

L'ECOLE EST FINIE ?

Changement de cap !

A lire sans modération pendant l'été

Diffusé par

Association des parents d'élèves FCPE
École Marcel Canonnet
44690 Château-Thébaud



AMICALE LAIQUE DE
CHATEAU THEBAUD



la ligue de
l'enseignement
Fédération des Amicales Laïques 44

I. Consultation sur le projet de programme ARGUMENTAIRE UNITAIRE

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'Education. 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'Ecole 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 matières 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'Ecole 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'Ecole 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.

Pour aller plus loin dans la réflexion

Pour retrouver le texte initial de positionnement des 19 organisations :

<http://www.laligue.org/ligue/pages/llpp/2008/mars/llp060308.pdf>

Catherine Chabrun - 24h chrono, billet d'humeur

www.icem-pedagogie-freinet.org/.../nl-educateur/les-numeros-en-preparation/187-le-corps/24-heures-chrono

Eric Favey - Ecole Primaire : pas fondamentale... la réforme

<http://www.laligue.org/ligue/pages/llpp/2008/fevrier/llp210208.pdf>

Rémi Brissiaud au sujet des mathématiques dans les nouveaux programmes

www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2008/programmes_Brissiaud.aspx

Bernard Defrance - Instruction civique ?

<http://www.bernard-defrance.net/artic/index.php?textespero=178>

Hubert Montagner réagit sur le rapport Bentolila sur la maternelle :

http://probo.free.fr/textes_amis/rapport_bentolila_h_montagner.pdf

En français, voir sur le site de l'AFEF, les contributions de Philippe Devaux et Viviane Youx :

<http://www.afef.org/blog/index.php?Primaire>

Entretien avec Philippe Meirieu : « Une fuite en avant » - Jacques Bernardin (GFEN) : « Retour au Ministère de l'Instruction publique? » - Mireille Brigaudiot, linguiste, IUFM de Versailles - Roland Charnay (chercheur en didactique des maths, membre du groupe d'experts pour les programmes 2002) : « les nouveaux programmes de mathématiques pour l'école primaire : une faute grave. » - Benoît Falaize, chargé d'études et de recherches à l'INRP : enseignement de l'histoire - Antoine Fetet, formateur à l'IUFM d'Épinal - Joëlle Gonthier, plasticienne, enseignante d'arts plastiques - Philippe Joutard, historien, président de la commission d'experts pour les programmes 2002 - Danièle Manesse, professeure de sciences du langage à Paris 3 - Erick Prairat, universitaire Nancy2 : « Les quatre pôles d'une éducation à la citoyenneté » - Jean-Michel Zakhartchouk (militant pédagogique des

CRAP, enseignant et formateur d'enseignants) : « Les outils "fondamentaux" ne sont pas des fins en soi. »

<http://www.snuipp.fr>
<http://www.sgen-cfdt.org/actu/article1604.html>
http://www.se-unsa.org/page_cadres.php?id=40
http://www.gfen.asso.fr/documentligne/programmes_08/dossierprog08.htm

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 d'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)

II. Entretien avec Philippe JOUTARD

Philippe Joutard est historien (Université de Provence – EHSS). Il a été président de la commission d'experts pour les programmes de 2002 de l'école primaire. Il est membre du conseil National pour l'Ecole pour tous, qui alimente la réflexion du C.A. de la Ligue de l'Enseignement.

Quelle a été votre réaction quand vous avez découvert ces nouveaux programmes ?

- J'ai été consterné, très déçu et en colère, parce que tout un travail collectif de 18 mois, avec le groupe que j'avais l'honneur d'animer, mais aussi avec, les gens de terrain, des représentants syndicaux, des personnalités, en accord complet avec le Conseil national des programmes, a été mis complètement à bas, sans évaluation préalable ni aucune consultation. Si je suis consterné c'est parce que derrière ces propositions, j'ai le sentiment qu'il y a des effets d'annonce mais pas de véritable réflexion, ni de vision sur ce que l'on attend de l'élève à la fin de l'école primaire.

