

Partie précédente à <http://michel.delord.free.fr/maquis-noyade1.pdf>
(lien non public)

[Bernard Appy] VI

Par ailleurs, je souhaiterais que les éventuelles explications soient claires, directes et simplement énoncées. Tout bon enseignant de notre bord (pléonasme j'espère) devrait pouvoir faire cet effort de rendre aisément compréhensibles ses propos. J'en ai assez de me perdre dans le maquis des alinéas et sous-alinéas et de me noyer dans des appareils critiques exagérés. Après une journée d'école, je n'ai plus d'énergie pour lire des textes rasoirs.

[Michel Delord]

Passons sur les injonctions sur la manière dont on doit répondre à une question, assortie de plus de sous-entendus assez douteux et voyons les citations faites par B. Appy.

[Début de la citation de Bernard]

Extraits de Buisson :

Je cite :

"Ne vous appliquez pas à débiter par l'idée qui, logiquement, devrait servir de point de départ, pour faire suivre à l'élève toute la filière des déductions."

"Cet enseignement où l'enfant s'instruit en quelque sorte spontanément (...), n'est-ce pas l'intuition (...) ?"

"En quoi consiste la méthode intuitive dans toutes les études primaires (...) ? En une certaine marche de l'enseignement qui réserve à l'enfant le plaisir (...) de l'initiative et de l'activité intellectuelle. On peut dire qu'on l'instruit par l'intuition (...) toutes les fois qu'au lieu de lui faire suivre passivement son maître et répéter docilement une leçon toute faite, on le provoque à chercher (...)."

"Elle [la méthode intuitive] parvient à faire penser l'enfant, parce qu'elle le laisse penser à sa façon et non à la nôtre, parce qu'elle le fait marcher de son propre pas et non du pas de son maître."

"On pourrait presque dire qu'il y a deux logiques : celle de l'enfant et celle de l'adulte, l'une qui est toute naturelle et intuitive, l'autre plus savante, plus réfléchie, plus méthodique. (...) Elle [la logique de l'adulte] va du simple au composé, du principe à la conséquence, de la règle à l'exemple. Et c'est justement ce qui fatigue et rebute l'enfant."

A propos de l'apprentissage de la lecture, je cite :

"Vous ne lui apprendrez pas les lettres, puis les syllabes, puis les mots, vous lui ferez lire, relire, apprendre par coeur une page quelconque ; de lui-même, l'enfant la décomposera en mots, syllabes, lettres, que de lui-même il reconnaîtra dans une autre page. "

"Voulaient-on apprendre à l'enfant à lire ? On prétendait commencer par lui apprendre toutes ses lettres, puis leurs combinaisons en syllabes, avant d'arriver à un mot et surtout à une phrase. Quel désert à traverser pour la pauvre petite intelligence !"

"En lecture, au lieu de lui faire passer en revue toutes les lettres et toutes les syllabes vides de sens, on lui donne, dès qu'il sait deux ou trois lettres, de petits mots qui occupent sa pensée (...) : il faut que l'enfant plus d'une fois supplée par une sorte de divination ou d'intuition à ce qui lui manque rigoureusement pour être en état de déchiffrer le mot, mais c'est là précisément qu'est le plaisir pour lui."

Pour l'apprentissage de l'écriture, je cite :

"Vous ne lui ferez pas faire des bâtons, puis des jambages, puis des lettres ; vous le mettrez devant une phrase tout écrite, il l'imitera, la copiera et apprendra de lui-même à écrire. Et ainsi de tout l'enseignement."

Notez bien la dernière phrase !

[Fin de la citation de Bernard]

Tu comprendras, je suppose, que je ne puisse faire immédiatement un commentaire sur chacune des citations, coupées de leur contexte, pour montrer les contre-sens faits.

1) Je ferais cependant remarquer que tu avances une position fondamentalement négative sur Buisson et utilise, pour justifier tes affirmations qui sont, quels que soient leurs libellés, des accusations graves, une trentaine de lignes tirées du *Dictionnaire Pédagogique* qui compte à peu près 6000 à 7000 pages en corps de 10. Ce n'est pas sérieux.

