

CONTRIBUTION À LA RÉFLEXION SUR LE SOCLE COMMUN ET LE PROJET DE PROGRAMME POUR LE CYCLE 3

Christian Puren

Professeur émérite de l'Université Jean Monnet de Saint-Etienne (France)

Président d'Honneur de l'APLV (Association française des Professeurs de Langues Vivantes,

<http://www.aplv-languesmodernes.org/>)

christian.puren@univ-st-etienne.fr

www.christianpuren.com

Toulouse, le 25 octobre 2014

Par un courriel en date du 14 octobre d'Anne Vibert, responsable de la coordination des « travaux du groupe chargé d'élaborer le projet de programme pour le cycle 3 », j'ai reçu la demande suivante : « les membres des groupes d'élaboration de [ce projet] souhaiteraient une contribution écrite de votre part comprenant des recommandations relatives à votre domaine d'expertise et portant sur des points qui vous semblent essentiels pour ces nouveaux programmes. »

Je ne retiens, de toutes les questions qui m'étaient posées dans ce courriel, que celle-ci :

3. Pourriez-vous nous présenter, de manière synthétique, les principaux résultats de la recherche dans votre champ disciplinaire, les débats qui le traversent, votre position sur ces débats et leurs conséquences sur les choix à faire pour les programmes ?

Pour toutes les autres questions, je renvoie aux réponses qui auront été faites par mon association, l'APLV, dont je suis par avance solidaire des analyses et propositions, lesquelles auront donné lieu en interne à des débats et accords collectifs. Les idées exprimées ici le sont à titre personnel – même si je crois qu'elles reflètent fidèlement quelques « débats », mais aussi quelques « résultats » de ma discipline –, et en tout état de cause elles n'engagent aucunement mon association.

Pour respecter la demande de réponses « synthétiques », je présenterai ma contribution sous la forme de cinq points successifs, développés de manière à tenir dans les quatre pages conseillées, et que je présente ci-dessous sans ordre d'importance.

1. La « philosophie » du nouveau socle me paraît clairement un progrès par rapport à l'antérieur, exactement pour toutes les raisons qui sont explicitées dans son texte de présentation. On s'oriente vers la notion anglo-saxonne de « curriculum », connue depuis longtemps dans ma spécialité, la didactique des langues-cultures, et qui intègre en cohérence, tout en les distinguant, ce qu'en France on appelle maintenant le « socle » d'une part, les « programmes » de l'autre. Cela implique effectivement une conception et une écriture différentes de ces programmes tels qu'ils étaient conçus auparavant.

2. Entre le « socle » nouveau et les anciens « programmes », si l'on prend ce dernier terme dans son sens strict (correspondant aux objectifs en termes de connaissances et de compétences, ainsi qu'à leurs niveaux d'évaluation), il se trouve toute une partie de la problématique qui n'est pas couverte, et c'est celle qui correspond à ce que l'on appelait la « méthodologie » (les manières d'enseigner, d'apprendre et de mettre en relation active ces deux processus). Je ferai trois remarques sur ce point essentiel pour les enseignants, parce qu'entre les finalités officielles du socle, et les objectifs et contenus des programmes eux-aussi officiels, la méthodologie constitue l'espace principal d'exercice de leur liberté et de leur responsabilité.

2.1 Comme le fera très certainement l'APLV, j'insiste sur le fait que la « liberté pédagogique » de l'enseignant est indispensable, non seulement parce qu'elle constitue une reconnaissance de son professionnalisme et de tout ce que celui-ci implique, mais parce que c'est une condition *sine qua non* de son efficacité : lui seul, sur le terrain, peut connaître en temps réel, avec ses élèves, la meilleure manière de conduire ces deux processus conjoints, en fonction de la diversité des élèves, des objectifs, des supports et de l'environnement. Dans la

discipline « langues » (j'ai enseigné le français et l'espagnol langues étrangères et formé des enseignants de ces langues dans plusieurs pays au cours de ma carrière), la France se distingue par une détestable et contre-productive tradition d'autoritarisme de la part d'une inspection qui, c'est le moins que l'on puisse dire, ne se montre pas toujours ouverte à l'innovation, et qui culpabilise trop souvent les enseignants au lieu de les aider à enseigner et les encourager à innover. La tradition française d'intégration d'orientations méthodologiques dans les « programmes » est très ambiguë (entre informations, conseils et consignes), et peut donner prise à des interprétations autoritaires de la part de la hiérarchie : j'espère vivement qu'elle s'arrêtera avec les nouveaux programmes.

