La formation des enseignants de français

Des programmes à la classe

Roberte Tomassone

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/cediscor/275>

DOI : 10.4000/cediscor.275

ISBN : 2878541685

ISSN : 2108-6605

Éditeur

Presses Sorbonne Nouvelle

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 1998

Pagination : 63-75

ISBN : 2878541685

ISSN : 1242-8345

Référence électronique

Roberte Tomassone, « La formation des enseignants de français », *Les Carnets du Cediscor* [En ligne], 5 | 1998, mis en ligne le 15 avril 2009, consulté le 12 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/cediscor/275> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/cediscor.275>

Ce document a été généré automatiquement le 12 septembre 2020.

Les carnets du Cediscor

La formation des enseignants de français

Des programmes à la classe

Roberte Tomassone

- 1 Sous ce titre vague et quelque peu ambigu, il m'a été demandé de parler des programmes de français, de leur élaboration et de leur rôle, d'évoquer en quelque sorte les filtres successifs qui jalonnent le parcours depuis la conception initiale d'un programme jusqu'à sa mise en application en classe à travers le(s) manuel(s). Un filtre est un dispositif qui retient les impuretés et ne laisse passer que la partie consommable, la quintessence ; c'est aussi un barrage qui retient par exemple un certain nombre d'informations ; tout dépend du type de filtre et de la façon dont on l'emploie ! Ce faisant, on touche à un certain nombre de questions-clés : non seulement les contenus des programmes, la diffusion de ces contenus, leur présentation et leur traitement dans les manuels, la destination et la conception des manuels, la formation des enseignants (continue et initiale), et bien entendu, en ce qui concerne notre discipline, la conception sous-jacente de l'enseignement du français. Etc... évidemment !
- 2 Pour cela, je m'appuierai sur une expérience de quatre années auprès du Conseil National des Programmes et sur les réflexions aussi bien positives que négatives que cette expérience a entraînées.

1. Les « instances programmantes » et leur fonctionnement

- 3 En d'autres termes qui fait les programmes de français et comment ?
- 4 **1.1.** Il existe un Conseil National des Programmes (CNP) : prévu par la loi d'orientation et mis en place en 1989, il est constitué d'une vingtaine de membres nommés par le Ministre pour une durée de cinq ans (mais renouvelables), qui devaient initialement représenter toutes les disciplines et tous les niveaux d'enseignement, de la maternelle à l'université, selon la formule consacrée. Des évolutions progressives sur lesquelles il n'y

a pas lieu de s'attarder ici en ont fait de plus en plus un conseil de sages, un de plus, qui réfléchit sur les grands problèmes de la formation et qui propose des orientations générales.

