

Sgen 82 infos

Numéro spécial Programmes 2008

Le bulletin du Sgen-CFDT du
Tarn-et-Garonne



Jetez ce programme dont nous ne voulons plus!

Au moins M. Darcos aura réussi quelque chose en 2008: mettre tout le monde ou presque contre son projet de programmes... jusqu'à l'académie des Sciences qui avait fait part de ses observations très critiques.

Tout le monde était d'accord sur le principe qu'il fallait faire évoluer les programmes... mais pas comme ça. Les remèdes aux difficultés des élèves ne passaient pas par un changement des programmes, encore moins par la mise en œuvre de programmes jugés élitistes, rétrogrades, d'un autre temps, comme au temps d'un supposé âge d'or de l'école où la majorité des élèves des classes populaires quittait l'école à 14 ans, sans avoir forcément en poche son certificat d'études.

Tous disaient que les programmes 2002, sans être parfaits, avaient abouti à un résultat honorable à la suite d'un long travail d'élaboration par des spécialistes (pédagogues, enseignants, formateurs, chercheurs, inspecteurs...) et en cours d'appropriation.

L'équipe du Sgen-CFDT 82 a souhaité vous faire part des lectures qui alimentaient sa réflexion: articles de professionnels et d'experts, au delà des questions idéologiques sans oublier les synthèses des équipes enseignantes qui en 2008 avaient déjà planché sur cette question...

Vous trouverez donc, dans ce journal, leur modeste contribution à partir de morceaux choisis de spécialistes, pour l'essentiel collectés à partir du site du Café Pédagogique ou bien mis à disposition par le Sgen-CFDT, d'autres syndicats et de nombreuses associations: AGEEM, ICEM (Freinet)...



Nous espérons ainsi éclairer
votre point de vue, vous permettre
de gagner du temps précieux
dans cette nouvelle consultation...
afin de vous faire entendre!

Vincent... à la maternelle

J'aurais été instit... pas destructeur! « Permettre à chaque enfant une première expérience scolaire réussie est l'objectif majeur de l'école maternelle ». (introduction des programmes maternelle 2007)

Depuis des années, les enseignants de Grande section ont le sentiment de devoir résister à une pression croissante : faire de ce niveau un «petit CP». Notre ministre, à la fin d'un séminaire de militants qui se disent «antipédagogistes», a conclu la journée en indiquant que la grande section devra devenir un CP 1. Cette volonté trouve sa traduction dans les projets de programme de maternelle.

Extraits d'un article de A. Ouzoulias pour le conseil scientifique de la FCPE.

Projets de programmes de l'école : Attention, danger pour les enfants de maternelle !

[...]tel qu'il est formulé dans le domaine de la lecture, ce projet de programme impose aux enseignants d'avancer d'un an environ l'acquisition du déchiffrage. **Cet enseignement qui, depuis la fin du 19e siècle, commençait au CP, sera désormais le noyau dur du programme de la dernière année de maternelle, la Grande Section.**

Avant d'entrer au CP, les enfants devront en effet « avoir compris le principe alphabétique » et être « capables de mettre en relation les sons et les lettres et de faire correspondre avec exactitude lettre et son, en particulier les voyelles a, e, i, o, u, é et les consonnes f, s, ch, v, z, j, p, t, c (= k), b, d, g (dur), l, m, n et r » (Bulletin Officiel du ministère, p. 22, 3e colonne). Comme l'indique l'un des meilleurs spécialistes français de l'apprentissage de la lecture, cela constitue une vingtaine de correspondances entre lettres et sons. Il s'agit là des deux tiers des correspondances les plus simples, que les linguistes appellent « archigraphèmes ». Ce spécialiste commente : **« Une pure folie ! Une rupture totale avec les préconisations antérieures et les pratiques des enseignants d'école maternelle ».** (R. Goigoux)

Mesurons bien ce que cela signifie: les élèves seront ainsi censés savoir lire dès la fin de la Grande Section des phrases telles que « Zoé a vu Luc, le joli bébé de Madame Frigola. Il l'a lavé sur le lavabo. Il l'a séché sur le canapé... » Autrement dit, ce changement des programmes signifie que les enfants seront censés savoir lire en juin en Grande Section aussi bien qu'actuellement en mars au CP !

[...]Le ministre a annoncé qu'un de ses projets est de diviser le taux de redoublants par deux. Il n'avait pas dit qu'il voulait aussi que 100 % des enfants entrent au CP avec un an d'avance !

Car c'est bien à cela que reviennent les programmes projetés : rendre plus précoce d'un an l'apprentissage des bases de la lecture ; désormais, il ne commencera plus la première année de la « grande école », mais un an auparavant [...]

La plus mauvaise idée en pédagogie de la lecture depuis très longtemps.

[...]Et si, désireuses de remplir la mission que leur fixe l'État, et au risque de créer des classes très hétérogènes, les maîtresses s'échinent à enseigner à tous ce qui est prématuré pour la plupart, malgré tous leurs talents de pédagogues, malgré tout leur respect pour leurs élèves, il est prévisible que l'inadaptation de cet enseignement aux besoins des enfants de cet âge engendrera difficultés et échecs.

