

**NE PLUS APPRENDRE À LIRE, ÉCRIRE, COMPTE ET CALCULER.
PROSCRIRE TOUTE FORME DE PENSÉE COHÉRENTE.**

<http://www.sauv.net/prim.php>

En 2001 était lancé un appel au rejet de la réforme des programmes du primaire qui seront appliqués l'année suivante. Le même titre pourrait être repris aujourd'hui, avec un constat encore plus lourd. Ce texte rappelait, en outre, que : « *Les programmes des différentes disciplines exigent que les savoirs de base, en français et en arithmétique, soient maîtrisés* ». Nous sommes actuellement loin de cette exigence, mais l'application des projets élaborés par le Conseil Supérieur des Programmes nous conduirait à abandonner toute espérance en la matière.

LA DESTRUCTION DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

La novlangue qui cache la forêt

L'emploi récurrent du « jargon » semble être la seule chose qui ait vraiment interpellé les médias jusqu'à présent. Il est vrai qu'en annonçant des programmes « *plus simples et plus lisibles pour que chacun sache bien ce que les élèves doivent apprendre* » les concepteurs de ces textes ont placé très haut la barre du mensonge et de la désinformation. La constatation de l'appel de 2001 est bien confirmée : « *On pourra donc parler de tout sans rien connaître. Conception qui autorise la rédaction de “ programmes ” dont l'enflure verbale proliférante a de plus en plus de mal à masquer un contenu réel de plus en plus misérable.* » Cependant, il serait regrettable qu'un simple toilettage du « *milieu aquatique profond standardisé* » en « *piscine* » suffise à donner de l'appétence pour cette potion qui n'est pas seulement amère mais avant tout toxique.

Une priorité en trompe l'œil

« *Il n'y a pas d'accès possible à la culture, au jugement, si on ne maîtrise pas le français* », François Hollande, le 21 janvier lors de ses vœux à l'Éducation.

« *La citoyenneté à l'école, c'est contribuer au sentiment d'appartenance à la communauté nationale, qui passe d'abord par notre langue commune, le français* » Najat Vallaud Belkacem le 13 janvier, après les attentats contre Charlie Hebdo.

L'engouement des gouvernants pour la maîtrise de la langue française pouvait laisser espérer un impact positif sur la rédaction des nouveaux programmes mais l'annonce d'une priorité à la maîtrise de la langue est, elle aussi, une escroquerie. On commence tout d'abord par un bémol :

« *La maîtrise des langages, et notamment de la langue française, est la priorité.* »

La langue française, certes, mais en ouvrant les vannes « des langages », on prépare la dilution homéopathique :

« *Tous les champs disciplinaires concourent à la maîtrise de la langue.*

« *Tous les champs disciplinaires concourent à développer les capacités à s'exprimer et à communiquer.*

« *La langue est aussi un outil au service de tous les apprentissages du cycle dans des champs qui ont chacun leur langage.*

« *La langue est un levier pour donner plus de sens aux apprentissages, l'élève s'empare de la langue française comme outil de communication.* »

Curieusement, l'objectif premier du cycle commun « *Les langages pour penser et communiquer* », même s'il noie lui aussi la langue française dans le marigot des « langages », retient encore l'idée du langage pour « penser ». Les nouveaux programmes, eux, ne s'attachent plus qu'à la « communication ». Ceci explique sans doute la portion congrue réservée à l'« étude de la langue » dans la partie consacrée au français, morcelée en quatre activités :

- Langage oral
- Lecture et écriture (cycle 2)/**Lecture et compréhension de l'écrit (cycle 3)** (cette entrée représente **60 à 70% du temps de français**)
- Écriture
- Étude de la langue

Et encore évoque-t-on mystérieusement l'étude de la langue, sans jamais parler ni de grammaire, ni de conjugaison !

La situation décrite en 2001 ne peut donc qu'empirer, d'autant que la réforme de 2008 a entre-temps amputé les horaires du primaire :

L'acquisition de ces " compétences de base en lecture ou en calcul " suppose des séries d'exercices répétitifs et imitatifs développant l'utilisation de la mémoire : ces activités demandent du temps et sont réalisables à l'âge où l'élève se plaît dans l'imitation des adultes.

