



Les nouveaux programmes du français au collège en France : nouveaux enjeux pour la langue et la littérature ?

Magali Brunel, enseignante,
IUFM de l'académie de Nice, France.

Résumé : *les nouveaux programmes de collège en France fixent leurs priorités sur « la maîtrise de la langue française » et « la culture humaniste ». Celles-ci réorientent les activités de lecture et leur complémentarité avec le travail sur la langue : d'une part, le rapport de hiérarchie entre les différentes disciplines du français évolue, l'enseignement de la langue se développant sensiblement. D'autre part, la définition même de l'activité de lecture prend une orientation plus littéraire.*

L'évolution des programme de 1996 à 2008 sur le plan des rapports entre langue et lecture doit également être examinée : si la pratique du décroisement s'assouplit, le type de travaux proposés aux élèves reste assez similaire, et le travail sur le texte littéraire n'engage que peu l'analyse de la langue littéraire. Il ne permet pas, dès lors, de saisir véritablement les spécificités linguistiques, les variations par rapport à la norme du texte littéraire alors que pourtant, les objectifs dans le domaine de l'écriture des nouveaux programmes renforcent l'importance de l'écriture littéraire.

Nous nous proposons d'interroger les nouveaux programmes de collège français, entrés en vigueur pour la classe de 6^e à la rentrée 2009, sur la place qu'ils accordent à l'enseignement de la littérature par rapport aux autres disciplines du français, et sur l'articulation qu'ils envisagent entre lecture et langue. Cette analyse se fonde notamment sur la comparaison avec les instructions officielles des anciens programmes. En analysant les concepts fondateurs de l'organisation même des deux programmes, nous envisagerons la répartition différente des sous-disciplines qu'ils proposent et l'évolution de la définition de la lecture qu'ils engagent. Dans un deuxième temps, nous nous demanderons si ces modifications engagent également une nouvelle définition des rapports entre langue et lecture.

PRINCIPES FONDATEURS DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE

Les nouveaux programmes de français (*Programmes de l'enseignement du français*, B.O. N°6 du 28 août 2008) fondent leur légitimité sur le socle commun des connaissances et des compétences, défini en

juillet 2006¹ pour l'ensemble de la formation de l'élève. Dès lors, les programmes se donnent pour objectif de contribuer principalement à l'acquisition de deux de ses compétences : « la maîtrise de la langue française », « la culture humaniste ». Ces deux premiers objectifs étaient d'ailleurs déjà ceux qui régissaient les programmes de 1985, que les programmes de 1996, avaient repris en ces termes :

Les programmes précédents s'ordonnaient selon trois axes majeurs : la maîtrise de la langue, la formation d'une culture, l'acquisition de méthodes. Ces enjeux restent présents dans les nouveaux programmes, mais ils y sont inclus dans un objet plus précis et concret : la maîtrise des discours. (*Enseigner au collège, programmes et accompagnements*, MEN, 1996, p.14)

Dans les programmes de 1996, la maîtrise des discours constitue l'axe central à partir duquel ces compétences s'inscrivent. Celle-ci, définie comme « toute mise en pratique du langage dans un acte de communication à l'écrit et à l'oral », engage très nettement les objectifs de l'enseignement du français vers l'acquisition de compétences fondamentales pour

¹ Nous faisons référence au texte du décret paru le 11 Juillet 2006.

l'intégration dans la vie sociale. Ainsi, deux conceptions se présentent : tandis que les objectifs des anciens programmes, fondés sur la maîtrise des discours, envisageaient les compétences des élèves dans un cadre communicationnel, il apparaît que cette orientation, n'est plus principale dans les nouveaux programmes. Si la maîtrise de la communication fait également partie des compétences du socle commun, elle ne constitue pas le premier objectif que s'assignent les programmes de collège, qui se réorientent clairement vers une maîtrise de la langue et des œuvres littéraires fondatrices de notre culture humaniste.