Vous êtes très dur.

- Luc Ferry, l'ancien président du Conseil National des Programmes l'est au moins autant. Il vient de déclarer dans un débat à la télévision que ces nouveaux programmes étaient « calamiteux », des « non- programmes » C'est une réaction très forte !

Quelles sont les principales critiques que vous formulez ?

- D'abord ce sont des programmes infaisables. Les horaires ont diminué (2 h de moins) alors qu'on a ajouté une heure pour l'EPS et les contenus ont augmenté.

L'horaire des mathématiques a légèrement baissé, celui du français a officiellement un peu augmenté, mais en réalité il a diminué : les programmes 2002 demandaient que l'apprentissage du français se fasse aussi à travers les autres domaines, et dans ce but, ils avaient même chiffré cet horaire à 13 heures. Je relève que l'obligation de faire, chaque jour, au moins 2h30 de lecture – écriture au cycle 2, et 2 heures au cycle 3 a disparu.

La diminution d'horaires est très accentuée pour les domaines autres que le français et les maths. Il reste 5 heures dans le cycle 2 pour faire l'Instruction civique et morale, les arts visuels, la musique, l'histoire des arts , une première initiation à une langue étrangères, aux sciences , à l'histoire-géographie, sans oublier les technologies de l'information et de la communication. Dans le cycle 3, il y a sept heures, mais il faut commencer un véritable enseignement de langue, de sciences et d'histoire - géographie et non plus une initiation. Ce sera du saupoudrage et non la constitution de véritables savoirs..

Dans le même temps on assiste à une inflation des contenus.

- Il n'y a pas de recentrage sur ce qui serait fondamental mais une augmentation certaine du contenu : des éléments qui étaient du programme du collège viennent d'être introduits à l'école élémentaire, et le cycle 2 récupère en français et en maths

des éléments auparavant présents au cycle 3. Certains sont très abstraits et demanderont beaucoup de travail pour les élèves.

Combien de fois utilisons-nous le passé antérieur dans la conversation courante et dans l'expression écrite ? Quelle est son utilité pour un enseignement de base dans le cadre du socle en école primaire ?

En sciences a été ajoutée, ce qui est concevable, une introduction au développement durable et à l'environnement, saucissonnée entre les divers items, ce qui doit être pour les enfants très difficile à comprendre. On explique, et c'est positif, qu'il faut pratiquer la démarche d'investigation scientifique inspirée de « la main à la pâte ». Or, comment veut-on faire l'expérimentation dans le petit nombre d'heures annuelles (moins d'une heure par semaine) qui va être fatalement réservé aux sciences ?

Concernant l'instruction civique et morale, le remplacement du terme éducation indique qu'on attend des connaissances. Or certaines de celles-ci ne s'acquièrent même pas en terminale ! Croit-on que c'est vraiment à l'école primaire qu'on doit étudier la manière d'acquérir la nationalité française ? Je comprends parfaitement (c'était dans nos anciens programmes) que l'on évoque l'Europe, mais relisez ce qui est demandé, ce n'est pas raisonnable : « le sens du projet politique de la construction européenne ». On explique qu'il faut présenter « des adages juridiques », qu'il faut insister sur les textes fondateurs, et dans le même temps, la Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen, n'est jamais citée alors que ce texte fait partie du socle commun. Il s'agit là d'une des raisons de ma colère. L'absence de ce grand texte historique, un des éléments de notre rayonnement, constitutif de l'identité française, est incompréhensible !

En géographie, le recentrage quasi exclusif sur la France est contradictoire avec l'idée de l'Union européenne, alors même que la France va en prendre la présidence bientôt. Je crains qu'on fasse sourire nos partenaires européens quand ils verront le programme de géographie : de nouveau les Français ne voient l'Europe qu'à travers eux-mêmes. Je rappelle que nous nous étions efforcés de réaliser un juste équilibre entre la nécessité d'un regard régional et l'affirmation nationale, que nous placions dans un ensemble plus vaste.