Mais :

- le refus de la mémorisation et du " par cœur " au nom du " libre exercice de l'intelligence ",*
 - la limitation drastique du temps global consacré aux apprentissages fondamentaux pendant les trente dernières années : en français, on est passé, pour le C.P. de 15 h. par semaine en 1967 à 9 h. actuellement, soit une perte totale pour le primaire qui correspond au minimum à une année scolaire,*
 - l'allègement continu des programmes*
- font qu'un certain nombre de " bonnes habitudes " et de contenus, que l'école primaire a bannis, sont presque impossibles à acquérir ensuite au collège, a fortiori au lycée.*

Proscrire toute progressivité

Cette dilution de l'étude du français dans les « pratiques langagières » n'est malheureusement pas la pire : avec la perspective des cycles du socle commun, la maîtrise de la langue va connaître une pulvérisation sans précédent. La mise à mort des progressions annuelles représente la troisième imposture de ces programmes qui se voulaient : « *plus progressifs et plus cohérents* ». Certes les rédacteurs nous ont fait l'aumône de quelques *repères de progressivité* en bas de tableau, mais l'enseignant ne pourra plus établir seul sa progression annuelle, il devra désormais la négocier avec ses collègues du même cycle. Ce qui ne manquera pas de perturber la scolarité des enfants qui seront confrontés à un nouveau programme à chaque fois qu'ils changent d'école. Aussi le président du CSP, Michel Lussault, peut affirmer sans se tromper qu'avec la réforme des programmes, « *la notion de redoublement n'a plus de sens* » (Le Monde, 14.04.2015). Toute notion de prérequis, toute idée de palier à atteindre avant d'aborder de nouvelles connaissances est obsolète « *Un élève qui, à l'issue de la première année, n'aura pas totalement maîtrisé un élément, aura encore deux années pour le revoir.* » nous dit Michel Lussault. Mais s'il n'a pas acquis cet élément au bout de trois ans ? Il faut croire qu'il aura accès à une révélation : « *L'approche par cycle de trois ans, que nous proposons dans notre réforme, permet de caler les apprentissages dans un autre temps.* ». Puisqu'on vous dit qu'un autre temps existe...

Un simulacre de liberté pédagogique

François Jarreau nous annonce avec enthousiasme dans Le Café pédagogique du 14 avril 2015 : « *Les nouveaux programmes proclament haut et fort la liberté pédagogique de l'enseignant.* » et de citer le texte du projet : « *Les projets de programmes n'entrent pas dans le détail des pratiques de classe, des démarches des enseignants ; ils laissent ces derniers apprécier comment atteindre au mieux les objectifs des programmes en fonction des situations réelles qu'ils rencontrent dans l'exercice quotidien de leur profession.* » Mais qui peut croire sérieusement que l'absence de contenus conséquents garantisse une quelconque liberté pédagogique ? On ne peut parler de la liberté de l'enseignant que s'il est en droit d'utiliser dans sa classe tout ce qu'il estime nécessaire pour enseigner des connaissances définies par un programme et un plan d'études. Or ce ne sont pas des connaissances qui sont définies dans les 130 pages de programmes des cycles 2 et 3, mais un fatras de compétences, de démarches et de méthodes qui devront être adoptées, non par un enseignant autonome, mais au sein d'une « communauté éducative » de plus en plus élargie et soumises aux autorités locales, dans le cadre des Projets Educatifs Territoriaux.

Des coupes claires dans les contenus.

L'appel de 2001 alertait déjà :

« En 1995, par rapport aux instructions officielles de 1985, avaient déjà disparu des programmes : les compléments circonstanciels de manière, de but, de cause, de conséquence, etc. ; les conjonctions ; les pronoms interrogatifs ; le plus-que-parfait, le futur antérieur, le subjonctif passé ; la voix passive. En 2002, cette liste serait complétée par : la juxtaposition, la coordination, la subordination ; la conjugaison des verbes du 3^{ème} groupe ; le passé simple. Cette liste n'est pas, hélas, exhaustive. Elle montre, néanmoins, que l'on a décidé de poursuivre un mouvement de réduction des contenus enseignés, lequel se traduit par la réduction de l'horaire. »

La lecture du projet de programmes rend quasi-impossible la comparaison entre les contenus, tant ils sont l'objet d'un saupoudrage sur un gloubiboulga de vœux pieux et d'intentions louables. On retiendra cependant deux points assez éloquents, l'un concernant la conjugaison, l'autre la grammaire :

Conjugaison - Cycle 2 en 2015 :

« Orthographier les formes verbales les plus fréquentes au présent, passé composé, imparfait, futur »

Conjugaison - Cours élémentaire en 1985 :

« La conjugaison du verbe : identification et utilisation des modes et temps suivants : indicatif (présent, passé composé, imparfait, futur simple), impératif (présent), participe (présent, passé), des verbes en -er (du type chanter), en -ir (du type finir), des verbes venir, faire, voir, prendre. »

