

Projet de programme pour le primaire
du 20 février 2008

**Quelle école
pour demain ?**

**Former les enfants
pour quelle société ?**

Quelle école pour demain ?

Claudine BRAUN

école élémentaire, Merxheim, Haut-Rhin

Loin d'être provocatrice, c'est la question qui devrait guider en permanence les acteurs de l'école, afin d'adapter toujours au mieux les contenus et la pédagogie mise en œuvre, à l'évolution des connaissances, aux évolutions également de la société, notamment de la cellule familiale, ainsi qu'aux nouveaux moyens d'information et de communication.

Cette réflexion permanente sur l'école doit donner une place aux experts les plus divers (professeurs des écoles, formateurs, inspecteurs, chercheurs), aux mouvements pédagogiques (dont les militants ont une grande habitude d'interroger leur pratique et d'échanger) ainsi qu'aux fédérations des parents.

Les programmes de 2002 se voulaient de cette dynamique là, même si les mouvements pédagogiques n'ont pas eu une place de choix. Il fallait donc poursuivre la réflexion dans ce sens, renforcer la formation des enseignants pour qu'ils soient « à la hauteur de l'enjeu », évaluer et adapter les points qui se révèlent moins performants, mais garder en ligne de mire la formation de ces petites personnes qui apprennent à réfléchir, créer, expérimenter, penser...

Personnellement, j'étais devenue plus confiante, même si, avec mes collègues de l'ICEM, la vigilance restait de mise. Pour la première fois, les programmes proposaient des démarches à mettre en œuvre où les enfants étaient en recherche, en grammaire par exemple, où la littérature de jeunesse était en bonne place, où les productions d'écrits débouchaient sur une édition...des programmes qui s'intéressaient à la construction de la personnalité de l'enfant au sein de la communauté scolaire, à sa place dans le groupe, à l'importance d'apprendre à débattre.. ;

Mais des élections ont passé par là !

La réévaluation de certains choix de 2002 n'est plus à l'ordre du jour. Un nouveau projet de programme est proposé, qui semble faire table rase des connaissances construites par les praticiens et les chercheurs en didactique et en psychologie depuis des dizaines d'années.

Certains spécialistes parlent d'«**un véritable cataclysme qui s'abat sur la communauté scolaire française**».

("http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2008/programmes_Brissiaud.aspx")

Les enseignants ont été consultés, alors que les premiers manuels «conformes aux programmes 2008», arrivaient dans les écoles. Des milliers de consultations et de synthèses auraient été pris en compte et analysés en quelques semaines !!

Le texte soumis au CSE a certes subi quelques modifications par rapport à la première version. Le ministre insiste même sur la liberté pédagogique mais en lien avec les nouvelles modalités d'inspection. Il faudra des résultats, c'est-à-dire des chiffres, qui risquent de ne pas prendre en compte les vrais problèmes de certains enfants et de certaines classes, qui nécessitent un travail important de l'enseignant, pour aider les enfants à oser, à prendre confiance, à vivre avec les autres, toutes ces choses qui ne sont pas évaluables, au moins à court terme.

La transmission et l'entraînement systématique semblent désormais constituer le socle de l'enseignement. Même si personne ne conteste la nécessité de l'entraînement, il ne doit pas devancer la réflexion et la construction du savoir, il ne doit pas devenir mimétisme à défaut de compréhension. Les valeurs et les finalités de l'école, qui restent présents dans les discours, en perdraient toute leur substance.

Alors quelle école pour demain ? Former les enfants pour quelle société ?

Une école, où les valeurs ne cèdent pas
à un utilitarisme à court terme,
Une école
qui donne du sens au travail
qui donne la parole
qui prend en compte la diversité des enfants
qui forme par la coopération
qui ouvre l'école à la vie
qui agit pour apprendre

L'école que défendent les enseignants qui se réclament
de la Pédagogie Freinet.
Des enseignants qui veulent communiquer, échanger, coopérer,
qui savent que la pédagogie est toujours en construction,
avec les enfants.

Nous serons donc plus que jamais vigilants par rapport aux évolutions choquantes et déstabilisantes qui se profilent à l'horizon de la rentrée prochaine.

Il nous faudra plus que jamais défendre et argumenter nos choix philosophiques, nos recherches et nos pratiques qui en résultent.

«Chantiers Pédagogiques de l'Est»

peut et doit être plus que jamais
un moyen d'échanger et de communiquer.

Chacun doit pouvoir écrire ses convictions ou ses inquiétudes, partager une lecture ou des connaissances.

Chacun doit pouvoir y puiser des arguments pour être plus fort et plus serein dans son travail en classe.

COOPERONS !

Claudine BRAUN

Nous publions d'ores et déjà un certain nombre de réactions de collègues, des mouvements pédagogiques, des syndicats, d'universitaires, choisis dans les très nombreuses prises de position suite au texte soumis à consultation par le ministère

24 heures chrono !

Billet d'humeur de Catherine Chabrun
paru dans «Le Nouvel Educateur», numéro 187, avril 2008

Dans notre système éducatif à modèle descendant où Polytechnique détermine le lycée qui lui-même détermine le collège le tout en cascade jusqu'en maternelle, il était logique de faire peser sur les épaules du primaire la responsabilité de l'échec scolaire.

Dans sa «révolution culturelle» de 36 pages, Xavier Darcos présente des programmes «recentrés sur l'essentiel», du socle commun on ne garde que les piliers chers à l'Europe, on rejette la complexité, la transversalité qui les articulaient pour privilégier l'empilement de couches simples de fondamentaux.

Que ce soit en français ou en mathématiques on augmente ainsi le nombre de savoirs opératoires, mécaniques et on retire tout ce qui était ambitieux dans les programmes de 2002.

Surtout pas de temps à perdre, car tout doit tenir en 24 heures !

Entre les dix heures de français, les cinq heures de mathématiques, les quatre heures de sport et l'heure et demie de langue vivante, que restera-t-il à la «culture humaniste» ? Aux sciences ? A l'éducation artistique ? Avec des horaires spécifiques et cloisonnés, une programmation annuelle qui dénie les cycles, ce seront 24 heures compartimentées, morcelées en disciplines et sous disciplines, le tout en conformité avec des manuels dont «l'appui» est fortement conseillé. Un manuel de vocabulaire, un autre de grammaire ...un manuel de calcul un autre de géométrie. Plein de petites leçons illustrées qu'il faudra bien apprendre à la maison ou avec les associations d'aide aux devoirs !

Une triste certitude : le fossé culturel se creusera davantage pour tous les enfants qui n'ont que l'école pour y accéder. L'accompagnement éducatif sera-t-il chargé de compenser le déficit ? Quant aux enfants qui resteront deux heures de plus à l'école, feront-ils le plein de «fondamentaux» pendant que les autres profiteront de l'offre familiale ou associative d'activités culturelles ?

Questionner, rechercher, tâtonner, comprendre, réinvestir, confronter ce n'est plus l'air du temps !

Ce sont des pratiques dangereuses, des restes de l'Héritage de 68 qu'il faut définitivement enterrer ! Comme nous le confirme notre Ministre «L'école primaire doit rester garante de l'idéal républicain : permettre à chaque enfant de devenir, par l'instruction, un citoyen libre et éclairé».

L'instruction voilà le mot qu'il fallait dire !

Si l'éducation rimait avec construction, compréhension, émancipation, l'instruction elle, rime avec mémorisation, récitation, rédaction. Ce choix de terminologie à l'ancienne est cohérent avec la teneur rétro des programmes en relevant particulièrement ceux d'histoire et de géographie qui se cantonnent au territoire national.

Et naturellement l'éducation civique se métamorphose en instruction civique et morale.

Dès le CP, on vise en premier l'obéissance, les réflexes du bon écolier : se lever quand un adulte entre dans la classe ou quand il entend la Marseillaise, les formules de politesse, le vouvoiement et les «maximes illustrées» de morale. «Coopérer à la vie de la classe», se réduit à effectuer les services de distribution et de rangement, on est loin de la coopération et de la vie de classe !

Au Cycle 3, sur le registre de la transmission, de l'injonction parfois seront étudiés aussi bien la règle de droit, que les différentes règles de politesse, de sécurité, les préventions des risques, les dangers, les refus de discrimination, que l'étude des institutions françaises et européennes. Quelques bons manuels devraient suffire !

On ne construit pas, on ne pratique pas, on ne participe pas, on décrit, on apprend, on récite pour avoir de bonnes notes.

C'est ça la réussite scolaire ?

22 février 2008

«Le Nouvel Educateur»

est une publication de l'ICEM-Pédagogie Freinet, 5 numéros de 60 pages par an (35 euros)
on s'abonne : secrétariat de l'ICEM-Pédagogie Freinet 10 chemin de la Roche-Montigny 44000 Nantes

Consultation sur le projet de programme du primaire

Argumentaire unitaire de 19 organisations

Le 28 février dernier, 19 organisations se réunissent et décident d'écrire un texte commun sur le projet de programme du primaire : AFEF, AGEEM, AIRDF, CEMEA, CRAP, FCPE, FOEVEN, Francas, GFEN, ICEM, JPA, Ligue de l'enseignement et USEP, OCCE, SE-UNSA, SGEN-CFDT, SI.EN-UNSA Education, SNUipp-FSU, SNPI-FSU.

Le travail commun d'explicitation a continué et nous vous présentons un argumentaire qui s'adresse à tous ceux qui se réuniront pour donner leur avis sur le projet de programme.

Consultation: les dés sont-ils pipés?

Les nouveaux programmes ont été présentés dans le BO du 20 février 2008. Le 28 février, le ministère écrivait aux recteurs et inspecteurs d'Académie afin d'organiser une demi-journée libérée de consultation dans les écoles avant le 29 mars, les synthèses devant aboutir au ministère avant le 5 avril ! Au mois de septembre 2007, le ministre avait produit une note d'orientation annonçant une réforme sans préciser le calendrier. La durée de la concertation – obligatoire selon la loi – est finalement bien courte !

