

L'enjeu des programmes dans la formation des enseignants

La Sorbonne, 16 octobre 2004

Michel Delord

Professeur certifié de mathématiques,

CA de la SMF (Société Mathématique de France),

Membre du GRIP (Groupe de Réflexion Interdisciplinaire sur les Programmes)

<http://michel.delord.free.fr/sorb16102004.pdf>

Si le GRIP a choisi de s'appeler ainsi c'est qu'il considère que la question des programmes est l'enjeu central dans la conjoncture actuelle¹. Et si elle est centrale, bien qu'il ne s'agisse pas de la seule question importante, elle doit l'être aussi pour la formation des enseignants. Je le montrerai par un seul exemple choisi ainsi pour éclairer mon propos : *si les programmes actuels du primaire sont maintenus, la formation des professeurs des écoles en IUFM n'a pas à être modifiée puisque la formation débilite et obscurantiste dont nous venons d'avoir des exemples s'accorde tout à fait avec le contenu de ce qui doit être enseigné en primaire*. Lors de l'écriture de la pétition¹ proposant le retrait des programmes du primaire de février 2002, nous les avons caractérisés, *sans aucune exagération*, de la manière suivante : sous le titre "*Ne plus apprendre à lire, écrire, compter et calculer, proscrire toute forme de pensée cohérente*", nous expliquions que "*surtout, l'on détruit déjà chez l'enfant toute possibilité d'accession à la rationalité, on lui apprend au contraire systématiquement à « penser » de manière incohérente*" et on lui apprend à "*parler de tout sans rien connaître*".

Je vais donc essayer de définir ce qu'est un "bon programme" et donner quelques conséquences de cette définition sur la formation des enseignants. Lorsqu'un élève me demande une recette pour résoudre un problème particulier, je tente toujours de lui donner *ce qu'il considère souvent d'abord comme une non-réponse sous l'influence d'un cursus qui a réduit, au mieux, l'enseignement à l'apprentissage de "compétences"* - les savoirs qui permettent de comprendre les tenants et les aboutissants qui font que cette recette est efficace pour la classe de problèmes envisagés, ce qui lui fait d'ailleurs quitter le statut de compétence pour l'amener à celui de connaissance. Je ferai même moins pour la question des IUFM et tenterai simplement de donner quelques éléments qui permettent simplement d'éviter de poser le problème de la formation de manière incohérente et exclusivement de manière formelle "en termes de structures" ou de "restructuration des structures". Mais j'ai une excuse : je ne parle que de ce qui doit être enseigné aux élèves, question fondamentale de la formation des enseignants, la deuxième étant naturellement : "*Comment le faire?*".

Bref historique de l'évolution des programmes depuis trente ans

Les plus grands bouleversements dans le cursus et dans les méthodes pédagogiques datent en France² des années 1960/1970 avec la victoire de la pensée structurale et constructiviste, des mathématiques modernes, de la méthode globale, celle de la promotion du "texte en soi" et du tiers temps pédagogique.

Justifiés comme conséquences du décret *Berthoin* de 1959 qui portait la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans, ils rompent le processus de démocratisation - profiter de l'allongement de la scolarité pour élever le niveau de connaissances des élèves - dans la perspective envisagée depuis les années 1880 notamment par le développement des EPS (*Ecoles Primaires Supérieures*), fermées par Jérôme Carcopino en 1943, EPS que *Emile Borel* caractérisait ainsi en 1904 : "*L'enseignement primaire forme d'excellents esprits, et le jour où une législation plus démocratique leur ouvrirait toutes grandes les portes de l'enseignement supérieur, ils y feraient une concurrence redoutable aux élèves de l'enseignement secondaire.*"ⁱⁱⁱ Le spectre des EPS semble d'ailleurs poursuivre les responsables éducatifs puisque un des promoteurs les plus illustres des réformes depuis les années 1960, *Antoine*

¹Par contre, au début du XX^{ème} siècle, C-A Laisant a tout à fait raison de dire que ce n'est pas le cas.