On peut, du reste, se demander s'il n'y aurait pas ici motif pour la Défenseure des enfants, Mme Versini, d'intervenir dans le débat public. **En effet, si ce projet prend force de loi, les enfants les plus fragiles se désinvestiront de l'école, la regarderont avec appréhension, s'y rendront avec tristesse, voire, pour certains d'entre eux, présenteront des symptômes d'angoisse ou tomberont dans la phobie scolaire... Dès la maternelle... ! Les enfants des milieux populaires seront les premières victimes de cette « véritable révolution culturelle », mais ils seront loin d'être les seuls.**

Quant aux enseignants, l'administration sanctionnera-t-elle ceux qui, attentifs aux besoins prioritaires de leurs élèves, privilégieront la structuration de l'oral (du point de vue de la syntaxe, du vocabulaire, de l'articulation) et une initiation plus naturelle à l'écrit ?

[...]Enfin, que devront faire et dire les formateurs et les inspecteurs si

André OUZOULIAS, Professeur à l'IUFM de Versailles, Université de Cergy-Pontoise, département PEPSS (Philosophie, épistémologie, psychologie, sociologie et sciences de l'éducation), auteur de divers ouvrages sur les difficultés dans l'apprentissage de la lecture. http://www.eduquerensemble.fr/ewb_pages/a/article-conseil-scientifique-120.php

ce projet est adopté ? Justifier ce qu'ils savent injustifiable ? Se taire ou présenter sans conviction ce qui apparaît comme la plus mauvaise idée en pédagogie de la lecture depuis très longtemps.

Heureusement, ce projet n'est pas encore signé de la main du ministre. Il est soumis à consultation jusqu'à la fin mars. On est en droit de penser qu'en dépit de la complexité idéologique qui le lie aux rédacteurs de ce texte, le ministre a le sens des responsabilités et qu'il s'attachera à préserver l'intérêt des enfants en s'abstenant d'imposer la révolution d'en haut que les antipédagogistes les plus radicaux lui demandent de décréter. Ce n'est pas très difficile : il lui suffit de conserver les formulations des textes promulgués en avril 2007, par... M. de Robien, qui ne peut tout de même pas être soupçonné d'avoir voulu retarder l'enseignement du déchiffrage.

Quant à lutter contre l'échec en lecture et à améliorer l'efficacité de la maternelle, il est possible d'avancer vers ces deux objectifs essentiels par des voies moins aventureuses.



Laurence : «Du vécu, rien que du vécu !!!»

http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2008/programmes_MONTAGNER.aspx

Le rapport BENTOLILA a sans aucun doute inspiré le projet de programmes 2008 sur la maternelle. C'est pourquoi figure dans ce dossier des extraits d'un long article publié par H. Montagner dans le café pédagogique.

«A la lecture du rapport de M. BENTOLILA, on se frotte les yeux pour être sûr qu'on ne dort pas, et on se demande si celui-ci a déjà rencontré les "vrais" enfants accueillis à l'école maternelle, c'est-à-dire, selon les moments, les situations et les partenaires, des êtres câlins, rieurs, expressifs, "clowns", sociaux, joueurs, indisciplinés, turbulents, imprévisibles, appliqués, provocateurs, conquérants, "baragouineurs", querelleurs, imaginatifs, inventifs ... aux modes de communication et "formes" d'intelligence multiples. En d'autres termes, ils sont des personnes qui débordent de vie, d'initiative et de créativité, mais aussi des êtres vulnérables qui révèlent leurs détresses, leurs souffrances et leur insécurité affective.

Faudrait-il qu'ils soient des individus assujettis que l'on peut enfermer à tout moment dans la maîtrise du vocabulaire, dans les productions langagières qui respectent la syntaxe et la grammaire, et dans un discours formaté ? Si on accepte le dogme de M. BENTOLILA, les enfants doivent devenir des machines contrôlables et dociles dont il faut programmer le langage (et donc la pensée) dès la petite section de l'école maternelle.

Pauline KERGOMARD et ses collègues pédagogues, qui ont inventé l'école maternelle, doivent se retourner dans leur tombe.

Le rapport de M. BENTOLILA peut être perçu comme un document de bon sens [...], en accord avec le désir des parents, soucieux que leurs enfants apprennent non seulement à bien parler dès qu'ils sont accueillis à l'école maternelle, mais qu'ils s'engagent également dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ... et aussi du calcul.[...]

Le rapport de M. BENTOLILA peut être "techniquement" accepté par certains enseignants car il flatte leurs exigences de professionnels consciencieux et soucieux de développer la maîtrise du langage chez tous les enfants. En effet, s'il ne contient rien de nouveau par

rapport à ce qu'ils savent et à ce qu'ils font ou essaient de faire, il préconise des "démarches-recettes" qui peuvent donner l'illusion d'une efficacité accrue dans l'apprentissage combiné du langage verbal, de la lecture et de l'écriture, et ainsi d'une valorisation de l'acte pédagogique.