- 5 Comme son nom ne l'indique pas, le CNP n'intervient pratiquement pas, ou n'intervient que très indirectement dans la conception des programmes et pas du tout dans leur élaboration. Le CNP est censé répondre aux questions dont le Ministre le saisit, mais peut se saisir lui-même des questions de son choix. Dans les premières années de son fonctionnement, au moment où la question de la révision des programmes disciplinaires se posait de façon urgente, le CNP n'a proposé aucune orientation disciplinaire et ne s'est que très peu prononcé sur les contenus.
- 6 Il n'y a eu, dans cette instance, aucune réflexion globale sur l'enseignement du français et sur les programmes de français. Bien plus, alors que la majorité de ses membres étaient convaincus de l'importance et de l'urgence d'une telle réflexion, le CNP dans son ensemble a déclaré forfait, le sujet paraissant évidemment trop difficile, voire dangereux.
- 7 Il n'y a donc, à la base de la tâche programmatique, aucune conception générale explicite.
- 8 **1.2.** Qui rédige les programmes ? Les groupes techniques disciplinaires (GTD), en gros un par discipline.
- 9 Ces groupes sont « pilotés » par les directions du ministère, essentiellement la Direction des Lycées et Collèges (DLC) ; le co-pilotage par les Directions et le CNP qui était initialement prévu, n'a jamais fonctionné réellement. Le CNP n'intervient qu'en donnant son avis sur les projets de programme, comme tous les autres organismes consultés.
- 10 Les GTD sont constitués par des enseignants de la discipline (professeurs de collège, de lycée, universitaires) et des représentants de l'Inspection générale correspondante. Il ne s'agit pas de juger du travail, considérable, du GTD ni de la compétence, reconnue, de ses membres. Le problème n'est pas là. Il s'agit seulement de démonter les rouages du système et de voir comment il peut (ou ne peut pas) fonctionner.
- 11 **1.3.** On pourrait considérer que le GTD en charge des programmes de la discipline se charge effectivement des programmes à tous les niveaux. Ce n'est pas le cas. Le GTD ne s'occupe pas de l'école élémentaire. Pour l'école élémentaire, les programmes de 1995 ont été préparés par une commission *ad hoc*, constituée par la direction des Écoles, distincte du GTD, ce qui pose un certain nombre de problèmes : au minimum répétitions, ruptures dans la continuité, incohérences dans la terminologie utilisée, prise en compte insuffisante au niveau de l'entrée au collège des compétences seulement en cours d'acquisition à la fin de l'école primaire, par exemple, et *a contrario* retour sur des compétences « acquises ».
- 12 Un exemple : le programme de l'école élémentaire prévoit (cycle III) l'étude de la phrase passive : « tournure active et tournure passive (passage de l'une à l'autre) » – ce qui dans la pratique va se réduire à des manipulations formelles, décontextualisées et inefficaces ; la phrase passive ne figure pas au programme de sixième : « les formes de phrases (affirmative, négative, emphatique) ». Pourquoi cette exclusion soudaine du passif ? Et si on juge prématuré d'aborder la phrase passive en sixième, était-il utile de la manipuler en CM2 ? Où est la cohérence ?

- 13 D'un autre côté, à l'école primaire, les programmes n'invitent pas de façon assez explicite à jeter les bases de ce qui sera vu, travaillé, précisé au collège : par exemple, à l'école primaire les programmes prévoient l'étude des temps du passé de l'indicatif (imparfait, passé simple et passé composé) et précisent : « il s'agira, pour l'élève, moins d'enregistrer mécaniquement la morphologie des conjugaisons que de s'initier à l'usage des temps et des modes et d'en appréhender progressivement la signification » : qu'est-ce que cela veut dire ? Est-ce assez clair pour que tous les maîtres de CM aient la même interprétation ? Et que fait-on au CE2, au CM1 et au CM2 ? Et sur quelles bases peut-on s'appuyer quand en sixième le programme prévoit : « les valeurs des temps verbaux dans les discours narratifs et descriptifs » (au passage, on a fait du narratif et du descriptif tout au long de l'école primaire !) « principalement celles du présent, de l'imparfait, du passé composé et du passé simple ». D'où part-on et où va-t-on ?
- 14 Cette formulation quelque peu évasive des programmes leur confère nécessairement un faible « pouvoir grammatical »... Il est certes prévu de les compléter par des documents d'accompagnements (certains existent, d'autres sont en cours). Ce qui est logique, et c'est en partie ce qui se passe, c'est que ces documents d'accompagnement soient rédigés par le GTD, en parfaite cohérence avec le texte des programmes. Ce n'est pas toujours le cas, et il faut encore une fois constater qu'il existe un certain nombre de commissions à visée spécifique, elles aussi composées de membres éminents et compétents mais qui ne sont pas toujours en liaison étroite avec le GTD ni même nécessairement tous en accord avec les présupposés théoriques sous-jacents aux programmes.
- 15 Un exemple : les enseignants – et les étudiants – se plaignent d'une certaine surenchère terminologique et surtout de l'hétérogénéité des termes qu'ils trouvent employés dans leurs manuels, qui ne présentent pas toujours une grande cohérence théorique. Le besoin de clarifier la terminologie pour les enseignants s'est fait sentir de façon pressante. On pourrait penser que cette tâche devait être menée parallèlement à la rédaction des programmes par le GTD. C'est ce qui est fait. Le document d'accompagnement des programmes de sixième comporte un glossaire des « termes utilisés dans le programme, qui sont susceptibles d'être entendus selon des acceptions diverses » et des « Fiches de terminologie grammaticale communes aux groupes de français langues anciennes et de langues vivantes ». Ébauche louable d'une approche cohérente souhaitable et souhaitée : on a créé pour cela une commission *ad hoc*. Bien. Mais les travaux de la commission *ad hoc* sont lents, et ils n'avancent pas au même rythme que la rédaction des programmes, dans lesquels, par conséquent, on va trouver une terminologie qui ne sera pas nécessairement la terminologie proposée par la commission *ad hoc*. Que devront (que pourront) faire les enseignants ? Là-dessus intervient l'Inspection générale qui propose une terminologie « d'entente ». Sera-t-elle entendue ? C'est en dernier ressort « le Ministre » qui décide...
- 16 **1.4.** Un petit arrêt sur l'Inspection générale, précisément. Les Inspecteurs généraux ne rédigent plus seuls les programmes, ils participent à leur rédaction au sein du GTD, à quelques réserves près. Un exemple : les programmes de français du baccalauréat. Ils ont été proposés par l'Inspection générale des Lettres et arrêtés au terme de discussions entre ladite Inspection générale, la DLC et le cabinet du Ministre : ceux qui font les programmes d'enseignement du lycée ne font pas les programmes d'évaluation de l'enseignement du lycée ! Les choix, dans ces conditions résultent de contraintes