² Aux Etats-Unis, la date de rupture tourne autour des années 1920.

Cf. Michel Delord, *Aux sources troubles de la pédagogie de projet : Huile de ricin et coca-cola*, Janvier 2002, <http://www.sauv.net/ricin.htm>

Prost, décrit ainsi en 1981 la création des CES (*Collèges d'enseignement secondaires*) par la réforme Fouchet en 1963 : "*Cette création n'aurait rien changé si les établissements antérieurs avaient subsisté. Mais, pour éviter de voir renaître de ses cendres un nouveau primaire supérieur* [souligné par moi, MD] *les classes de fin d'études primaires sont supprimées, et leurs élèves accueillis dans une nouvelle filière de premier cycle, celles des classes de transition (6^e et 5^e) et du cycle terminal pratique (4^e et 3^e)*"ⁱⁱⁱ. Début du tour de passe-passe qui consiste à parler de démocratisation parce que l'on a "changé les structures".

Mais c'est l'optique contraire qui est suivie : on profitera de l'allongement de la scolarité pour alléger les programmes sous l'influence de deux courants de pensée qui ne vont pas arrêter d'échanger la moutarde contre le séné depuis cette époque,

- l'un, pédagogique, qui, prétendant que "*les enfants sont conduits à aborder prématurément des connaissances qu'ils assimilent mal*" (Commission Rouchette de réforme du Français, créée en 1963^{iv} par *Christian Fouchet*), promet donc une meilleure réussite en étalant les connaissances du curriculum. On retrouve cet allègement en mathématiques officiellement au BO du 29/01/70- *Alléger le programme actuel* -, et revendiqué par les réformateurs eux-mêmes : "*[Les programmes de 70] ne sont pas de nouveaux programmes, ce sont les anciens programmes allégés de toute une partie devenue inutile, sinon nocive*" dira le numéro spécial de la Revue de l'APMEP. consacré à la réforme des maths modernes^v. Et *Antoine Prost*, toujours lui, les en félicitera encore en 1981, bien qu'il trouve cet allègement insuffisant : "*Certes, les nouveaux programmes (arrêté et instruction du 2 janvier 1970) constituaient un allègement relatif*"^{vi}. Mais tous ses vœux sont maintenant exaucés.

- l'autre, gestionnaire à très courte vue, affolé par "*L'explosion scolaire*"³, qui veut accélérer le flux des élèves traversant la scolarité obligatoire pour minimiser les coûts liés à son allongement : il est donc prêt à accepter tout argument allant dans ce sens depuis les allègements de programmes jusqu'à la suppression des redoublements, finançant d'ailleurs exclusivement les *recherches* qui confortent ces orientations.

Mais revenons à sa justification pédagogique sous-jacente, *purement mécaniste* : cet allègement favoriserait la réussite scolaire *sous le prétexte général qu'on apprend mieux s'il y a moins à apprendre*. Il s'agit d'une illusion par exemple pour l'apprentissage de la numération et des opérations : dans la mesure où 340 signifie 3 *fois* 100 *plus* 4 *fois* 10, la simultanéité de l'enseignement de ces notions rend plus faciles leurs apprentissages. Au contraire leur disjonction rend leurs apprentissages plus difficiles, plus mécaniques, en augmentant les efforts inutiles de mémoire. Mais il s'agit surtout d'une des formes particulières de l'avancée moderne vers l'obscurantisme sous la forme d'un retour en arrière vers des formes d'enseignement médiévales : celles-ci se caractérisaient par l'allongement du traitement de notions liées (en compliquant l'intelligence au sens même étymologique) et donc à l'atomisation des savoirs. En calcul, on apprenait d'abord la numération puis l'addition, la soustraction, la multiplication et enfin la division. L'apprentissage de la lecture commençait par l'apprentissage de la lecture de toutes les lettres, puis des syllabes pour arriver ensuite au mot. De là, on passait à l'écriture d'abord des jambages et des bâtons, puis à celle des lettres et enfin à celle des mots et des phrases. La révolution pédagogique dirigée par *Ferdinand Buisson*⁴, directeur de l'enseignement primaire au ministère de l'Instruction Publique dès 1879 et basée sur la synthèse des pédagogies progressistes du début du XIX^{ème} siècle, consiste à combattre ces "*méthodes antiques*" et à mettre en place la méthode simultanée d'écriture/lecture et le calcul intuitif qui propose d'apprendre simultanément la numération et les quatre opérations. Ces préceptes ont été appliqués globalement jusqu'en 1970 en Cours préparatoire. Mais petit à petit les méthodes de lecture ont coupé l'apprentissage de la lecture de celui