2.2. La question de la méthodologie doit être revue à la lumière des conceptions actuelles en didactique des langues-cultures. Il faut désormais distinguer la « méthodologie » (qui concerne les réponses à donner) et la « *didactique* », qui concerne les éléments à prendre en compte dans le questionnement sur sa pratique : les questions à se poser, les outils disponibles pour construire leurs réponses et leurs règles contextuelles d'utilisation, enfin l'éventail de toutes les réponses connues. Il n'y a pas d'« orientations méthodologiques » à donner aux enseignants, ni dans les programmes, ni dans des « documents d'accompagnement », comme cela pouvait se comprendre à l'époque où dominait une méthodologie constituée (la « méthodologie active », la « méthodologie audio-visuelle », l'« approche communicative ») ; ce dont les enseignants ont besoin, ce sont des « orientations *didactiques* » en fonction des éléments énumérés ci-dessus comme constitutifs de la réflexion didactique.

C'est ce que font les auteurs du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL, 2001)*, mais de manière très critiquable parce qu'ils sont sur un positionnement épistémologique dépassé que j'appellerai d'« éclectisme par défaut » : ils reconnaissent par exemple que les enseignants mettent en œuvre des modes d'entraînement différents, mais cela n'est admissible à leurs yeux que parce que les sciences cognitives ne seraient pas encore assez développées pour leur indiquer la meilleure manière de faire dans l'absolu. Le positionnement épistémologique moderne est celui de la complexité : plus les sciences cognitives se développent, en effet, et plus elles mettent en évidence la complexité des types et stratégies d'apprentissage et de leurs relations : le problème n'est pas de savoir quelle est la meilleure réponse dans l'absolu (elle n'a jamais existé et n'existera jamais), mais comment gérer la multiplicité inévitable des réponses, ce qui implique que la compétence première d'un enseignant est sa capacité à se poser un maximum de questions pertinentes en contexte. La dite « gestion de l'hétérogénéité » des élèves n'a de solution que dans ce cadre conceptuel de la complexité : les activités de « soutien » n'ont pas d'efficacité si on se contente de refaire de la même manière avec certains élèves ce qui a déjà été fait de la même manière en classe.

Il faut impérativement, à mon avis, resituer ainsi la question des méthodes, mais cette question n'a pas à entrer dans ce que l'on appelle un « programme » (cf. plus haut la définition que j'en donne). Il faut que cette question soit complètement évacuée de ce type de document – où elle n'a rien à faire... si ce n'est paraître légitimer l'autoritarisme borné de certains inspecteurs –, et qu'elle soit traitée dans un document à part. Ce document n'a pas à être spécifique à quelque langue étrangère que ce soit, mais commun à toutes, et il serait même très utile qu'il soit conçu pour aborder en commun les LVE (ou « L2 ») et le français (en tant que L1), de manière à donner aux enseignants de toutes ces langues des outils et des pistes pour la mise en œuvre de ce que l'on appelle une « didactique intégrée des langues » ; ce document commun serait également utile pour aider les enseignants aussi bien de L1 que de L2 à guider et aider beaucoup de leurs élèves, dont la langue 1 et les langues 2 relèvent de statuts très divers du point de vue sociolinguistique.¹

2.3. Parmi ces orientations didactiques, il me paraît évident que la pédagogie de projet (et ce qu'elle implique : pédagogie de groupe, pédagogie de contrat, pédagogie différenciée) doit avoir une place absolument centrale, non seulement parce qu'elle est « intégratrice » (elle

¹ Je laisse de côté le serpent de mer de l'harmonisation de la terminologie grammaticale entre le français et les différentes LVE. À défaut d'harmonisation, une explicitation des différences d'appellation et plus encore une justification de ces différences en fonction des descriptions grammaticales de référence seraient certainement très utiles à tous les professeurs de ces langues.

autorise le recours à des orientations méthodologiques différentes, tout en les mettant en cohérence les unes avec les autres), mais aussi parce qu'elle est la forme pédagogique la plus adéquate pour travailler les valeurs affichées par le socle, qui relèvent de la tradition humaniste de l'éducation en France, avec comme finalité la formation d'un citoyen libre **et** solidaire, autonome **et** responsable.

