée*. Or, une telle affirmation présuppose que la pensée est antérieure au langage, donc qu'il pourrait exister une pensée sans langage. Proposition aporétique pour de nombreuses raisons, par exemple, celle-ci ; si la pensée est antécédente au langage, pourquoi serait-il nécessaire d'apprendre sa langue ? Pourquoi même aurait-on besoin d'une langue ? Ou cette autre ; si l'on sait précisément ce que l'on veut dire, à quoi bon l'écrire ? Etc.

En réalité, *orale*, l'*expression spontanée, libre*, si elle ne rencontre pas de limites, devient vite bavardage, et même pur *chaos*. A ce titre, elle n'est, pour reprendre une expression de Hegel (*Propédeutique philosophique*), qu'une *pensée à l'état de fermentation*. Elle ne rencontre ses propres limites que lorsqu'elle rencontre un obstacle, une *objection* -objection faite par un autre ou par soi à soi-même. Seule une discussion contradictoire, fût-elle conduite comme dialogue avec soi, peut organiser cette « bouillie » en parole articulée<sup>7</sup>. Tous les vieux professeurs savent d'expérience combien il était, en régime ordinaire, difficile d'organiser une *discussion* en classe. Il est très difficile de prendre le temps et d'avoir la patience de comprendre le point de vue d'un autre. L'*expression libre* de la parole, si prisée aujourd'hui,

---

<sup>6</sup> Tout enseignement, de l'histoire, de la géographie, de l'économie, de la physique... présuppose une certaine conception de l'histoire, de l'économie... On peut aisément retrouver ces conceptions implicites à la lecture des programmes, des manuels scolaires et des sujets d'examen. A partir de l'étude comparée de ces trois éléments, il est loisible de se livrer à la seule *évaluation* possible des connaissances, compétences, savoirs... tendanciellement acquis par les élèves d'un niveau d'études.

<sup>7</sup> Tous les professeurs savent d'expérience combien il est difficile d'organiser une discussion en classe.

multiplie les difficultés à tel point que toute discussion semble devenir impossible, non pas seulement dans le cadre de la scolarité, mais en général.

Lorsqu'on passe de l'oral à l'*expression écrite*, le professeur rencontre des difficultés d'une *autre nature* et d'une autre ampleur. Car « l'art d'écrire demande avant tout des *procédés de remplacement* pour les genres d'expression que possède seul le sujet parlant : gestes, accents, timbres, regards. Aussi le style écrit est-il très différent du style parlé, et beaucoup plus difficile : avec de moindres moyens, il veut se faire entendre aussi bien que ce dernier. » (Voir F. Nietzsche, *Le voyageur et son ombre*, § 110)

Parmi tous ces moyens, il y a la *ponctuation*. Dans un texte, la ponctuation consiste en signes purement arbitraires découpant une pensée. Sans ponctuation, un texte est comme un corps sans articulations ; il devient mou et ne peut plus respirer. Pour le corps, la respiration relève d'un montage réflexe, elle n'exige donc pas d'apprentissage particulier. Dans le cadre de l'apprentissage scolaire de l'écriture, il faut bien des années avant de pouvoir respirer. Il faut aussi bien des années pour écrire un texte athlétique, avant de trouver la bonne articulation.

Dans les Programmes de français de primaire de 2002, on trouve la formulation suivante : « *Il est cependant déterminant de favoriser toutes les tentatives d'écriture autonome de l'enfant, aussi imparfaites soient-elles.* » Il est évident que le maître ou le professeur doit vivement encourager les élèves à *s'exprimer librement par écrit*, mais ce travail n'a absolument rien de *déterminant*. Considérer ce moment comme *déterminant*, revient très exactement à renoncer à transmettre la langue soit à enseigner. *Aujourd'hui*, le maître se trouve plutôt installé dans la situation de devoir mettre rapidement un terme à ce flot. Mais ce travail est nécessaire en ce sens qu'il permet de *mettre chacun face à soi*. De ce point de vue, chaque écrit personnel n'est que le *miroir* de son ignorance -provisoire- de la langue. Ce miroir ne fait que montrer une image de soi *monstrueuse*, mais elle est *transformable* parce qu'elle a désormais revêtu une forme *objective*.

D'autre part, considérer ce premier *gribouillis*, cette *pensée en fermentation*, comme manifestation d'*autonomie*<sup>8</sup> de l'enfant est un pur *contresens*. En s'exprimant par écrit, le jeune élève ne fait que manifester son *ignorance* de la langue. L'*autonomie*, en l'occurrence, la *parole* -pour l'oral- ; le *style* -pour l'écrit-, ne vient qu'après une longue traversée par l'*hétéronomie*, c'est-à-dire -le travail de la *langue*, orale et écrite. Ce travail est sans fin ; chaque nouvel écrit doit faire l'objet des mêmes ses soins attentifs.

