



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

Yves Reuter

Professeur d'université

Université Charles de Gaulle - Lille 3

**Notes de travail quant aux
programmes du primaire, notamment
dans le domaine de l'écrit**

Notes de travail quant aux programmes du primaire, notamment dans le domaine de l'écrit

1. Préalables

Je ne m'estime pas compétent, en tant que chercheur, pour définir des prescriptions possibles. Les notes de travail qui suivent sont donc à prendre comme des éclairages possibles, issus de recherches que j'ai menées ou que je connais bien.

Il me semble que tout nouveau programme gagnerait:

- à être élaboré sur la base discutée et **exposée** en amont des difficultés d'enseignement rencontrés par les maitres, des difficultés rencontrées par les élèves, des éventuelles nouvelles données issues des recherches;
- à être testé pendant au moins deux ans sur une population réduite avant d'être mis (ou non) en œuvre, accompagné des modifications nécessaires apparues dans l'exercice de la pratique;
- à être précédé par une formation initiale et continue solide des maitres;
- considéré indépendamment des changements de ministre ou de majorité;
- à être mis à l'abri des lobbys idéologiques.

Le découpage actuel en cycles ne correspond pas à ceux de 2002 et 2008.

L'échec scolaire (avec toutes les précautions que nécessite l'emploi de ce terme), pour ce qui est en relation avec l'écrit, est aussi un échec différencié d'un point de vue socioculturel.

2. Quelques éléments de réponse aux questions posées

Il me semble éventuellement possible de définir des paliers d'enseignement (encore est-il nécessaire de préciser leur fonction); je suis plus réservé quant à la définition de paliers d'apprentissages qui seraient identiques sur l'ensemble d'une population scolaire.

Au-delà de leurs intérêts et de leurs différences, les programmes de 2002 et 2008, me paraissent présenter certaines dimensions susceptibles d'être interrogées:

- ils partagent les mêmes généralités sur la "maitrise" (?!) du langage, de la langue ou de la langue française accompagnée des mêmes flous sur les pratiques scolaires effectives ou à privilégier et sur les pratiques langagières visées;
- ils multiplient et superposent des typologies hétérogènes d'écrits; peut-être serait-il intéressant de réfléchir ici à celles qui sont utiles et pour quelles visées et à leur modes d'articulation (ou non) ; voir aussi d'autres typologies utiles pour la production écrite (selon les supports, les modes sémiotiques, les sphères socioculturelles...);

Novembre 14

- la focalisation sur la littérature et la littérature de jeunesse (particulièrement dans les programmes de 2002) me paraît à interroger, notamment en ce qui concerne le travail sur l'interprétation (la distinction -ne serait-ce que scolaire - entre compréhension et interprétation gagnerait sans doute à être précisée);
- les découpages disciplinaires et leur désignation varient; il serait sans doute intéressant de réfléchir ici à ceux qu'on privilégie et pour quelles raisons;
- les objectifs de production écrite - notamment en termes de longueur et de complexité des formes textuelles - me semblent restreints au regard de ce qu'il est possible d'obtenir, y compris dans des milieux très défavorisés;
- à part quelques cas, les situations proposées me semblent classiques et réductrices; elles ne sont que très peu articulées (pour d'autres propositions, notamment en matière d'écriture, voir, par exemple, Ruellan, 1999);
- la fréquence et la diversité des situations, notamment en matière d'écriture, gagneraient peut-être à être posées plus nettement comme des conditions du développement de la compétence scripturale;
- l'écrit (et l'oral) pourraient être travaillés plus précisément en tant que cultures en portant l'accent sur leurs caractéristiques structurelles, leurs conditions de possibilité, leurs usages, leurs relations à des sphères sociales, ce qu'elles permettent et ce qu'elles ne permettent pas (voir, par exemple, *Pratiques*, 2006);
- les fonctions des disciplines me paraissent construites de manière monolithique, sans distinction de ce qui sert à quoi dans les pratiques de telle discipline (par exemple, la grammaire peut servir à construire un certain type de rapport au langage, à contribuer à l'écriture ou la lecture, à mettre au jour des régularités, à fournir des normes ou des surnormes...); dès lors, il est intéressant de réfléchir soit en terme de fonction privilégiée, soit en terme de fonctions plurielles mais articulées plus ou moins étroitement à tel ou tel dispositif de travail. La notion de *configuration disciplinaire* (Reuter, Lahanier-Reuter, 2004/2007; Reuter, dir. 2007/2013) pourrait s'avérer utile ici.
- les manières dont le langage peut être travaillé dans les différentes disciplines me paraîtraient à expliciter.