Deux innovations méritent d'être soulignées:

Une consultation parallèle ouverte sur le site du ministère sur la réforme des programmes, dont la gestion est confiée à la société OpinionWay. Chacun peut écrire ce qu'il veut plusieurs fois et ne peut ni vérifier ni valider les choix faits. Quelle utilisation en sera faite ?

Une organisation systématique du questionnement des enseignants des écoles

Des questions ouvertes difficilement synthétisables dans un délai court («Avez-vous des remarques ou suggestions ?»)

Des questions ciblées sur la «clarté des projets de programmes» ou la «précision des projets de progression». Mais il n'y a aucune question sur la cohérence des programmes, la pertinence des notions, les modalités d'évaluation. Et ce n'est pas parce qu'une notion est claire ou précise que le sens en est forcément compris par tous, y compris les parents...

La confusion des représentations entre découpage disciplinaire et catégories du socle commun n'aide pas à la réponse.

Bref, un texte dont la rédaction est largement aboutie, sans que le ministère dise avec qui il a été écrit, mais dont il faudra bien discuter dans chaque école pour savoir comment le mettre en œuvre...

24 heures chrono !

On alourdit les programmes, on relève le niveau d'exigences et on diminue le temps d'enseignement, telle semble être la philosophie de ce projet de programmes. En français et en maths, les connaissances visées en fin de cycle 3 sont semblables à celle attendues en fin de classe de 5ème. On souhaite renforcer l'horaire d'EPS. Et pour couronner le tout, on ajoute de nouvelles matières, l'éducation au développement durable, l'histoire de l'art, on apprend une LVE dès le CP... Bref, on garde tout, on compartimente, on morcelle en disciplines et sous-disciplines et on diminue le temps pour faire ce travail. Entre les dix heures de français, les cinq heures de mathématiques, les quatre heures de sport et l'heure et demie de langue vivante, que restera-t-il à la « culture humaniste » ? Aux sciences ? A l'éducation artistique ?

3h30 en cycle 2 (contre 6 heures auparavant) et 5h30 au cycle 3 (contre 9h30 auparavant). Ne cherchez pas

ces informations dans une quelconque grille horaire, le ministère n'a pas jugé utile d'en publier une, ou peut-être n'a-t-il pas osé le faire. Nos calculs reposent donc sur le décryptage de différents propos tenus à Périgueux ou ailleurs par le Ministre de l'Éducation. Drôle de méthode pour un Ministre qui veut réhabiliter le calcul mental et la maîtrise des techniques opératoires dès le plus jeune âge !

Quels savoirs pour quels citoyens ?

Le projet de programme repose sur une conception étroite et réductrice des savoirs. La centration sur le français, les maths et l'EPS en élémentaire, le vocabulaire et l'étude des sons en maternelle, réduit les apprentissages à des visées étroitement utilitaires sans permettre l'ouverture culturelle sur d'autres horizons, nécessaires au développement de chacun. L'appauvrissement des programmes s'accompagne d'apprentissages inadaptés à l'âge des élèves, d'autant plus prématurés qu'ils ne font pas l'objet d'une élaboration. Ces logiques à l'oeuvre ne peuvent que renforcer l'échec scolaire des élèves issus des milieux populaires. L'activité intellectuelle des élèves n'est pas convoquée. Comment pourront-ils apprendre ce qu'ils ne comprennent pas ? Où sont les exigences annoncées d'invention, d'imagination, d'esprit d'initiative quand le poids est mis à ce point sur la mémorisation réduite à une mécanique qui ne peut qu'entraîner à bâtonner ou à bachoter ? Il ne peut y avoir d'apprentissages sans élaboration des connaissances, sans participation active des élèves : on ne peut s'entraîner que sur ce qui est appris et on ne peut avoir envie d'apprendre que lorsque la curiosité est mise en éveil. Ce qui suppose de restituer aux savoirs leurs raisons d'être, leurs significations. Mais c'est une docilisation des comportements, une soumission des esprits qui est promue. En tournant le dos à sa mission, l'école qui nous est proposée est une école qui renonce à l'ambition pour tous de l'accès à une culture commune.

Une conception réductrice de l'enfant/élève

Le choix d'une terminologie à l'ancienne : l'instruction avec la rédaction, la mémorisation, les règles, la morale... n'est pas anodin. Il enterre les visées d'une émancipation de l'enfant et d'une compréhension du monde que l'éducation porte.

A la lecture des programmes on comprend que l'enfant devra revêtir son costume d'élève obéissant et passif, pour écouter et répondre aux questions, mémoriser et s'exercer sur les « *connaissances et compétences (qui) s'acquièrent par l'entraînement* » (p32). Pas de temps consacré aux discussions et aux échanges qui rendent vivants les savoirs. On est loin de l'enfant acteur de ses apprentissages, confrontés à des situations-problèmes, à la recherche et au tâtonnement. L'élève ne construit plus ses savoirs, l'enseignant technicise ses apprentissages. L'élève décrit, apprend et récite, non pas pour penser le monde mais pour avoir de bonnes notes pour faire évaluer sa performance. Le travail sera de plus en plus individuel, soumis à la seule transmission de l'enseignant et de moins en moins individualisé dans un collectif. Quid du collectif pourtant nécessaire à la construction des apprentissages, des savoirs et du vivre ensemble ?

Une certitude: le fossé se creusera davantage pour tous les enfants qui n'ont que l'école pour accéder à la culture. Ceux qui y resteront deux heures de plus feront le plein d'exercices alors qu'ils devraient profiter autant que les autres de l'offre familiale ou associative d'activités culturelles et sportives.

Quant à ceux qui ne pourront pas revêtir ce costume d'élève obéissant et docile, il reviendra à eux et à leur famille d'entreprendre des soins et des rééducations.

La modification significative de la posture d'enfant/ élève entraîne au passage le renoncement au concept d'éducation globale, elle attribue aux enseignants les savoirs « académiques », aux animateurs/éducateurs les savoir-faire et aux parents les savoir-être ! C'est penser les lieux d'éducation que sont l'école, les loisirs et la famille, étanches les uns aux autres.

Polyvalence ou bivalence ?

Tout un chacun, experts, parents, s'accorde à dire qu'une des grandes forces de l'École Primaire c'est la polyvalence de ses maîtres. Polyvalence n'est pas omniscience. Néanmoins celle-là a l'immense mérite de permettre à l'enseignant de connaître l'enfant dans différentes situations d'apprentissage et de pouvoir enseigner de manière cohérente et transversale, dans le cadre d'une pédagogie de projets, les différentes matiè-

res du programme, évitant ainsi un trop grand saucissonnage disciplinaire. Or ces nouveaux programmes centrent sur le français et les mathématiques l'essentiel du temps scolaire en en faisant une priorité absolue. Cette prééminence aura pour effet mécanique de rejeter sur les marges des vingt-quatre heures de classe - voire à l'extérieur de l'École par l'intermédiaire de l'accompagnement éducatif - les autres matières également importantes pour la réussite de tous les élèves. Les nouveaux programmes qui nous sont présentés vont de fait transformer le métier d'enseignant du premier degré. De professeurs polyvalents, les enseignants vont devenir des sortes de professeurs bivalents français-mathématiques. Même si chacun peut reconnaître l'importance de ces deux matières, la découverte du Monde par l'enfant ainsi que l'univers professionnel des Maîtres ne peuvent se limiter à cela. Il y a derrière ce projet une idéologie par trop utilitariste et mécaniste du rôle de l'École dans la formation de l'élève.

Du côté de l'école maternelle

Le regard porté sur l'enfant a changé ; son accueil et sa maturation psychologique et affective sont occultés. Nous regrettons une centration totale et quasi exclusive sur l'élève. Le domaine d'activités «*vivre ensemble*» est remplacé par «*devenir élève*» comme si la prise en charge de ces écoliers en tant que jeunes enfants n'était plus un objectif prioritaire.

Les finalités posées à l'école maternelle dans ce texte : «*permettre à l'enfant de devenir autonome pour s'approprier les connaissances afin de réussir les apprentissages fondamentaux*» marquent un changement complet de perspective si on les compare aux termes des programmes de 2002 : «*l'objectif de l'école maternelle est de permettre une première expérience scolaire réussie*». Elles rendent l'école maternelle très sélective et réductrice. Quel enfant sera reconnu dans cette école ?

L'évaluation devient exclusivement sommative. Elle est présentée comme «*outil de comparaison des effets des pratiques pédagogiques, outil de mesure des résultats des écoles*» et donc de leur classement. Cela ne correspond pas aux pratiques de l'école maternelle : quels effets sur les apprentissages ?

La scolarisation des enfants de 2 à 3 ans disparaît comme le mot «*accueil*». La scolarisation des tout-petits jusqu'ici prioritaire dans les quartiers difficiles est-elle abandonnée ?

Quelle ambition est retenue pour l'école maternelle française et pour les enfants qui lui sont confiés ? Tous les enfants auront-ils encore leur place tels qu'ils sont dans notre école maternelle ?

De la récitation à la rédaction, le retour au morcellement et à l'isolement du français

Des horaires moins amples dans les nouveaux programmes Le discours sur les horaires veut faire croire à une augmentation du temps accordé au français dans les nouveaux programmes, alors qu'en fait ce temps est réduit, car la part du français travaillée dans le cadre de la transversalité disparaît. Et en perdant son lien avec les autres domaines travaillés à l'école, le français perd de son importance et de son sens pour les élèves.

Des activités plus cloisonnées et plus mécaniques Dans les nouveaux programmes, le français cesse d'être le domaine du lire - écrire - parler, et devient une collection d'activités disjointes, avec une compartimentation entre elles, de la maternelle au cycle 3. Les exercices privilégiés sont ceux qui sont les plus mécaniques - il s'agit d'appliquer des règles, de répéter, de reproduire - tandis que les activités qui demandent des efforts, de la réflexion et de l'intelligence sont à peine évoquées par les programmes.

