

Programmes, livrets de compétences et réforme des progressions

Pour avoir enseigné en seconde l'an dernier (maths) le souci vient principalement du fait que:

1 - les élèves ont beaucoup de lacunes sur les notions fondamentales

2 - les 3/4 ne se souviennent pas du programme de 6^{ème}.

Conséquence des élèves de terminale S ne savent même pas ce qu'est une médiatrice... Les élèves n'ont pas l'idée d'investir dans le savoir croyant que les notions d'une année seront inutiles l'année d'après. Or elles sont justement fondatrices des enseignements à venir.

Bref l'état d'esprit des nos élèves me paraît destructeur (pour eux-mêmes !)

Ecrit par : | 03 janvier 2009

Et c'est là qu'on en revient aux programmes, aux livrets de compétences et à la forme de progressions que les formateurs ou les inspecteurs préconisent.

On me dira que l'école n'est pas seule en cause et qu'on ne peut pas attendre de la suite dans les idées de la part d'enfants qui sont nés la zappette à la main. Ce sera sans doute vrai, mais je répliquerai néanmoins que l'école ne fait rien pour corriger les effets pervers du zapping permanent auquel sont soumis nos élèves à l'extérieur.

Je ne parlerai que de ce que je connais, le Primaire. Vous me direz si le même encouragement au zapping persiste dans les niveaux supérieurs. Il me semble bien puisque la réforme des Lycées prévue proposait, si j'ai bien compris, la possibilité de faire le tour d'une matière en un semestre puis de sauter du coq à l'âne dans la deuxième moitié de l'année scolaire.

Les programmes, pour commencer. Y compris ceux de 2008. Ils contiennent deux encouragements au zapping qui se multiplient l'un l'autre au fur et à mesure que l'on avance dans sa scolarité.

Le premier, visible surtout en maternelle, c'est l'ambition démesurée ou le flou artistique de certains domaines qui oblige le maître à choisir lui-même une borne à cette ambition, borne qui varie donc au sein d'une même école, malgré les nombreuses réunions de conseils de cycle ou de maîtres.

Que peuvent signifier exactement, par exemple, des phrases telles que : « les enfants découvrent les usages sociaux de l'écrit en comparant les supports les plus fréquents dans et hors l'école (affiches, livres, journaux, revues, écrans, enseignes, ...) et que cachent les points de suspension ?

Ou cette autre qui dit : « La discrimination des sons devient de plus en plus précise. » ? Comment mesure-t-on lorsqu'on débute en maternelle, soit parce que l'on débute vraiment, soit parce que l'on a pour la première fois au cours de sa carrière, un poste dans ce niveau, la précision de la discrimination des sons, surtout lorsque l'on ne nous demande pas qu'elle soit établie mais « de plus en plus précise » ?

Ce flou est parfois proposé comme facteur de différenciation. Par exemple on demande au maître d'ajuster « la taille des collections, le fait de pouvoir agir ou non sur les objets » afin d'adapter les situations aux capacités de chacun.

On institutionnalise donc, dès le début, qu'il est normal et même souhaitable qu'au sein d'une même classe, certains enfants finissent l'année en comptant « à la main » là où les autres comptent « de tête ».

Il apparaît à nouveau dans le programme de sciences expérimentales et technologie des cycles de l'élémentaire, Main à la Pâte oblige : seuls les grands titres sont déclinés, contrairement à ce que nous lisons en histoire et en géographie où l'on nous donne les repères de ce qui doit être su à l'issue du cycle (exemple : Les Temps modernes : Gutenberg ; 1492 : Christophe Colomb en Amérique ; François I^o ; Copernic ; Galilée ; Henri IV et l'Edit de Nantes ; Richelieu ; Louis XIV ; Voltaire ; Rousseau), repères sans doute peu nombreux et peut-être trop peu exigeants mais repères quand même, qui peuvent garantir un socle de savoirs communs à tous les élèves entrant au collège.

On peut en revanche douter de l'homogénéité des connaissances des élèves à l'entrée en 6^o lorsque les maîtres n'auront eu pour construire leurs progressions que des titres de ce style : « Présentation de la biodiversité : recherche de différences entre espèces vivantes » ou « Présentation de la classification du vivant : interprétation de ressemblances et de différences en termes de parenté », d'autant que le texte d'introduction précise : « selon l'esprit de la Main à la Pâte,..., les connaissances et les compétences sont acquises dans le cadre d'une démarche d'investigation qui développe la curiosité, la créativité, l'esprit critique et l'intérêt pour le progrès scientifique et technique ».

Flou aussi au CM (1 et 2) en conjugaison : si une liste de verbes est fournie pour les deux classes de Cours Élémentaire, là, on nous parle de « verbes non étudiés » qu'il faudrait conjuguer en appliquant les règles apprises.

Le deuxième, c'est leur inconstance : figurez-vous par exemple que le passé composé enseigné au CE1 n'apparaît pas dans le programme de la classe suivante et qu'il ne réapparaît qu'au CM1, où il se retrouve seul pour faire acquérir aux élèves la notion de temps composé. A-t-il été oublié ou cela procède-t-il du fait que plus personne ne sait que pour qu'une notion soit sue, il faut qu'elle ait été vue et revue plusieurs fois (il me semble que les anciens parlaient de « sept fois »).