³ Titre du livre de 1961 de Louis Cros, "actuellement président des CEMEA", nous dit A. Prost en 1981. Ce livre est cité en janvier 1968 comme référence dans la *Charte de Chambéry* qui est la charte de création du mouvement des maths modernes (Cf. <http://membres.lycos.fr/sauvezlesmaths/Textes/IVoltaire/chambery.htm>)

⁴ Pour plus de renseignements et des références historiques précises, lire le communiqué du GRIP du 27/09/2004 : <http://michel.delord.free.fr/thelot27092004.pdf>

de l'écriture et on a supprimé du CP, en 1970, l'apprentissage de la multiplication et de la division puis, à partir de 1995, celui de la soustraction.

Cent vingt ans après Ferdinand Buisson, le prérapport Thélot boucle la régression amorcée en 1970 : il supprime aussi l'addition du programme du CP puisque l'on y lit, page 39, que, jusqu'en CE1, on n'apprendra plus que la numération.

Qu'est ce qu'un bon programme ?

Programme ou socle

Mais nous pouvons aller plus loin en nous appuyant sur l'étude de 2002 "A Coherent Curriculum : The Case of Mathematics"^{viii} dont les auteurs expliquent que les conclusions peuvent s'étendre aux autres matières : "Ce qui importe est le programme : on ne récolte que ce que l'on a semé. Une des plus importantes découvertes faites à partir de l'étude du TIMSS4 est que la différence des résultats suivant les pays dépend de ce qui est enseigné dans chaque pays. En d'autres termes, les variables démographiques ou autres ne sont pas à l'origine et ne changent pas de beaucoup le niveau d'instruction obtenu. On constate que c'est l'enseignement lui-même qui fait la différence. Plus précisément, on observe que ce sont les programmes eux-mêmes – ce qui est enseigné – qui fait la différence."

Là aussi, le prérapport de la commission Thélot tourne le dos à ces conclusions. En effet, prétendant recentrer l'école sur le socle commun des enseignements fondamentaux, il profite de cette formulation pour diminuer encore l'importance des programmes dans la définition des objectifs de l'école : " Le socle commun se définit avant tout par ses finalités.... Il ne s'agit donc pas de contenus de programmes "(pages 33-34).

Cohérence et compacité

La qualité d'un programme est caractérisée par

- sa cohérence, c'est-à-dire la définition des prérequis pour passer d'un niveau au niveau suivant et la complémentarité des programmes de chaque matière.
- sa compacité : un programme est d'autant plus efficient qu'il comprend pour un niveau donné un nombre raisonnable de nouvelles notions sous réserve qu'elles soient étudiées de manière suffisamment approfondie. La caractéristique d'un mauvais programme est, au contraire, pour chaque niveau, d'aborder un nombre important de notions traitées de manière superficielle, l'étude de chaque notion s'étendant sur un très grand nombre d'années. Il est étendu mais sans profondeur : "A Mile Wide, an Inch Deep."