L'importance accordée au vocabulaire, à la grammaire et à l'orthographe répond à un besoin, mais les contenus envisagés ne permettent pas de développer des compétences en écriture et en lecture car ils ne s'intéressent qu'à la maîtrise de savoirs ponctuels. Les problèmes de cohérence que posent les écrits produits par les élèves ne risquent pas d'être résolus ainsi. Et ce n'est pas, comme le proposent les nouveaux programmes, en renonçant à essayer de comprendre d'où viennent les erreurs des élèves en orthographe ou en production d'écrit que l'enseignement deviendra plus efficace, bien au contraire.

Et encore une fois, la simplification de l'orthographe - officielle depuis 1990 !- passe à la trappe.

Des compétences visées plus limitées. De la maternelle au CM2, les programmes mettent l'accent sur la réception passive de la parole, sur la reproduction de routines et non sur les capacités de compréhension et d'expression orales et écrites qu'il faudrait pourtant développer.

Mathématiques : trop et trop tôt

Les projets de programmes en mathématiques tournent le dos aux évolutions nécessaires mais aussi aux pratiques des enseignants, tout en niant les apports de la recherche en didactique des mathématiques des dernières décennies.

Ils ne répondent pas aux enseignements des évaluations internationales. Pour ces dernières, les élèves français sont moins habiles que les autres élèves pour résoudre les problèmes de la vie courante, et pour transférer les connaissances qu'ils ont acquises vers des situations inconnues. En reléguant la résolution de problèmes au rang d'application de techniques préalablement acquises, ils font le contraire de ce qui serait nécessaire.

Ils avancent, bien trop précocement, les standards d'acquisition de notions, en particulier les opérations posées. L'insistance sur la technique des 4 opérations posées (soustraction en fin de CP, division par 2 et 5 en fin de CE1, opérations sur les décimaux en fin de cycle 3), impose pour les élèves les plus fragiles des heures d'entraînement fastidieux, et pour tous, une diminution du temps passé à l'acquisition des différents sens des opérations, et à la familiarisation avec les situations auxquelles ces opérations répondent. De plus, cette précocité s'avère nuisible à l'acquisition des compétences en calcul mental.

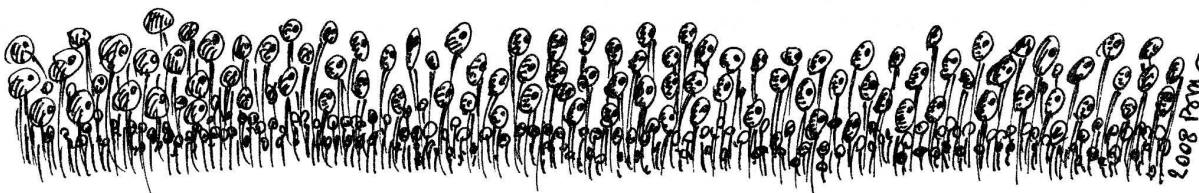
La surcharge du programme, qui prévaut aussi en mesures et géométrie au cycle 3, s'accompagne d'une légère diminution d'horaire (de 5h30 à 5 h). Cet alourdissement est contradictoire avec la volonté affichée d'augmenter les temps nécessaires de systématisation et de stabilisation.

Évaluations : changement de cap

Les évaluations, jusque là outil d'aide au repérage et à la remédiation dans l'acquisition des apprentissages, opèrent un net changement de logique. Placées en CE1 et CM2, classes charnières en référence au socle commun, elles devront, en milieu d'année, valider l'acquisition de compétences en français et en maths. Les annonces de rendre publiques les résultats des évaluations, école par école, et dans un contexte où il est question de supprimer la carte scolaire, inquiètent, par le risque d'une mise en concurrence des écoles dont personne ne voit en quoi elle favoriserait une meilleure réussite des élèves. Au plan des contenus, les programmes, couplés aux évaluations qui accentuent l'importance des maths et du français, complètent un dispositif qui minore, voire annule les autres disciplines, comme le champ de la transversalité. Les progressions qui accompagnent les programmes, même présentées comme «indicatives», prennent valeur d'indicateurs incontournables pour préparer les élèves aux évaluations. Ce contexte risque d'induire des pratiques de répétition mécanique, peu aptes à faire réussir tous les élèves, et déjà largement encouragées par les programmes.

Les organisations signataires :

AFEF (Association Française des Enseignants de Français) - **AGEEM** (Association Générale des enseignants des Ecoles Maternelles publiques) - **AIRDF** (Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français) - **CEMEA** (Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Education Active) - **CRAP** (Cercles de Réflexion et d'Action Pédagogiques - Cahiers Pédagogiques) - **FCPE** (Fédération des Conseils de Parents d'Elèves) - **FOEVEN** (Fédération des Oeuvres Educatives et de Vacances de l'Education Nationale) - **FRANCAS** (Francs et Franches Camarades) - **GFEN** (Groupe Français pour l'Education Nouvelle) - **ICEM** (Institut Coopératif de l'Ecole Moderne Pédagogie Freinet) - **JPA** (Jeunesse au Plein Air) - **Ligue de l'enseignement** et **USEP** (Union Sportive de l'Enseignement du Premier degré) - **OCCE** (Office Central de la Coopération à l'Ecole) - **SE-UNSA** (Syndicat des Enseignants) - **SGEN-CFDT** (Syndicat Général de l'Education Nationale) - **SI-EN-UNSA** (Syndicat des inspecteurs de l'Education Nationale) - **SNPI-FSU** (Syndicat des personnels d'inspection de l'Education Nationale) - **SNUipp-FSU** (Syndicat National Unitaire des Instituteurs et Professeurs des Ecoles)



Consultation nationale
des enseignants du premier degré sur
le projet de programmes de l'école primaire
mars 2008

Roland BRAUN
Colmar, Haut-Rhin

[Directeur d'une école de 16 classes dans une ZEP «ambition réussite», et déchargé de classe, Roland a souhaité apporter une contribution personnelle et générale sur les programmes soumis à consultation. Cette réflexion a servi d'introduction à l'analyse faite par ses collègues qui ont travaillé par cycles.]

Remarques préliminaires

Beaucoup de précipitation dans la mise en oeuvre de cette consultation.

Les enseignants ont leur classe et ne peuvent pas libérer un temps infini pour lire les nouveaux programmes malgré leur «concision». Les consulter dans un délai aussi court c'est enlever de la valeur à cette consultation et prendre le risque que les retours restent partiels et/ou superficiels.

Mais peut-être que c'est l'objectif ?

Il aurait fallu avoir le temps de comparer ces nouveaux programmes aux anciens (2002 et 2007), de les étudier à l'aune du «socle commun». Ce temps n'a pas été accordé aux enseignants «consultés».

L'ensemble des programmes

Remarque préliminaire : c'est l'esprit qui change et de manière inquiétante. L'enfant disparaît au profit de l'élève et ce, dès la maternelle.

Le président de la République a dit, lors de son discours à Périgueux : «Les programmes scolaires sont un sujet politique et non technocratique.». La dimension «politique» des nouveaux programmes confirme parfaitement cette affirmation.

Le type de société qui transparait à travers ces programmes correspond bien à une rupture par rapport aux programmes de 2002 et 2007.

Ces nouveaux programmes introduisent une logique de «formatage» qui produit une société à deux vitesses dans laquelle la masse aura droit aux connaissances et compétences fonctionnelles pour en faire de bons consommateurs mais sans la dimension de l'analyse et de l'esprit critique nécessaire à un vrai citoyen.

Trouvez-vous le projet suffisamment clair ?

Clarté doit-elle rimer avec simplisme ?

Vouloir utiliser le même document

- pour les enseignants qui sont des professionnels formés durant de longues années, familiers d'un vocabulaire spécifique qui n'est pas forcément à la portée du commun des mortels mais qui est précis,
et

- les parents qui sont eux, les usagers de l'école mais qui n'ont pas été formés à la pédagogie,
est un choix réducteur et quelque part un manque de reconnaissance du professionnalisme des enseignants.

Il est vrai que notre ministre a affirmé qu'il y a en France 64 millions de spécialistes de l'école (cf. discours de Périgueux de M. Sarkozy). Ceci explique cela !

Quels en sont les points forts ?

La concision et l'utilisation d'un langage «plus clair» ont été affichés par le pouvoir politique comme les points forts de ces nouveaux programmes. Je ne souscris pas du tout à ces annonces en particulier pour les raisons énoncées plus haut.

Quels en sont les points à améliorer ?

Il y a contradiction entre le préambule qui dit «*L'école primaire doit avoir des exigences élevées qui mettent en oeuvre à la fois mémoire et faculté d'invention, raisonnement et imagination, attention et apprentissage de l'autonomie, respect des règles et esprit d'initiative.*» et le corps du texte qui met partout l'accent sur la répétition, l'entraînement, les mécanismes,...

Avez-vous des remarques ou des suggestions ?

L'évaluation

Je suis très inquiet devant la dérive de l'évaluation.

« Cette évaluation régulière du niveau des élèves constituera non seulement un instrument de comparaison des effets des différentes pratiques pédagogiques mais aussi un outil de mesure indiscutable des résultats de l'école. »

L'évaluation a été mise en place dans l'éducation nationale pour permettre aux enseignants d'avoir une perception plus fine des progrès de leurs élèves afin qu'ils puissent rendre leurs actions pédagogiques plus pertinentes et plus efficaces.

Le fait d'établir un classement des écoles et des méthodes pédagogiques modifie notablement cette donne. Nous sommes passés d'une culture de l'évaluation formative et de l'aide aux élèves à une culture du contrôle et du classement des écoles et des enseignants.

Les cycles

L'application de ces nouveaux programmes va enlever toute réalité pédagogique au fonctionnement par cycles. Il n'en restera qu'une coquille administrative vide avec l'obligation probable pour les enseignants de continuer à participer à des conseils de maîtres de cycles.