En effet, les programmes de 2008 présentent cinq axes organisateurs de l'enseignement du français : parmi eux, la maîtrise de la langue française occupe la première place, et deux axes concernent l'activité de lecture : le premier présente l'organisation chronologique des périodes à travailler². Le second prescrit une initiation à l'étude des genres et des formes littéraires³. Cette présentation traduit les choix prioritaires des nouveaux programmes : la maîtrise sur la langue, le travail de lecture. A contrario, dans les textes de 1996, la lecture, première activité présentée dans le document, apparaissait bien comme la discipline dominante.

Ainsi, sur ces différents plans, les orientations des programmes sont nettement différentes, les nouveaux textes privilégiant une forme d'équilibre entre langue et lecture.

Il est également nécessaire d'envisager la définition même de l'activité de lecture et ses objectifs dans le cadre des nouveaux programmes : effectivement, « si le principe d'un enseignement de la lecture de textes littéraires n'a jamais été remis en question, par contre, les corpus, les finalités et les méthodes de lecture préconisés par l'école ont évolué au fil du temps » (Dufays, Gemenne & Ledur, 2005, p.17).

Dans les nouveaux programmes de collège, les objectifs de l'enseignement de la lecture se définissent ainsi :

Au collège, l'élève doit acquérir une culture que l'environnement social et médiatique quotidien ne suffit pas toujours à construire. L'enseignement du français donne à chacun les éléments maîtrisés d'une culture nécessaire à la compréhension des œuvres littéraires, cinématographiques, musicales et plastiques. Les lectures conduites en classe permettent d'initier aux mythes, contes et légendes, aux textes fondateurs et aux grandes œuvres du patrimoine (op.cit. p.2)

Dans le programme précédent, la définition de la lecture se présente de manière bien différente :

Elle est à la fois une compétence (voir *Glossaire*) à acquérir et un vecteur de savoirs, instrument pour tous les apprentissages.

Pour former des lecteurs compétents, l'enseignement s'attache à faire comprendre qu'il y a diverses sortes de lecture : les lectures documentaires visent la recherche de renseignements précis ; les lectures analytiques ou détaillées de textes littéraires visent l'explicitation des formes significatives ; les lectures cursives des textes les plus variés peuvent viser aussi bien la collecte d'informations que le plaisir du texte et du sens (op.cit. p.29).

La dimension fonctionnelle de la lecture se trouve au premier plan, tandis que la lecture littéraire est présentée parmi d'autres pratiques, comme les objectifs des programmes du cycle central le confirment :

[...] en même temps [i.e. que le travail du discours narratif et argumentatif] se poursuit la formation d'une culture par des lectures diversifiées, notamment littéraires (ibid. p. 69)

On saisit bien alors que le concept fondateur de maîtrise des discours, qui régit l'ensemble du programme, oriente la conception de l'activité de lecture, et son objet même : à l'extrême même, la réflexion suivante, qui décrit les programmes québécois des années 80, pourrait s'adapter « l'accent étant mis sur les compétences communicationnelles, la littérature était traitée comme un corpus de discours parmi d'autres et ne faisait l'objet d'aucune définition comme telle ; seule prévalait une distinction commentée, entre des « discours » littéraires et non littéraires (Dufays, Gemenne & Ledur, *Pour une lecture littéraire*, 2005, p.38) ».

Cependant, si les textes officiels de 2008 privilégient clairement les textes littéraires, ils s'appuient également sur les avancées des programmes de 1996, pour tenir compte des réalités pragmatiques de la maîtrise du langage :

L'enseignement du français fait découvrir et étudier différentes formes de langage : celui de la littérature, de l'information, de la publicité, de la vie politique et sociale. Dans tous les cas, le professeur cherche à susciter le goût et le plaisir de lire (op.cit. p.2).

Pour enrichir l'analyse, la comparaison de ces principes d'organisation des programmes peut être élargie à d'autres pays d'enseignement francophone : ainsi, les programmes en vigueur en Belgique francophone, présentent également leurs objectifs d'enseignement en compétences, qui « s'évaluent toujours en fonction des situations de communications » (*Compétences terminales et savoirs requis en Français, humanités générales et technologiques*, Ministère de la Communauté française, 1999). Les objectifs visés pour le domaine de la lecture privilégient également la notion de situation de communication et les textes à étudier sont répartis en « discours⁴ ».