2) Je me contenterais de mettre dans son contexte celle que Bernard a l'air de trouver la plus importante puisqu'il dit « Notez bien la dernière phrase ! » qui est la suivante :

[B. Appy : Pour l'apprentissage de l'écriture, je cite :

"Vous ne lui ferez pas faire des bâtons, puis des jambages, puis des lettres ; vous le mettrez devant une phrase tout écrite, il l'imitera, la copiera et apprendra de lui-même à écrire. Et ainsi de tout l'enseignement."

Notez bien la dernière phrase !]

a) En fait il faut d'abord rétablir « la dernière phrase » que B. Appy a oublié, celle qui suit immédiatement dans le texte qu'il cite (<http://michel.delord.free.fr/fb-intuit.pdf>, page 4)

« Vous ne lui ferez pas faire des bâtons, puis des jambages, puis des lettres ; vous le mettrez devant une phrase tout écrite, il l'imitera, la copiera et apprendra de lui-même à écrire. Et ainsi de tout l'enseignement.

Qu'il y ait une manifeste exagération dans ce principe exprimé sous forme absolue, c'est ce qu'on a aussi bien senti en Allemagne qu'en France ».

Ce qui nuance le propos, c'est le moins que l'on puisse en dire.

b) Mais le plus important n'est pas là mais le fait que Buisson emploie le passé : « *c'est ce qu'on a aussi bien senti en Allemagne qu'en France* ».

En effet, Bernard Appy présente toutes les citations qu'il met en avant comme des positions pédagogiques de F. Buisson et pousse ainsi à croire que la position de Buisson est de s'opposer à l'idée qu'il faut « *faire des bâtons, puis des jambages, puis des lettres* » et d'être favorable au fait « *de mettre [l'élève] devant une phrase tout écrite [qu']il imitera, ... copiera et [et qu'il] apprendra de lui-même à écrire* ».

Il n'en est rien pour deux types de raisons

a) Ferdinand Buisson était le directeur de l'enseignement primaire et si la position de Buisson était celle que lui suppose B. Appy, on l'aurait vu dans les programmes et les IO dont il dirigeait la rédaction : or ce n'est pas le cas et il y dit explicitement le contraire. D'autre part, dans les articles du Dictionnaire Pédagogique, JAMAIS Buisson n'a cette position et le type de méthodes qu'il recommande, méthode analytique-synthétique d'écriture-lecture ne recommande absolument pas cette démarche et l'article sur la méthode Schüler dit explicitement le contraire.

b) Dans la phrase citée (et dans tout le paragraphe, ce qui est vérifiable) Buisson ne donne pas sa propre position mais décrit l'histoire du débat pédagogique en Europe au début du XXIème siècle (*c'est pour cela que tout le paragraphe est écrit au passé*).

Plus précisément F. Buisson décrit les oppositions sur les méthodes de lecture à l'époque à laquelle il est fait allusion, c'est-à-dire

i) les méthodes dans lesquelles on apprenait d'abord les bâtons, puis longtemps après à lire les lettres, puis lire des syllabes, puis lire des mots, puis on apprenait ensuite à écrire des lettres, puis des syllabes, puis des mots et enfin, AU BOUT DE PLUSIEURS ANNEES, une phrase. Ce qui est dit explicitement dans le même fichier quelques pages plus loin :

« Voulait-on apprendre à l'enfant à lire? On prétendait commencer par lui apprendre toutes ses lettres, puis leurs combinaisons en syllabes, avant d'arriver à un mot et surtout à une phrase. Quel désert à traverser pour la pauvre petite intelligence! De la lecture on passait à l'écriture et l'on procédait de même: non pas le mot d'abord, non pas même la lettres, mais les jambages, les «bâtons». Qui ne se rappelle les longues pages de «bâtons» de sa première école? »

En ce sens, la rédaction de Buisson ne signifie en aucune manière qu'il est contre le fait de faire du dessin pour introduire l'écriture, d'écrire des lettres...