Il faut abandonner, dans les futures orientations didactiques de l'enseignement des langues, la dite « approche par les tâches », qui maintient une confusion dommageable entre toutes les formes de l'agir : actes de parole, activités langagières, tâches (communicatives et « scolaires »), action sociale, projet (et ce n'est pas la lecture du CECRL qui peut lever cette confusion !...).

Il faut abandonner aussi une soi-disant « approche par les compétences » où celles-ci sont réduites de manière invraisemblable – sans doute sur les conseils de certains « experts » cooptés du Conseil de l'Europe – , à la vieille distinction entre expressions écrite et orale, compréhensions de l'écrit et de l'oral (les *skills* de la méthodologie audio-orale américaine des années 1950...). On a ainsi, dans l'enseignement scolaire français des LVE, sur cette base qui n'a jamais donné lieu à débat scientifique préalable entre didacticiens, imposé des « groupes de compétences » où le terme de « compétence » a complètement dévié du sens qu'il a en pédagogie générale, et qui est d'ailleurs rappelé dans le document de présentation du projet de socle : « capacité à mobiliser des ressources [...] devant une tâche ou une situation complexe. » Les expressions écrite et orale et les compréhensions de l'écrit et de l'oral ne peuvent être bien entendu que des ressources parmi d'autres, et non pas des compétences en tant que telles. Elles ne sont d'ailleurs pas qualifiées de « compétences », dans le CECRL, mais d'« activités langagières »². J'ai critiqué la conception et la gestion des « groupes de compétences » dans un article publié dans *Les Cahiers pédagogiques* en avril 2010.³

3. Le cycle 3 couvre les classes de CM1, CM2 et 6^e, et donc en partie ce qu'il était d'usage d'appeler auparavant l'enseignement « précoce » ou « primaire » des LVE. Le choix a été fait depuis longtemps de commencer dès le CM1 par un véritable apprentissage des langues, et non une « sensibilisation » ou un « éveil aux langues ».

Dans un billet de blog publié récemment sur mon site personnel⁴, je rends compte d'une « revue de la littérature » publiée cette année et consacrée en particulier à la question de l'âge dans l'apprentissage des langues⁵. Je ne peux que reprendre ici deux extraits de ce billet :

1. *Le fait que cet ouvrage soit publié en tant que Rapport du Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme de l'Université de Fribourg avec un financement de la Confédération suisse n'est pas insignifiant, alors même que l'étude montre très honnêtement que les recherches sur l'apprentissage précoce – un des outils de base de développement du plurilinguisme – ont globalement évolué vers une prudence accrue vis-à-vis des avantages qui sont attribués à ce dispositif en raison des interrogations croissantes sur la validité méthodologique et la fiabilité des conclusions de toutes les recherches concluant à ces avantages.*
2. *Dans les conditions actuelles qui sont généralement les siennes en France, le temps, l'énergie et l'argent actuellement consacrés à l'apprentissage et l'enseignement pour la généralisation de l'enseignement des langues à l'école primaire constituent un gaspillage insensé, et les moyens correspondants seraient certainement plus efficaces s'ils étaient consacrés à une réforme réfléchie et sérieuse de leur enseignement au collège.*

² Ce qui ne simplifie pas la compréhension du champ sémantique de l'agir dans ce document : « domaines langagières » aurait été préférable, sans doute.

³ Consultable en ligne : www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2010h/.

⁴ www.christianpuren.com/2014/10/01/l-apprentissage-precoce-des-langues-vivantes-etrangeres-est-il-efficace/.

⁵⁵ LAMBELET Amelia, BERTHELE Raphael, *Âge et apprentissage des langues à l'école. Revue de littérature*, Fribourg, Institut de plurilinguisme de l'Université de Fribourg, 2014, 69 p. Téléchargeable en ligne : www.centre-plurilinguisme.ch/Web_FR_AgeLanguesEcole.pdf.

