

L'Enseignement catholique souscrit aux ambitions affichées par la réforme de l'école en vue de l'égalité des chances. L'Enseignement catholique mettra tout en œuvre pour limiter le nombre de redoublements, renforcer les apprentissages fondamentaux et mettre en place des dispositifs d'accompagnement pour réduire la difficulté scolaire.

Les programmes proposés pour l'école maternelle n'appellent pas de remarque particulière. L'attention portée à l'oral apparaît une nécessité légitime pour tous les acteurs.

Mais il nous semble qu'un certain nombre des objectifs affirmés dans le préambule des nouveaux programmes ne sont pas suffisamment développés dans le corps du texte de la présentation des programmes pour les classes élémentaires.

Dans la suite du texte « les orientations de l'Enseignement catholique pour l'école primaire » du 14 Janvier 2008, l'Enseignement catholique propose les suggestions suivantes.

1. Affirmer plus constamment la référence au socle commun.

Le socle commun est cité dans le préambule des nouveaux programmes, comme « la référence indispensable autour de laquelle seront organisés tous les enseignements de ce premier niveau de la scolarité obligatoire. »

Pourtant cette référence n'est pas toujours évidente dans le texte des nouveaux programmes, en raison, d'une centration forte sur les disciplines qui ne fait pas suffisamment place à l'interdisciplinarité et à la transdisciplinarité pourtant facile à mettre en œuvre dans le premier degré, en raison de la polyvalence des enseignants. La présentation exclusivement disciplinaire peut mener à un éclatement des apprentissages et de l'évaluation. Il faudrait, à tout le moins, un texte d'instructions précisant les articulations entre les nouveaux programmes et le socle commun, comme cela avait été fait dans la révision des programmes du 12 Avril 2007.

En outre, la terminologie même a évolué entre les textes. Le socle commun définit sept compétences, déclinées en « connaissances, capacités et attitudes ». Les nouveaux programmes « définissent pour chaque domaine d'enseignement les connaissances et compétences à atteindre », tout en précisant dans les encadrés concluant les programmes disciplinaires que les « élèves doivent être capables de... ». De telles évolutions de vocabulaire ne peuvent que générer la confusion.

La disparition du terme « attitude » est aussi préoccupante. L'éducation ne peut se donner pour ambition que de transmettre des savoirs, il s'agit de former à des comportements, des postures. comme nous le rappelions dans le texte « Ecole primaire : orientations de l'Enseignement catholique. » : « Dans son projet éducatif, l'Enseignement catholique établit un lien étroit entre le fait d'enseigner, l'acte éducatif et la proposition d'un sens de l'homme et de la vie. Instruire n'est pas seulement un acte technique exigeant la bonne maîtrise de savoirs et d'outils pédagogiques.

L'enseignement engage la personne dans toutes ses dimensions qu'il s'agisse d'ailleurs de la personne de l'éducateur ou de celle de l'élève. »

Cette référence aux attitudes nous semble prioritaire pour tout ce qui concerne l'instruction civique et morale, à partir des compétences 6 et 7 du socle commun des connaissances. Ceci permettra d'aller jusqu'à l'engagement présent dans les capacités nommées pour les programmes de CP et CE1, mais non mentionné dans les capacités à former dans les programmes de CE2, CM1 et CM2.

2. Réaffirmer la nécessité de travailler par cycle.

Le préambule aux nouveaux programmes précise bien « Les programmes nationaux de l'école primaire définissent pour chaque domaine d'enseignement les connaissances à atteindre dans le cadre des cycles, ainsi que la progression annuelle à suivre pour les atteindre en français et en mathématiques. ». Mais la programmation proposée se décline par discipline et par année.