⁴ Nous n'approfondirons pas ce domaine mais il est étonnant de voir intégré dans la notion de « type de textes » le type dramatique ou poétique, que les programmes français n'intègrent pas dans leur classement des différents discours, et que l'on verrait plutôt intégré au système des genres (notamment dans les derniers programmes).

² A nouveau ici, une différence avec les anciens programmes se manifeste : « l'enseignement du français ne peut s'organiser selon un ordre chronologique ou logique strict » (*Enseigner au collège, programmes et accompagnements*, 1996, réimp. juillet 2005, p.16).

³ L'axe suivant qui concerne aussi bien la lecture que les activités du domaine de l'histoire des arts : il s'agit de percevoir l'art comme regard sur le monde, sur les autres et sur soi à différentes époques. Enfin, le dernier axe concerne le travail de l'écriture.

L'enseignement du français dans le canton de Genève présente un équilibre différent : ainsi, les programmes visent plusieurs objectifs, parmi lesquels figurent en premier lieu « la pratique et l'étude de la langue et des textes » (*Plan d'étude de français, cycle d'orientation*, juin 1999). Le domaine de la lecture et celui de la langue semblent se trouver associés dans un même projet, sans qu'un rapport de hiérarchie ne soit perceptible. L'activité de lecture est présentée dans l'introduction générale à travers les missions de l'enseignant :

L'enseignant de français est à la fois un **médiateur culturel** qui construit le goût de la lecture esthétique et des pratiques artistiques et un **technicien de méthodes** de travail qui permettent à l'élève de s'approprier et de restituer les savoirs, en français et dans les autres disciplines (ibid. p.6).

Elle est redéfinie ensuite en ces termes :

Il s'agit de rendre les élèves capables de lire aussi bien des textes fonctionnels (article de dictionnaire, article de journal, notice de montage...) que des textes fictionnels (narratifs, poétiques, théâtraux...); (ibid.)

Cette présentation traduit le fait que les apprentissages dans le domaine de la lecture visent à la fois des textes littéraires et des textes fonctionnels. Il semble qu'il ne soit pas procédé à un choix, ni une hiérarchie entre les deux domaines.

Ainsi, les programmes des autres pays francophones semblent, tout comme en France, proposer différentes variations de hiérarchie entre les différentes sous-disciplines du français et également dans leur définition de la lecture, qui présente tantôt une orientation plus fonctionnelle (en Belgique, ou dans les textes du programme de 1996), tantôt une orientation plus littéraire (dans le programme de 2008), tantôt encore offrir un équilibre (exemple genevois).

Ainsi, cette question est donc bien le lieu d'une réflexion institutionnelle large, dans laquelle s'inscrivent les programmes de 1996 et de 2008. Leur comparaison s'interprète donc pas en termes d'opposition, mais sans doute doit-on voir dans l'évolution plus littéraire du texte de 2008, un effet de balancier, ou tout au moins de rééquilibrage. Celui-ci, cependant, ne s'engage pas sur la base d'une moindre évaluation de la langue – puisque, comme nous l'avons vu, ce domaine est au contraire considéré comme une priorité – mais par la redéfinition d'objet de l'activité de lecture, qui se centre davantage sur les textes littéraires patrimoniaux⁵.

PRINCIPES DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE

Dans ce cadre général, les deux programmes, en s'appuyant tous deux sur le principe du décloisonnement⁶, qui met en relation les activités de langue, de

lecture, d'écriture et d'oral, proposent une mise en relation des sous-disciplines du français. Dans les programmes de 1996, la langue se présente au service des pratiques de la lecture, de l'écriture et de l'oral, dans le cadre plus général de l'étude des discours et de la communication :

[l'étude de la langue] se fonde donc sur la prise en compte des situations de communication.

Dans la pratique, elle est liée à la lecture, à l'écriture et à l'expression orale (op.cit. p.15).

Ainsi, son enseignement se trouve subordonné aux autres disciplines :

L'étude de la langue n'est pas une fin en soi. Elle se justifie dans la mesure où les notions découvertes et les compétences acquises, sont systématiquement réutilisées dans les domaines de la lecture et de l'écriture (ibid. p.46).