Les cycles avaient été mis en place dans un système centré sur l'enfant, pour permettre à chacun de progresser à son rythme et de ne pas être stigmatisé comme étant « en échec » pour un simple retard de maturité.

Les cycles ont été longs à se mettre en place et ne fonctionnent pas encore de manière optimale (il faut une génération pour qu'une évolution de cette ampleur « entre dans les moeurs ») mais ils ont le mérite d'être mieux adaptés à la réalité de nos élèves et d'impulser une coordination et de nombreux échanges entre les enseignants d'un même cycle.

La programmation annuelle laissera de nombreux enfants sur le bord du chemin et rendra ces échanges caducs.

Plusieurs paragraphes de la partie des nouveaux programmes concernant le CP et le CE1 commencent par la phrase « Au cycle des apprentissages fondamentaux... ». Cela signifie-t-il que la grande section de maternelle ne fait plus partie du cycle des apprentissages fondamentaux ?

L'instruction civique et morale

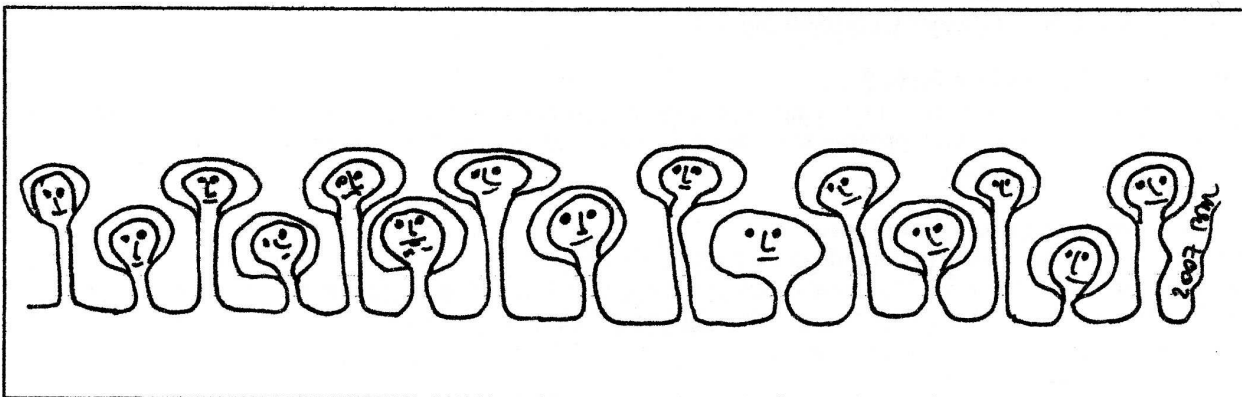
L'évolution la plus choquante est le basculement du « Vivre ensemble » et de « l'Education civique » (programmes de 2007) à « l'instruction civique et morale ». Qui peut croire une seconde qu'il suffit d'expliquer « les principes de la morale » à l'aide de petites maximes ?

Nos grands parents et arrière grands parents du début du 20ème siècle ont été abreuvés à satiété des leçons de morale chères à certains nostalgiques. Cela n'a pas empêché deux guerres mondiales avec leurs millions de victimes.

Et à propos de maximes, remplaçons au moins « La liberté de l'un s'arrête là où commence celle d'autrui » par « La liberté de l'un commence là où elle rencontre celle d'autrui ! ».

Peut-être conviendrait-il également de rajouter celle-ci : « Je n'insulte pas mon camarade parce qu'il ne me dit pas bonjour ! »

Roland BRAUN



Des programmes qui renforcent l'échec

"Que dirait-on d'un ministre de la santé qui, visant la diminution de la mortalité, imposerait aux médecins le retour à la saignée et au bain de siège ?"

C'est la question que pose Catherine Tauveron à la lecture des nouveaux programmes de français du primaire. Son analyse est sévère. Elle estime qu'ils "renforcent les attitudes précisément pointées dans PIRLS comme à l'origine des difficultés (des élèves français)... Comment pense-t-on former des enfants prêts à entrer en 6ème et, au-delà, à devenir des citoyens autonomes et avisés en ne sollicitant en eux que le copieur, le répétiteur, le réurgiteur, en les mettant constamment en sous-régime, autour de basses œuvres, tout en les forçant, paradoxalement, à digérer un programme grammatical démentiel..., alors même qu'on n'a jamais pu démontrer une quelconque liaison entre enseignement grammatical classique et performances langagières orales ou écrites ?"

Catherine TAUVERON,
IUFM de Rennes :

Toute entreprise, institution, organisation, soucieuse d'une gestion rationnelle et saine, après avoir mis en œuvre un programme d'action et s'être fixé des objectifs précis, laisse à ses membres le temps nécessaire pour qu'ils comprennent et s'approprient le dit programme et ses objectifs, accompagne la mise en œuvre de ce programme et de ses objectifs d'une observation au jour le jour afin de détecter obstacles, résistances ou lieux de réussite, met sur pied des sessions de formation, évalue pour finir le gain effectivement obtenu en regard du gain escompté. Autant d'opérations qui impliquent un investissement financier et humain considérable : l'investissement des concepteurs du programmes (un bon programme exige en amont une étude fouillée des besoins de l'entreprise, la prise en compte et l'articulation de données scientifiques diverses susceptibles d'apporter une réponse à ces besoins), l'investissement des formateurs à ce programme, l'investissement enfin et surtout des agents qui doivent le mettre en œuvre. En irait-il différemment dans l'entreprise scolaire ?

A peine un programme pour l'école (celui de 2002 et ses successives modifications) commence-t-il à être compris et mis en œuvre, à peine a-t-on commencé à observer les besoins de formation pour rendre cette mise en œuvre plus efficace, à peine les éditeurs ont-ils bouclé leurs manuels, que surgit un autre programme en projet :

- dont la venue ne s'appuie sur aucune évaluation des effets du premier, qui, d'ailleurs, par la force des choses, n'ont pas eu le temps de se faire sentir à grande échelle, tant il est vrai qu'il faut quelques années avant que l'esprit et la lettre d'un programme quel qu'il soit soient compris et mis en œuvre,
- conçu, sans contrôle expert, de manière occulte, manifestement dans la précipitation, hors de toute prise en compte (ou dans le mépris) des acquis des recherches sur l'apprentissage en général, sur l'apprentissage de la langue, de la lecture et de l'écriture en particulier,
- conçu sans cadre théorique (sur la langue, sur la compréhension, sur la réception de la littérature, sur l'acte d'écriture), à partir de simples représentations communes, qui sont celles de la rue,
- qui nous renvoie au programme des années 50 tout en prétendant former des enfants du XXIème siècle,
- qui se présente comme une réponse massive aux résultats peu glorieux, singulièrement en lecture, des élèves français aux évaluations internationales (PISA, PIRLS) et qui, dans les faits, mènera tout droit à la catastrophe,
- qui est censé se fonder sur les principes du socle commun des connaissances et compétences engageant la communauté européenne dans son ensemble et les dévoie systématiquement
- qui, mais ce ne sera sans doute considéré que comme un épiphénomène (qu'importe le gaspillage des fonds publics et des énergies humaines, quand il s'agit de politique), rend caduc l'ensemble des recherches en cours sur la mise en œuvre des programmes précédents et leurs effets.

Reprenons deux de ces points.

1 - Des propositions qui renforceront l'échec, constaté internationalement, des élèves français

Les élèves français dans l'évaluation PIRLS se caractérisent par leurs faibles performances en lecture de textes littéraires : seulement un quart de nos élèves de CM1 dispose des capacités inférentielles et interprétatives définissant le niveau 3. Ils se sont construits, au travers des activités imposées traditionnellement dans le monde scolaire, une représentation réductrice de la lecture comme simple saisie de la littéralité du texte. S'ils savent *a minima* retrouver une information explicite dans le texte, ils ne sont pas capables dans leur majorité de combler des implicites, de faire des inférences simples, encore moins construire des hypothèses interprétatives, de porter un jugement évaluatif sur les personnages, un jugement de goût sur l'oeuvre, de mettre en relation le texte à lire avec leurs lectures antérieures ou avec leur expérience personnelle, en d'autres termes ils ne s'investissent ni cognitivement ni affectivement, ni culturellement dans l'acte de lecture. Ils se comportent comme des récepteurs et non comme des producteurs de sens et dès lors se retrouvent en grande difficulté de compréhension.

Or les programmes en projet vont très précisément en sens inverse de la direction indiquée. Ils renforcent les attitudes précisément pointées dans PIRLS comme à l'origine des difficultés.

Les compétences listées pour le CP et le CE1 sont essentiellement des compétences relevant de l'infra-compréhension et du montage pur et simple de mécanismes (déchiffrage de mots), à partir de tâches de bas niveau, chez un sujet lecteur passif.

La compréhension (retour à la case départ d'une compréhension définie comme simple saisie de la littéralité) n'est plus identifiée comme un problème et donc comme objectif d'apprentissage. Posée comme la conséquence naturelle du déchiffrage, elle se mesure à la restitution de données explicites du texte. Etre un bon lecteur c'est savoir répondre aux questions fermées de l'enseignant dont la réponse est dans le texte. Ou être capable de reformuler le texte, étant entendu que la reformulation est désormais entendue comme la preuve de la compréhension quand elle était dans les programmes 2002 conçue comme le lieu d'identification pour l'enseignant d'une interprétation et donc d'une compréhension, à travailler, à échanger. Silence sidérant sur la nécessaire complémentation du texte par le lecteur, la certitude attestée dans toutes les théories de la compréhension et de la réception littéraire que la lecture est « une activité à responsabilité partagée » (Alberto Manguel), nourrie d'une culture des genres, des auteurs, des stéréotypes, des stratégies narratives, silence sur le nécessaire travail d'interprétation, sur le texte singulier du lecteur, sur la dimension artistique de la littérature. Seuls les arts plastiques relèvent désormais explicitement de la dimension artistique (mais l'enseignement dont ils font l'objet n'est qu'un enseignement purement académique par empilement d'œuvres à connaître). C'est un rapport de soumission aux textes qui est demandé à l'élève et c'est ce rapport-là qui est à l'origine de la majorité des échecs en lecture.