En histoire, l'alourdissement est sensible : Ont été ajoutées beaucoup de guerres, comme la guerre de 100 ans, les guerres de la Révolution et de l'Empire, le détail de la Première Guerre Mondiale avec Verdun. Un autre exemple pour le XVIIe siècle : auparavant nous centrons la notion de monarchie absolue uniquement sur Louis XIV car nous disposons de beaucoup de documents et les maîtres pouvaient bâtir des séquences concrètes, autour de Versailles. Or, Versailles disparaît mais la monarchie absolue doit être étudiée entièrement, de Henri IV à Louis XIV, en passant par Richelieu.

J'ai le sentiment que ces programmes d'histoire ont été rédigés par des gens du 2nd degré qui n'ont jamais compris ce qu'était l'esprit du primaire. Par ailleurs, ce projet a dû être écrit très rapidement, puisque à ma stupéfaction, j'ai vu figurer Gutenberg, qui vécut au milieu du 15ème siècle entre Henri IV et Galilée ; ce n'est pas un respect scrupuleux de la chronologie ! Et puis ont été rajoutés des faits extrêmement complexes comme la dernière date qu'on doit retenir, 1989 la chute du mur de Berlin. Il s'agit de la seule date non française avec 1492, et il va falloir expliquer aux élèves du primaire ce qu'était la révolution soviétique, le communisme, la guerre froide, la division de l'Allemagne en deux, la chute du mur ; c'est un sujet intraitable avant le collège ! Enfin, on estime que l'on installe l'histoire au cycle 2 en proposant des dates à mémoriser et des noms de personnages, alors que les élèves n'ont pas encore abordé

un véritable déroulement historique. Il faudrait donc apprendre les dates par cœur sans même en connaître la signification et l'importance. La chronologie, ce n'est pas comme les tables de multiplication. En tant qu'historien, je ne sais pas comment on fait.

Que pensez vous de la chronologie en histoire ?

- Actuellement il n'y a pas un seul historien sérieux qui ne pense pas la chronologie nécessaire. On nous a reproché de ne pas avoir mis de repères dans le programme précédent alors qu'il y avait une série de dates « obligatoires » de personnages, mais aussi des groupes. Je suis un partisan de la chronologie mais une chronologie qui ne tue pas la chronologie parce que « trop de chronologie tue la chronologie ». Il vaut mieux une vingtaine de dates bien fixées que 60 dates où tout va se mélanger. Il faut aussi que cette chronologie ait un sens que le maître ait le temps d'expliquer pourquoi telle ou telle date est importante et doit être retenue.

Apparemment cette évidence ne vaut pas pour tout le monde...

- Ce n'est qu'un programme de com. Il faut donner l'impression aux gens qu'on est en rupture, que l'on restaure la mémoire et les fondamentaux. Mais en réalité, ce n'est pas tourné vers ce que peuvent faire les élèves et ce que peuvent leur enseigner les professeurs d'école, c'est destiné à frapper l'opinion publique. On fonctionne sur des contrevérités, comme dire qu'il n'y avait plus de dates dans les programmes avant alors qu'elles ont été réintroduites par Jean-Pierre Chevènement en 1985, comme dire que la Marseillaise n'était pas enseignée alors qu'elle était explicitement dans les programmes là encore dès 1985, comme l'apprentissage de textes par cœur qui figure aussi dans les programmes précédents. Arrêtons de proclamer « nous arrivons et nous rétablissons la seule et véritable instruction publique ! » que nos prédécesseurs ont bradée.

Vous êtes sévère sur l'ensemble des programmes.

- Comment va-t-on faire avec la langue étrangère pour atteindre le niveau A1 avec les horaires et les faibles précisions données ? Il s'agit d'une demande très forte de notre société, plus largement une nécessité actuelle. Comment réalisera-t-on l'apprentissage des technologies de l'information et de la communication ?