diverses qui ne sont pas nécessairement d'ordre disciplinaire. Nous en donnerons comme preuve ce que l'on peut appeler « les avatars du cinéma ». En résumé :

- depuis 1985, les programmes de lettres prévoient officiellement l'étude « de l'image fixe ou mobile ». Cette recommandation, qui n'a aucun caractère obligatoire, est suivie par un certain nombre de professeurs convaincus. Beaucoup d'autres sont hésitants, réservés, hostiles même. Pourtant, il y a dans toutes les académies des stages de formation continue pour les professeurs de lettres désireux de s'initier ou de se perfectionner dans les techniques et l'art du cinéma ;
 - le programme de l'option Lettres (en terminales L et ES) prévoit qu'une des quatre œuvres proposées peut être un film : en 1995, le film de Jean Renoir *Partie de campagne* a été inscrit au programme pour les sessions de 1996 et 1997. Vingt mille vidéocassettes ont été achetées et distribuées dans tous les lycées ;
 - mais... une note officielle a annoncé que l'épreuve d'examen en 1996 ne porterait pas sur le film, et la même note a été reconduite pour 1997. Refus du Ministre, sur la pression d'un syndicat hostile à l'introduction du cinéma dans l'enseignement littéraire.
- 17 Cette « aventure » est exemplaire : des textes officiels qui ont été approuvés ou du moins appliqués depuis longtemps sont tout d'un coup rendus inopérants par le fait du Prince, ce qui du même coup rend caduques les formations existantes (formation continue, MAFPEN) et paralyse toute avancée des formations initiales (le cinéma n'a pas sa place dans les formations proposées par les IUFM – un seul des concours de recrutement, l'Agrégation interne de Lettres classiques, a inscrit un film à son programme).
- 18 Ces quelques exemples confirment l'hétérogénéité des sources à l'origine des programmes, qui ne peut garantir l'homogénéité des conceptions ; pas de cohérence verticale ; des objectifs généraux communs (la maîtrise de la langue) qui ne se déclinent pas en objectifs précis, faute d'une référence commune. Des critères de choix politiques qui n'ont rien à voir avec la discipline.