ii) la méthode qui est en fait la position de Jacotot (mais pas celle de Buisson ou Compayré et de tous ceux qui ont participé à la rédaction des IO et des programmes de l'époque) : « *Vous le mettrez devant une phrase tout écrite, il l'imitera, la copiera et apprendra de lui-même à écrire. Et ainsi de tout l'enseignement.* »

Et ensuite, F. Buisson écrit :

« Qu'il y ait une manifeste exagération dans ce principe exprimé sous forme absolue, c'est ce qu'on a aussi bien senti en Allemagne qu'en France »

Mais il ne s'agit toujours pas de la position de Buisson car Buisson décrit l'appréciation portée, avant la naissance de Buisson, par les pédagogues « en France et en Allemagne », sur la position de Jacotot (né en 1770, il expose cette idée

en 1822 dans "Enseignement universel, Langue maternelle," meurt en 1840 alors que Buisson ne naît qu'en 1841), position de Jacotot qu'il qualifie de « *manifeste exagération dans ce principe exprimé sous forme absolue* »..

Quel est le « principe » auquel il fait allusion et qui est indubitablement présent – c'est le moins que l'on puisse en dire- dans la position de Jacotot ?

Le fait de ne pas étaler sur plusieurs années, sous forme d'étapes séparées dans le temps les phases de l'écriture-lecture qui vont du début de cet apprentissage (qui est du dessin) jusqu'au début de la lecture courante (qui correspond à l'écriture-lecture de phrases complètes simples), et en particulier la séparation de l'apprentissage en deux phases, d'abord l'écriture et ensuite la lecture. Et Jacotot effectivement n'étale pas dans le temps et ne sépare pas l'écriture puisqu'il fait tout faire en même temps.

Quelle est « l'exagération de ce principe exprimé sous forme absolue » ?

C'est justement - la forme *absolue* - de supprimer toutes les nécessaires phases précitées en donnant directement des phrases complètes que l'élève doit décomposer par lui-même..., ce qui est effectivement *exagéré*¹.

Je reviendrais sur cette question pour expliquer la suite de cette citation, les autres citations hors contexte faites par Bernard et notamment les paradoxes apparents qu'elles comportent.

[Bernard Appy] VII

MD : "Il est tout à fait possible de dire que Liliane Lurçat a des positions pédagogistes sur la lecture mais, dans ce cas-là, on ne fait pas de la publicité pour ses livres."

Je suis allé voir les sites de notre mouvance et je n'ai trouvé aucune publicité. Seul le site de SLL fait de la pub pour les livres écrits par ses adhérents (à haut et à droite de sa page d'accueil).

Le site appy.ecole évoque les ouvrages de Liliane Lurçat dans sa page Bibliographie (<http://appy.ecole.free.fr/bibliographie.htm>). Mais je doute que Michel Delord, fin connaisseur de la langue française qu'il est, ne donne aux mots "publicité" et "bibliographie" la même acception.

[Michel Delord]

Tu te contentes de répondre sur une question de forme mais je veux bien retirer cette phrase écrite trop rapidement(je voulais dire les « thèses » des livres et non les livres et le mot publicité était mal employé). Mais je maintiens tout le reste du paragraphe.

Et notamment je trouve pour le moins malheureux de se servir en externe de la notoriété des thèses de Liliane Lurçat , de n'en faire aucune critique publique et d'un autre côté de me taper dessus lorsque je les défends en particulier lorsqu'elle défend les positions de F. Buisson sur la lecture et explicitement la méthode Boscher (ou méthode Block) qu'elle considère manifestement, tout en sachant très bien qu'elle n'est pas purement synthétique (c'est-à-dire pas syllabique dans l'opposition syllabique/globale telle que définie actuellement), en tant que méthode d'écriture-lecture, comme une méthode qui a représenté un grand progrès et dont la destruction est l'axe de destruction de l'école publique. Voir *infra*.

[Bernard Appy] VIII

MD : "Liliane Lurçat (...) , qui défend explicitement les méthodes recommandées par F. Buisson." Merci à Michel de nous indiquer précisément les pages de ses ouvrages où elle en parle. Je ne doute pas qu'elle le fasse, puisque Michel le dit, mais j'ai la flemme d'effectuer les recherches moi-même.

