



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

Élisabeth BAUTIER,

**Professeur des Universités
Université Paris 8**

**Contribution à la réflexion sur les
nouveaux programmes du cycle 2 et
du cycle 3 de l'école primaire**

novembre 14

Contribution à la réflexion sur les nouveaux programmes du cycle 2 et du cycle 3 de l'école primaire (réponses aux questions posées)

**Élisabeth BAUTIER
Professeur des Universités
Université Paris 8
Équipe Circeft-EScol**

Les remarques et commentaires qui suivent sont écrits en référence aux orientations et travaux de recherche qui sont évidemment les miens : la compréhension des inégalités sociales de langage et d'appropriation des savoirs scolaires au désavantage des apprentissages des élèves de milieux populaires. Ces inégalités sont largement construites par les pratiques ordinaires de classe qui ne tiennent sans doute pas suffisamment compte des habitudes langagières (ce qui n'est pas une question de langue stricto sensu) de ces élèves et les confrontent ainsi aux exigences contemporaines de la littérature scolaire : élaboration des savoirs à partir de documents hétérogènes (composites) et d'échanges oraux au sein des classes, production de textes (de savoir) à partir de ces échanges et des manipulations ou documents. Ces pratiques se développent sans un enseignement leur permettant de répondre à ces exigences (elles fonctionnent plutôt comme des pré-requis actuellement, et sont même sous-tendues par l'évidence que ceux-ci sont partagés par tous), affaiblissement du travail d'institutionnalisation de ces savoirs par l'enseignant au profit d'une construction collective d'un texte ou d'un texte photocopié à coller dans le cahier ou classeur, très peu de travail de retour sur les acquis afin de s'assurer de leur possible mobilisation dans des temporalités diverses.

L'ensemble de ces exigences et pratiques correspond à une élévation réelle du niveau du curriculum, qui porte moins actuellement sur des savoirs à restituer que sur leur utilisation dans des raisonnements, dans l'exploitation et la compréhension de documents, et explique en grande partie les résultats de la France aux évaluations internationales comme PIRLS ou PISA. Certains élèves, quantitativement très nombreux, n'ont que l'école pour apprendre ces usages, ce sont eux dont les productions se situent dans les performances les plus faibles à ces évaluations.

Concernant les instructions officielles 2002/ 2008

Dans leur visée comme dans leurs contenus et en particulier en référence aux évolutions des textes des manuels et de la littérature de jeunesse, et de ce qui est requis par les activités scolaires actuelles, les programmes de 2002 sont infiniment plus réalistes et pertinents. Ils identifient plus

novembre 14

clairement ce qui doit faire objet des apprentissages langagiers et linguistiques dans leurs rapports avec le travail cognitif qu'ils permettent, et ce qui fait difficultés pour nombre d'élèves.

Les programmes de 2002 portent davantage sur la complexité des phénomènes de compréhension, domaine qui ne fait pas actuellement l'objet d'un enseignement et d'un apprentissage suffisant (ce que montrent d'ailleurs les résultats de PIRLS), plus particulièrement sur les processus d'inférence culturelle et linguistique, sur les enjeux des textes en fonction de la diversité de ceux-ci (informatifs vs narratifs).

En effet, l'évaluation de la compréhension ne peut se réduire à des questions posées sur le texte, comme cela est suggéré dans les I.O. de 2008. Ce mode d'évaluation renvoie pour les élèves à des activités de repérage de la bonne réponse, du seul prélèvement d'informations sans qu'elles s'accompagnent pour autant d'une compréhension globale de l'argument, de l'intentionnalité du texte. Répondre à des questions en "qui, quoi, quand, où", ne présente pas d'enjeu d'apprentissage ni de compréhension. Les I.O. de 2002, là encore, prônent des formes d'évaluation plus pertinentes, faisant travailler les élèves. Dans les programmes de 2008, tout se passe comme s'il suffisait de se référer aux éléments explicites d'un texte pour le comprendre, alors même que ce qui rend difficile la compréhension se situe dans la nécessité de faire des inférences, de "combler les blancs du texte", de comprendre les intentions...

Enfin si, bien évidemment les apprentissages des "savoirs de base" ou les "fondamentaux" selon les termes des programmes de 2008, doivent faire partie des apprentissages, ils ne suffisent en rien à garantir les apprentissages linguistiques et langagiers nécessaires dans l'École contemporaine pour assurer l'appropriations des savoirs par les élèves qui n'ont que l'école pour être familiers des usages du langage nécessaires.