2. Le choix des programmes et leur diffusion

- 19 **2.1.** Les programmes sont rédigés : cela ne signifie pas, nous l'avons vu, qu'ils seront adoptés.
- 20 Un avant-projet de programme est d'abord soumis à une large consultation : syndicats, associations, parents d'élèves, corps de l'inspection, enseignants... Des retours sont prévus, ils existent, ils sont transmis au GTD, qui les analyse et décide d'en tenir compte ou pas, de les intégrer ou pas ; et de là sort une seconde mouture du programme.
- 21 C'est cette seconde mouture qui est soumise aux avis des organismes accrédités et portée à la signature du Ministre. La version définitive est donc celle qui émane du cabinet du Ministre ; elle peut différer quelque peu de celle proposée par le GTD et mise au point après des retours. Un exemple. L'avant-projet de programme de sixième mentionnait *la relative* comme constituant du groupe nominal, sous la rubrique « groupe nominal » ; une version ultérieure mentionnait toujours *la relative* mais au niveau des constituants de la phrase, sur le même plan que les autres subordonnées : le GTD n'était pas responsable de ce changement d'origine inconnue. *La relative* a disparu de la version définitive du programme...

- 22 Exemple minime et bénin en apparence seulement. Un simple changement de détail peut faire capoter une orientation nouvelle.
- 23 **2.2.** Des propositions avaient été faites dans un projet de *Charte des Programmes* élaboré par le CNP, qui n'a jamais été publié, mais qui a laissé des traces.
- 24 On demandait :
- que les programmes soient largement diffusés, avec une diffusion grand public, livre de poche par exemple, d'un texte succinct, simple et lisible par des non-professionnels (encore que...);
 - que cette version figure aussi dans les manuels des élèves ;
 - qu'une autre version, plus complète soit rédigée à l'intention des enseignants, qui en seraient tous destinataires.
- 25 Cette version « maximale » des programmes devait se présenter sous la forme d'une liste de contenus explicites accompagnée de l'énumération des compétences visées correspondant à ces contenus, et de propositions d'activités permettant de les atteindre, suivant le schéma devenu classique. Il faut dire que les programmes de nos collègues suisses du canton de Vaud se présentent sous cette forme et sont parfaitement utilisables !
- 26 Nous n'y sommes pas arrivés. Et c'est une des difficultés qui gênent l'application des programmes, nuisent à la clarté de leur interprétation et entraînent une hétérogénéité certaine. La forme minimale du programme, liste de contenus, n'est sans doute pas suffisante, nous l'avons vu, pour qu'un enseignant puisse l'enseigner, pour qu'il puisse percevoir les bases théoriques qui sous-tendent le programme et se rendre compte de ses besoins de formation...
- 27 Voici par exemple ce que prévoit le programme du cycle III de l'école élémentaire :
- Les principales fonctions :
- sujet ;
- attribut ;
- épithète ;
- complément du verbe (d'objet direct, circonstanciels de temps et de lieu) ;
- complément du nom.
- 28 Quelques commentaires rapides :
- l'ordre des fonctions : totalement arbitraire ? On peut même dire absurde : l'épithète disjoint du complément de nom alors qu'il s'agit dans un cas comme dans l'autre d'expansion dans le groupe nominal ; l'attribut extrait et séparé des « compléments du verbe ». Aucun fondement linguistique à cette liste, au contraire, tout ce qu'il faut pour que la formulation du programme aille à l'encontre d'une formation si elle existe, et empêche toute interrogation « formatrice » de la part des enseignants vivant sur leur passé ;
 - la formulation même n'incite pas au questionnement : on a toujours parlé de compléments d'objet direct et circonstanciels ; ce qui est important, c'est de donner des critères de reconnaissance de ces différentes fonctions. Il est évident que sous cette forme minimale, le programme n'est pas lisible, n'est pas interprétable, puisqu'il peut être interprété de différentes façons selon les lecteurs, même enseignants !
- 29 Autre question : à partir d'une formulation de ce type, comment peut-on déterminer le niveau de compétences exigé ? Que l'on compare, par exemple, la formulation du programme de CM et de celui de sixième sur la question des temps verbaux :
- Sixième** : les valeurs des temps verbaux dans les discours narratif et descriptif, principalement celle du présent, de l'imparfait, du passé composé et du passé

simple.