Ces programmes sont dans une contradiction complète, entre les ambitions affichées et la pratique, entre l'inflation des contenus et la diminution des heures, tout en négligeant la transversalité qui avait été considérablement développée dans les programmes de 2002. Nous voulions faire jouer l'intérêt d'avoir un professeur unique qui ait une vision d'un savoir global et non pas d'un savoir éclaté. Edgar Morin, dont on parle beaucoup en ce moment, insiste sur la complexité et les interactions dans la société. Et précisément en jouant la transversalité, on joue l'interaction.

Ces programmes vont mettre les enseignants dans une situation impossible. Comment assurer une solide maîtrise de la langue française sans mobiliser tous les domaines ? Il ne suffit pas de le dire, il faut montrer comment. La tenue d'un carnet d'expérience en sciences et l'obligation d'écrire une petite synthèse dans un cahier en histoire ont été supprimées

Vont-ils répondre à l'ambition qui leur est donnée, lutter contre l'échec scolaire ?

- Ce sont des programmes qui vont à l'encontre des buts qu'ils se fixent. Etant donné, les connaissances qui sont demandées, je crains que les élèves faibles et non soutenus par leur famille ne puissent pas suivre et soient rapidement noyés. Mais surtout pour l'ensemble des élèves, regardons les évaluations internationales PISA. Quelles sont les faiblesses des élèves français ? Que ce soit à la fin de l'école primaire ou à la fin du secondaire, il y a d'abord le manque de confiance en eux, ensuite la non prise de risques. Dès qu'il s'agit de faire des exercices scolaires, techniques, les élèves français sont bons, et dès qu'il s'agit de réinvestir ces techniques dans quelque chose qui ne correspond pas précisément à l'application des techniques, ils ne sont pas bons. Plus concret encore, l'élève français est mauvais dans la résolution des problèmes, qui est quand même le but des maths. Et plus les problèmes sortent des sentiers battus, moins l'élève est bon. En français, qu'est ce qui ne va pas ? La rédaction libre, dès qu'il s'agit de développer son imagination... Et quelles réponses les projets de programmes donnent-ils ? Essentiellement le développement des techniques, et pas du tout celui de la créativité et de l'imagination. Dix lignes pour la rédaction et quatre-vingt dix pour la grammaire !

Il ne faut pas confondre le moyen et le but, l'outil et le résultat : si l'élève doit bien connaître et bien maîtriser la grammaire, comme l'orthographe, c'est pour pouvoir ensuite écrire, produire des textes, avoir une expression orale correcte ; A quoi cela peut-il servir de connaître par cœur la conjugaison du passé antérieur si l'on n'est pas capable de l'utiliser, ni simplement de rédiger dix lignes correctes ? A quoi cela peut-il servir de pouvoir effectuer parfaitement une division si on est incapable de savoir quand l'employer ? Même chose pour la règle de 3. En d'autres termes, comment se fait-il que l'on parle uniquement de techniques et pas assez de rédaction, de problèmes à résoudre ?

D'abord on apprend les règles après on s'entraîne et on les utilise ...

- Un musicien a besoin de savoir le solfège, de faire des gammes, mais tant qu'il ne sait pas mettre ensemble ces éléments, tant qu'il n'est pas capable d'interpréter, cela ne sert à rien. Et comment interprète-t-il ? En faisant des exercices d'interprétation. Or ce n'est pas ce qu'on trouve dans ces programmes. L'obligation de lire un ouvrage par mois (programmes de 2002) disparaît. Je voudrais insister sur un exemple comme celui-là. On nous dit que les programmes actuels sont exigeants, ils sont exigeants sur la technique et non sur le but, c'est à dire que les élèves à la sortie de l'école primaire soient capables de rédiger un texte et de résoudre des problèmes. Ce que les élèves de catégorie sociale élevée ne feront pas à l'école, ils le feront chez eux, les autres n'y auront pas accès puisque les maîtres vont passer leur temps à enseigner des techniques ou des connaissances abstraites.