Enfin, parler de « *tentatives d'écriture* » est peut-être une interprétation hâtive. Ne serait-ce pas plutôt, d'abord, une tentative de capter<sup>9</sup> l'attention du maître ? Ce dont, dans le cadre scolaire, il saura profiter aussitôt pour renverser la capture ! Car c'est le maître et lui seul qui peut donner à ce geste indéterminé la qualité de geste d'écriture. Ce faisant, en introduisant un très jeune élève dans la classe d'écriture, prenant la main, il rompt les charmes de la capture. Etc.

L'*expression écrite*, libre ou spontanée, parce qu'elle ignore encore les règles si particulières de l'écriture, reste tout à fait *indéterminée*. L'*expression écrite* brute ne peut être considérée que comme *matière première*, « crue », matière à *travailler*. Cet exercice *préparatoire*, s'il constitue l'*avant début* de l'apprentissage de la langue écrite n'en constitue nullement la *base*.

La base du travail sur et à partir de cette matière première consiste simplement à accélérer la *fermentation*. Le point de départ est un travail sur la langue, le point d'arrivée est... un

<sup>8</sup> Gravissime contresens qui identifie l'ignorance à l'autonomie.

<sup>9</sup> Voir par exemple, C. Levi-Strauss, « La leçon d'écriture », in *Tristes tropiques*, Plon, Terre humaine, 1955.

*changement interne*<sup>10</sup> du sujet. Seule l'*objectivation* -l'écriture sur une feuille de papier-, la mise en miroir, permet une *subjectivation*. Ce changement interne est défini comme la possibilité de *mieux écrire*, c'est-à-dire de devenir *soi-même*, comme un *autre*. Parvenir à exposer de belles idées, n'est-ce pas devenir plus beau ?

Plus précisément, en quoi consiste ce travail de l'expression écrite ? Il s'agit de « faire *réfléchir*<sup>11</sup> les enfants sur la langue qu'ils parlent »<sup>12</sup>, c'est-à-dire de les « amener [...] à prendre conscience de ces *rapports* et de ces *lois* [propres à la langue]... »<sup>13</sup> Ils constituent « une discipline de l'*intelligence* et un incomparable instrument de culture ».

L'*intelligence*, la grande affaire de l'école est ainsi posée : apprendre à *écrire*, c'est apprendre à *penser*. Tout ce qui est bien écrit est bien pensé. On retrouve cette idée essentielle dans tous les textes officiels, théoriques et pratiques des concepteurs de l'instruction publique. Par exemple, dans le *Cours de pédagogie théorique et pratique* de Gabriel Compayré, on peut lire : « Mais l'étude de la langue vaut aussi par son influence sur l'éducation intellectuelle. *Savoir sa langue, c'est savoir penser*. [...] La propriété de l'expression équivaut à la précision de la *pensée*. Enfin la correction grammaticale [...] est en relation directe avec la *logique* qui règle vos jugements et vos raisonnements. Apprendre la langue maternelle [...], c'est, par le maniement du langage, développer et former la *pensée*, dont le langage n'est que l'instrument. »<sup>14</sup>

Lorsqu'on passe de l'apprentissage de la composition à celle de l'expression écrite, on passe subrepticement d'une *conception intellectuelle* à une *conception instrumentale* de la langue. Cette dernière inonde tous les textes officiels du ministère de « l'éducation nationale. Par exemple, dès son préambule fixant les principes et objectifs des *Programmes du collège* le ministre indique : « Les programmes de français au collège contribuent à l'acquisition de plusieurs grandes *compétences* définies par le socle commun de connaissances et de *compétences*, notamment dans 'La maîtrise de la langue française' et la 'Culture française', mais aussi dans la 'Maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication', 'Les *compétences* sociales et civiques' et 'L'autonomie et l'initiative'. »<sup>15</sup>

On passe bien d'un programme de *connaissance* de la langue à un programme de *compétences* liées à l'usage de la langue. Le passage de la *composition* à l'*expression écrite* s'organise autour de trois déplacements qui balisent de véritables effondrements de terrain. En son contenu, la connaissance devient compétence ; en son objectif, la pensée devient communication ; en sa finalité, la compréhension devient concurrence. C'est l'idée même de la langue qui est transformée.