Il se trouve que les programmes de 2002, dans le chapitre Littérature du cycle 3 et plus généralement dans les paragraphes consacrés à l'apprentissage de la lecture aux cycles 1 et 2, sont une réponse aux difficultés de nos élèves en lecture. Fruit d'un travail d'experts, chercheurs en didactique et en psychologie cognitive reconnus, ils prennent en compte les modélisations didactiques des théories de la lecture, de la littérature et de la lecture littéraire disponibles, se donnent donc une définition de la compréhension et de l'interprétation, identifient clairement les obstacles à la compréhension chez les élèves et les moyens de les surmonter, proposent un corpus pensé en fonction des problèmes d'interprétation/ compréhension repérés et de l'intérêt narratif, ethico-philosophique, esthétique des œuvres, se préoccupent du sujet lecteur et des moyens de lui offrir un espace d'expression, construisent les notions de communauté interprétative et de communauté culturelle et pour finir pointent la dimension artistique de la littérature. Ils construisent ce faisant un rapport nouveau à la lecture et au texte. Sur toutes les dimensions, cognitives, émotives, culturelles, esthétiques, de la littérature, les documents d'accompagnement offrent aux enseignants des orientations de mise en œuvre précises et largement illustrées.

Voilà donc des programmes inscrits dans un cadre théorico-pratique identifiable, un programme certes ambitieux et novateur mais que nous envient (enviaient) bien des didacticiens de la littérature à l'étranger, des programmes qui font consensus chez les enseignants (voir *Repères 37*, «Les pratiques effectives de la littérature à l'école et au collège», à paraître), singulièrement en ce qu'ils s'accompagnent d'exemples commentés de mise en œuvre. Ces programmes sont une réponse *a priori* aux insuffisances des élèves français à l'évaluation PIRLS, en ce qu'ils remettent en cause les pratiques habituelles et leurs effets pervers. On a pu

d'ores et déjà montrer les effets positifs de la lecture littéraire ainsi conçue sur des élèves en difficulté avec la lecture. Dans le projet de programme, la littérature sauve les meubles (elle figure en tant que telle) mais de la maison ne reste pratiquement plus rien.

2 - Des propositions en contradiction avec le texte de référence «socle commun»

L'une des conclusions majeures du Haut Conseil en éducation était : «Tirer vers le haut ceux qui éprouvent des difficultés», en les mettant «face à des situations complexes». La caractéristique majeure des programmes en projet est de placer systématiquement l'élève, dans tous les domaines du français, face à des situations simples, voire scandaleusement simplistes, n'exigeant aucune initiative, aucune intelligence, aucune curiosité, aucune culture et de croire que l'apprentissage puisse aller du simple au complexe et surtout sans investissement du sujet :

- réponse à des questionnaires en lecture, en lieu et place de la résolution de problèmes de compréhension / interprétation et de la construction d'hypothèses interprétatives argumentées au besoin par écrit ;
- copie (de surcroît calligraphiée) de textes en lieu et place de l'activité complexe qu'est l'écriture-construction d'un texte répondant à un enjeu précis ;
- étiquetage des catégories grammaticales en lieu et place d'activités de résolutions de problèmes linguistiques ;
- travail en langue réduit au travail sur la phrase, comme si savoir écrire une phrase assurait *ipso facto* de savoir écrire, plus tard (quand ?), un texte ;
- silence ou presque sur les conduites et compétences discursives : les élèves de cycle 3 écriront des «rédactions» (attendons-nous au retour des belles consignes qui ont «fait leurs preuves» : «Racontez vos vacances» ou «Racontez une partie de pêche»)
- écriture d'une seule phrase «simple» en cycle 2, de surcroît avec l'aide de l'enseignant et des pairs (quand les enfants de fin de CP peuvent écrire seuls des textes parfois fort élaborés)
- apprentissage par cœur de textes, en lieu et place de la mise en voix qui supposait une appropriation préalable du texte etc.

L'élève visé est un élève sans initiative, que l'on peut modeler comme une cire molle. En contradiction avec tout ce qu'on sait sur la construction de la langue chez l'enfant, le petit élève de maternelle répondra à une question de l'enseignant par une phrase complète (beau retour «aux enfants bâillonnés» décrits au début des années 70) et ne répondra que lorsque on l'y autorisera, sera censé ingurgiter 6 mots nouveaux programmé chaque jour. L'enfant de cycle 3 n'observera pas de manière réfléchie sa langue mais il saura étiqueter le complément d'attribution et décliner sans erreur le futur antérieur...

Comment pense-t-on former des enfants prêts à entrer en 6ème et, au-delà, à devenir des citoyens autonomes et avisés en ne sollicitant en eux que le copieur, le répétiteur, le régurgiteur, en les mettant constamment en sous-régime, autour de basses œuvres, tout en les forçant, paradoxalement, à digérer un programme grammatical démentiel (qui couvre l'actuel programme de l'entière scolarité primaire et secondaire) et parfaitement stérile, passant en revue toutes les catégories, y compris les moins assurées dans les théories linguistiques, alors même qu'on n'a jamais pu démontrer une quelconque liaison entre enseignement grammatical classique et performances langagières orales ou écrites.

Le texte présentant le *socle commun de connaissances et compétences* a pour vocation initiale de constituer une «référence pour la rédaction des programmes de l'école et du collège». Il invite, non point à changer les programmes pour l'école, mais à repérer dans les programmes existants ce qui relève de ses grandes orientations. Et de fait, il est aisé de repérer dans les programmes de 2002 de nombreux éléments relevant de ce que le socle nomme «Culture humaniste». Cette culture humaniste repose sur «la fréquentation d'oeuvres littéraires intégrales (récits, romans, poèmes, pièces de théâtre) appartenant: au patrimoine français, européen et mondial (ancien, moderne ou contemporain)», autant de finalités et de caractéristiques qui sont celles mêmes des listes d'ouvrages conseillés pour les cycles 2 et 3. De cette littérature et de sa lecture sont soulignées les dimensions esthétique («Elles suscitent des émotions esthétiques, contribuent à la formation du jugement, du goût et de la sensibilité»), cognitive («Elle se fonde sur l'analyse et l'interprétation des textes et des oeuvres d'époques ou de genres différents»), éthiques et philosophiques («Elle enrichit la perception du réel, ouvre l'esprit à la diversité des situations humaines, invite à la réflexion sur ses propres opinions et sentiments, contribue à la connaissance des idées et à la découverte de soi»), toutes dimensions qui sont aussi le socle des programmes 2002. A lire transversalement le texte du socle autour de la notion de capacités, on y retrouve très exactement les caractéristiques du sujet lecteur visé par les programmes de 2002 :

- Dans le dialogue privé avec le texte, le sujet lecteur doit bien considérer la lecture littéraire comme une *activité* de résolution de problème de compréhension et éventuellement d'interprétation, supposant les attitudes majeures que sont «*l'esprit d'initiative, l'autonomie et la créativité*» . (il s'agit bien de passer «du texte interrogé au texte qui interroge», Th. Aron). Il doit donc savoir, sur le plan cognitif : «éprouver la résistance du réel», en l'occurrence la résistance du texte soumis à lecture, «identifier un problème et mettre au point une démarche de résolution», «comprendre qu'un effet peut avoir plusieurs causes agissant simultanément, percevoir qu'il peut exister des causes non apparentes ou inconnues», «mettre à l'essai plusieurs pistes de solution», «savoir observer, questionner, formuler une hypothèse» , pour valider cette hypothèse «rechercher l'information utile, l'analyser, la trier, la hiérarchiser, l'organiser».

- Dans le dialogue public des lecteurs autour du texte, la socialisation des expériences de lecture, chacun doit (sait) : «rendre compte de sa lecture», «prendre part à un débat» , «distinguer ce dont on est sûr de ce qu'il faut prouver» et dans ce qui est à prouver, «le probable ou l'incertain», ce qui doit permettre de classer les hypothèses en fonction de leur degré de plausibilité, «savoir communiquer et travailler en équipe, ce qui suppose savoir écouter, faire valoir son point de vue, négocier, rechercher un consensus» (quand le consensus est possible ou incontournable), «savoir construire son opinion personnelle et pouvoir la remettre en question, la nuancer» (par la prise de conscience de la part d'affectivité, de l'influence de préjugés, de stéréotypes), «identifier, expliquer, rectifier une erreur».

Sur le plan affectif, émotif, il sait «dire ses émotions, ses impressions», ce qui signifie que la littérature est reconnue comme le lieu d'expériences intimes. Sur le plan esthétique, il manifeste «un intérêt pour la langue», un «goût pour les sonorités, les jeux de sens, la puissance émotive de la langue», il fait «la distinction entre produits de consommation culturelle et œuvres d'art». Sur le plan éthique, philosophique, il sait faire preuve de jugement et d'esprit critique, ce qui suppose qu'il sait «évaluer la part de subjectivité ou de partialité d'un récit»; «soumettre à critique l'information et la mettre à distance», «distinguer virtuel et réel», en l'occurrence fiction et réalité. Sur le plan culturel, il sait situer dans le temps les événements, les œuvres littéraires ou artistiques, et les mettre en relation avec des faits historiques ou culturels utiles à leur compréhension (il sait donc «mettre en relation les acquis des différentes disciplines et les mobiliser», dans la discipline proprement dite, mettre en relation les œuvres lues, organiser sa bibliothèque intérieure selon le principe, développé par les programmes, de la lecture en réseau). Au terme de l'étude il s'approprie le texte et «sait le dire de mémoire».

C'est évidemment un tout autre portrait de lecteur (scripteur) que nous offrent les programmes en projet et le paragraphe liminaire qu'ils empruntent au texte du socle n'est qu'un alibi de pure forme. Dans la suite, tout se passe comme si le socle commun n'avait jamais existé. On ne voit poindre à l'horizon qu'un élève atone, alimenté au compte-goutte d'une nourriture insipide, ou inutile, et poussé à l'anorexie.