Comme il est recommandé aux enseignants de tenir compte *« des situations réelles qu'ils rencontrent dans l'exercice quotidien de leur profession »*, il est fort probable que les *« formes verbales les plus fréquentes »* fluctuent largement d'un milieu socio-culturel à l'autre. Dès lors comment l'école pourrait-elle constituer un creuset commun dans lequel fondent les inégalités sociales ? On notera également que la *« morphologie verbale écrite en appui sur les régularités et la décomposition du verbe (radical-marques de temps-marques de personne) »* et l'*« assemblage des temps composés »* peuvent n'être abordés qu'en fin de sixième, ce qui facilitera sans doute la compréhension du fonctionnement de la langue pour nos élèves. Au moins ne seront-ils pas étonnés d'apprendre que le passé simple ne se conjugue qu'à la 3^{ème} personne, puisque c'est ainsi dans les programmes !

Pour la grammaire, on ne peut se référer qu'à la terminologie proposée par le projet en cycle 3 pour cerner les notions abordées dans le cadre de ces nouveaux programmes :

Nom / verbe / déterminant / adjectif / pronom (distinction entre les pronoms personnels et les pronoms de reprise) / Groupe nominal / Verbe de la phrase / sujet du verbe / complément du verbe (complète le verbe et appartient au groupe verbal) / complément de phrase (complète la phrase) / complément du nom (complète le nom) / Sujet de la phrase - prédicat de la phrase

L'image des « coupes claires » dans les contenus ne suffit plus quand on compare avec le programme du Cours Supérieur de 1938, on y voit plutôt le spectre de l'agent orange :

« Distinguer dans les phrases les diverses espèces de mots : le nom (genre et nombre), l'adjectif qualificatif et autres adjectifs. Accord des adjectifs avec le nom. Les pronoms : les différentes espèces de pronoms et leurs rapports avec les adjectifs pronominaux.

Le verbe : les trois types de conjugaisons dans trois verbes réguliers (chanter, finir, courir). Conjugaison des verbes auxiliaires et des verbes irréguliers usuels. Signification des divers temps de l'indicatif. Accord du verbe avec le sujet. Accord du participe passé dans les temps composés avec l'auxiliaire avoir. Distinguer par leur rôle dans les phrases les adverbes et les mots invariables de liaison (prépositions). Les prépositions dans les compléments des noms, des adjectifs et des verbes. Décomposer une phrase en propositions (propositions indépendantes ; propositions principales et propositions subordonnées à un mode personnel et à un mode impersonnel).

Analyser les éléments des propositions : le groupe du sujet, du verbe, de l'attribut, des divers compléments (ne pas analyser les éléments d'un groupe). Les compléments directs (rattachés au verbe sans intermédiaire) et les compléments indirects (rattachés au verbe par une préposition). »

Pour la cohérence, on observera que l'attribut du sujet est exclu de la terminologie mais que la notion demeure nécessaire pour l'accord avec le sujet (à rapprocher de l'accord participe passé avec être- précise-t-on) et que les pronoms relatifs réapparaissent ... pour l'étude des langues étrangères.

Une rupture assumée

Mais cette rupture avec les anciens programmes (de la fin du XIX^{ème} à 2008, avec une interruption en 2002 pour la fameuse Observation Réfléchie de la Langue dont on reconnaîtra le franc succès ...) est parfaitement assumée par ses concepteurs qui la revendiquent :

« Ils (les programmes actuels) sont fondés sur un apprentissage de la langue, énoncé non pas en termes d'objectifs et de compétences langagières à construire, mais sous la forme de longues listes de nomenclature grammaticale, entrant dans le détail des classes de mots et des structures syntaxiques. Cette inflation terminologique visait une grammaire d'étiquetage particulièrement lourde en fin d'école primaire. » (Denis Paget, Cahiers pédagogiques 23 avril 2015)

Étrange conception, pour un professionnel de l'éducation, qui ne voit dans le nom que l'étiquette et pas le produit qui est derrière, en l'occurrence : le concept. Le Conseil Supérieur des Programmes a sans doute consulté de nombreux « spécialistes de sciences du langage » mais il n'a guère tenu compte des leçons de Vigotsky sur la formation du concept dans « *Pensée et Langage* ». Le simple bon sens aurait pourtant permis de considérer que les nombreux exercices de tri et de classement préconisés dans les démarches seraient moins « lourds » en utilisant des tiroirs étiquetés plutôt qu'une caisse vide.

Amnésie ou mensonge ?