Si vous aviez dû travailler à l'évolution des programmes de 2002, qu'auriez-vous préconisé ?...

- Les programmes doivent évoluer. Des problèmes nouveaux se posent et doivent être intégrés, comme le développement durable Il est important aussi de faire évoluer les programmes en fonction de leur efficacité. S'il y a des choses qui ne marchent pas bien il faut les modifier. Or, non seulement on n'a pas donné aux enseignants le temps d'appliquer réellement les programmes de 2002, mais on n'a pas évalué ces programmes. On remplace à l'aveugle. C'est un grand mépris pour le corps enseignant qui est mis devant le fait accompli et qui sera d'autant plus désorienté qu'on passe son temps à lui dire que jusqu'à présent , il a échoué. Bon moyen de l'encourager !

III. Article paru dans l'édition du 29.05.08 du journal Le Monde.

Un Munich pédagogique, par Antoine Prost, *historien de l'éducation*.

Une catastrophe est en marche, plus grave que les nouveaux programmes de l'école primaire ou les suppressions de postes qu'on dénonce dans la presse ou dans la rue. Il sera facile, en effet, de revenir sur ces mesures.

La suppression de deux heures de classe dans l'enseignement primaire et la semaine de quatre jours risquent au contraire d'être irréversibles. Et personne ne dit rien ou presque. Le forfait s'accomplit dans l'indifférence générale. Munich s'était accompagné d'un "lâche soulagement". Ce lâche consentement, lui aussi, annonce une débâcle.

Les comparaisons internationales nous montrent en mauvaise position et 10 % à 15 % des élèves qui entrent en 6^e sont incapables de suivre. Et qu'est-ce qu'on fait ? On réduit la durée de l'enseignement ! A qui fera-t-on croire qu'il est possible d'apprendre mieux et plus en travaillant moins ? Même le ministre n'a pas osé dire du bien de cette mesure que lui a imposée - dit-on - un président qui n'a décidément pas besoin de réfléchir pour décider.

M. Darcos s'est borné à dire que nous restions "*bien au-dessus de la moyenne des pays qui obtiennent les meilleures performances*". Mais s'ils réussissent, c'est parce qu'ils répartissent les heures de classe dans toute la semaine. Vingt-quatre heures sur six jours sont beaucoup plus efficaces que sur quatre : tout le monde le sait. Du professeur Debré au docteur Hubert Montagner, les médecins ont répété que six heures de classe pour des enfants de moins de 8 ans, c'est trop pour être efficace.

Avec trente-six semaines de quatre jours, l'Ascension, le lundi de Pentecôte, le 1^{er} et le 8 mai, le 11 novembre, cela fera moins de 140 jours de classe par an. Il y en a 210 au Japon, 200 en Italie et au Danemark, 188 en Finlande, 190 en Grande-Bretagne. Et l'on se plaint du niveau des petits Français ? Il n'y a qu'une chose vraiment importante en éducation : c'est le travail des élèves. Sur quel miracle, sur quelle potion magique, M. Darcos compte-t-il pour compenser les amputations qu'il décrète ?

Tout le monde le sait, mais personne ne dit rien. Où sont les défenseurs du niveau, si prompts à dénoncer toute innovation pédagogique ? La vague promesse d'un retour aux bonnes vieilles méthodes les rassure : elles ont fait leurs preuves, disent-ils. Mais à raison de trente heures par semaine, sans compter les heures supplémentaires prodiguées à la veille du certificat d'études. Croient-ils par hasard qu'elles seront aussi efficaces à raison de vingt-quatre heures ?