[Michel Delord]

Sans commentaires sur le ton assez déplaisant. Mais le fait que tu demandes la référence prouve au moins que tu ne lis pas ce que j'écris car la référence était indiquée trois jours avant ton mail sur la liste du GRIP dans mon message « Court historique des méthodes de lecture » (16h20 le 15/03)

Citations donc, pour ne pas fatiguer :

a) Par exemple, fin de <http://michel.delord.free.fr/lecture.html>

¹ Dans les autres positions *exagérées* de Jacotot, on peut trouver pêle-mêle : « Toutes les intelligences sont égales », « Tout est dans tout », « Sachez une chose et rapportez-y tout le reste », « On ne retient que ce qu'on répète », « Pas de maître explicateur », « Tout le monde peut enseigner », « On enseigne même ce qu'on ignore ».

Remarques sur la méthode Schüler, méthode analytique-synthétique d'écriture-lecture

"Cette méthode va servir plus de cinquante ans sous le nom de méthode Schüler. M. Block avait fait une synthèse adroite des travaux des pédagogues allemands (Campe, Gedike, Vogel et Lüben, véritables créateurs de cette méthode Schüler en 1850). Tous les travaux de ces éducateurs ont été marqués par le souci pratique de mettre en oeuvre une méthode réaliste : c'étaient des praticiens, des directeurs d'écoles normales, des maîtres. La fin du XIXe siècle va voir apparaître des manuels dont les succès vont faire les beaux jours des éditeurs : le Regimbeau de Hachette, le Langlois chez Colin, et le Pierre-Minet-Martin chez Nathan.

Tous ces syllabaires ont servi à trois générations. Plusieurs millions de manuels ont été édités en près de soixante-quinze ans. Ces syllabaires devaient permettre le déchiffrement correct en six mois ! Le succès du Pierre-Minet-Martin fut incontestable : en 1950, plus de 2 millions de manuels avaient été édités. A chaque leçon, un mot inducteur et une gravure aidaient le maître à construire sa leçon. de nombreux éducateurs partisans des méthodes globales ou mixtes ont tourné en dérision le contenu vieillot et anachronique de ces manuels. On y relève en fait des signes évidents de désuétude"

Lionel Bellenger, *Les méthodes de lecture*, PUF, 1970. Page 65.

Cependant malgré

- son origine qui devrait la rendre célèbre dans le pays de l'Ecole laïque (méthode recommandée explicitement par les créateurs de l'Instruction Publique), son emploi très important qui "a fait la fortune des éditeurs" jusqu'à la fin des années 40
- son originalité très grande à double titre, méthode d'écriture-lecture et méthode analytique-synthétique qui ne demande jamais de deviner ,

on ne peut qu'observer, dans le débat sur la lecture, qu'une attitude mêlant la franche hostilité, la déformation de sa nature et de son importance ou même la négation de son existence.

On peut aussi constater que Luis Bellenger qui défend en 1978 les méthodes idéo-visuelles, la considère comme un syllabaire, et, à la page suivante, comme une méthode syllabique, ce qui est une position générale également défendue par Roland Goigoux pour un choix plus vaste de méthodes non strictement synthétiques : "*Les méthodes "mixtes" sont en réalité des méthodes syllabiques précédées d'un petit temps de mise en mémoire de mots et de phrases simples pour mieux intéresser les enfants*" (Roland Goigoux, *L'évolution de la prescription.....*, op. cit.SELF2002²), positions qui tendent à nier la spécificité et l'importance des méthodes analytiques-synthétiques d'écriture-lecture, qui devient ainsi le cadavre dans le placard des théoriciens de la lecture.