Cette articulation est bien différente dans les nouveaux programmes qui placent la maîtrise de la langue au premier rang des compétences de l'élève. Dès lors, la programmation linguistique, très prescriptive et notamment fondée, en sixième, sur l'apprentissage de la grammaire de phrase, conduit à l'assouplissement du principe de l'articulation des sous-disciplines :

Les séances consacrées à l'étude de la langue sont conduites selon une progression méthodique et peuvent n'être pas étroitement articulées avec les autres composantes de l'enseignement du français (op. cit. p. 1).

Au-delà de ces différences de hiérarchie entre sous-disciplines, il s'agit de saisir comment l'articulation entre lecture et langue est envisagée dans les deux textes officiels : pour les deux programmes, les activités de langue permettent de mieux comprendre les textes littéraires. Les auteurs des programmes de 1996 le précisent à travers l'expression « mettre la langue au service de la lecture et de l'écriture ». De la même manière, les programmes de 2008 indiquent que le travail sur la langue peut constituer un préalable à la lecture :

La leçon de grammaire est fondamentale : elle permet d'acquérir une conscience des faits de langue indispensable aux élèves pour qu'ils puissent s'exprimer de manière appropriée dans la suite de leur vie sociale mais aussi comprendre et goûter les textes qui constituent les piliers de la culture commune (ibid.).

Mais ce mode de succession peut s'inverser et le travail de langue peut également s'appuyer sur le texte littéraire qui constitue alors un instrument privilégié pour développer des compétences linguistiques. L'œuvre devient le support du travail linguistique et ainsi, pour reprendre et adapter une formule des auteurs *Pour une lecture littéraire*, on peut dire que les savoirs linguistiques « présentent une double face : d'un côté, ils sont nécessaires à la lecture des textes littéraires, de l'autre, c'est essentiellement par la lectu-

⁵ Il faut en effet ajouter que dans l'enseignement de la littérature au collège envisagé dans les nouveaux programmes, la littérature de jeunesse n'est plus étudiée en classe mais devient une lecture personnelle de l'élève envisagée uniquement dans le cadre du dispositif de lecture cursive.

⁶ L'organisation des programmes de français vise [...] à articuler les différents domaines de l'enseignement du français que sont l'étude

de la langue, la lecture, l'expression écrite et orale. Cette articulation ou décloisonnement permet aux élèves de percevoir clairement ce qui relie la diversité des exercices qu'ils réalisent. (Programme de l'enseignement du français, 2008, p. 1)

re des textes littéraires qu'on peut les acquérir (op.cit. p.152) ».

Les deux textes de programmes envisagent le travail sur le texte littéraire de cette manière. Dans le programme de 2008, on trouve notamment un exemple consacré aux activités lexicales :

Pour mettre ce travail en cohérence avec les activités de lecture et d'écriture, le professeur construit des réseaux de mots à partir d'entrées lexicales choisies en relation avec les œuvres étudiées (op.cit. p.7).

Mais le texte littéraire peut ne pas rester « support » du travail linguistique, c'est-à-dire exemple illustratif permettant de mettre à jour une caractéristique linguistique travaillée ensuite de manière autonome, comme de nombreux manuels de langue le proposent. Il peut devenir en effet le lieu où travail de la langue et lecture littéraire se conjuguent, où l'élucidation du sens est associée à l'analyse de spécificités linguistiques. Lieu de concentration des effets, il devient alors le lieu idéal du travail sur la langue et accéder à sa lecture permet d'accéder aussi au tissage linguistique qui le constitue. Les auteurs de *Pour une lecture littéraire* insistent sur ce point :

La lecture permet de progresser dans la maîtrise de la langue écrite, qu'il s'agisse du vocabulaire, des constructions grammaticales ou des subtilités des différents styles et registres d'écriture (notamment les pouvoirs de figuration et de polysémie propres à la fonction poétique du langage) (op.cit.p. 128)

L'intérêt d'un tel dispositif est de tirer parti de la grande richesse linguistique et des variations linguistiques de la langue littéraire par rapport à la langue standard. Inversement, l'étude des procédés linguistiques, de leur complexité, de leur écart par rapport à la langue strictement référentielle ou strictement normée donne toute la mesure de la littérarité du texte.