Pour user d'une métaphore, et toutes proportions gardées, que dirait-on d'un ministre de la santé qui, visant la diminution de la mortalité, imposerait aux médecins le retour à la saignée et au bain de siège ?

Catherine Tauveron,
P.U (Littérature), IUFM de Bretagne-UBO
article reproduit avec l'autorisation
du Café Pédagogique < www.cafepedagogique.net >

Liens :

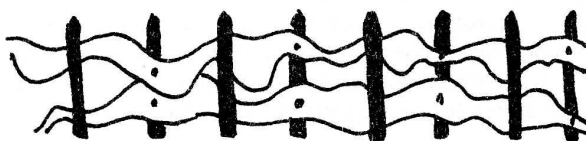
Sur EduScol, colloque organisé par Catherine Tauveron sur les programmes de 2002
http://eduscol.education.fr/D0126/lecture_litteraire_actes.htm

Etude sur le site Bien Lire

[http://www.bienlire.education.fr/01-actualite/\[...\]](http://www.bienlire.education.fr/01-actualite/[...])

Dans les derniers ouvrages :

«*Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école : de la GS au CM2*»
par Catherine Tauveron, Pierre Sève, Hatier, 2005.



le projet de nouveaux programmes vu de l'école maternelle

Ensemble du projet :

Nous dénonçons l'approche simpliste et mécanique des apprentissages déconnectés du sens et de leur transversalité.

Nous dénonçons la non prise en compte de l'enfant en tant que tel par manque de considération quant à son accueil, sa maturation psychologique et affective.

Domaines d'apprentissage :

S'approprier le langage :

Nous dénonçons l'approche réductrice de l'apprentissage du langage qui est faite dans ces programmes. Un enfant ne peut apprendre à parler en collectionnant des mots, par répétition ou récitation d'une façon totalement déconnectée des situations de communication.

Nous ne pouvons nous résoudre à endosser le rôle d'élèves d'enfants-perroquets

Se préparer à apprendre à lire :

Nous dénonçons l'inadaptation des programmes dans ce domaine aux besoins des enfants de cet âge, ce qui ne peut qu'engendrer difficultés et échecs.

Plus précisément :

Avancer d'un an l'acquisition du déchiffrage avec une première approche purement syllabique en ayant « compris le principe syllabique » et en étant « capable de mettre en relation les sons et les lettres » à 5 ans, nous semble fortement inapproprié. Ceci équivaut en fin de Grande Section à connaître les 2/3 des correspondances les plus simples et donc à savoir lire la plupart des mots réguliers. Ce changement signifie que les enfants seront censés savoir lire en juin en Grande Section aussi bien qu'en mars au CP actuellement.

Cela pose question quant au sens donné à cet apprentissage ainsi qu'à la capacité de nos élèves à rentrer dans de tels apprentissages par rapport à leur maturité.

Il en est de même pour la Moyenne Section qui se voit octroyée des activités phonologiques jusqu'alors amorcées en Grande Section, alors qu'à cet âge la plupart des enfants n'ont pas encore achevé leur apprentissage des bases du français.

Finalement en rendant plus précoce d'un an l'apprentissage des bases de la lecture, nous ne pouvons que penser qu'un grand nombre d'enfants et pas seulement les plus fragiles risquent de rester au bord de la route et de se désinvestir de l'école dès la maternelle.

Comment diviser le taux d'échec par 3 en 5 ans en faisant plus tôt et plus mal ce que nous faisons aujourd'hui en rencontrant déjà un certain nombre de difficultés.

Devenir élève :

Le glissement sémantique de « vivre ensemble » à « devenir élève » est lourd de conséquences.

De façon générale :

Ce qui nous semble important

Ce que nous refusons dans les nouveaux programmes

Grandir, agir, apprendre

Réduction aux seuls entraînements systématiques et évaluations

Prise en compte de la maturation affective et intellectuelle de l'enfant

Non prise en compte de la maturité et du niveau socioculturel

Respect du rythme de l'enfant

Pédagogie de projet, donner du sens aux apprentissages

Morcellement disciplinaire et évaluation sommative

Faire de la maternelle une première expérience scolaire réussie

Classes PrépaCP en lecture, écriture et calcul

Socialisation, coopération, partage d'expériences communes

Enfant au cœur des apprentissages

Enseignement frontal

L'adulte «modèle» au centre des apprentissages

Evaluation formative des compétences acquises par l'enfant

Evaluation sommative ciblée en vue d'une évaluation de la pratique pédagogique et des résultats de l'école

Nous refusons ces programmes parce qu'enseigner selon un modèle transmissif, mécaniste et applicationniste nous semble fortement inadapté pour tous les élèves.

Nous refusons ces programmes parce que la docilisation des comportements et la soumission d'esprit, la passivité des élèves promues par ces programmes nous semblent aberrants sachant qu'un enfant ne peut construire ses apprentissages que s'il y participe de façon active lorsque sa curiosité est mise en éveil.

Nous refusons ces programmes parce que notre tâche d'enseignant nous semble être autre que du dressage comportemental et du bachotage systématique limité aux seules questions du contrôlable,

Nous refusons ces programmes parce que ces programmes iront à l'encontre d'une formation scolaire favorisant l'épanouissement de l'enfant, lui permettant d'acquérir une culture le préparant à la vie professionnelle et à l'exercice des ses responsabilités d'homme et de citoyen.

Nous refusons ces programmes parce qu'ils nous semblent seulement réduits à ce qui permet d'obtenir des résultats quantifiables, publiables, comparables.

Nous refusons ces programmes parce qu'ils nous semblent appartenir à une époque révolue, à un autre temps.

Nous refusons ces programmes parce que nous ne nous reconnaissons plus dans les valeurs véhiculées par ces programmes et que nous n'avons pas choisi ce métier pour enseigner de cette façon.

Les évaluations internationales montrent que les lacunes des enfants français sont le manque de confiance en soi, la non prise de risque, la résolution de problème, la rédaction libre et l'expression de l'imagination.

La légère diminution de la moyenne des élèves français dans le classement international n'était pas liée à un fléchissement général, mais à une baisse des résultats des élèves les plus faibles.

Ces nouveaux programmes ne vont pas dans le sens de la remédiation de ces difficultés particulières touchant plus spécifiquement certains enfants mais plutôt dans le sens opposé.

Nous pensons que les nouveaux programmes n'apporteront pas de solutions à nos maux mais au contraire, nous sommes persuadés qu'ils ne feront qu'accentuer les difficultés.

Nous souhaitons conserver les programmes de 2002 avec un aménagement des contenus adapté aux nouveaux horaires.

Nous demandons donc un moratoire de ce projet

Nous souhaitons une mise en place d'une commission de réflexion sur l'amélioration de l'intégration et de la réussite scolaire s'appuyant sur une vraie consultation de tous les niveaux de l'Education nationale (enseignants, inspecteurs, formateurs, chercheurs...).

Cette commission pourrait réfléchir aux conséquences pédagogiques des hausses d'effectifs dans les classes, au rôle des réseaux d'aides et leur disparition dues aux suppressions successives de postes de fonctionnaires.

texte rédigé par 22 collègues de maternelle
document transmis par Nathalie LOZINGUEZ du groupe départemental IDEM 38 (Isère)

Contribution du Département d'arts plastiques de l'IUFM de Bretagne
à la consultation sur les projets de programmes de l'école primaire

quelle place pour les arts visuels

Le Département d'arts plastiques de l'IUFM de Bretagne s'interroge sur le sens de l'imposition de ces «nouveaux programmes», six ans à peine après la publication des programmes de 2002, modifiés en 2007. Nos ministres font sans cesse référence à la nécessité de mettre en oeuvre une «culture de l'évaluation». Or aucune évaluation des effets des programmes de 2002 n'a jamais été effectuée. Ils avaient été élaborés et validés par un ministre appartenant à l'actuelle majorité... Pourquoi une telle précipitation à vouloir tout chambouler ? Le gouvernement d'il y a six ans s'était-il à ce point fourvoyé ?

Les programmes de 2002 avaient pour ambition de considérer l'élève comme sujet et les savoirs comme résultat d'un processus de construction, inscrit dans la durée, de cycle en cycle. Cette conception, à l'opposé d'une exposition dogmatique, repose sur l'idée que la complexité du réel implique la prise en compte du conflit des représentations, de la pratique, de la controverse, comme condition incontournable des apprentissages.

En ce qui concerne les arts plastiques, on les enseigne parce qu'ils sont liés à des pratiques de référence, historiques et contemporaines.

«La peinture est plus ancienne que l'écriture ou le calcul. Elle est l'une des expressions majeures de notre humanité comme le sont la poésie, la musique, la danse, le théâtre... Le dessin est l'une des sources de la géométrie, de l'écriture...»

Depuis l'aube de l'humanité, l'art participe à la formation de la pensée [...] Supposer que l'on apprend frontalement, sans détours, sans imaginaire, sans désir, sans prendre appui sur des connaissances parfois étrangères ou éloignées du domaine étudié ou sans les autres est une fiction dangereuse pour l'avenir de l'école et une violence faite à chacun.» (Joëlle Gonthier, plasticienne, professeur d'arts plastiques)

Les arts visuels étaient jusqu'alors une discipline d'enseignement

Ce qui fonde cet enseignement, ce qui permet de dire qu'il y a matière à enseigner, c'est la réalité de ces pratiques, ce qu'elles recouvrent en terme de sens dans les sociétés où elles prennent naissance.

Le projet de programme, que le Ministère de l'Education Nationale fait aujourd'hui semblant de soumettre à la consultation, est bel et bien **la liquidation de la place fondatrice de la pratique** comme lieu et enjeu de questionnement. C'est aussi la disparition des contenus de la discipline, des connaissances construites à travers la pratique et en relation avec le champ artistique et culturel; au profit d'une conception des apprentissages qui relève plutôt du conditionnement et de la conformation.