La conférence de consensus de 2003 (j'avais participé à son comité d'organisation) a, me semble-t-il, apporté peu d'éléments véritablement nouveaux. En revanche, elle portait l'accent sur quelques points à ne pas sous-estimer et qui ont été, parfois, quelque peu oubliés:

- la différence structurelle entre enseignement et apprentissages;
- la diversité des méthodes (le référent de ce terme n'étant pas simple);
- la complexité de la notion de progression...

Novembre 14

- La notion de « situation exemplaire » me paraît à préciser.

Peut-être l'écriture des programmes gagnerait-elle :

- à rédiger des programmes brefs qui mettent bien en lumière ce qui est considéré comme fondamental (par exemple, peut-être, en grammaire, les différences catégories/rerelations, les manipulations possibles, les catégories de base...);
- à proposer deux types de compléments: un répertoire de démarches, dispositifs, exercices, situations possibles; une bibliographie intégrant des articles et ouvrages de recherche afin de favoriser l'auto- et la coformation des maîtres;
- à éviter les énoncés généralisants et magiques du type: "le maître fait cela", "les élèves apprennent que...".

3. Questions à discuter

De quelle manière l'échec dans l'entrée dans l'écrit - en tant qu'il s'agit d'un échec différencié d'un point de vue socioculturel - est-il pris en compte (dans l'analyse des pratiques des élèves, dans l'analyse des pratiques scolaires)? Comment les élèves sont-ils constitués en acteurs de la culture écrite (voir les expériences menées dans le cadre de projets ou de pédagogies alternatives, voir par exemple, *Pratiques*, 1993 ou Reuter, dir., 2007)?

Comment définir la lecture et l'écriture en tant que *pratiques culturelles*?

Comment prendre en compte -notamment en Français -les problèmes des élèves liés à la *conscience disciplinaire* (Reuter, 2003 et 2007; Cohen-Azria, Lahanier-Reuter, Reuter, dir. 2013), c'est-à-dire à la manière dont ils reconstruisent les disciplines?

Comment favoriser le développement de multiples stratégies chez les élèves?

Comment développer chez les maîtres une attention aux cheminements de chacun (voir ce qui relève de l'articulation entre didactiques et pédagogie)?

Comment articuler-en matière d'orthographe, par exemple - ce qui relève de la construction des systèmes et ce qui relève des problèmes rencontrés par chaque élève?

Comment tenir compte des résultats encourageants de certaines configurations disciplinaires (Reuter dir. 2007, Ruellan, 1999) qui ont généré des résultats intéressants aux marges des recommandations officielles et en lien avec les pédagogies alternatives (voir ce qui concerne: débats, projets, pratiques d'écriture autonomes, fréquentes et socialisées, réécriture, conseils...)

Comment penser l'évaluation en tant qu'aide?

Novembre 14

Éléments bibliographiques

Cohen-Azria, C., Lahanier-Reuter, D., Reuter, Y. (dir.) (2013). *Conscience disciplinaire. Les représentations des disciplines à l'école primaire*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Pratiques (1993), n°80, *Pratiques de lecteurs*, CRESEF, Metz, décembre.

Pratiques (2006), n°131-132, *La littéracie autour de Jack Goody*, Metz, CRESEF, décembre.

Reuter, Y. (2003). La représentation de la discipline ou la conscience disciplinaire. *La Lettre de la DFLM*, 32,18-22.

Reuter, Y. (2007). La conscience disciplinaire. Présentation d'un concept. *Éducation et didactique*, vol.1, 2, 57-71.

Reuter Y., dir.(2007): *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*, Paris, L'harmattan.

Reuter, Y., dir. (2007/2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.

Reuter, Y., Lahanier-Reuter, D. (2004/2007). L'analyse de la discipline: quelques problèmes pour la recherche en didactique, Communication au 9^e colloque de l'AIRDF, Québec, août 2004, reprise dans E. Falardeau, C. Fisher, C. Simard, N. Sorin (dir.). *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (pp. 27-42). Québec : Presses de l'université Laval.

Ruellan F.(1999) : *Un mode de travail didactique pour l'enseignement-apprentissage de l'écriture au cycle 3 de l'enseignement primaire*, Thèse de Doctorat, Université Charles de Gaulle – Lille III

Notes de travail. 7 septembre 2014.