En mathématiques, le programme ne signale rien sur les nombres entiers au CM2, ils ont été vus jusqu'au milliard au cours des classes précédentes, ils sont absents de la progression de cette dernière classe. Même chose pour les unités de mesure de longueurs, de masses et de capacités (pour lesquelles, le système métrique en son entier n'est jamais présenté, mais ça, c'est une autre histoire). Je pense qu'il aurait été prudent de signaler par deux ou trois mots qu'un entretien et une réactivation des connaissances étaient nécessaires.

D'autant que, livret de compétences oblige, la nouvelle génération de professeurs des écoles a tendance à penser que, du moment que la petite croix a été placée dans la petite case, il n'est plus besoin de revenir sur une compétence.

C'est ainsi que l'une se fait des cheveux blancs en se demandant s'il est judicieux de revoir l'accord en genre et en nombre de l'adjectif qualificatif avec le nom commun auquel il se rapporte puisque ses élèves l'ont déjà fait l'année dernière.

Qu'une autre se demande comment bâtir sa progression d'Histoire puisque ses élèves, issus de deux classes différentes, n'ont pas vu les mêmes points du programme l'année précédente. Elle a très peur que les plus avancés s'ennuient si elle reprend avec eux des événements déjà vus une fois ! Et impossible de lui faire admettre que, ses élèves ayant grandi et mûri depuis l'année précédente, ils comprendront différemment et de façon plus approfondie ce qu'elle leur présentera !

Deuxième dégât collatéral induit par le livret de compétences, encourageant la théorie du tout-zapping chez nos élèves : le morcellement.

Pour apprendre à compter, il faut connaître la suite de nombres orale, savoir l'écrire et la lire, comparer des quantités, les ranger, calculer, résoudre des problèmes. Pour apprendre à lire, il faut discriminer les sons, établir un lien entre la lettre et le son qu'elle

produit, associer les différents sons en syllabes, les syllabes en mots, les mots en phrases, et comprendre les phrases successives d'un texte.

Tout profane penserait que tout ceci marche de concert et que l'important dans l'histoire est de tout mener de front à chaque moment de la vie scolaire quelles que soient les activités ou les exercices en cours. Tout profane ! Mais pas ceux qui remplissent les livrets de compétences ! Eux, ils ont leurs petites cases qui les obsèdent, qui les paralysent et les empêchent de voir la lune, tellement il est compliqué de cerner exactement le doigt qui la montre.

Et l'on précipite des enfants de 3 ou 4 ans dans la suite des nombres de 0 à 30 pour qu'ils les récitent, qu'ils apprennent à les pointer avec le doigt un par un afin de pouvoir dire que « le quinze », c'est celui-là, « le vingt-quatre », celui-là et « le treize », celui-là sans penser une seconde que l'institut de CP aura bien du tracas pour démonter ou replâtrer tout cela lorsqu'il introduira dizaines et unités.

On procédera de même pour toutes les cases à cocher, de la PS au CM2. On « fera » telle ou telle compétence, très vite, au cours d'une belle séquence « sur » la notion de multiple, le récit originel ou entendre le son « ou », on cochera la petite case qui correspond et l'on n'en parlera plus jamais puisque ça a été « vu ».

C'est quand même bizarre qu'on nous parle d'interdisciplinarité justement à une époque où l'on a morcelé le savoir en une myriade de toutes petites choses dont on a fait le but du travail de l'instituteur.

Car, si l'on en croit ce qu'écrivent les PEMF sur les forums, il est là le travail du bon maître : sérier les compétences que l'on souhaite mettre en œuvre, le plus précisément possible et y trouver un habillage ludique sous forme de projet.

Dans certaines académies, avec certains inspecteurs, les instituteurs sont sommés de fournir dès la rentrée une programmation des activités jusqu'au mois de juillet, compétence par compétence, petite case par petite case. Ces programmations doivent être complétées par des fiches de préparation pour tout, de l'accueil en maternelle à la récitation par cœur des tables de multiplication au CM2.

Une maîtresse de maternelle se fait vertement réprimander si elle choisit de faire décorer avec des gommettes la couronne des rois qu'elle va faire réaliser à ses bambins de trois ans avant même d'avoir « cerné les compétences » qu'elle veut mettre en œuvre au cours de ce travail. Et il s'agit d'être précis, un vague : « Ben, ils vont apprendre à découper et puis à travailler proprement, à coller des petits objets, euh, à... ah oui, je sais, ça va les aider à se repérer dans le temps ! Ben, le temps proche, euh, quand ils ont fini de découper, ils doivent coller les gommettes, ça se suit, euh, on peut pas le faire dans l'autre sens... et puis, le temps social,... la succession cyclique des fêtes... euh... non, c'est pas ça ? » ne suffira pas et on lui reprochera de ne pas savoir mettre du sens dans les activités qu'elle propose et de ne pas savoir les insérer au sein d'un projet global de développement de l'enfant respectueux des capacités de chacun !

Comment voulez-vous dans ces circonstances que vos élèves de Seconde aient pu croire à un seul instant qu'ils devaient mémoriser le programme de 6° pour pouvoir réussir à ingurgiter celui de Seconde ? D'autant que les diminutions d'horaires à tous les niveaux de la scolarité et les techniques d'apprentissage préconisées n'ont pas facilité l'automatisation de certains réflexes indispensables au calcul rapide ou à l'écriture presque automatique d'un raisonnement ou d'une argumentation.