Nous constatons que ce n'est pas seulement la discipline arts plastiques qui est concernée, mais bien l'ensemble des disciplines enseignées à l'école primaire.

Le Département d'arts plastiques de l'IUFM de Bretagne propose donc un échange et un positionnement commun de l'ensemble des formateurs sur ce qui constitue une forte régression dans le nouveau projet d'école du Ministère de l'Education nationale.

Quelle place pour les arts à l'école ?

La grille de répartition horaire des enseignements, encore non établie clairement mais que l'on peut

facilement imaginer à partir du discours du Ministre de l'Education Nationale; libérerait entre 5 heures (CP et CE1) et 7 heures (CE2, CM1 et CM2) pour l'enseignement des sciences, de l'histoire-géographie, des langues, des arts sans parler des techniques usuelles de l'information et de la communication, de l'instruction civique et morale, de l'histoire des arts, du développement durable... Que deviendront les 3 heures attribuées jusqu'alors aux arts visuels et à la musique ?

Que reste-t-il des contenus des programmes de 2002 ?

A la lecture de ces projets de programmes, l'élève devra «*adapter son geste, viser à la maîtrise du geste et à l'effet esthétique, se familiariser par l'écoute et l'observation, utiliser, observer et décrire, rencontrer des oeuvres qu'il sera en mesure d'apprécier...*» mais à aucun moment il ne sera confronté à des situations problèmes qui lui permettraient de percevoir, sentir, imaginer, créer dans une réelle pratique plastique.

Par contre, il lui faudra se conformer à une esthétique du beau, du bon goût (mais une esthétique définie par qui ?)

Les **références artistiques** mentionnées dans la liste nationale appartiennent essentiellement au **patrimoine historique** niant ainsi l'existence de l'art en train de se faire, de la création vivante.

On ne peut que s'étonner de la disparition brutale de l'éducation à l'image dont les programmes de 2002 nous avaient expliqué l'extrême nécessité, pour que les élèves soient en phase avec le monde dans lequel ils vivent.

L'art numérique, la vidéo, les nouvelles technologies en général disparaissent en tant que moyen d'expression. Précédemment, dans les textes d'application, nous pouvions lire : «*Les élèves comprennent que fabriquer une image, c'est avoir des intentions et faire des choix, exprimer un point de vue ou une opinion, une sensation, une idée... A partir d'une création personnelle, ils apprennent à expliquer et justifier des choix personnels.*» Dans l'actuel projet, le champ de référence est réduit à la photographie argentique de Cartier-Bresson, Doisneau et Boubat et il n'est plus question de créer et de comprendre les questions que pose la création.

De même, **les échanges oraux ne sont plus conseillés**, pourtant ce sont des moments essentiels à la construction de connaissances et ils favorisent aussi la maîtrise de la langue. Il apparaît que l'élève ne construit plus ses savoirs, mais que l'enseignant technicise ses apprentissages.

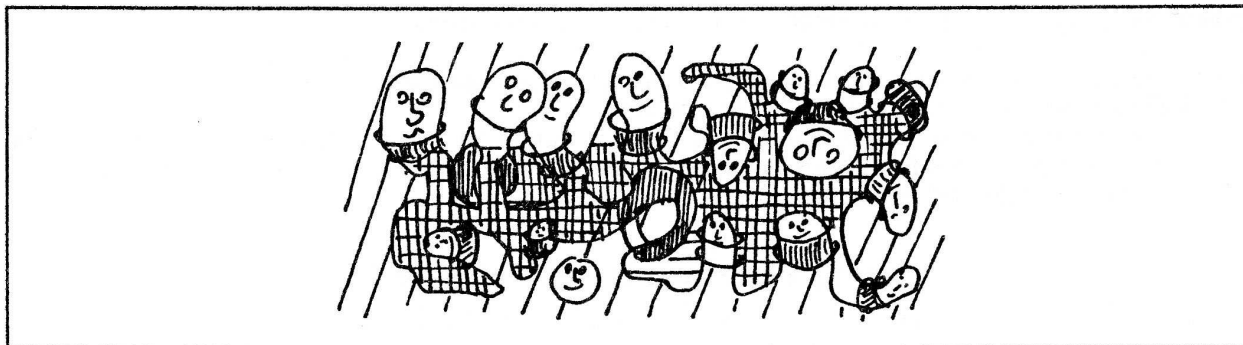
Des pratiques artistiques hors temps scolaire

(confiées au ministère de la culture et aux collectivités locales)

Les ministres de l'Education Nationale et de la Culture ont annoncé l'ouverture d'ateliers de Beaux Arts, hors temps scolaire. Ceux-ci inciteront un développement des pratiques consuméristes au bon vouloir des parents. Ils entraîneront une implication nouvelle des collectivités locales, en particulier des municipalités : c'est la fin du droit et de l'égalité d'accès pour tous les élèves aux pratiques artistiques dans l'école.

Une chose est claire : le fossé se creusera davantage entre les élèves qui n'ont que l'école pour accéder à l'art et à la culture et ceux qui sont issus des classes favorisées.

Nous craignons l'instauration d'une école des privilèges et une destruction de l'école républicaine et de ses valeurs.



Pétition en faveur du retrait du projet de réforme des programmes et au retour aux programmes de 2002

Monsieur le Président de la République,
Monsieur le Ministre de l'Éducation nationale,

Les résultats des élèves français ne sont pas satisfaisants à l'entrée en sixième. C'est vrai. La France a un score en baisse dans les évaluations internationales. C'est vrai. Personne ne s'opposera à la nécessité de remédier à une telle situation. Reste à savoir de quelle façon procéder.

Le remède proposé par le Ministre de l'Éducation nationale est simple. Il suffit de **changer les programmes de l'école en revenant à des programmes ressemblant étrangement à ceux des parents, grands-parents**, voire même arrière-grands-parents des enfants d'aujourd'hui. **Est-ce réellement la bonne solution ?**

Une courte analyse s'impose.

La société a fondamentalement changé au cours des deux dernières décennies : développement de la télévision, modifications fortes des comportements sociaux, changement du regard porté sur l'école, fort besoin en chercheurs dans tous les domaines, avènement d'Internet, développement du téléphone portable, SMS, « chat », courrier électronique, etc. Ces derniers points ont, c'est un exemple, modifié le rapport des jeunes à l'écrit, tant du point de vue de l'orthographe que de la grammaire et du vocabulaire. **Les jeunes n'ont peut-être jamais tant écrit, ni aussi mal.** Le statut de l'écrit revêt ainsi deux habits. Le premier sert à la communication entre jeunes, il est abondant, mais mal écrit, le deuxième sert aux communications plus traditionnelles, il est rarement utilisé par les élèves en dehors de l'école. Le rapport au calcul a été modifié d'une manière un peu analogue du fait de la généralisation des calculatrices. Que ne voit-on d'élèves, d'enfants, voire même de jeunes adultes sortir à tout bout de champ la calculatrice pour effectuer des opérations simples ?

L'école a le devoir de transmettre une culture, de permettre aux élèves de se construire comme adultes autonomes, équipés des outils intellectuels nécessaires à l'intégration dans une société moderne :

- de manipuler les outils de communication,
- de calculer mentalement pour contrôler ses instruments, pour trouver des liens entre des données,
- d'analyser,
- d'affronter un problème quel qu'il soit, problème rencontré à l'occasion d'une nécessité d'écrire en français, de communiquer en langue étrangère, problème technique, etc.,
- de développer une attitude de recherche, une curiosité intellectuelle, etc.

On pourrait ajouter de nombreux autres points à la liste ci-dessus.

Ces considérations, et bien d'autres, ont conduit le Ministère de l'Éducation nationale de l'époque à mettre en œuvre, dès 2000, un processus d'élaboration de nouveaux programmes. **Ce processus a conduit à la publication des «programmes de 2002» qui se sont inscrits en rupture pédagogique par rapport à tous les programmes précédents.** Ce changement de programmes en 2002 a été établi après une longue concertation transparente. Le Ministère avait consulté de nombreux spécialistes réputés pour leur compétence et dont la liste était accessible à tous ceux qui le souhaitaient. Ces programmes élaborés sous un Ministre dit «de gauche» (Jack Lang), ont été publiés sous un Ministre dit «de droite» (Luc Ferry). **Ils ne sont donc pas le produit d'une lubie politique, mais correspondaient bien à un réel besoin à la fois de la nation et de chacun des élèves.**

On pourrait dire qu'une des caractéristiques essentielles de ces programmes était de **donner du sens aux notions abordées dans toutes les disciplines concernées.** Qui ne s'est en effet jamais posé la question «à quoi ça sert ?» (telle notion de mathématiques, tel concept de grammaire...). Mais aussi «à quoi ça sert,

l'école ?», «à quoi ça sert d'aller à l'école ?», sous entendu «on n'y apprend rien» et on s'y ennue. C'est vrai, l'école fondée sur les programmes précédant ceux de 2002 n'était plus adaptée à notre société. Les questions ci-dessus se posaient donc avec acuité.

Ces programmes de 2002 n'ont jamais été évalués et d'ailleurs, comment le seraient-ils puisque d'une part aucun élève entrant en sixième ne les a suivis totalement, que d'autre part, les évaluations internationales comme PISA ne concernent que les élèves de quinze ans et que de ce fait aucun élève ayant suivi les programmes de 2002 n'a été évalué dans ce type d'évaluation.

Comment peut-on dès lors rejeter de tels programmes ?