<sup>10</sup> Voir *Petit Robert*, ed. 1978, *Ferment* : « Ce qui fait naître un sentiment, une *idée*, ce qui détermine un *changement interne*. »

<sup>11</sup> Ici, il faut entendre *réfléchir* comme l'opération de *réflexion* dans le miroir.

<sup>12</sup> <http://michel.delord.free.fr/iofr45.pdf> (Instructions de 1938)

<sup>13</sup> *Ibid.*

<sup>14</sup> G. Compayré, *Cours de pédagogie théorique et pratique*, IIème partie, Leçon IV, L'étude de la langue maternelle, Librairie classique Paul Delaplane.

<sup>15</sup> [http://media.education.gouv.fr/file/special\\_6/21/8/programme\\_francais\\_general\\_33218.pdf](http://media.education.gouv.fr/file/special_6/21/8/programme_francais_general_33218.pdf) *BOEN* n°6, numéro spécial, 28-08-2008, Programme du collège.

Le maître, celui qui connaît la langue, travaille sur deux chaînes, la *chaîne syntagmatique* et la *chaîne paradigmaticque*.

-A l'école primaire ou au collège, le travail de la première chaîne -chaîne verticale-, consiste à donner de la couleur, de la nuance à la pensée pour qu'elle devienne exacte. On entre dans l'univers de la précision. Pour atteindre cet objectif, il existe des *leçons de vocabulaire*, des *leçons de conjugaison*. Par cette porte, on entrera beaucoup plus tard, beaucoup plus aisément, dans les langages particuliers, langage diplomatique -toujours écrit au feutre- ; langage administratif -toujours écrit au cordeau- ; langage romanesque -économe, **comme celui de Racine**, ou luxuriant, **comme celui d'Hugo**- ; langage poétique -toujours algébrique', etc.

-A l'école primaire ou au collège, la seconde chaîne -chaîne horizontale-, consiste à parvenir à la connaissance des lois de composition interne de la langue. La langue n'est ni un grand sac de mots, ni une boîte à outils. Les phrases ne sont pas constituées de mots *juxtaposés* comme les wagons d'un train électrique sont accrochés les uns après les autres au bon vouloir des destinations, mais de mots *liés* par des règles. Il faut donc les apprendre ; en même temps, en apprenant la force de ces liens on comprend progressivement la force d'une phrase bien construite. C'est la *grammaire*. « [Son] étude [...], dont la valeur ne peut être prisee assez haut [...] conditionne le commencement de la *culture logique*. » (Hegel, *Discours du 29 septembre* 1809, in *Textes pédagogiques*) En pénétrant dans le monde de la grammaire, on entre dans le monde de la raison ; la porte du rire est donc ouverte...

### ***Un travail de mort***

La modification capitale intervenue dans la définition des programmes -« *expression écrite* » au lieu de « *composition* »- est l'expression d'un renoncement *social* à la transmission générationnelle de la langue ; en même temps, chaque génération aussi malformée renforce à son tour l'effondrement de la langue en accélérant sa dégénérescence. A la fin, cette attaque sans précédent contre la raison s'avère être une attaque frontale contre le principe de raison.

Seuls ces patients travaux croisés de *composition*, *décomposition*, *recomposition* des *expressions écrites* spontanées peuvent conduire à une connaissance de la langue -écrite et orale-, et de son usage. C'est le prix à payer pour parvenir à une réelle *autonomie* de penser.

Si l'apprentissage de la langue se borne à de simples demandes d'expression spontanée et libre, on produit aussitôt un *interdit de penser*, une mort de la raison et une mort de la subjectivité. Aujourd'hui, on peut lire de telles *productions écrites* dont toute *trace* de grammaire a été effacée : « **moi voir passez juliette dans rue - moi apelez géant - géant écrase juliette - et juliette morte.** » Ce texte hurle ! Après deux ans de scolarité, cette élève écrit plus mal qu'elle ne parlait en arrivant à l'école. Il n'est même pas soutenu par l'approximative, mais correcte conjugaison d'un analphabète. Elle écrit en style télégraphique, simplement pour communiquer une information. A l'âge de sept ou huit ans, elle écrit comme parle un enfant d'à peine deux ans. Cet(te) élève a parfaitement compris ce qu'on lui a appris et ne fait que le mettre en mots ; ici, ceux d'une excellente élève qui renvoie, en miroir, l'excellence des réformes de l'enseignement de la langue française à la face de ses concepteurs. Ce résultat ne mérite-t-il pas le nom de meurtre dans l'œuf ?

Gilbert MOLINIER