Ce sont tout à fait les qualités des programmes définis par Ferdinand Buisson (et toute l'équipe de rédaction du monumental - 7000 pages écrites en petits caractères - Dictionnaire de pédagogie d'éducation primaire, équipe qui comprenait les meilleurs spécialistes des matières traitées : Viollet-Leduc pour l'architecture, Elisée Reclus pour la géographie...).

Là aussi le prérapport de la commission Thélot va exactement à contresens : page 39, en termes de compacité, l'étude des opérations s'étendra du CE2 à la troisième...

Notre problème immédiat est la résolution des problèmes posés par la réforme des années soixante/soixante-dix

Les effets *complets* sur l'ensemble de l'enseignement d'une réforme n'apparaissent qu'après-coup, soit trente ou quarante années plus tard : en effet, lors de la mise en place de ces nouveautés, la majorité du corps enseignant enseigne certes les nouvelles progressions mais il peut le faire dans l'esprit des anciennes et même choisir d'enseigner telle ou telle notion en utilisant les directives de la période

précédente puisqu'il les connaît et les a pratiquées. On peut dire que l'effet d'une réforme n'est complet que lorsque ce souvenir a disparu et que l'enseignant est donc obligé, par défaut, de n'utiliser que les nouvelles directives. Il faut donc tout d'abord attendre que les élèves qui ont subi la réforme des années 60/70, c'est-à-dire ceux qui avaient entre cinq ans et dix ans en 1970, deviennent à leur tour enseignants pour que le nouveau corps enseignant perde mais seulement en majorité ce souvenir, c'est-à-dire environ quinze ans plus tard, soit en gros 1985. Mais pour que l'oubli soit total dans le corps enseignant, il faut encore attendre que les élèves ayant eu cinq ans pendant cette dernière période aient le temps de devenir enseignant, soit environ 1995/2000. Et l'effet de cet oubli quasiment complet sur l'apprentissage des élèves ne se manifeste en gros qu'à partir de cette période : il est donc tout à fait normal que, si le niveau de connaissances des élèves a baissé régulièrement depuis les années 70, on constate une accélération et une massification de cette baisse attestée du niveau dans les dix dernières années : "A l'entrée en 6^e, en 2001, ils étaient deux fois plus nombreux qu'en 1992 à manquer de ces mêmes bases [en lecture et en calcul] " ^{viii}.

Mais l'on peut également considérer ce processus du point de vue de l'augmentation de la possibilité de faire accepter des réformes aux enseignants : il était impossible de dire en 1970 à un instituteur que l'on ne pouvait pas apprendre la division en CP puisqu'il savait le faire. Sur le forum Internet du Grand Débat, lorsque j'ai proposé que cet enseignement soit à nouveau effectué, la première réaction, non pas de militants de la cause que je combats mais du simple instituteur a été l'incrédulité et il a fallu que je montre les programmes de l'époque et mes propres cahiers de 1956^{ix} pour qu'ils soient convaincus que je ne galégeais pas. On comprend dès lors le sens profond - effacer l'histoire- de la remarque de M. Thélot rapportée par le Monde du 10/10/04 : "*Le deuxième facteur [d'une possibilité d'une réforme ambitieuse de l'école] est le renouvellement des personnels. La moitié des enseignants et les deux tiers des cadres de l'éducation nationale doivent partir à la retraite d'ici dix ans. Dans l'esprit de M. Thélot, ce renouvellement permettra de faire évoluer les pratiques pédagogiques*"^x. La présence ici de jeunes enseignants prouve bien, outre la modernité de nos positions, toute la superficialité du raisonnement de M. Thélot.