Il est évident qu'un **discours fondé sur des arguments simplistes évoquant un retour aux «bonnes vieilles méthodes»**, peut porter ses fruits puisque ceux qui liront de tels arguments ont peu ou prou réussi. Mais peut-on imaginer un seul instant qu'un retour à des programmes anciens fondés sur l'imitation du maître, ne laissant aucune place à la créativité de l'élève, ne donnant aucun sens aux notions abordées - d'ailleurs beaucoup plus abondantes que dans les programmes de 2002- dans lequel l'évaluation de l'élève est fondée sur sa capacité à restituer par cœur une connaissance, à imiter un comportement, etc. sera efficace ? Certainement pas. **Il ne s'agit pas d'apprendre plus. Il est fondamental d'apprendre mieux.**

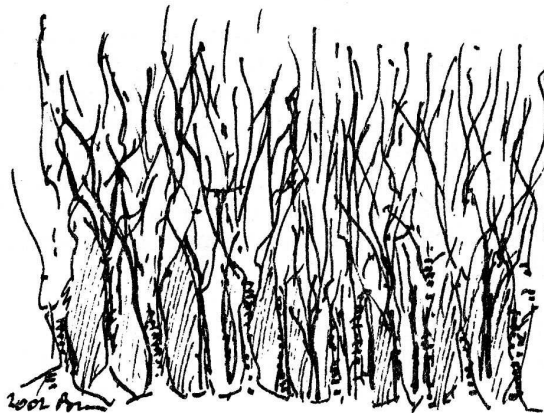
En 2008, les élèves français ont besoin de donner du sens à leur vie, de vivre des expériences fortes autres que celles de la rue. L'école actuelle peut les leur fournir, elle en a les moyens, encore faut-il lui laisser le temps d'en faire la preuve. Mais ce ne sont pas les actuels projets de programmes qui le permettront. Le processus qui a conduit à leur rédaction n'est d'ailleurs pas transparent. Il est l'œuvre de personnes non identifiées.

Nous ne nous laisserons pas embarquer dans une aventure folle, celle du retour aux programmes des parents, des grands-parents, voire même des arrière-grands-parents, programmes adaptés à une autre époque, programmes qui ont conduit aux mauvais résultats scolaires constatés actuellement, **programmes inadaptés à notre société actuelle.**

Nous voulons donner aux programmes de 2002, écrits pour les professionnels de l'éducation que sont les instituteurs et professeurs des écoles, par des professionnels, **le temps de vivre et de faire leurs preuves.**

Nous voulons une école dans laquelle nos enfants s'épanouissent, dans laquelle nos enfants apprennent, une école qui permet à nos enfants de devenir des femmes et des hommes capables de vivre dans le monde moderne, dans la France du XXI^e siècle, ce que votre projet de programmes ne permet pas.

Parents, grands-parents, arrière-grands-parents, tantes, oncles d'élèves... ou tout simplement citoyens, **nous vous demandons**, Monsieur le Président de la République, Monsieur le Ministre de l'Éducation nationale, pour le bien des enfants, pour le bien des élèves, pour l'avenir de la France, **de retirer au plus vite votre projet de nouveaux programmes et de revenir aux programmes de 2002.**



Contribution

à la consultation au sujet des nouveaux programmes
d'une école rurale de 4 classes avec 5 enseignantes,
(la cinquième complétant la classe de la directrice).

Nous souhaitons avant tout **un moratoire** sur la mise en œuvre de ces programmes, tant ce dispositif nous semble précipité et non abouti. (cf texte de pétition jointe, pétition qui sera relayée et envoyée au Ministère)
Nous nous associons à l'argumentaire rédigé par les 19 organisations suivantes : AFEF, AGEEM, AIRDF, CEMEA, CRAP, FCPE, FOEVEN, Francas, GFEN, ICEM, JPA, Ligue de l'enseignement et USEP, OCCE, SE-UNSA, SGEN-CFDT, SI.EN-UNSA Education, SNUipp-FSU, SNPI-FSU. (cf texte joint)

Ci-dessous notre propre analyse du texte mis en consultation

Nous avons analysé le texte soumis à consultation, tout d'abord collectivement pour le préambule et l'esprit général du texte et ensuite par cycles. Nous nous sommes aussi appuyés sur le texte produit par le groupe départemental de l'ICEM34

Ensemble des programmes

Ce projet tel qu'il est présenté peut convenir pour les parents et les non-professionnels qui ont besoin d'un catalogue des points abordés à l'école

Pour les enseignants, ce texte est trop réducteur et trop simplifié avec la perte des réflexions pédagogiques et des repères professionnels des précédents textes.

«Points faibles» :

Ce texte est en opposition avec les programmes de 2002 qui sont donc abandonnés sans avoir été évalués.

Des contradictions dès le préambule entre des exigences ambitieuses qui mettent en œuvre la faculté d'invention, l'imagination, l'esprit d'initiative, et les moyens préconisés qui se limitent à des entraînements systématiques.

La notion d'évaluation doit avant tout s'inscrire dans une dynamique personnelle de progrès pour chaque enfant bien avant d'être un instrument de comparaison des pratiques.

Certains aspects de l'éducation de l'enfant, notamment ce qui concerne les attitudes face au travail et l'estime de soi, ne sont pas évaluables.

Le risque est grand dès lors, d'enseigner ce qui est évaluable, voir seulement ce qui sera évalué.

Il manque tout l'aspect transversal de la maîtrise de la langue. Pourtant, c'est en formulant par écrit des synthèses, des comptes rendus d'expérience, des observations, que l'enfant structure sa pensée et apprend à réfléchir. Les leçons de grammaire sont des outils au service de la maîtrise de l'écrit. Il faut faire des gammes c'est certain, mais ne pas oublier de faire de la musique !

Le second élément général qui nous interroge est la quasi disparition de la structure en cycles qui organisait l'école jusqu'à présent. La lecture du document tend à faire penser que l'usage qui est fait du cycle ne sert plus seulement qu'à organiser la présentation des programmes. L'idée première des cycles était, pour un curriculum de compétences et de connaissances similaire, de permettre aux élèves de disposer de temps d'apprentissages correspondant à leurs profils. Même si la politique de travail en cycle n'est pas encore parvenue à maturité chez tous les enseignants, des formes d'organisation du travail des élèves et de concertation entre adultes sont en train d'émerger fortement. C'est pourquoi la mise en retrait des cycles risque de stopper les quelques avancées obtenues dans ces domaines pour revenir au final à l'état de l'école telle qu'elle existait il y a une vingtaine d'années. Nous proposons donc un renforcement de l'organisation en cycles et un abandon des injonctions par année scolaire au sein des programmes nationaux.

Il manque la référence à la vie de la classe et aux projets.

Remarques ou suggestions ?

Le temps est trop court pour analyser ce texte et proposer de réelles améliorations.

Contribution

à la consultation au sujet des nouveaux programmes
d'une école rurale de 4 classes avec 5 enseignantes,
(la cinquième complétant la classe de la directrice).

Nous souhaitons avant tout **un moratoire** sur la mise en œuvre de ces programmes, tant ce dispositif nous semble précipité et non abouti. (cf texte de pétition jointe, pétition qui sera relayée et envoyée au Ministère)
Nous nous associons à l'argumentaire rédigé par les 19 organisations suivantes : AFEF, AGEEM, AIRDF, CEMEA, CRAP, FCPE, FOEVEN, Francas, GFEN, ICEM, JPA, Ligue de l'enseignement et USEP, OCCE, SE-UNSA, SGEN-CFDT, SI.EN-UNSA Education, SNUipp-FSU, SNPI-FSU. (cf texte joint)

Ci-dessous notre propre analyse du texte mis en consultation

Nous avons analysé le texte soumis à consultation, tout d'abord collectivement pour le préambule et l'esprit général du texte et ensuite par cycles. Nous nous sommes aussi appuyés sur le texte produit par le groupe départemental de l'ICEM34

Ensemble des programmes

Ce projet tel qu'il est présenté peut convenir pour les parents et les non-professionnels qui ont besoin d'un catalogue des points abordés à l'école

Pour les enseignants, ce texte est trop réducteur et trop simplifié avec la perte des réflexions pédagogiques et des repères professionnels des précédents textes.

«Points faibles» :

Ce texte est en opposition avec les programmes de 2002 qui sont donc abandonnés sans avoir été évalués.

Des contradictions dès le préambule entre des exigences ambitieuses qui mettent en œuvre la faculté d'invention, l'imagination, l'esprit d'initiative, et les moyens préconisés qui se limitent à des entraînements systématiques.

La notion d'évaluation doit avant tout s'inscrire dans une dynamique personnelle de progrès pour chaque enfant bien avant d'être un instrument de comparaison des pratiques.

Certains aspects de l'éducation de l'enfant, notamment ce qui concerne les attitudes face au travail et l'estime de soi, ne sont pas évaluables.

Le risque est grand dès lors, d'enseigner ce qui est évaluable, voir seulement ce qui sera évalué.

Il manque tout l'aspect transversal de la maîtrise de la langue. Pourtant, c'est en formulant par écrit des synthèses, des comptes rendus d'expérience, des observations, que l'enfant structure sa pensée et apprend à réfléchir. Les leçons de grammaire sont des outils au service de la maîtrise de l'écrit. Il faut faire des gammes c'est certain, mais ne pas oublier de faire de la musique !

Le second élément général qui nous interroge est la quasi disparition de la structure en cycles qui organisait l'école jusqu'à présent. La lecture du document tend à faire penser que l'usage qui est fait du cycle ne sert plus seulement qu'à organiser la présentation des programmes. L'idée première des cycles était, pour un curriculum de compétences et de connaissances similaire, de permettre aux élèves de disposer de temps d'apprentissages correspondant à leurs profils. Même si la politique de travail en cycle n'est pas encore parvenue à maturité chez tous les enseignants, des formes d'organisation du travail des élèves et de concertation entre adultes sont en train d'émerger fortement. C'est pourquoi la mise en retrait des cycles risque de stopper les quelques avancées obtenues dans ces domaines pour revenir au final à l'état de l'école telle qu'elle existait il y a une vingtaine d'années. Nous proposons donc un renforcement de l'organisation en cycles et un abandon des injonctions par année scolaire au sein des programmes nationaux.

Il manque la référence à la vie de la classe et aux projets.

Remarques ou suggestions ?

Le temps est trop court pour analyser ce texte et proposer de réelles améliorations.