M. BENTOLILA dénigre, déprécie, dévalorise et culpabilise les enseignants tout au long de son rapport. [...]

On ne saurait trop remercier les enseignants d'école maternelle de permettre aux enfants de chanter ensemble, de leur raconter des histoires qui sollicitent leur sensibilité, leurs émotions, leur pensée, leur imaginaire [...]

M. BENTOLILA considère que les enfants d'école maternelle sont essentiellement des systèmes linguistiques qu'il faut formater dans des ateliers de langage oral dès la petite section. [...]

Il passe sous silence les activités qui permettent aux enfants de structurer leur schéma corporel, de maîtriser les équilibres de leur corps, de développer leurs coordinations motrices et sensori-motrices, et d'affiner leurs habiletés motrices, notamment celles qui permettent de maîtriser progressivement, et au rythme de chacun, les manipulations d'objets, les constructions, le graphisme, le dessin, la peinture et plus tard l'écriture.

[...] A aucun moment, il [l'enfant]

Hubert MONTAGNER est Docteur ès-Sciences (Psychophysiologie et psychopathologie du développement), Professeur des Universités en retraite, ancien Directeur de Recherche à l'INSERM.
Réflexion sur les rythmes scolaires
http://www.inrp.fr/primaire/dossier_doc/dossier_doc.htm

n'est considéré comme une personne d'attachement, d'émotions et d'affectivité [...] les processus de socialisation ne sont même pas évoqués... pas plus que les activités ludiques (le mot jeux apparaît une seule fois dans le rapport).

[...]

Un besoin fondamental comme le rythme veille-sommeil est tourné en dérision [...]

Les sensorialités auditive et visuelle ne sont considérées que dans l'acquisition et la maîtrise du langage oral, puis de la lecture et de l'écriture.

Le développement du corps et les habiletés motrices sont escamotés. Il n'est jamais question de l'imaginaire [...]

La petite section apparaît comme une propédeutique de la moyenne section, elle-même propédeutique de la grande section, elle-même propédeutique du cours préparatoire, même s'il est affirmé que l'école maternelle doit être une école à part entière. [...]

Avec les positions dogmatiques et outrancières de M. BENTOLILA, les inégalités sociales et linguistiques ont une forte probabilité de se creuser, en tout cas de ne pas s'atténuer. En outre, ça n'est pas en "matraquant" les enseignants qu'on va les motiver à s'investir encore davantage dans leurs missions. [...]



Nadine est d'accord avec C. Tauveron : «Des programmes qui renforcent l'échec»

Catherine TAUVERON est professeure d'université (Littérature), IUFM de Bretagne http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2008/programmes_Tauveron.aspx

«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 aux bains de siège ?»

C'est la question que pose Catherine Tauveron. Son analyse des nouveaux programmes est sévère. Elle conteste, dans un premier temps, l'élaboration précipitée et l'existence même de ce nouveau projet, sans qu'aucune évaluation des programmes de 2002 n'ait été faite.

«*Toute entreprise, institution, organisation, soucieuse d'une gestion rationnelle et saine, après avoir mis en œuvre un programme d'action [...] laisse à ses membres le temps nécessaire pour qu'ils [le] comprennent et se l'approprient, accompagne [sa] mise en œuvre...évalue pour finir le gain effectivement obtenu en regard du gain escompté...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 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...n'ont pas eu le temps de se faire sentir ;
- conçu, sans contrôle expert, de manière occulte...hors de toute prise en compte (ou dans le mépris) des acquis des recherches sur l'apprentissage [...] de la langue, de la lecture et de l'écriture en particulier ;
- conçu sans cadre théorique...à partir de représentations communes, qui sont celles de la rue ;
- qui renvoie au programme des années 50 tout en prétendant former des enfants du XXI^{ème} siècle».

Catherine Tauveron développe ensuite sa critique sur deux points:

1. Des propositions qui renforceront l'échec des élèves français (référence à l'étude PISA)

Dans l'évaluation PIRLS, les élèves français se caractérisent par leurs faibles performances en lecture de textes littéraires « 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 [...] du montage pur et simple de mécanismes, à partir de tâches de bas niveau, chez un sujet lecteur passif. La compréhension...n'est plus identifiée comme un problème et donc comme objectif d'apprentissage [...]. C'est un rapport de soumission au texte qui est demandé à l'élève et c'est ce rapport là qui est à l'origine de la majorité des échecs en lecture.*»

Sur ce point, C.Tauveron fait également remarquer que, à l'inverse, «*les programmes de 2002 [chapters littérature et apprentissage de la lecture] sont une réponse aux difficultés de nos élèves en lecture [...] que nous envient (enviaient) bien des didacticiens de la littérature à l'étranger [...] qui font consensus chez les enseignants [...] qui 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.*»

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

[Au lieu de «tirer vers le haut ceux qui éprouvent des difficultés», en les mettant « face à des situations complexes » (conclusions du HCE)]

«*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 scandaleu-*

sement 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.»