Les conjugaisons à l'indicatif (présent, futur, imparfait, passé simple, passé composé, plus-que-parfait) et aux présents de l'impératif, **du conditionnel** et du subjonctif.

CM : Sous le titre *La conjugaison* : il s'agira, pour l'élève, moins d'enregistrer mécaniquement la morphologie des conjugaisons que de s'initier à l'usage des temps et des modes et d'en appréhender progressivement la signification :

indicatif présent, passé composé, futur, passé simple, imparfait ; impératif présent ; conditionnel présent, subjonctif présent (en cours d'acquisition à l'issue du cycle.)

- 30 Initiation en CM, certes ; mais que signifie « initiation » à l'usage du présent, de l'imparfait, du passé composé et du passé simple ? Que doit-on étudier, par rapport à ce que l'on étudiera en sixième, où l'étude des mêmes temps est limitée à leur emploi dans les discours narratifs et descriptifs ? Le choix est laissé à l'enseignant, ou plutôt, nous y reviendrons, aux auteurs de manuels.
- 31 **2.3.** Il est vrai, malgré tout, que, même rédigé sous une forme sommaire, le programme peut avoir des effets incitatifs. Il arrive que la formulation puisse induire des démarches d'analyse, à condition qu'on les connaisse, évidemment. L'ordre des contenus peut être significatif : le programme de sixième commence par *le discours*, c'est mieux que s'il commençait par *la phrase*... c'est mieux, à condition d'être averti et de savoir pourquoi il est bon de commencer par *le discours*. Rien dans les documents d'accompagnement ne permet d'éclairer la lanterne de ceux qui en auraient besoin ; tout se passe comme si tous les enseignants avaient tous la même formation et la même information, ce qui, nous le savons bien, est loin d'être vérifié. Le manque d'explicitation, ici encore, est un piège. Le programme ne peut jouer son rôle que s'il est accompagné d'un plan de formation continu largement mis à la disposition des enseignants, et que si la formation initiale garantit à tous les bases indispensables à une réelle maîtrise de la langue. Ce qui n'est pas malheureusement pas le cas : les performances grammaticales des candidats aux concours de recrutement sont là pour en témoigner.
- 32 Dans l'état actuel des choses, les conditions de rédaction des programmes, le manque d'unité et de cohérence dans les organes concepteurs, constituent un barrage. La formulation et la diffusion du programme ne le font pas sauter : il y a rétention d'information quant aux buts précisément visés et aux moyens d'y parvenir. Mais pourrait-on, si on allait plus loin dans l'explicitation, arriver à un consensus ? En dernier ressort, qui décide ?

3. Le programme et les manuels

- 33 Le programme étant ce qu'il est, que peuvent faire les auteurs de manuels ? À nous de le dire, à eux de le faire. En connaissance de cause, nous dirons qu'ils font ce qu'ils veulent ! Ou bien ils se battent contre des moulins à vent, ou bien ils font ce que les éditeurs veulent qu'ils fassent, c'est-à-dire ce qui va se vendre, parce que c'est nouveau, parce que c'est dans l'air du temps ou parce que cela ne brusquera pas le public moyen des enseignants.
- 34 Sans doute, un changement de programme suscite une prolifération de nouveaux manuels. Mais nous savons bien que cela ne veut pas dire que c'est le programme qui

fait le manuel, il reste vrai que c'est le manuel qui fait le programme, c'est-à-dire qui oriente les contenus et les méthodes.