Depuis 15 ans au moins, l'Éducation nationale française a fait la preuve de son incapacité à former correctement l'ensemble des enseignants du primaire à l'enseignement d'une langue étrangère (et même à la maîtrise de cette langue au niveau minimal pour l'enseigner au primaire), ainsi qu'à assurer sur le terrain les conditions pour que cet enseignement soit efficace, c'est-à-dire qu'il apporte à l'ensemble des élèves des acquis réels sur lesquels les enseignants de 6^e puissent s'appuyer.

Je sais que ma proposition ne sera pas retenue, mais puisqu'on me demande mon avis de didacticien, je le donne : *dans les conditions actuelles d'enseignement* (je souligne) le seul dispositif réaliste est de commencer l'apprentissage de la LV1 en 6^e, et de mettre à profit les deux années précédentes du cycle 3 (CM1-CM2) pour y organiser une propédeutique ; mais une propédeutique sérieuse (allant sûrement au-delà de la « sensibilisation » et sans doute aussi au-delà de l'« éveil aux langues » tels qu'ils ont été conçus jusqu'à présent), avec trois objectifs fondamentaux *opérationnalisés* (et donc évalués) : 1) le maintien de l'ouverture (en discrimination) et de la souplesse (en production) phonologiques chez les élèves ; 2) la préparation aux activités de conceptualisation, qui seront nécessaires aux élèves pour étayer leur apprentissage en 6^e ; 3) la préparation à un choix diversifié des langues en 6^e. Il serait certainement profitable que, comme pour le document concernant les orientations didactiques dont j'ai parlé plus haut, et pour les mêmes raisons, cette propédeutique intègre les langues étrangères et le français en tant que L1.

4. J'ai beaucoup apprécié que les auteurs des « Éléments de présentation du projet de socle commun » signalent explicitement les erreurs commises dans la version précédente : en tant qu'historien de ma discipline, je veux saluer ici cette nouveauté aussi radicale que salutaire par rapport à une tradition bien enracinée des textes officiels de l'Éducation nationale en France. Je souhaite très vivement retrouver cette même nouveauté dans les programmes de langues à paraître : ce sera en effet pour moi la seule preuve concrète et indubitable qu'auront définitivement changé la philosophie de ce type de document, et la posture de leurs rédacteurs.

5. Dans cette même présentation du projet de socle, précisément, les auteurs parlent de la nécessaire cohérence entre les finalités et objectifs, d'une part, et d'autre part les évaluations. C'est une exigence sur laquelle je ne peux qu'insister lourdement, tellement, dans l'histoire de l'enseignement de ma discipline en France, l'incohérence a été la règle, avec en particulier depuis 30 ans des programmes orientés vers la compétence communicative, et un examen de baccalauréat basé sur le commentaire de textes. La juxtaposition des évaluations du socle et celle des disciplines dans le Diplôme National du Brevet en est un autre exemple, cité dans le même document de présentation du projet de socle : l'APLV avait à l'époque très fortement alerté sur cette incohérence, et le rappellera certainement dans sa contribution⁶. Si l'accent est mis désormais sur l'engagement citoyen et le travail de groupe, il faut impérativement que cette valeur d'action et cette modalité d'action se retrouvent dans l'évaluation : je ne vois pas comment, pour assurer cette cohérence, on pourrait faire l'économie d'une évaluation de projets réalisés en cours d'année par les élèves, avec par conséquent une évaluation en partie collective. Là encore, à l'occasion de ces évaluations, une articulation entre le français L1 et la L2 serait à envisager, en s'inspirant des propositions existantes et expériences réalisées ou en cours à d'autres niveaux d'enseignement, qui devraient bien sûr être adaptées.⁷

⁶ Voir le document de l'APLV intitulé « Enquête sur la validation A2 au DNB : suivi de l'enquête », www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1555 (février 2008).

⁷ Cf. par ex. le document intitulé « Épreuve relative aux enseignements technologiques transversaux, épreuve de projet en enseignement spécifique à la spécialité et épreuve d'enseignement technologique en langue vivante 1 en série STI2D, applicables à compter de la session 2015. » *Bulletin Officiel du Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche*, n° 29 du 23 octobre 2014, www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=82984. Voir l'analyse que j'en fais, et les problèmes que je signale, dans un récent billet sur mon blog : www.christianpuren.com/2014/10/24/projets-professionnels-et-évaluation-de-la-langue-étrangère-dans-une-perspective-actionnelle-des-questions-en-suspens-des-problèmes-à-résoudre/.