Un seul auteur, Liliane Lurçat, traite la question de manière historique et échappe en effet à cette négation/critique des méthodes prônées par les responsables de l'Instruction Publique dans les années 1880 : dans *La destruction de l'école élémentaire et ses penseurs* (Cf. Extraits), elle n'aborde certes pas spécifiquement la méthode Schüler comme méthode analytique-synthétique, mais la met au premier plan par la défense des méthodes d'écriture-lecture puisqu'elle en fait l'axe de son analyse en présentant positivement l'analyse de Ferdinand Buisson qui, lorsqu'il parle de "*méthode analytique-synthétique d'écriture-lecture*" fait explicitement en suite référence à la méthode Schüler :

"Un fil conducteur

Dans ce livre, c'est *la destruction de l'enseignement élémentaire* qui est l'objet principal de la réflexion. Par là j'entends une *destruction patiente et méthodique, opérée à partir du haut*. Elle est *considérée à partir d'un fil conducteur : la destruction de l'écriture-lecture, méthode de l'Ecole de la République*, sous les effets combinés du scientisme et des errances idéologiques de l'Education Nouvelle [...] Trois familles de méthodes de lecture sont décrites par Ferdinand Buisson. Les méthodes synthétiques fondées sur la combinaison des lettres et des syllabes. Les méthodes analytiques qui partent des mots entiers. Les méthodes d'écriture-lecture fondées sur l'enseignement simultané de la lecture et de l'écriture ou sur l'enseignement de l'écriture substitué à celui de la lecture. Ferdinand Buisson présente un bilan de ces méthodes, élaboré à partir du témoignage d'enseignants expérimentés: "Les méthodes à marche analytique sont beaucoup moins nombreuses et n'ont pas reçu du public enseignant un accueil très favorable (...). Avec la méthode analytique-synthétique d'écriture-lecture, combinée avec les leçons de choses et de langue nous sommes arrivés au dernier stade de perfectionnement réalisé par la pédagogie moderne".

Liliane Lurçat, *La destruction de l'école élémentaire et ses penseurs*, François-Xavier de Guibert, Paris, 1998

b) Si Liliane Lurçat ne cite pas explicitement la méthode Schüler dans l'introduction, elle la cite cependant positivement dans la suite du texte sous le nom de méthode Block, dans la critique de M. Erena, M. C. Lacrosaz, G. Bastien, N. Decourt, *Lire à la maternelle. L'enfant à la rencontre des écrits*, Toulouse, Privat, 1987. :

« Dans un premier chapitre, [les auteurs] font un historique de l'écrit à l'école maternelle. Au départ, le modèle de l'école primaire s'impose. Les choses ont évolué à l'école maternelle sous l'influence de Pauline Kergomard, tandis que l'approche de l'écrit commence à se transformer dans une voie similaire à l'école primaire, par des méthodes de lecture créées par Block et Cuissart autour des années 1880. On regrettera que les auteurs n'aient pas signalé que la méthode Cuissart consiste en un enseignement simultané de la lecture, de l'écriture, de l'orthographe et du dessin. Ce manuel a connu un

² <http://www.ergonomie-self.org/self2002/goigoux.pdf>

grand nombre d'éditions, j'ai consulté la quatre-vingtième. Pauline Kergomard recommande, elle aussi, l'enseignement simultané de la lecture et de l'écriture . »

Liliane Lurçat « *La destruction de l'école élémentaire et ses penseurs* »
Début du chapitre 5 « Lire ou ne pas lire à l'école maternelle ».

[Bernard Appy] IX

MD : "(*bien que tu ne fasses pas partie des candidats SLECC déclarés*)"

Chacun se doutera que j'ai de (bonnes ?) raisons de ne pas m'être porté volontaire dans le projet SLECC. La référence à Buisson n'est pas la moindre, mais ce n'est pas la seule...

Toutefois, j'ai gardé ces raisons pour moi (et quelques amis) pour ne pas refroidir l'enthousiasme des troupes avec mes réticences.

[Michel Delord]

Tu as vraiment tort, si tu penses que l'on va dans le mur, de ne pas nous prévenir en explicitant très précisément tes raisons.

[Bernard Appy] X

Mais je ne fais pas mystère de ce que je pense. Les curieux pourront se reporter avec profit au bas de la page : <http://appy.ecole.free.fr/actualites/comete.htm>

Bien à vous tous.