Suivent quelques exemples : «*réponse à des questionnaires, en lieu et place de résolution de problèmes de compréhension/interprétation [...] copie [...] en lieu et place de l'activité complexe qu'est l'écriture/construction d'un texte [...] étiquetage des catégories grammaticales [...]*».

«*L'élève visé est un élève sans initiative, que l'on peut modeler comme une cire molle [...] Comment pense-t-on former des enfants prêts à entrer en 6^{ème} et, au-delà, à devenir des citoyens autonomes et avisés en ne sollicitant d'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 dément [...] et parfaitement stérile...*»

C. Tauveron fait ensuite, par opposition, référence aux programmes de 2002, dans lesquels «*Il est aisé de repérer [...] de nombreux éléments relevant de ce que le socle nomme «culture humaniste» [...] [qui] repose sur «la fréquentation d'œuvres littéraires intégrales» dont sont soulignées les dimensions esthétique [...] cognitive [...] éthique et philosophique...*», pour conclure :

«*Le paragraphe liminaire qu'ils [les nouveaux programmes] empruntent au texte du socle n'est qu'un alibi de pure forme. Dans la suite, tout se passe comme si le socle 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.*»



Jean-Claude et l'obéissance :

«Un programme qui inculque la docilité passive»

Faire du maître le répétiteur obstiné des règles à apprendre, rendre les élèves dociles à cette pédagogie du gavage, tels semblent, pour S. Plane, les travers dangereux que recèle le projet de programme:

... «Le contenu même du projet de programme est hétérogène, et cela se voit particulièrement dans le domaine du français : si certains passages – en particulier un document annexe fournissant des repères sur les progressions attendues – témoignent d'une réflexion sur des fonctionnements linguistiques, sur la progressivité des apprentissages langagiers et sur leur articulation, en revanche l'ensemble se trouve fortement infléchi par des présupposés idéologiques tournés vers le passé qui orientent les prescriptions inscrites dans ce document. Ces présupposés font que le projet de programme nie la capacité qu'ont les maîtres du XXI^e siècle de s'appro-

prier les acquis des recherches en sciences humaines et refuse aux élèves le droit de s'engager intellectuellement. De tels interdits jettent le discrédit sur la valeur scientifique du projet de programme, car, du même coup, il se condamne lui-même à ne pas tirer parti des travaux de recherche portant sur l'acquisition du langage oral et écrit, la description de la langue et des discours et la psychologie des apprentissages...

...ce projet de programme fige, parcellise et disjoint les apprentissages relatifs à la langue, plutôt que de les faire converger vers la maîtrise de compétences d'écriture et de lecture. Et la liste des notions que les élèves auront à assimiler en vocabu-

Sylvie PLANE est professeure de Sciences du Langage à l'IUFM de Paris. Elle est membre de l'Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2008/programmes_Plane.aspx

laire, grammaire, orthographe est si conséquente que les enseignants n'auront guère le choix du modèle pédagogique : l'enseignement de la langue se fera nécessairement selon un modèle transmissif et mettra en échec bon nombre d'élèves à qui ne seront donnés ni le temps ni les moyens de s'approprier ces notions. La promesse du respect de la liberté pédagogique de l'enseignant apparaît dès lors bien trompeuse et démagogique.

En somme, il s'agit d'un programme plus intéressé à inculquer la docilité passive et le psittacisme qu'à développer l'intelligence et l'appétit culturel.»

Anne-Marie et la tektonic des mathématiques

Spécialiste de la didactique des mathématiques, Rémi Brissiaud analyse en finesse les nouveaux programmes du primaire.

La liberté pédagogique remise en question ?

Le préambule du projet de programmes en mathématiques insiste sur la liberté pédagogique qui serait laissée aux professeurs des écoles mais, dans le même temps, ces programmes sont détaillés par niveaux de classes alors qu'ils l'étaient auparavant par cycles. Si ce projet était entériné, cela aurait évidemment des répercussions importantes sur les pratiques pédagogiques.

Le ministre fournit des «*progressions indicatives*» pour chaque classe. Le mot «*indicatif*» est plutôt rassurant mais il faut faire attention : le dispositif est couplé avec une évaluation se situant vers le milieu de l'année. Il sera très facile, en jouant sur le contenu de l'évaluation (au milieu du CE1 notamment), de s'assurer de l'enseignement *effectif* de ce que ce les textes recommandent d'enseigner à titre *indicatif* l'année précédente. lorsqu'on examine les propositions ministérielles, on conclut assez vite que par maints aspects, elles diffèrent complètement de celles que la communauté scientifique recommande pour favoriser la réussite scolaire.

De manière plus précise : si le projet de programmes souligne l'importance du calcul mental et de la résolution de problèmes, il ignore les moyens qui permettent de développer les compétences dans ces domaines.

Le calcul posé : trop précoce, il peut faire obstacle au calcul mental.

Le projet de programmes qui nous est proposé met fortement l'accent sur le calcul posé en colonnes. Les techniques de l'addition et de la soustraction en colonnes devront être enseignées dès le CP. Or, le calcul mental et le calcul posé de l'addition et de la soustraction ne relèvent pas du tout de la même logique.