Certes la programmation annuelle est utile, mais elle était jusqu'alors présentée comme « des éléments pour une programmation des activités. ». Peut-on assurer que la dynamique des cycles est maintenue, dans le cadre de la programmation annuelle présentée comme contraignante. Ne faudrait-il pas, comme pour les programmes de maternelle, préciser : « Le programme de l'école maternelle, sans horaire contraignant, présente les grands domaines d'activités (...) ; il fixe les objectifs à atteindre et les compétences à acquérir avant le passage à l'école élémentaire. La mise en œuvre du programme doit prendre en compte les étapes et le rythme de développement de l'enfant. »

L'acte de transmission, en effet, rencontre des élèves divers et ne peut donc être conduit de façon linéaire et homogène. Le préambule aux nouveaux programmes précise bien « les élèves en difficulté doivent pouvoir bénéficier d'une aide personnalisée et différenciée dès que les premières difficultés apparaissent et avant qu'elles ne soient durablement installées. ».

La pédagogie personnalisée, le soutien sur temps scolaire et sur temps de vacances aideront assurément à répondre à la difficulté scolaire. Mais pour atteindre l'objectif de limitation des redoublements, il faut aussi développer le recours aux cycles.

En outre, la mise en place des cycles oblige à une concertation approfondie en équipe enseignante, voire en équipe éducative. C'est là une voie à privilégier pour amener les enseignants à un réel travail collectif indispensable pour la réussite des apprentissages.

3. Articuler apprentissages fondamentaux et formation fondamentale.

Les nouveaux programmes visent à un renforcement des apprentissages fondamentaux. C'est, assurément, un enjeu essentiel au regard des constats apparus à l'occasion des évaluations menées à l'entrée en collège. Il est vrai que certains éléments et programmes précédents

avaient pu conduire à quelques approximations dommageables pour les élèves. C'est ainsi qu'il est bien clair que l'Observation Réfléchie de la Langue s'est révélée insuffisante pour structurer la maîtrise de la langue française. Le recours aux distinctions traditionnelles des activités de vocabulaire, de grammaire, de conjugaison et d'orthographe est bien ressenti comme une nécessité.

Les entraînements systématiques n'ont néanmoins de sens que s'ils n'amènent les élèves à être « entraînés à mobiliser leurs connaissances et compétences dans des situations progressivement complexes. » comme le rappelle le préambule aux nouveaux programmes. Les enquêtes PISA soulignent déjà que les élèves français ont d'assez bons résultats lorsqu'il s'agit de faire des exercices, alors que les résultats ne sont pas satisfaisants lorsqu'il s'agit de prendre des risques et de réinvestir des savoirs.

Or la mise en œuvre de cet objectif de transfert et d'application semble insuffisante dans un déroulé de programmes qui invite plus à la juxtaposition de savoirs mémorisés et récités, qu'à l'articulation de connaissances permettant une réelle maîtrise, pour une adaptation à des situations diversifiées.

C'est ainsi que pour le français, s'il est bien précisé que c'est « par des activités spécifiques en français, mais aussi dans toutes les activités scolaires, que s'acquiert l'autonomie en lecture et en écriture », les activités spécifiques sont abondamment développées, quand rien n'est dit sur la façon de mobiliser ces activités spécifiques pour la lecture et l'écriture en situation réelle. Nous souhaiterions que les programmes de chaque discipline insistent plus qu'ils ne le font sur les nécessaires transferts des savoirs instrumentaux à toutes les disciplines : lecture de consigne ; lecture de documents divers ; rédaction de réponse selon des genres différents (récit ; argumentaire ; relevé d'observation...)

C'est ainsi que pour les mathématiques, s'il est bien précisé que « la pratique des mathématiques développe le goût de la recherche, la pensée logique, l'imagination et les capacités d'abstraction », la place laissée dans les programmes à la résolution de problèmes est très faible au regard de l'acquisition des techniques opératoires et d'autres automatismes, certes nécessaire mais qui ne trouve leur pertinence qu'en situation.