Bernard APPY

<http://appy.ecole.free.fr>

[Michel Delord]

J'ai été voir et la première chose que j'ai regardé est effectivement, bien sûr, la partie sur les programmes. Elle commence par

« 2/ Les programmes

Nous faisons confiance aux spécialistes des disciplines pour déterminer avec clairvoyance ce qui doit passer du savoir savant au savoir enseigné à tel ou tel niveau du Primaire. »

C'est effectivement tout un programme ... que je ne partage pas du tout - et depuis longtemps - car l'opposition savoir savant/ savoir enseigné, base du « pédagogisme », est justement ce qui interdit de penser et d'instruire.

Ce n'est pas vraiment un hasard si, avant que j'ai un site web, j'avais fait mettre en ligne sur la casemath et, si depuis la première version de mon site, figure en première place un texte fondamental parce qu'il est la critique de la problématique funeste savoir savant / savoir enseigné, texte dont voici la conclusion :

Ainsi le succès de l'un de ses "concepts" les plus néfastes, celui de transposition didactique, repris par certains "savants de l'éducation" qui croient voir dans la distinction savoir savant/savoir enseigné un point essentiel du phénomène d'enseignement, et qui ont "socialement raison" au sens que, comme souvent dans les sciences humaines, une fois un "concept" énoncé, il fonctionne tout simplement parce que l'on fait comme s'il fonctionnait. Que le prix à payer soit la mort du savoir importe peu à ceux pour qui le savoir n'est qu'une illusion à répartir entre le monde savant, celui qui fabrique l'illusion, et le monde enseigné, celui à qui on fournit une illusion à sa portée. Faut-il en dire plus?

Rudolf Bkouche : *De la transposition didactique*
<http://michel.delord.free.fr/rb/rb-transpo.pdf>

Un point important dans ce que dit Rudolf est le suivant : « Une fois un "concept" énoncé, il fonctionne tout simplement parce que l'on fait comme s'il fonctionnait », point que je commenterai de la manière suivante et Rudolf me dira si je trahis ou non sa pensée.

Ce qui caractérise les programmes et les progressions depuis 1970/72 en France n'est pas principalement qu'ils soient allégés(par exemple passage en 70 des 4 opérations en CP à la seule addition), ce qui aurait signifié qu'ils ne changeaient pas de nature, mais d'être explicitement inenseignables, c'est-à-dire de ne pas permettre l'enseignement de connaissances, y compris de celles qui sont prévues dans l'énoncé des dits programmes. Et c'est ce caractère et pas un

autre qui justifie que l'on place la coupure de non-retour à ce moment-là et pas à un autre et pour cette raison et pas pour une autre.

C'est en effet la première fois que ce type de programmes est proposé aussi bien en mathématiques qu'en français. Donnons en simplement deux exemples qui en facilitent une description rapide :

- en mathématiques, à partir de 70, on recommande l'enseignement de la géométrie mais d'une géométrie sans figures, ce qui revient à le rendre impossible³
- en français la victoire des « méthodes idéo-visuelles par voie directe » concomitante de la circulaire Fontanet recommande bien « l'enseignement de la lecture et de l'écriture » mais considère simultanément que l'enseignement du déchiffrage doit être évité car nuisible, ce qui revient bien à rendre impossible cet enseignement.⁴

C'est cet aspect qui va bouleverser les conceptions pédagogiques théoriques et créer les conditions de naissance d'une nouvelle forme de la pédagogie – qui n'est plus, par essence, de la pédagogie - la nouvelle didactique⁵ : comment enseigner quelque chose d'inenseignable ? La solution théorique donnée va être la transposition didactique qui, **en tant que traduction de la réalité de l'enseignement après 1970**, a comme base une conception antagonique entre les contenus disciplinaires des programmes (le savoir savant, réputé porté par le monde universitaire) reconnu comme inenseignable et la pratique du métier (le *savoir enseigné*, de contenu différent par principe du *savoir savant* et caractérisé comme seulement enseignable, ce qui le fait obligatoirement dépendre à la fois du « public » et du niveau de formation de l'enseignant et introduit par la-même toutes les aberrations possibles)⁶ : au fond l'enseignant croit que s'il respecte le contenu de la discipline (qu'on lui a enseigné d'ailleurs de manière formelle), il ne peut pas l'enseigner et que ce qu'il arrive à enseigner est quelque chose d'approximatif et sans valeur (Voir les déclarations de Guy Brousseau citées par Rudolf).