Ses rédacteurs parlent de tables d'addition mais *ils oublient de parler des stratégies de calcul pensé*, ils ne mettent pas l'accent sur ce qui est crucial pour la mémorisation des additions élémentaires.

Une conception rétrograde de l'enseignement des mathématiques

La recherche scientifique a mis en évidence divers moyens de développer les compétences en calcul mental et en résolution de problèmes, c'est-à-dire de réduire l'échec

Rémi BRISSIAUD est maître de Conférence de Psychologie cognitive, université de Cergy Pontoise - IUFM de Versailles http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2008/programmes_Brissiaud.aspx

scolaire. Le projet de programmes leur tourne le dos. Une question se pose : d'où vient ce projet ? Qu'est-ce qui a guidé ses rédacteurs ? À l'évidence, la logique qui a guidé les rédacteurs du projet est la suivante: ils pensent qu'il faudrait d'abord faire apprendre par coeur les tables aux enfants, ensuite exercer les opérations en colonnes et enfin résoudre des problèmes. C'est une conception antédiluvienne de la pédagogie des mathématiques !

Il faut être clair : dans son état, l'existence même d'un tel projet est une sorte d'insulte au professionnalisme des enseignants. Plus de cent ans de progrès en pédagogie des mathématiques à l'école se trouvent rayés d'un trait de plume.



Laura : une pédagogie des mathématiques comme proposition d'un mode de vie

«Lorsque l'école fait apprendre aux élèves, par la seule répétition, des techniques qu'ils ne comprennent pas et dont ils ne maîtrisent pas l'usage, elle les rend inaptes à aborder des questions qui peuvent être traitées en utilisant les connaissances acquises et en faisant appel à l'imagination et au raisonnement».

Cet article de Roland Charnay(1) me donne envie de rebondir sur ce que m'a apporté de découvrir le « sens » dans cette discipline longtemps restée opaque à mes yeux des mathématiques. C'est en devenant institutrice de CP en ZEP et essentiellement grâce au groupe Ermel (sans vouloir faire de publicité intempestive) qu'enfin j'ai « compris » les maths !!! L'apprentissage à l'ancienne m'avait rendue absolument inapte à réfléchir à des concepts mathématiques, me rendant longtemps imperméable à cette discipline dont je ne voyais pas la finalité. Je me souviens de mon année de sixième où un gentil et dévoué professeur nous expli-

quait au tableau à grand renfort de patates et de petites croix la théorie des ensembles et des sous-ensembles. Je voulais bien apprendre par cœur les définitions qu'il nous donnait, d'ailleurs je n'avais pas d'autre choix, mais franchement il me parlait dans la langue de Mars. D'une technique parfaite et mécanique des quatre opérations, et de la règle de trois, je passai soudainement à des théorisations mathématiques bien trop abstraites, bien trop éloignées des compétences dont je disposais.

Aussi fondamentale que la démarche d'appréhender les nombres en résolvant des problèmes, que de comprendre leurs propriétés et de les manipuler dans des jeux à règles, que *d'apprendre dès le CP à écrire une procédure !!!* etc, il y a **l'interaction avec les pairs** que cette pédagogie proposée par l'équipe Ermel et tous ceux qui s'en inspirent implique, et cette notion me semble dangereusement absente de ces nouveaux programmes. **Quand on apprend par cœur,**

Roland CHARNAY, ancien professeur d'IUFM, est président de la commission de rédaction des programmes 2002

(1) Mathématiques, apprendre ou comprendre ? Dossiers du Café Pédagogique
http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2008/programmes08_Maths/apprendreoucomprendre.aspx

non seulement c'est chacun pour soi, mais c'est aussi que tout est immuable, le savoir comme le reste. J'ai du mal à me résoudre à proposer à mes élèves un monde à une seule dimension, quand justement ils auraient besoin plus encore que nous les « anciens » de savoir considérer plusieurs paramètres à la fois, de nuancer plus encore leurs jugements afin de ne pas trop se perdre dans un monde de plus en plus complexe.

Pour terminer je rends hommage à ma collègue Myrienne Boussicaut institutrice chevronnée spécialiste de la BCD en ZEP à Ivry, à présent retraitée, qui m'a initiée à Ermel car ce type de pédagogie c'est l'échange entre pairs pour les élèves mais aussi pour nous enseignants.

Jean-Claude : globalement et finalement...

Programmes bâclés, poudre aux yeux jetée aux parents dans la lutte contre l'échec scolaire, Ph. Joutard n'a pas de mots assez durs pour fustiger ce projet* :

[...] Ces programmes confondent les moyens et les buts. Croyons-nous sérieusement longtemps motiver les élèves sans leur expliquer à quoi sert ce qu'ils sont en train d'apprendre ? Pour prendre une analogie, combien d'enfants ont-ils été éloignés de la musique à force de faire du solfège sans jouer d'un instrument ? Il faut savoir articuler les deux démarches. Quelle est l'utilité de connaître par cœur les conjugaisons les plus complexes, si faute de pratique continue, on est dans l'incapacité de rédiger un texte quelconque ? Pouvoir effectuer parfaitement une division sur le papier ne doit jamais faire oublier la finalité, savoir quand l'utiliser...