Cette articulation entre langue et lecture est envisagée dans les dispositifs proposés à l'enseignant dans le programme de 2008 :

L'attention portée aux faits de langue a également sa place et son utilité dans le cadre des travaux de lecture et d'écriture, qui fournissent l'occasion, selon leurs perspectives propres, de renforcer la compréhension et la mise en pratique des connaissances acquises (op.cit. p.1).

Les programmes de 1996 en présentent un mode d'organisation au niveau de la séquence, qui met en évidence le fait que la lecture permet de découvrir les complexités de la langue :

situer cette étude à l'intérieur de la séquence (lecture d'un texte narratif,

étude des différents outils de la langue au service de la narration [...]) (op. cit. p. 48)

Cependant, les deux textes officiels semblent toujours subordonner une activité à l'autre, et le les associent pas réellement. Dès lors, ils ne permettent donc pas de saisir la relation entre l'usage de la langue de l'écrivain et la littérarité de son œuvre, entre style et norme. De manière symptomatique, le terme de « norme » n'est d'ailleurs pas cité.

Ainsi, les programmes, notamment ceux de 2008, en n'envisageant pas le travail de lecture littéraire en interrelation avec le travail de langue, semblent offrir à ces deux activités deux objets différents. D'un côté la langue littéraire, que l'on cherche à faire comprendre et apprécier à la classe dans les séances de lecture, de l'autre la langue enseignée dans les séances de grammaire ou de vocabulaire, une langue normée et accessible. La question de la norme et de ses variations dans la langue littéraire semble ainsi constituer un point de blocage à des activités conjointes de lecture littéraire et de langue. Implicitement, la langue de l'école, celle dont on vise la maîtrise, n'est pas la langue riche et dense des textes littéraires⁷.

Quelques réflexions peuvent être présentées face à cette position.

D'une part, il est certain que la langue dont on attend la maîtrise n'est pas forcément une langue aux procédés linguistiques nombreux et complexes, mais il n'est pas aussi évident que le travail sur une langue « surchargée linguistiquement » ne soit pas un bon dispositif. Elle peut au contraire plus qu'une autre mettre en valeur tel ou tel fait linguistique.

D'autre part, le travail sur la langue littéraire permettrait aux élèves de saisir la notion de variation linguistique par comparaison à un usage normé de la langue, et leur offrirait ainsi une meilleure représentation de leur langue en même temps qu'elle établirait un véritable lien entre le travail de l'écrivain, les textes qu'ils lisent, et leur propre maîtrise de la langue. Ne serait-ce pas là, alors la perspective d'un décloisonnement éclairé ?

Enfin et surtout, les travaux d'écriture proposés aux élèves, suivant le principe du décloisonnement, prennent eux, elle, appui sur les textes littéraires étudiés. Comment alors amener les élèves à produire de tels travaux, si la langue littéraire n'est pas travaillée dans sa syntaxe ou son vocabulaire ?

Il nous faut finalement donc nous intéresser aux contenus d'une didactique de l'écriture dans les programmes : les textes de 1996 sont fondés sur une double articulation des textes à produire en « textes pour soi », « textes pour autrui ». Si les textes pour soi visent à permettre à l'élève de maîtriser l'écriture dans sa dimension fonctionnelle, on peut sans doute parler, pour les autres textes à produire, d'une écriture « littéraire ». Plus encore, les programmes de 2008, se centrent particulièrement sur l'écriture de textes fondés sur une maîtrise littéraire, comme l'exemple du programme de sixième l'atteste :

- récits rendant compte d'une expérience personnelle (l'élève peut éventuellement y exprimer sa propre appréciation, ses émotions et ses sensations) ;
- écrits en relation avec le programme de lecture : une courte fable, un conte ou une partie de conte, un épisode épique, une courte scène de théâtre ;
- textes favorisant l'expression poétique ;

⁷ On renvoie sur ce point à l'article d'E. Bautier, cité en bibliographie, qui approfondit cette réflexion en distinguant également les niveaux d'analyse appliqués aux textes travaillés en lecture et en étude grammaticale.