L'obsession du vocabulaire dans les programmes de 2008 pour être justifiée reste insuffisante dans les précisions de ce qu'il est nécessaire d'apprendre dans ce domaine : sens erroné ou flou du vocabulaire courant pour une partie de la population d'élèves, méconnaissance du vocabulaire exprimant les modalités, importance des procédés paraphrastiques et périphrastiques, mais en particulier nécessité de mettre l'accent sur le sens du vocabulaire des activités scolaires (chercher, comprendre, savoir, relier, réfléchir...) et de celui des raisonnements ou activités cognitives nécessaires (déduire, comparer, classer, catégoriser...), ce que l'on trouve dans les programmes de 2002.

Concernant les contenus d'apprentissage

L'absence de distinction claire entre l'acquisition, nécessaire, du système linguistique, des éléments grammaticaux, orthographiques, l'accroissement du vocabulaire (cf. ci-dessus) et les utilisations du langage que l'école sollicite pour apprendre et comprendre ne facilite pas, gêne plutôt les interventions des enseignants. Contrairement à des représentations, certes renforcées par les programmes de 2008, si la "maîtrise de la langue" est très importante, la connaissance des structures de phrase, des connecteurs, de la conjugaison, n'entraîne pas automatiquement la production des usages du langage pour apprendre et comprendre, ceux-là mêmes qui seraient peu familiers pour certains élèves qui s'y confronteraient seulement dans le cadre scolaire sans en saisir les logiques et

novembre 14

les objectifs. On peut même aller jusqu'à dire que ce sont les usages du langage pour classer, catégoriser, élaborer du nouveau qui conduisent à de nouvelles acquisitions syntaxiques, morphosyntaxiques et lexicales (et non l'inverse, ce qui est important didactiquement et pédagogiquement). Dans le même sens, savoir exprimer (dire ou écrire) ses émotions, opinions et expériences, savoir échanger dans le groupe classe, compétences particulièrement ciblées par les programmes de 2008, sont certes des usages évidemment à développer chez chacun, au demeurant, ce ne sont pas des "compétences" qui se transfèrent sur d'autres usages, ceux qui sont importants pour être ou devenir élève, c'est-à-dire pour pouvoir bénéficier dans le domaine des apprentissages des situations de travail mises en œuvre par les enseignants.

Il est donc nécessaire que d'autres usages du langage –et de la langue donc- fassent l'objet d'un apprentissage systématique et dans la durée car les difficultés de nombreux élèves viennent de ce que l'École suppose des dispositions langagières qu'ils n'ont pas, ce qui entrave leurs apprentissages. Ainsi, bien souvent, dans les pratiques ordinaires de classe, et en particulier avec des élèves qui ne sont pas de plain pied avec les attendus scolaires, les enseignants acceptent un registre langagier et linguistique de communication et d'expression d'un "déjà là" cognitif et culturel, ce qui revient à les assigner à ce qu'ils sont, quand d'autres élèves sont sollicités sur un registre de travail d'élaboration nouvelle, de questionnement des textes et des phénomènes, de questionnement "du monde" et "des expériences" et non de leur seule communication en tant qu'enfant plus qu'en tant qu'élève (or c'est cette centration sur les expériences des enfants que valorisent prônent les programmes de 2008 et qui accroît pour une part les inégalités).

Pour cette raison ces *autres* usages du langage à enseigner pour que les élèves se les approprient concernent la compréhension des enjeux et objets de savoir "dissimulés" (implicites et peut-être même insus, car trop évidents pour les enseignants eux-mêmes) dans les échanges langagiers de la classe, dans les différents types de textes (narratifs autant que documentaires, essentiellement discursifs ou bien composites, i.e. comprenant des informations non redondantes du texte sous des formes diverses, graphique, photos, schémas, dessins...). Ces *autres* usages doivent également être ceux qui construisent chez les élèves la possibilité de produire – à partir de ces textes ou des situations de la classe - des énoncés de savoir génériques et décontextualisés.