Mais je ne vais pas refaire ici la critique de la problématique savoir savant / savoir enseigné mais me borner à une remarque double :

i) une fois que les réformes de 70 se sont mises en place , la fausse opposition savoir enseignant / savoir enseigné n'est plus une « invention diabolique » des pédagogistes, mais la réalité du fonctionnement de l'appareil scolaire dans laquelle vivent les enseignants qui sont censés simultanément faire cours et suivre les programmes. On a le même phénomène pour la pédagogie différenciée présentée au début comme une nécessité absolue par ses partisans mais qui n'était pas perçue comme une nécessité absolue de tous les instants par la grande majorité des enseignants dans la mesure où les politiques de passage dans la classe supérieure garantissaient des niveaux de classe relativement homogènes. Mais avec la dégradation de l'enseignement et le passage systématique dans la classe supérieure, la pédagogie différenciée passe du statut d'idéologie au statut d'obligation ressentie par tous les enseignants qui ont maintenant des classes dans lesquelles il est impossible de faire un cours compris même par 50% de la classe à moins de réduire son cours à des banalités qui n'intéressent plus aucun élève.

ii) Tous les enseignants qui ont commencé à enseigner après 1970 – c'est-à-dire tous ceux qui ont maintenant moins de 58 ans s'ils ont commencé à 22 ans - n'ont connu comme situation d'enseignement qu'une situation dans laquelle les programmes (et le « savoir savant ») étaient antagoniques avec ce qu'ils pouvaient enseigner ; il est donc normal, s'ils se réfèrent simplement à leur expérience personnelle et à leur « pratique dans les classes », qu'ils pensent au travers de cette fausse problématique puisque c'est la seule qu'ils ont connue, problématique qui a de terribles conséquences comme les oppositions entre niveaux d'enseignement, les oppositions entre les enseignants de différents niveaux et la négation de toute pédagogie car ils n'en ont connue que des formes qui effectivement étaient la négation de toute pédagogie.

La condition pour sortir du piège savoir savant / savoir enseigné est donc impérativement, pour tous les enseignants de dépasser leur « expérience personnelle » par

³ Il ne s'agit pas d'une question de méthode mais bien de contenu car, on peut très bien faire de la géométrie sans figure (par l'algèbre linéaire par exemple) mais on ne peut l'enseigner en collège.

⁴ Les méthodes précédemment recommandées qu'elles soient globales, mixtes, semi-globales pouvaient aboutir à des résultats pratiques déplorables mais aucune ne niait, comme le prétend la méthode idéo-visuelle par voie directe, le fait qu'il fallait faire, à un moment ou à un autre « l'analyse des éléments, syllabes et lettres ». Il s'agit donc bien d'une différence de principe.

⁵ **Ses partisans ne reconnaîtront jamais que le contenu des programmes est à critiquer** et trouveront d'autres explications : la réforme est mal préparée, les enseignants ne sont pas assez formés ... Ce point est explicitement défendu par Michèle Artigue et par la commission Kahane

⁶ Si l'on fait passer dans la classe supérieure des élèves qui ne peuvent pas suivre et si le niveau disciplinaire des enseignants baisse, le savoir « enseignable » se réduit rapidement à pas grand-chose.

- 1) une bonne formation disciplinaire (que la majorité des générations enseignants actuellement n'a pas eu, y compris ma génération et j'ai du, pour arriver à comprendre un peu la situation, la compléter sérieusement par un travail personnel)
- 2) s'inspirer (sans copier mécaniquement mais je crois que ce je propose est loin du copiage mécanique : voir le texte sur les notations de la multiplication et celui dont il est un prolongement) du noyau des programmes, progressions et directives pédagogiques dans ce qu'ils ont de constant de 1882 à 1945⁷ .