- 35 Par exemple, le programme de l'école élémentaire dit aussi :
- L'organisation et la cohérence du texte
 - Rôle du chapitre, du paragraphe, des mots permettant l'agencement des parties entre elles.
- 36 Comment lire ces deux alinéas ? Notre propre lecture nous conduirait à aborder au CM la progression thématique et la substitution. Nous ne trouvons pas cela traité dans les manuels du même niveau récemment parus. C'est une preuve de plus des déficiences de la formulation que nous évoquions il y a un instant.
- 37 Il y a plus : nous touchons là à un problème institutionnel, un de plus. Ces dernières années, il y a eu, il y a sans doute toujours des tentatives de concertation entre les éditeurs scolaires et les instances ministérielles :
- des relations avec le CNP ; provoquées par le CNP et bien accueillies par les éditeurs ; il s'agissait de réfléchir à ce que pourraient/devraient être les manuels scolaires, dans les différentes disciplines, et bien sûr en français. De ces échanges, rien n'a surgi. Aller jusqu'au bout de la réflexion impliquait en effet de poser le problème de la gratuité des manuels en des termes nouveaux. Or poser ce problème, c'était concevoir tout autrement le rôle des manuels, envisager de nouveaux types de manuels et peut-être, par ce biais, faire le lien avec les textes programmatiques d'accompagnement en particulier ;
 - des relations avec la DLC : elles ont été menées en parallèle, avec comme motivation essentielle le problème de la photocopie.
- 38 Il est évident que le problème financier reste là le filtre majeur et qu'il ne retient pas que les impuretés. Pourtant, il y aurait vraiment quelque chose à faire...
- 39 Enfin, les relations avec la DLC ont conduit à une « innovation » intéressante susceptible d'avoir des répercussions sur la formation : en collaboration avec les associations de documentalistes, les éditeurs ont mis en place des formations à l'utilisation des manuels. On tourne en rond dans un cercle vicieux. Et comment en sortir ?
- 40 En résumé :
- des programmes de français construits sur des présupposés théoriques non explicités et parfois incompatibles ;
 - des textes officiels émanant de sources diverses avec une concertation insuffisante ;
 - un pouvoir décisionnel qui intervient ponctuellement et tranche des problèmes disciplinaires sur des critères qui n'ont rien de disciplinaire ;
 - des textes trop concis pour être clairs, dont la formulation vague ne permet pas d'explicitier les contenus ;
 - des documents d'accompagnement trop succincts et trop rares pour être utiles... ;
 - une formation initiale des enseignants souvent trop légère et mal ciblée, qui ne leur permet pas toujours de jeter une lueur sur cette obscurité ;
 - une formation permanente inégalement répartie selon les niveaux et parfois trop sporadique pour pallier ces déficiences.
- 41 Des remèdes ? Ils existent. Encore faudrait-il se donner institutionnellement les moyens de les administrer !

4. À partir d'un programme, comment faire un manuel ?

- 42 Là encore, je ne saurais parler que d'expérience personnelle, dans l'élaboration récente de manuels de grammaire pour l'école élémentaire. Je me garderai donc de généraliser. Et pourtant... Un exemple isolé a parfois des vertus exemplaires.