En effet, une grande partie des élèves ont des difficultés de compréhension de ces différents supports de travail, mais référer ces difficultés essentiellement à des manques lexicaux ou syntaxiques, même s'ils existent, est très insuffisant, d'autant plus, nous l'avons dit précédemment, que la compréhension des différents types de texte, y compris narratifs n'est pas un objectif suffisamment travaillé et clair pour les enseignants en dehors des explications de vocabulaire. **Cet objectif traité dans toute sa complexité doit être au centre des programmes, de sa réalisation dépendent non seulement les apprentissages scolaires mais aussi la compréhension des enjeux des situations de classe dans les différentes disciplines.** Apprendre à comprendre différents genres textuels des différentes disciplines (et non à identifier une information) et, en corollaire, apprendre à se servir de ce qui a été compris pour écrire ou dire (et non répondre à des questions) devrait être décliné tout au long des deux cycles. Des recherches en cours sur la compréhension en cycle 3 des manuels d'histoire permettent de mettre au jour l'impossibilité pour la majorité des élèves d'avoir accès à la construction des concepts (le despotisme de Napoléon, par exemple) à partir de la pluralité

novembre 14

des informations données par le manuel sous forme de courts textes éparpillés dans la double page parmi les reproductions de tableaux, de documents d'époque... Seuls y parviennent ceux qui ont un accompagnement familial qui les habitue à travailler ainsi.

Passer d'une lecture "réponse aux questions" à une lecture "compréhension des enjeux cognitifs", compréhension qu'un texte est une globalité quelle que soit sa présentation, est une nécessité. Les textes en question peuvent être des albums, des documents photocopiés, des double pages de manuels, les difficultés sont les mêmes pour les élèves, difficultés à penser un texte dans son ensemble et dans sa signification générale qu'il faut construire, qui n'est pas donnée par le seul déchiffrement.

Ces usages du langage, que les programmes de 2002 nomment des savoir-faire intellectuels, devront être travaillés à l'oral comme à l'écrit et dans toutes les disciplines, au cycle 2, l'oral sera privilégié. Mais il s'agit de bien distinguer l'oral d'expression et de communication de l'oral d'élaboration (des significations et des savoirs) et de compréhension, de généricité et de décontextualisation. Dès lors, le vocabulaire nécessaire pour devenir un outil de la pensée est aussi celui qui correspond au lien étroit entre langage et les apprentissages scolaires (les mots de la généricité, non de la spécificité contextuelle, par exemple) et que *tous* les élèves ne rencontrent pas quotidiennement hors de l'école, mais aussi les adverbes de modalité, et les savoirs linguistiques qui permettent d'identifier les modalités d'énonciation, de faire la distinction entre l'auteur du texte et la parole citée ou produite par un acteur ou personnage. Il est nécessaire qu'à la fin du cycle 3 les élèves soient à même (ou au moins il serait important qu'ils aient été sensibilisés fortement à...) de distinguer le récit fictionnel mais qui est vraisemblable du compte rendu, de distinguer l'opinion du texte scientifique. Non seulement, ce n'est pas le cas actuellement, mais plus lourd de conséquences, les élèves les moins en phase avec les attendus scolaires sont aussi ceux qui valorisent la "vérité" du témoignage quotidien au détriment du vraisemblable et raisonné du texte construit, scientifique ou littéraire. Ce qui est en ce cas une conception prégnante du langage qui conduit ces élèves à passer à côté des apprentissages scolaires peut être encore présente chez les étudiants de l'université. Cela signifie que l'École en ce cas n'est pas parvenue à aider les élèves à comprendre et hiérarchiser les usages du langage en fonction des situations, à comprendre qu'elles ne relèvent pas toutes des mêmes critères, contrairement à ce que font et savent les élèves des milieux les plus familiers des savoirs et usages scolaires du langage.

Les travaux dans ce domaine de la compréhension des supports de travail sur lesquels s'appuient aujourd'hui les enseignants mettent en évidence la très grande disparité dans les façons de faire avec les supports. On peut ainsi distinguer et même opposer des modalités de lecture dont le "gain" d'apprentissage est fort différent : par exemple, la majorité des élèves (d'écoles situées en ZEP) lisent les double pages de manuels de SVT sur la nutrition humaine (par exemple) de façon parcellaire et segmentée et en rapprochent les contenus de leur propre expérience ordinaire d'alimentation ; les autres élèves ont une lecture synthétique et identifient les objets de savoir en jeu dans la leçon, quand les premiers y voient des ordres à suivre et disent s'y conformer. La compréhension des supports ou manuels de travail est pointée comme une nécessité depuis les rapports de l'inspection générale et les travaux de Gérard Vigner sur l'évolution des manuels ou ceux de Boyzon-Fradet en

novembre 14

1997 (Migrants formation), il serait important d'inscrire ce travail sur les supports dans les programmes.