- narrations à partir des œuvres étudiées dans le cadre de l'histoire des arts ;
- écrits à partir de supports divers permettant de développer des qualités d'imagination (images, objets, documents audio-visuels).

Une écriture longue peut être envisagée de façon individuelle ou collective, notamment la rédaction d'un conte (op.cit. p.6).

De plus, les programmes présentent une relation d'interdépendance entre langue et pratiques d'écritures :

C'est par une pratique régulière, continue et variée de l'écriture que les élèves peuvent acquérir une conscience claire de leur langue, une connaissance précise et vivante de son fonctionnement, de ses modes de production et de ses effets, ainsi que le goût et le plaisir d'écrire. De la même façon, l'étude systématique des faits de langue permet une meilleure maîtrise de l'expression écrite (ibid. p.3)

La pratique d'une écriture d'imitation semble ainsi clairement engagée, dès les programmes de 1996 :

Pour produire leurs textes, les élèves peuvent s'appuyer sur un texte d'autrui. On pratique ainsi les exercices d'imitation les plus variés (imitation d'une forme, d'une situation, d'un style...) à partir de textes ayant fait l'objet d'une analyse. Ces exercices donnent aux élèves des moyens pour organiser des textes, s'approprier des tournures stylistiques, acquérir du vocabulaire (op.cit. p.174).

Elle est renforcée dans les programmes de 2008 :

Le résumé ou la reformulation d'un texte lu ou d'un propos entendu, l'invention de débuts ou de suites de textes, les insertions, les imitations, les transformations par exemple, sont autant de contrepoints stimulants qui permettent une perception plus fine et plus personnelle des textes (op.cit. p.1)

Les écrits attendus gagnent en complexité parallèlement à l'approfondissement de la connaissance des genres et formes littéraires. L'élève recourt à des techniques et procédés étudiés dans les textes. (Ibid. p.10)

Comment alors entreprendre une écriture d'imitation sans une étude préalable de la syntaxe, des structures discursives et des propriétés lexicales du texte littéraire ?

Il semble donc que les programmes, en ne développant pas suffisamment le travail du texte littéraire conjointement au travail de la langue, se privent des moyens de réussir un décloisonnement qui ferait du travail de la langue, mis au jour par la lecture littéraire, un gage de réussite pour l'écriture littéraire scolaire.

BIBLIOGRAPHIE

Ministère de l'Education nationale (2005). *Enseigner au collège, programmes et accompagnements*, Paris : CNDP.

Ministère de l'Education nationale (2008). *Programmes du collège, programmes de l'enseignement du français*, BO spécial N°6 du 28 août 2008.

Ministère de la Communauté française de Belgique (1999). *Compétences terminales et savoirs requis en Français, humanités générales et technologiques*. Bruxelles : Ministère de la Communauté française de Belgique.

Direction générale du cycle d'orientation (1999). *Plan d'étude de français, cycle d'orientation*. Genève : Département de l'instruction publique.

Bautier, E. (2007). Langue et discours : tensions, ambiguïtés de l'école envers les milieux populaires. *Le français aujourd'hui*, 153, 57- 66.

Bertucci, M.M. & David, J. (2008). Présentation. *Le français aujourd'hui*, 162, 3-10.

David, J. (2008). Variété de la langue et diversité des approches grammaticales francophones. *Le français aujourd'hui*, 162, 41-58.

Dufays, J.L., Gemenne, L., Ledur, D., (2005). *Pour une lecture littéraire, histoire, théories, pistes pour la classe* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck & Larcier.

Langlade, G. & Rouxel, A. (Ed.). (2004). *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Louichon, B. (2007). Du discours didactique au texte institutionnel : de la nécessaire tension à la difficile synthèse. *Le français aujourd'hui*, 153, 15-23.

Renvoisé, C. (2008). Donner sens à l'activité grammaticale. *Le français aujourd'hui*, 162, 93-101.