Je note également dans le texte indiqué par Bernard Appy le passage auquel il renvoie :

« Il faut donc commencer par rédiger une charte qui établira ce que sont les pédagogies structurantes. Ce texte définira clairement l'état d'esprit des instituteurs qui adoptent cette façon de faire : rigueur, sérieux, exigence, conscience professionnelle... Il évoquera dans leurs grandes lignes les méthodes mises en œuvre : aller du simple au complexe, faire acquérir les automatismes et les bonnes façons de travailler, cultiver l'intelligence et la mémoire, ordre dans la classe, exigence dans les résultats, émulation entre les élèves, récompense aux meilleurs d'entre eux... Cette charte affichera aussi la volonté de se démarquer de tout dogmatisme et de toute idéologie pour viser au pragmatisme et à l'efficacité : aucun grand pédagogue du passé ne servira de référence privilégiée, aucun programme ou dispositif d'autrefois ne sera repris tel quel, aucune idéologie ne devra s'imposer comme allant de soi, tous nos efforts doivent être tournés vers la modernité et le futur.

Les instituteurs qui choisiront de s'engager dans ce courant pédagogique feront de leur mieux en respectant la charte et en ayant toute liberté pour la mettre en action dans leur classe.

Ensuite, il faudra désigner des écoles pilotes. L'expérimentation doit commencer la première année en Petite Section pour continuer ainsi, d'année en année, jusqu'au CM2. Au terme des huit années de Primaire, des tests d'évaluations comparatifs avec des groupes témoins pourront donner les premières indications sur la validité de cette démarche pédagogique.

Il appartiendra au Ministère de l'Éducation nationale de définir les écoles pilotes qui feront partie de ce projet expérimental. Les instituteurs nommés dans ces écoles sont des volontaires, engagés dans la démarche des pédagogies structurantes. Le suivi sera fait par les Inspecteurs de circonscription, qui auront au préalable reçu une information détaillée sur l'expérimentation en question.

Parallèlement - ou si c'est possible antérieurement - à la mise en place de ce réseau, un groupe de recherche sur les pédagogies structurantes se mettra en place. Son rôle sera de conceptualiser cette démarche, de fournir des outils efficaces, de définir des façons de faire et de participer à la formation initiale et continue des maîtres. Avec les moyens budgétaires nécessaires, notamment en terme en décharge de service. Ce groupe sera dirigé, animé et composé par des instituteurs. Il pourra faire appel, si besoin est, à des contributeurs professant dans le secondaire ou dans l'enseignement supérieur, ou encore à des spécialistes, des scientifiques ou tout autre personne dont les compétences seraient ponctuellement utiles.

Pour assurer la cohésion de l'ensemble du projet, c'est l'autorité du ministre qui s'imposera à tous, et non celle d'autorités locales qui agiraient selon leur bon plaisir. »

Il pose effectivement un certain nombre de problème mais j'y répondrai plus tard.

Bonne lecture

18/04/2006

MD

⁷ Ce que je reproche à Bernard pour son site – et pour l'influence qu'ils peut avoir sur ceux qui le visitent - n'est pas de reproduire tous les programmes depuis 1970, programmes que j'ai qualifié de musée des horreurs, car c'est extrêmement utile pour comprendre l'évolution négative de l'école depuis ce tournant néfaste des années 70. Non , ce que je lui reproche est d'avoir supprimé les liens qu'il donnait sur les programmes et les IO d'avant 1970 (c'est-à-dire ceux de 1882 à 1945) aussi bien en calcul qu'en français pour que les visiteurs puissent avoir l'idée de ce qu'est un programme visant l'instruction, ce qui est d'autant plus regrettable que ces programmes, en avance en moyenne de deux ans sur pratiquement tous ceux des pays développés on fait pendant presque un siècle l'envie du monde entier. Cf. <http://michel.delord.free.fr/banff.pdf> (page 2).