Formation des enseignants

Mais nous tirerons cependant une leçon de cet effet obligatoirement à long terme des réformes. Celle que nous proposons n'échappera pas à la règle. La condition d'une bonne formation des enseignants, en particulier du primaire, est la suivante : restaurer un bon enseignement de culture générale avec un fort tronc commun scientifique et littéraire car le rôle de l'enseignement secondaire est bien de donner cette culture générale. Au contraire proposer, comme l'ont fait le rapport Fauroux et Luc Ferry, des cours de culture générale à l'Université⁵ signifie capituler devant la dégradation de l'enseignement secondaire. Et sur la base de cette culture générale, il sera très facile de proposer une spécialisation - qui n'est pas un enfermement à cette condition - pour tous les étudiants et en particulier les futurs enseignants du primaire qui portera certes sur un renforcement des connaissances générales mais sur la *deuxième question* envisagée au début de cet exposé : "*Comment enseigner ?*". Une première étape, une fois de nouveaux programmes écrits, consiste à rédiger de nouveaux manuels pour tous les niveaux en commençant par les CP et CE⁶ et à conseiller aux jeunes enseignants de les suivre strictement tant qu'ils ne sont pas capables d'exercer la liberté pédagogique qui est une des valeurs fondamentales qui nous anime. Nous reprendrons là aussi, *mutatis mutandis*, pour les élèves-maîtres, ce que nous avons dit dans la pétition primaire à propos des élèves : "*Le discours actuel ne fait qu'entretenir l'illusion : on attend de l'élève qu'il soit autonome sans lui en avoir donné précédemment les moyens intellectuels*".

Et terminons par un aphorisme : hors des programmes, une caractéristique d'un bon système d'enseignement est qu'un mauvais enseignant n'y fait que des dégâts relatifs. La caractérisation d'un

⁵ Nous proposerons nous aussi, non pas des *cours de culture générale* à l'Université mais des cours absolument nécessaires portant sur la maîtrise de base du français (orthographe, grammaire) et du calcul. Nous n'en ferons pas une réforme de structure mais considérerons au contraire que la disparition de leur nécessité sera le meilleur indice du succès de l'accomplissement réel de nos orientations.

⁶ Voir, à la fin de ce texte : "*Annexe : le GRIP et les futurs programmes*"

mauvais système d'enseignement est au contraire que sa direction prétend tendre vers le "zéro défaut", s'en sert pour mettre les enseignants en situation de *double bind* ce qui lui permet d'éliminer ses propres responsabilités en prétendant ainsi que les réformes échouent à cause du ... *manque de formation des enseignants*⁷.

La boucle est ainsi bouclée et les IUFM ont ainsi inventé le mouvement perpétuel : vendre une formation déficiente pour les 3 R's -Reading WRiting ARithmetic- garantit la pérennité du service après vente qui a pour nom 3 L's : Long Life Learning.

Le 16/10/2004, Michel Delord
Site Web : <http://michel.delord.free.fr/>
Site du GRIP : <http://grip.ujf-grenoble.fr/>

Annexe : le GRIP et les futurs programmes

Le GRIP, quant à lui, n'a pas attendu que l'on mette en place de *nouvelles structures particulièrement bien restructurées* qui seraient chargées d'écrire de nouveaux programmes. Nous avons, l'an dernier, décidé de participer au forum Internet du Grand débat car c'était le seul lieu du débat où les participants avaient une liberté relative de choix des sujets qu'ils souhaitaient traiter et c'était également le seul lieu où l'on peut encore consulter les débats réels sans filtrage.

Le résultat a été double :

- d'une part le fil de discussion, "*Les programmes*" que j'ai tenu notamment avec Viviane Lamarlère est celui qui a eu le plus de contributions (425) de tous les fils de discussion, ce qui n'apparaît pas du tout dans le Miroir du Débat mais prouve que, dans un espace de discussion libre, la question des programmes, et en particulier les programmes du primaire, est la question centrale qui intéresse les participants et notamment les parents. Ce qui est confirmé maintenant à une échelle plus large par le succès du livre de Marc Le Bris. Vous pouvez consulter le fil "*Les programmes*" à l'adresse suivante : <http://www.debatnational.education.fr/forum/viewtopic.php?t=960&sid=f810d0106f8d4783a648fe54fee94211>