Parmi les usages du langage nécessaires aux apprentissages, il est sans doute également important d'attirer l'attention des élèves sur le fait qu'à l'École, le langage sert à transformer les objets du monde et d'expérience en objets d'étude et d'apprentissage. Tout comme le langage et la langue eux-mêmes, à l'École –et c'est sa spécificité – les objets ont une existence pour eux-mêmes et ce qu'ils permettent d'apprendre et c'est la langue et le langage qui permettent la transformation d'un objet d'expérience et d'opinion en objet d'étude et de questionnement. Il s'agit dès lors d'aider les élèves à comprendre qu'à l'école, il s'agit de parler "sur" et de non de parler "de". C'est une véritable acculturation pour nombre d'élèves qui ne connaissant pas les usages dits "seconds" du langage, ceux qui permettent de reconfigurer une expérience, de la décontextualiser pour la construire en savoir.

Oral/écrit

On l'aura compris, il s'agit moins ici de distinguer fortement oral et écrit tant ce qui paraît fondamental, c'est d'habituer les élèves, à l'oral initialement en début de cycle 2, à utiliser le langage dans ses dimensions cognitives littéraires (définies précédemment) : ainsi, les élèves ont absolument besoin d'apprendre à constituer la lecture d'un texte comme ressources pour penser et dire, ils ont absolument besoin d'apprendre à raisonner en utilisant un langage explicite et développé à partir de textes ou d'autres ressources iconiques, numériques... Aujourd'hui, nombre d'élèves (la majorité), souvent induits en erreur par les modes pédagogiques contemporains qui incitent les élèves à "chercher en eux-mêmes" "n'imaginent pas que c'est dans – et avec - les textes et leurs ressources linguistiques et discursives qu'ils peuvent réfléchir et raisonner. Qu'ensuite, cet apprentissage se concrétise à l'oral et à l'écrit est relativement secondaire, même si, en fin de cycle de 3, des écrits utilisant ces ressources doivent pouvoir être produits.

Cette indifférenciation entre écrit et oral dans les usages cognitifs qui "doivent" (devraient) les soutenir ne doit pas laisser ignorer qu'actuellement les usages oraux au sein de la classe se déroulent le plus souvent, en particulier dans les écoles dont la population est moins familière des usages scolaires et littéraires du langage, dans un oral de la vie quotidienne non scolaire. Que ces pratiques soient légitimées par une meilleure compréhension des élèves, par l'envie d'instaurer un climat de classe plus convivial par des démarches d'adaptation qui, au demeurant affaiblissent souvent les exigences, ces démarches ou habitudes leurrent les élèves sur les enjeux des échanges dans la classe et ne leur fournissent pas les ressources nécessaires. Dans les programmes, il serait intéressant de pouvoir rappeler que l'oral de la classe, produit par l'enseignant fait partie des ressources dont les élèves doivent se saisir.

Les lignes qui précèdent ne signifient nullement que l'écrit est secondaire, bien au contraire. Actuellement, on peut regretter que les mises en activités constantes des élèves par le biais des exercices à faire les empêchent d'écrire puisque dans leur très grande majorité, il s'agit seulement de compléter des phrases à trous, de répondre à des questions, non de produire des textes... Les situations de production d'écrits « longs » (même de quelques lignes seulement) sont très rares pour plusieurs raisons : temps de correction, adaptation aux élèves qui, "puisque'ils ne savent pas vraiment

novembre 14

écrire" sont dispensés de le faire et ne sont donc pas confrontés à la difficulté. Ecrire tous les jours, même peu, différents types de texte (explication, description, compte rendu, récit, argumentation, mode d'emploi, synthèse, à la manière de...), mais systématiquement et à partir de lecture pour apprendre à écrire, à être auteur (un sujet qui écrit) à partir des "mots, des textes des autres" – des textes divers - est fondamental pour devenir élève. Ces constats et suggestions sont tout aussi valables pour les collégiens.