Cet aveuglement concernant la nécessité de nommer pour faciliter le processus d'abstraction devient de la mauvaise foi quand il est suivi de la remarque suivante :

« Elle (la soi-disant inflation terminologique) a conduit à un apprentissage abstrait et fragmentaire des règles sous la forme « énoncé de la règle et exercice d'application », obstacle à toute vision synthétique du système de la langue. » (Denis Paget Cahiers pédagogiques 23 avril 2015)

L'auteur oublie (cache ?) que la tradition de la grammaire scolaire a toujours prescrit de partir de la langue de manière inductive : *« L'exemple doit précéder la règle que l'enfant est appelé à découvrir lui-même, et non venir la confirmer, l'illustrer en quelque sorte, après qu'elle a été énoncée comme un axiome. »* Comment faire une leçon de grammaire. Madame Troufleau Revue Pédagogique, 1904

L'abandon d'une terminologie précise retire justement la possibilité de faire des leçons inductives et structurées pour passer dans une autre forme d'induction, beaucoup plus fastidieuse et moins efficace à base de manipulations, de relevés de constances à partir de corpus élargis. Dans ce contexte, mieux vaut parler de « tâtonnement » que de « méthode inductive » : l'idéologie de l'élève au centre sévit dans ces nouveaux programmes : la liste des connaissances à acquérir est remplacée par une kyrielle d'activités de l'élève (*il explore, se familiarise, commence à établir des listes, découvre,...*) et quand le rôle de l'enseignant est suggéré (dans le « *langage oral* » !) c'est pour l'inviter à s'effacer progressivement (*L'étayage du maître, fort en début de cycle, diminuera en fonction des compétences acquises par chacun*).

Approche systématique vs vision synthétique

L'appel de 2001 constatait :

« Les exercices dits systématiques, qui permettent de créer des automatismes sont définitivement bannis de l'enseignement primaire. Il ne saurait plus être question d'apprendre par cœur des tableaux de conjugaison, ni des règles d'orthographe. »

Monsieur Paget, ressortant la vieille lapalissade constructiviste « *On apprend à parler, écrire, lire en parlant, écrivant et lisant...* » confirme ce bannissement :

« *La réflexion sur la langue, elle, doit d'abord consister à observer, modifier, substituer des énoncés avant d'apprendre une terminologie grammaticale, en mettant l'accent sur les régularités les plus fréquentes avant d'entrer dans le détail.* »

et les nouveaux programmes de marteler :

« *l'élève est conduit à élaborer la synthèse de remarques faites occasionnellement, ...*

Il commence à établir des listes de courtes phrases contenant des homophones grammaticaux de façon à commencer à apprendre à les distinguer ... travaille sur les régularités ... comparaison et tri Il commence à apprendre l'usage ... Il s'entraîne ainsi à amplifier ou à réduire les phrases. ... »

Même si l'on tient pour exact que c'est en nageant que l'enfant apprend à nager, faut-il pour autant le laisser patauger sans bouée dans un milieu aquatique profond, fut-il standardisé ?

Quant à l'argument dénonçant toute approche systématique comme un « *obstacle à toute vision synthétique du système de la langue* » on ne peut que le rapprocher des fantasmes de Foucambert qui considérait que l'apprentissage du code constituait un obstacle à la lecture fluide. On a constaté des dégâts causés par l'adoption des méthodes idéo-visuelles et l'abandon de la lecture à voix haute pour les plus jeunes, mais la distinction en « travail sur le code » et « travail sur le sens » demeure toujours d'actualité, même si en on évoque parfois timidement la « *simultanéité* ». Le problème de l'illettrisme est sans doute plus crucial mais pouvons-nous nous permettre, après avoir donné l'illusion d'apprendre à lire à des jeunes qui ne savent toujours pas lire, de donner l'illusion d'apprendre la langue française à des collégiens qui ne sauront pas penser.

Aussi est-il toujours d'actualité de :

s'opposer à la spirale infernale, depuis longtemps en action, qui prétend faciliter la compréhension en allégeant les savoirs fondamentaux. Le résultat en est l'exact contraire : la " structure en gruyère " des programmes rend plus difficile ou même impossible la compréhension des savoirs fondamentaux rescapés. Cela servira de prétexte à d'autres allègements mais surtout détruit déjà chez l'enfant toute possibilité d'accession à la rationalité, lui apprend au contraire systématiquement à " penser " de manière incohérente et réduit l'enseignement à des contenus procéduraux qui ne peuvent même plus être maîtrisés car la simple maîtrise de mécanismes suppose justement un minimum de rationalité. (Appel de 2001)

Groupe de Réflexion Interdisciplinaire sur les Programmes – Avril 2015