- nous avons décidé de fonder une liste de discussion temporaire - nommée *grip-temp* - qui a réuni pendant une quinzaine de jours une soixantaine de personnes - les membres du GRIP et des personnes rencontrées sur le forum du Grand Débat qui partageaient nos opinions. Partant de l'idée que prétendre que les programmes étaient la question centrale était certes une importante ligne de démarcation mais restait une position formelle si l'on ne précisait pas le contenu de ces programmes, nous avons rédigé des axes de programmes pour le primaire qui est le premier niveau à traiter si l'on veut faire une réforme sérieuse. Ce texte a ensuite été publié comme texte du GRIP et s'appelle *SLECC : Savoir Lire Ecrire Compter Calculer*^{xi}. Il contient quasiment le programme du CP et un certain nombre d'axes de programmes pour le français et l'arithmétique pour tout le primaire. Il est en tous cas suffisant pour développer le réseau d'instituteurs avec qui nous sommes en contact et avec qui nous expérimentons nos progressions, nous développons les manuels nécessaires et publions les sources historiques qui nous semblent importantes. Ce serait un secret de polichinelle que de cacher que quelqu'un comme Le Bris fait partie de ce réseau.

Dans tous les cas, la question n'est plus pour nous de parler en général de l'importance des programmes, mais de demander à nos interlocuteurs : "*Etes-vous d'accord avec SLECC ?*"

⁷ Raisonement que nous avons trouvé chez les responsables de la réforme des maths modernes mais qui est international puisque David Klein nous dit : "*Quand une réforme échoue, comme cela se passe souvent, les réformateurs proclament que les réformes n'ont pas été correctement appliquées ou que les enseignants manquaient des connaissances nécessaires. Mais c'est un axiome qui ne peut être donné comme explication pour les approches traditionnelles. En fait les subventions de millions de dollars s'évanouiraient sans cet axiome*"
In David Klein and Jerry Rosen, *Calculus Reform—For the \$Millions*
<http://www.ams.org/notices/199710/comm-klein.pdf>

Notes de fin

ⁱ <http://www.sauv.net/prim>

ⁱⁱ Cité par *Rudolf Bkouche* dans "A quoi sert l'école?" : <http://www.sauv.net/bkouche2.php>

ⁱⁱⁱ *Antoine Prost*, Tome IV de *Histoire générale de l'enseignement et de l'Education en France*, publié sous la direction de l'*Institut National de Recherche Pédagogique* (1981), page 255.

^{iv} Page 4, <http://michel.delord.free.fr/rouchette.pdf>

^v Marguerite Robert, *Un nouvel état d'esprit* in *La mathématique à l'école élémentaire*, Paris, Supplément au bulletin APMEP n° 282, 1972, 502 pages.

^{vi} *Antoine Prost*, op. cit.. page 174.

^{vii} William Schmidt, Richard Houang, and Leland Cogan, "A Coherent Curriculum : The Case of Mathematics" *American Educator*, Summer 2002. http://www.aft.org/american_educator/summer2002/curriculum.pdf

^{viii} Interview de *Xavier Darcos* dans le *Figaro Magazine* du 7/12/2002 : http://michel.delord.free.fr/fer_darc.pdf

^{ix} Pour un exemple de niveau scolaire de fin de CP en 1956 dans une école que l'on classerait actuellement en ZEP, voir :

Cahier de CP : Journées du 27 au 30 Juin 1956 à l'école de la cité des Chapélies (19 Brive)

Version écran : <http://michel.delord.free.fr/cp56.pdf>

Version papier : <http://michel.delord.free.fr/cp56p.pdf>

^x <http://www.lemonde.fr/web/article/0,1-0@2-3224,36-382404,0.html>

^{xi} <http://michel.delord.free.fr/slecc.pdf>