Étape 1. Trouver les implicites du programme

- 43 Pour les trois cycles de l'école primaire, les programmes ont été publiés en 1995. Ils se présentent essentiellement comme des listes de contenus, à l'exception de quelques repentirs dans la formulation qui explicitent l'esprit dans lequel ces textes devraient être lus : « L'élève doit + *infinitif* (savoir, faire, reconnaître...) ; il s'agira pour l'élève moins d'enregistrer la morphologie des conjugaisons que de s'initier à l'usage des temps »... ou encore... « subjonctif présent (en cours d'acquisition à l'issue du cycle) ».
- 44 Il s'agit donc, dans le domaine de la langue comme ailleurs, de développer des *compétences*. Ce mot est pris ici dans son sens courant, signifiant simplement que *l'élève est capable de* + infinitif... Il recouvre et neutralise partiellement les distinctions théoriques entre savoirs, savoir-faire, compétences et capacités, etc. Ce choix est une prise de position. Il révèle et sous-tend une conception de l'enseignement de la langue qui n'est pas forcément écrite dans le programme. On peut penser toutefois qu'elle n'est pas étrangère à ses auteurs.
- 45 Il suffit pour cela de jeter un regard en arrière. Le programme de 1995 suit d'assez près les textes antérieurs, de 1991, qui traduisaient les programmes alors en vigueur en termes de « compétences par cycles de l'école primaire » et qui précisaient par exemple pour le cycle III, dans le domaine de la langue l'étendue et les limites des compétences exigibles des élèves en fin de cycle. En outre, le document de 1991 donnait une place à part, centrale, à la maîtrise de la langue qui transcendait toutes les disciplines. Ce qui justifie la conception d'un manuel d'étude de la langue ayant comme objectif d'amener les élèves à maîtriser l'usage de la langue, dans toutes les situations scolaires et extra-scolaires dans lesquelles ils peuvent être amenés à l'exercer. Ce qui impose un travail de la langue « contextualisé », étroitement lié à des tâches de lecture (compréhension) et d'écriture (production).
- 46 C'est donc paradoxalement à la lumière de textes antérieurs que se précise la lecture et l'interprétation des textes en vigueur ! Paradoxe regrettable et difficile à surmonter : une fois formulé le programme en termes de compétences, que constate-t-on ? Que les compétences définies pour l'école élémentaire ne sont guère plus explicites que des contenus, ou que la liste des « outils de la langue » définie par exemple dans les programmes de sixième du collège. Nous l'avons dit plus haut.
- 47 Et l'auteur en puissance du futur manuel n'a d'autre solution pour y voir un peu clair que de se lancer dans une tâche d'analyse et de structuration du texte du programme.

Étape 2. Analyse et structuration du texte du programme

- 48 Analyse des compétences en une arborescence de « sous-compétences » qui en sont les composantes. Le programme dit par exemple qu'à la fin du cycle III, l'élève doit être

capable d'écrire un texte narratif. Quelles compétences « élémentaires » doit-il avoir pour dominer cette compétence globale ? Il y a des compétences élémentaires, valables pour tous les types de textes. Il y a des compétences spécifiques. Il serait trop long de les lister ici, mais la liste doit être faite pour passer du programme au manuel. Certaines de ces compétences élémentaires se trouvent ailleurs dans le programme (par exemple *s'initier à l'usage des temps...*), d'autres n'y sont point explicitées.

- 49 Structuration : nous avons donné plus haut la liste des *principales fonctions* dont l'étude est imposée par le programme à l'école élémentaire, et montré ce qu'elle avait d'absurde et de pernicieux. Cette liste n'est rien que l'énumération des points à ne pas oublier. Il faut l'organiser, et décider, par exemple, de traiter en un bloc les compléments du verbe (objet direct et indirect, et puis un autre complément du verbe : l'attribut du sujet), en un second bloc les compléments circonstanciels de temps et de lieu (qui ne sont pas des compléments du verbe) et autre part, à un autre niveau que celui de la phrase, à l'intérieur du groupe nominal, les expansions du nom (l'épithète et le complément du nom). Structuration obligatoire qui découle sans doute de présupposés théoriques : mais comment proposer une description de la langue indépendante de tout cadre théorique ? L'auteur pourra s'en expliquer au moins dans le guide à l'usage des maîtres qui doit accompagner le manuel.
- 50 La première tâche de l'auteur du manuel est donc nécessairement une réécriture du programme, réécriture qui est à la fois traduction, interprétation et précision.