Avec un cinquième de temps en moins, il leur faudrait un an de plus. Et qu'on ne nous raconte pas qu'on va se concentrer sur les "fondamentaux", alors qu'on ajoute encore des matières. Et les parents d'élèves ? Ce sont les premiers intéressés. Trop contents de disposer du samedi matin, ils se sont bornés à des protestations de principe. Mais on pouvait leur donner cette matinée en prenant celle du mercredi ; un tribunal administratif vient de statuer que c'était compatible avec le catéchisme.

On pouvait aussi généraliser ce qui avait été accepté dans les départements qui avaient adopté la semaine de quatre jours : raccourcir un peu les vacances. Pas du tout : on

supprime ces journées supplémentaires. Les princes qui nous gouvernent ne sont pas mesquins... La preuve ? Cette mesure ne rapporte rien au budget ; c'est pur cadeau.

Et les enseignants ? Rendons-leur cette justice : ils n'ont rien demandé. Les institutrices sont les premières inquiètes. Elles qui font travailler les élèves - car la classe n'est pas un cours -, elles mesurent mieux que quiconque l'impossibilité de faire plus avec moins et elles savent qu'on les rendra responsables, demain, des échecs de l'école. Mais comment refuser un cadeau pareil ? Et pourtant, cette mesure compromet, plus que bien d'autres qui provoquent des grèves, l'enseignement de haut niveau et la qualité du service public que les syndicats prétendent défendre.

Le résultat de ces lâchetés et de ces hypocrisies est connu d'avance : le nombre des élèves incapables de suivre en 6^e va augmenter. Je dénie à quiconque ne proteste pas aujourd'hui de toutes ses forces contre cette mesure le droit d'ouvrir demain la bouche pour déplorer cet échec majeur.

Ceux qui se prétendent démocrates et défenseurs du service public et ne dénoncent pas aujourd'hui cette entreprise de déconstruction sont des menteurs. Les parents informés des classes moyennes et supérieures sauront compenser, par des recours divers et payants, mais fiscalement avantageux, les insuffisances organisées de l'école publique. Les milieux populaires, eux, feront les frais de cette amputation.

Il ne faut pas se payer de mots. J'attends qu'on m'explique comment des programmes plus copieux contribuent au resserrement sur les fondamentaux, et comment on apprend plus et mieux en travaillant moins.

IV. Pétition adressée à M. le Ministre de l'Éducation Nationale.

Projet de programmes de l'école primaire

Copie à revoir !

Monsieur le Ministre,

Nous voulons une école plus juste, dont les finalités et les contenus soient compris et partagés par tous. Nous sommes persuadés que l'école peut et doit faire réussir tous les élèves, et que pour cela, elle doit se transformer.

Votre projet de programmes est marqué par l'inadaptation des contenus, par un affaiblissement de leur dimension culturelle et par une conception mécaniste des apprentissages.

Loin d'être « plus ambitieux », comme vous l'annoncez, il marque un appauvrissement sans précédent des apprentissages et des objectifs, à commencer par la lecture et l'écriture. Face à un tel renoncement sur l'essentiel, l'introduction de nouveaux contenus dans d'autres matières apparaît comme un affichage qui accroît l'incohérence de l'ensemble.

Loin de contribuer à la réussite de tous les élèves, il pénalisera de fait ceux qui ont le plus besoin d'école. Il ne favorisera pas la maîtrise de l'ensemble des connaissances et des compétences que l'école se doit de faire acquérir à tous les élèves. Il tourne le dos à l'ambition des programmes de 2002 qui était de doter tous les élèves des outils nécessaires pour réussir au collège.

Nous réaffirmons avec force que les apprentissages fondamentaux que vise l'école primaire s'appuient sur un travail de l'élève dans lequel la recherche, la découverte et l'expérimentation s'allient nécessairement à la rigueur, à la structuration des connaissances et à la mémorisation.

Nous vous demandons, Monsieur le ministre, de suspendre votre projet et de tenir compte de l'avis des personnels et des partenaires de l'Éducation afin d'en revoir profondément la conception et la rédaction.