[...] Programmes bâclés en trois ou quatre mois ; dans l'obscurité la plus totale, consultation expresse des enseignants en trois semaines et application dès la rentrée prochaine, sans se soucier des problèmes de formation ni d'accompagnement pédagogique, mais il est vrai que ce beau terme grec qui signifie « guider

les enfants » est devenu obscène. Peut-on croire encore au sérieux de l'entreprise ? [...]

[...] Ces programmes se glorifient d'être lisibles pour tous, ils sont surtout profondément ennuyeux et sans imagination. Leur résultat le plus certain sera de dégoûter rapidement les enfants curieux et ayant envie de connaître...

[...] Quant à la lutte contre l'échec scolaire, il est tout aussi facile de voir qu'étant donné les connaissances demandées et le degré d'abstraction qu'elles supposent, les élèves faibles et non soutenus par leur famille ne pourront pas suivre et seront rapidement noyés, en dépit des heures de soutien...

Philippe JOUTARD est historien (Université de Provence – EHSS) et ancien recteur. 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 de Tous, qui alimente la réflexion du CA de la Ligue de l'enseignement.

*<http://www.laligue.org/ligue/articles/pdf/5863-4.pdf>



Programmes du primaire: premières synthèses

Texte tiré du Café Pédagogique

Les IEN (et leurs conseillers pédagogiques !) ont du faire des prouesses : faire rentrer dans des formulaires électroniques le mariage de la carpe et du lapin. Entre les pamphlets furieux des équipes qui dénoncent un simulacre de concertation, et l'exercice appliqué des écoles qui ont fait le devoir ligne après ligne ; entre ceux qui y trouvent le moyen d'exprimer tout leur ras-le-bol devant les incertitudes du métier, et ceux que rassurent la perspective de progressions annuelles, toute la diversité du métier est à rentrer dans les petites cases...

Synthèse des programmes : un résumé édifiant des tensions du métier

Ce qui frappe à la première lecture des comptes-rendus d'école comme des synthèses d'inspecteurs, c'est la part infime de ceux qui sont satisfaits. Indéniablement, le projet de programmes attire les mécontentements. Mais en y regardant de plus près, pas forcément pour les mêmes raisons.

- Il y a ceux (nombreux) qui s'insurgent contre la disparition de l'esprit des programmes de 2002, contre la réintroduction massive d'une conception de l'apprentissage réduite au rabâchage et à la docilité. Comme si leur logique avait progressivement irrigué le corps (malgré de nombreuses questions ou incompréhensions, dont celle sur l'ORL fut emblématique), diffusant l'idée que malgré leur complexité, leurs difficultés à mettre en œuvre, leur exigence, c'était vers cette ambition que se situait la mission du service public. « Bonne nouvelle » penseront ceux qui, des années durant, ont parfois senti des assemblées dubitatives lorsqu'ils présentaient les cycles, les documents d'accompagnement des programmes ou les livrets d'évaluation.

- Et il y a ceux, nombreux également, qui s'embarrassent moins de philosophie éducative, mais renvoient un jugement sévère : « infaisable ». Il leur importe moins de savoir s'il faut ou non apprendre des listes de mots à la maternelle. Ils répondent « impossible ». Peu leur importe le contenu de l'histoire des arts ou des sciences, il écrivent « je n'aurai pas le temps, si on m'enlève des heures ». Et renvoient souvent en creux l'idée que pour eux, la polyvalence a des limites. D'ailleurs, la partie des questionnaires qui concernent les autres domaines que français et maths restent souvent vides. Question de temps, sans doute, mais aussi indice de choix.

Evidemment, on ne saurait discerner deux blocs d'enseignants opposés dans cette photographie caricaturale : chacun incarne un compromis entre ces deux positions, entre un idéal professionnel et un quotidien difficile à assumer.

L'Ecole maternelle

Les réponses des écoles maternelles sont représentatives de ce tiraillement du corps enseignant des écoles. Si les contributions dénoncent très majoritairement la « primarisation » de la maternelle (dont le rattachement affirmé de la Grande Section au CP), le risque des apprentissages trop précoces qui vont faire mécaniquement grossir les bataillons d'élèves « en difficulté » en phonologie, en écriture, en langage, le lecteur ne peut qu'être frappé par quelques ambiguïtés sémantiques révélatrices des tensions actuelles subies par les enseignantes de maternelle. L'exemple du « jeu » est significatif : on déplore son absence dans le projet de programme, craignant que les séances d'apprentissages « trop strictes » ne « dégoûtent » les enfants de l'École. Mais d'autres insistent sur l'exigence de l'entrée dans le « culturel » à construire, la construction du langage d'évocation ou de l'entrée dans la production qui disparaissent, rappellent la nécessité de construire progressivement « rapport au savoir » de l'élève, source de tant de malentendus entre l'élève et la maîtresse... On sent donc, à travers tous ces témoignages, la persistance de conceptions différentes chez les enseignantes de maternelle, entre une logique « d'épanouissement » et une logique de « travail scolaire » qui aide l'enfant à devenir élève. Sans doute un bel enjeu pour la formation continue, s'il en reste... Nombre de contributions s'étonnent également de plusieurs absents de taille, et s'inquiètent donc de leur disparition programmée : la scolarisation des tout-petits, la « vivre ensemble ».