Étape 3. Adéquation au niveau des élèves

- 51 C'est ici sans doute que les précisions à apporter sont les plus importantes et que l'auteur du manuel devra compléter le programme et opérer des choix qui lui sont propres.
- 52 Le programme en effet est écrit majoritairement dans une forme abstraite et passe-partout qui lui confère une valeur universelle, gommant le caractère spécifique à tel ou tel niveau. En quoi la liste des fonctions à étudier au cycle III de l'école élémentaire (ci-dessus § 2.2.) peut-elle paraître spécifique de ce niveau. Parce que seuls les compléments circonstanciels de temps et de lieu y sont proposés à l'exclusion de tous les autres ? Parce qu'on n'y étudierait que le COD et pas le COI ? Et que veut dire étudier le COD ? Jusqu'où doit-on aller ? Et pourquoi ces limites ? Et que veut dire étudier l'attribut ? L'attribut du sujet ? Lui seul ou aussi bien celui du COD ? a ce niveau peut-être l'attribut du sujet ; et pourquoi faire ? Pour repérer qu'il est lié au verbe ? Pour découvrir qu'il s'accorde avec le sujet ?
- 53 On pourrait multiplier les exemples. La formulation imprécise des textes impose à l'auteur la nécessité de choisir, de décider, de fixer des limites et prendre ce que d'aucuns appelleront des libertés. Porte ouverte dans certains cas à une surenchère ; on a souvent noté le caractère encyclopédique de certains manuels qui dépassent de loin le niveau des élèves auxquels ils sont en principe destinés.
- 54 C'est donc l'auteur et non pas le programme qui fait la table des matières et qui décide des chapitres et de leur contenu.

Étape 4. Pour l'école primaire, la progression à l'intérieur du cycle

- 55 C'est un problème spécifique à l'école primaire et inhérent à la « philosophie » des cycles. Mais là encore le choix revient au concepteur du manuel qui doit faire des choix du même ordre que ceux des enseignants réunis en conseil de cycle. Mais des choix décontextualisés, à valeur universelle, susceptibles d'être adoptés dans n'importe quelle école. Un manuel commun pour les trois ans du cycle ? Impossible dans la pratique. Trop contraignant, trop lourd pour les enfants ; penser aussi aux déménagements ! Il y a aussi des contingences matérielles...
- 56 Définir une progression implique un retour aux compétences, une analyse fine, et une connaissance intime du public concerné.
- 57 Reste le contenu des chapitres, la démarche. Sur ce point les textes restent évasifs : pleins d'intentions louables affichées, de suggestions alléchantes, mais avaries d'exemples. La liberté du choix pédagogique est respectée. Et c'est là que tout se joue. Imposant sa propre lecture du programme, l'auteur du manuel ne laisse pas non plus le choix de la démarche.
- 58 Ce qui, avec le manuel, arrive dans la classe, ce n'est donc pas exactement le programme, loin s'en faut quelquefois. Ce que suivent les enseignants, c'est l'interprétation du programme par les auteurs du manuel, choisi par eux, il est vrai et, on peut l'espérer, conforme à leur propre lecture...
- 59 Ce qui, avec le manuel, arrive dans la classe, c'est la méthode et la démarche proposées dans le manuel, qui transcendent le programme et qui, plus que le programme, orientent et imposent des parcours. Pour le meilleur et pour le pire !

RÉSUMÉS

Les programmes de français peuvent-ils constituer un outil pédagogique pour les enseignants ? L'hétérogénéité des sources, l'absence de cohérence verticale, des formulations trop souvent allusives et implicites limitent considérablement la portée des programmes. Pour jouer leur rôle, les programmes doivent être éclairés par des documents d'accompagnement qui facilitent leur application et soutenus par une formation, initiale et continue, plus complète et mieux ciblée

Formation of French-language teachers: from curricula to school At the present time, may curricula for french language be a pedagogic tool for teachers? Sources heterogeneity, lack of "vertical" coherence, too often allusive and implicate formulation induce a limited reach for curricula. To play a prominent part, curricula have to be associated with supporting documents to make easier their applicability and have to be sustained with a more complete and better "targetted" formation.

AUTEUR

ROBERTE TOMASSONE

Maître de conférences à l'université de Nancy, puis à l'IUFM de Versailles et à l'université Paris-X Nanterre. Co-auteur de manuels de grammaire (Delagrave) pour l'enseignement secondaire (collège) et pour l'enseignement primaire. Elle a suivi les travaux des groupes chargés d'élaborer les programmes de français, et a, notamment, publié *Pour enseigner la grammaire* (Delagrave, Paris, 1996).