Il semble important, dès le plus jeune âge, de former les capacités et attitudes développées dans la compétence 7 du socle commun : « L'autonomie et l'initiative. »

4. Affirmer la transmission d'une culture globale.

Les programmes, dans la suite du socle commun, distinguent assez étroitement la « culture scientifique et technologique » et la « culture humaniste », tout en invitant à quelques liens : « Les élèves comprennent que le développement durable correspond aux besoins des générations actuelles et futures. En relation avec les enseignements de culture humaniste et d'éducation civique, ils apprennent à agir dans cette perspective. »

Cette invitation à faire du lien entre les diverses connaissances gagnerait à être systématisée, comme y invitait l'Académie des Sciences, dans l'Avis rendu sur l'enseignement scientifique et technique dans la scolarité obligatoire, école et collège : « Il n'y a pas deux cultures, il n'y en a qu'une au moins si l'on donne à ce beau mot son sens vigoureux, celui d'une tension vers le savoir et non celui, plat, d'une accumulation du savoir. Il n'y a pas une culture qui serait fondée sur les humanités et une autre structurée par la science, une qui nous porterait vers l'être et l'autre fondée vers le faire. Il y a un désir immémorial, qui tend l'homme vers un dépassement de soi, nourri par une connivence avec le monde où il vit. Nous attendons de l'école qu'elle ouvre aux enfants cette double voie où chacune des harmoniques joue un rôle irremplaçable dans le concert. » (6 Juillet 2004)

Les programmes sont précis, quant aux repères culturels à transmettre. Ils invitent à s'appuyer sur l'environnement culturel proche. L'introduction systématique de l'histoire des arts est heureuse et la liste de référence légitimement ambitieuse. La pratique artistique doit aussi garder une place significative, à la fois pour donner à tous des moyens diversifiés d'expression dans le groupe, et pour ouvrir à chacun l'accès à des disciplines artistiques diverses. Si le nouvel horaire de 24 heures devait réduire les possibilités, il faudrait que les programmes soulignent les nécessaires articulations à faire avec les activités proposées dans des temps d'accompagnement éducatif.

Les ambitions des programmes vont se heurter à l'environnement quotidien des élèves, affrontés à l'omniprésence de l'image et à la l'envahissement de la subculture télévisuelle. Il paraît dès lors indispensable de former les enfants à un regard critique sur l'image fixe, celle notamment de la publicité, et sur l'image en mouvement. Ce regard critique ne s'arrêtera pas seulement à des critères formels, mais devra aussi rendre vigilant sur les valeurs, dont certaines sont contestables, véhiculées par de nombreuses productions grand public. Ce travail est un pan important de l'instruction morale et civique.

C'est en mobilisant l'ensemble des disciplines pour entrer dans le patrimoine culturel et pour former la conscience morale que l'école pourra, dans le même acte, enseigner, éduquer et introduire aux questions de sens.

5. Favoriser l'appropriation des nouveaux programmes.

Les nouveaux programmes sont bien conformes à la volonté affichée d'être « plus courts et plus clairs ». L'opinion publique ne peut que se féliciter d'une claire lisibilité de la mission donnée à l'école.

Pour que les parents soient membres à part entière de la communauté éducative, il est aussi fondamental qu'ils puissent aisément accéder aux programmes de l'école de leurs enfants.

Les enseignants, quant à eux, après une succession de réformes qui avaient pu brouiller la perception de ce qu'on attendait d'eux, apprécient aussi la précision des nouveaux programmes.

Les enseignants, comme professionnels de l'enseignement, ont désormais à s'appropriier ces nouveaux programmes et à les traduire en objectifs et en stratégies. Ils le feront en usant de la liberté pédagogique que leur reconnaît le texte, tout en dialoguant avec tous les membres de la communauté éducative.

Cette liberté pédagogique, et la responsabilité qu'elle induit, ne peut s'assumer qu'en équipe, autour du projet d'école construit en référence à un contexte donné, sous l'autorité du chef d'établissement. La liberté pédagogique des enseignants s'inscrit donc dans l'autonomie des établissements.

Pour que cette liberté s'exerce sereinement, les enseignants sont néanmoins en attente d'instructions adressées par le ministère au corps professionnel des enseignants. Au-delà des contenus, désormais clairement établis pour tous, il s'agit pour les enseignants d'être guidés pour articuler socle commun et nouveaux programmes, pour articuler programmation annuelle et cycles. Il s'agit aussi de préciser quelles seront précisément les modalités d'évaluation des personnes et des équipes.

Ces instructions attendues sont aussi indispensables pour construire les référentiels de formation initiale et de formation continue, comme ils aideront les chefs d'établissement à animer leurs équipes.