L'École élémentaire

Là encore, franche opposition au texte proposé. Une école résume son opinion en découpant une définition dans le dictionnaire :

Simpliste adj. et n. Qui simplifie à l'excès les choses, qui ne voit pas ou ne se représente pas le réel dans sa complexité. Pensées simplistes...

Beaucoup de contributions reprennent une idée simple (et pas simpliste...) : pourquoi ne procède-t-on pas d'abord à une évaluation sérieuse de l'existant avant de bousculer à nouveau les programmes ? Pourquoi revient-on à cette conception de « l'élève-entonnoir » alors que les évaluations internationales disent au contraire que les élèves français n'ont que peu de capacité d'initiative, de confiance en soi et d'imagination ? Peut-on dire que les programmes de 2002 ont été enseignés alors qu'on sait que ce qu'ils demandent est loin d'avoir été mis complètement en œuvre dans les classes, faute d'accompagnement ? La non-publication du document d'accompagnement « ORL » par De Robien est souvent citée comme exemple de situation où on a laissé les enseignants se débrouiller sans accompagnement.

Cette idée de cadre précis est cependant souvent réclamée : quelle que soit l'opinion évoquée sur les programmes, l'idée de « progressions » officielles annexées au projet de programme est souvent jugée positivement. Sans doute un indice que les enseignants se sentent trop seuls quand il faut mettre en œuvre le « comment faire » de la prescription, surtout chez les débutants.

Nombre d'écoles s'amuse à dénoncer la « pensée magique » consistant à fixer l'objectif d'écriture de dictée sans erreur à la fin du cycle II, à penser que la maîtrise des relations grapho-phoniques soient possible au début du CP, à tenir pour acquis que tous les élèves de CE1 puissent comprendre la différence entre « nature » et « fonction » grammaticale, à pouvoir pratiquer une « démarche d'investigation » sans avoir eu le temps de la mettre en œuvre en classe... On insiste sur le décalage entre les objectifs annoncés dans le Préambule et le contenu des programmes : s'ils sont mis en œuvre, ces programmes creuseront l'écart entre les élèves qui sont culturellement proches de l'École et ceux qui en sont socialement loin, sur qui on va mettre une pression plus forte : l'exemple de la division ou de la conjugaison est souvent cité en exemple.

On insiste beaucoup sur le côté « passif-récepteur » de l'élève idéal des programmes, alors qu'on pense que l'apprentissage ne peut se réduire aux situations de « bachotage ». Si la nécessité d'exercices systématiques et d'apprentissage régulier de procédure de base (calcul) est considéré en soi comme indispensable, nombre d'écoles insistent sur le fait que l'équilibre entre calcul et situations-problèmes était présent dans les programmes de 2002...

Des matières « secondaires » ?

Les compétences « transversales » jugées disparues, la place de plusieurs domaines d'apprentissage est jugée remise en cause, du fait des horaires impossibles du fait du passage au 24+2. Mais les témoignages des écoles (ou le non-enseignement de ces items dans les enquêtes) en disent long sur les contraintes matérielles et humaines : manque de matériel, d'équipements pour l'EPS, les TICE, les langues, les sciences... On invoque souvent, là encore, un besoin de descendre plus près du réel, en sortant des généralités incantatoires pour demander des contenus réalistes, des progressions, des volumes horaires identifiés précisément.

Les « règles de civilité », dont on écrit souvent qu'elles doivent avant tout être construites à la maison avant d'être du ressort de l'École » et la « morale » sont la cible de nombre de témoignages négatifs : « on n'apprend pas la morale à coups de maximes, ça se saurait... » s'insurge une équipe qui précise combien ces préoccupations sont centrales dans son fonctionnement, mais nécessairement intégrées au fonctionnement globale de la pédagogie.

Conclure ?

C'est un fait, les nombreuses contributions ou synthèses que nous avons analysées s'opposent au projet de programmes présenté par Xavier Darcos. Mais redisons-le : pas forcément au nom des mêmes arguments.

On aurait donc sans doute tort de conclure par une simple exhortation au retour des programmes de 2002, au nom du fait qu'ils fassent une bonne synthèse de ce qu'on sait sur les apprentissages et sur le poids du social dans la réussite scolaire.

Paroles de collègues... en vrac... venant du terrain!

Les arts... pardon, **histoire des arts** devrais-je dire! Est-il primordial que les élèves de Cycle 3 puissent *découvrir* parmi les « productions artistiques » de l'humanité le cristal et le verre.