Liste des premiers signataires

Lucile Barberis, présidente de l'AGEEM (Association générale des enseignants des écoles maternelles publiques);
Nicole Belloubet, présidente de la FOEVEN (Fédération des oeuvres éducatives et de vacances de l'éducation nationale) ;
Luc Bérille, secrétaire général du SE-UNSA (Syndicat des enseignants);
Jacques Bernardin, professeur à l'IUFM d'Orléans-Tours, président du GFEN (Groupe français d'éducation nouvelle) ;
Serge Boimare, directeur CMPP Claude Bernard, Paris ;
Mireille Brigaudiot, maître de conférence - IUFM de Versailles ;
Rémy Brissiaud, maître de conférence de psychologie - IUFM de Versailles ;
Thierry Cadart, secrétaire général du SGEN-CFDT (Syndicat général de l'éducation nationale);

Sylvie Cebe, professeur en sciences de l'éducation à l'université de Genève;
 Roland Charnay, ancien professeur d'IUFM, responsable de la commission mathématiques pour les programmes 2002 ;
 Anne-Marie Chartier, maître de conférence à l'INRP ;
 Gérard Chauveau, chercheur en éducation ;
 Philippe Deplanque, secrétaire général des FRANCAS (Francs et franchises camarades) ;
 Bernard Devanne, professeur à l' IUFM de Basse- Normandie ;
 François Dubet, professeur des universités en sociologie, Bordeaux ;
 Agnès Florin, professeur en psychologie du développement et de l'éducation, université de Nantes ;
 Jean-Emile Gombert, professeur des universités en psychologie cognitive, Rennes ;
 Faride Hamana, président de la FCPE (Fédération des conseils de parents d'élèves) ;
 Patrick Joole, maître de conférence à l'IUFM de Versailles ;
 Philippe Joutard, ancien recteur des académies de Besançon et Toulouse ;
 Claude Lelièvre, professeur des universités ;
 Pierre Maraine, président de l'ANCP (Association nationale des conseillers pédagogiques) ;
 Philippe Meirieu, professeur des universités, Lyon ;
 Gilles Moindrot, secrétaire général du SNUipp-FSU (syndicat national unitaire des instituteurs et professeurs des écoles) ;
 Andre Ouzoulias, professeur à l' IUFM de Versailles, université de Cergy Pontoise ;
 Pierre Parlebas, président des CEMEA (centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active);
 Sylvie Plane, présidente de l'AIRDF (Association internationale pour la recherche en didactique du français) et professeur des universités en sciences du langage, IUFM de Paris;
 Eric Pontais, secrétaire général du SNPI-FSU (Syndicat des personnels d'inspection de l'éducation nationale) ;
 Eirick Prairat, maître de conférence à l'IUFM de Lorraine ;
 Muriel Quoniam, présidente de l' ICEM (Institut coopératif de l'école moderne) ;
 Jean-Marc Roirant, secrétaire général de la Ligue de l'enseignement ;
 Patrick Roumagnac, secrétaire général du SI.EN-UNSA éducation (Syndicat des inspecteurs de l'éducation nationale) ;
 Frédéric Saujat, maître de conférence à l'IUFM d'Aix-en-Provence ;
 Jean-Michel Sautreau, président de l' USEP (Union sportive de l'enseignement du premier degré);
 Bruno Suchaut, directeur IREDU-CNRS, université de Bourgogne ;
 François Testu, président de la JPA (Jeunesse au plein air);
 Gérard Toupiol, président de la FNAME (Fédération Nationale des Associations de Maîtres E)
 Jean-François Vincent, président de l'OCCE (Office central de la coopération à l'école);
 Philippe Watrelot, président des CRAP (Cahiers pédagogiques) ;
 Viviane Youx, présidente de l' AFEF (association française des enseignants de français

EVITONS LE NAUFRAGE

Rendez-vous en septembre 2008