Et que penser de l'étude des tissus comme la « soie d'Europe ou d'Asie »... je pense proposer les photos de robes de haute couture des années 20 et des années 60 durant les collections printemps-été des défilés de mode, et vous?

Un futur citoyen, fin connaisseur des arts pourra désormais faire la différence entre un vase en cristal de Baccarat, de Bohème et de Venise!

La mise en place des nouveaux programmes sera effective pour tous les niveaux des septembre... Alors comment gère-t-on par exemple, un programme de ce2 qui considère que les élèves connaissent la division par 2 et 5, avec des élèves de ce1, et qui ne suivi l'"ancien" programme de ce1, et qui ne maîtrisent donc pas tous les pré-requis à la réussite du nouveau programme. Il me semble qu'en 2002, la mise en place des programmes, s'était faite de manière étalée, en suivant le niveau réel des élèves, et des compétences acquises...

Heureusement que Google est là pour sauver mon année scolaire pour la prochaine rentrée... je vais passer l'été à rechercher les spécificités d'un **parterre à la française**... je savais que je devais prendre option **horticulture** au CRPE!

La chronologie au centre du monde? nous venons d'apprendre que Gutenberg et l'imprimerie sont datés entre Galilée et l'Edit de Nantes... y a quelque chose qui ne tourne pas

Une dernière perle pour finir... pour des programmes qui mettent en avant le retour aux fondamentaux, il me semble ubuesque de trouver une faute d'orthographe dans ces nouveaux programmes! « Les enfants emploient les formules de politesse lorsqu'ils s'adressent à un adulte ou à leurs camarade, apprennent à utiliser le vouvoiement avec leur enseignant » (page 12)

Vite, besoin d'aide pédagogique!!!
Me voilà mis devant mes lacunes... je dois admettre que mes connaissances artistiques sont certes un peu limitées... Da-guerréotypes (c'est de la photographie... voilà où on pourra mettre les horaires destinés au vocabulaire!), les textiles : la tapisserie de Bayeux (ça, je connais), la Dame à la licorne (là par contre, je sèche).

Et un peu de géographie, cela ne me fera pas de mal non plus...

Dolmen de La Roche aux fées...
Cercle de Stonehenge...
Viaduc de Garabit...

Pont-canal de Briare...
Palais de Chaillot...

ETRE ADHERENT C'EST ETRE INFORME... ETRE INFORME C'EST ETRE MIEUX DEFENDU!

Lettres électroniques

Lettre aux adhérents du 82: vie du syndicat, actualité éducation nationale, actualité sociale.

Lettre électronique aux écoles: pense-bête administratif, information spécifique, articles de fond, liens pédagoges...

Sites Internet pour tous

Le site de la CFDT: www.cfdt.fr

Le site de la fédération des Sgen-CFDT: www.sgen.cfdt.fr

Le site du Sgen-CFDT de l'Académie Midi-Pyrénées : <http://sgenmidipy.fr>

Le site du Sgen-CFDT 82: <http://sgencfdt82.free.fr/>

Les blogs du Sgen-CFDT: AVS, numérique, EPS...

Nos journaux, nos magazines

CFDT Magazine, le mensuel de la CFDT: actualité, enquêtes, reportages... sur la vie syndicale, le monde du travail, la société, les loisirs, la consommation, ici, là-bas...

Sgen 82 Infos, le journal du Sgen 46: actualité locale, articles de fond, analyses...

AMP (Action Midi-Pyrénées): le journal envoyé aux adhérents Midi-Pyrénées

Profession éducation: le mensuel national des Sgen-CFDT envoyé aux adhérents



Pour nous joindre

Sgen-CFDT 82

**23 grand rue Sapiac
BP 837 82008 Montauban
Tel: 06.06.41.03.94**

**82@sgen.cfdt.fr
<http://sgencfdt82.free.fr/>**

**Permanences téléphoniques
tous les jours par l'équipe du
Sgen 82**

Si vous tombez sur notre répondeur, laissez nous un message... nous sommes soit déjà en ligne soit en RDV soit en visite d'école.

Le droit des adhérents

Le Sgen-CFDT est une organisation où les adhérents ont des droits concrets:

- Le droit à l'information avec : "CFDT Magazine" le mensuel de la CFDT - "Profession Éducation" le mensuel du Sgen-CFDT avec des suppléments catégoriels - "Action Midi-Pyrénées", le journal académique du Sgen-CFDT. Et aussi à des réunions sur le temps de travail.
- Le droit à la défense avec des conseils, par les militants et élus en Commissions paritaires, ainsi que par notre service juridique
- Le droit à une assurance professionnelle.
- Le droit à une indemnité journalière en cas de grève (à partir du quatrième jour de grève) par l'intermédiaire de la CNAS (Caisse Nationale d'Action Syndicale). La CFDT est la seule organisation à disposer de ce soutien en cas de grève.
- Le droit à la formation syndicale pour connaître ses droits, la vie et le fonctionnement de l'organisation...

Au-delà de ces droits vous avez la possibilité, si vous le souhaitez, de participer "un peu, beaucoup, passionnément..." à la vie de l'organisation.