

## Les programmes 2002 : un obstacle pour enseigner le français.

Je suis professeur des écoles en exercice depuis la rentrée 2003.

J'ai été effaré par les résultats indignes des dictées (niveau brevet) effectuées pas Sauver les lettres en classe de seconde<sup>1</sup>, ainsi que par leur aggravation spectaculaire en l'espace de quatre ans seulement.

	2000	2004
0/20	28%	56,4%
Note < 10	70,2%	82,1%
Note > 10	29,8%	17,9%

N'en déplaise aux contempteurs de la dictée, c'est d'un effondrement inédit et fulgurant de la connaissance et de la maîtrise de la langue française (autrefois divisée en : grammaire, conjugaison, orthographe et vocabulaire), rebaptisée ORL (Observation Réfléchie de la Langue), dont il est question. Devant l'ampleur du désastre, il ne paraît pas incongru de se demander pourquoi. Et il est pour le moins urgent de redresser la barre.

Si l'argument d'un changement des élèves tel qu'il interdirait toute comparaison sur plusieurs décennies est aussi largement répandu que fallacieux, il ne peut plus guère être invoqué pour expliquer pareille dégringolade en quatre ans seulement.

Ces résultats qui fâchent, contredisant la confortable et malhonnête cécité du « niveau qui monte » (ou se maintient) ne trouvent plus alors d'explication que dans l'enseignement lui-même, sa configuration institutionnelle récente : contenus, horaires et méthodes.

Certes, les élèves concernés par ces dictées ont suivi des programmes antérieurs à ceux en vigueur (2002). Aussi une analyse plus approfondie, qui recenserait les différents glissements méthodologiques, mettrait symétriquement en évidence l'appauvrissement continu des contenus (dans leur quantité, leur précision et leur progressivité) et la réduction ininterrompue des horaires, serait-elle des plus précieuses.

---

<sup>1</sup> <http://www.sauv.net/tx050131.php>

Il n'en demeure pas moins que ces nouveaux programmes en perpétuent et en aggravent la logique.

Je voudrais donc, dans un premier temps, établir une présentation critique de ces nouveaux programmes qui, loin d'enrayer la catastrophe, me semblent devoir l'accentuer. Ultime avatar des réformes responsables de l'effondrement actuel et d'une baisse qui ne pourra, en l'état des choses, que se poursuivre, ils compromettent, à mon sens, l'enseignement du français.

*J'en déduirai, dans un second temps, et comme en négatif, la démarche qui fut la mienne lors de ma seconde année en CE1-CE2, où j'ai essayé de m'approcher, dans la limite de mes moyens, de ce que devraient être d'authentiques programmes pour l'enseignement de la langue française à l'école élémentaire.*

Je présenterai enfin les résultats de mes élèves de CE2 sur l'année écoulée, soit 290 dictées pour 12 élèves. Où, avec les réserves qui s'imposent pour ce genre de statistiques et un échantillon très limité, je tenterai de montrer que cette chute vertigineuse n'a rien d'une fatalité, pour peu que l'on se dote des structures nécessaires : des programmes circonscrits et des progressions logiques. Très simplement, je veux dire par là que ce qui n'est pas enseigné court le risque de rester ignoré. Aujourd'hui, ce pléonasme n'a rien de superflu.

## ***I. Les programmes de 2002.***

L'empêchement programmatique d'enseigner le français.

### **1) Les contenus.**

D'une façon générale, les programmes qui commandent le travail des maîtres sont allusifs, peu soucieux d'exhaustivité (ce qui me semble rédhitoire pour une langue aussi riche que le français) et, surtout, ils négligent la question centrale de la progression des notions étudiées.

Les objectifs de connaissance sont remarquablement flous, inlassablement parasités par des considérations méthodologiques : « *le repérage des chaînes d'accord dans le groupe nominal* », « *observation des variations qui affectent les verbes* », « *trouver le présent, le passé composé (...), des verbes réguliers (à partir des règles d'engendrement)* », etc.

Un des éléments déterminants de cette déstructuration est l'organisation des classes et des programmes correspondants en cycles (cycle 2 : Grande Section, CP et CE1 ; cycle 3 : CE2, CM1 et CM2).

C'est grâce à cette idée que l'on n'exige plus la maîtrise de la lecture en fin de CP. C'est grâce à cette idée qu'il n'y a plus de programmes spécifiques au CE1, au CE2, au CM1 et au CM2 ni de progression logique dans les notions étudiées (avec révisions, approfondissements et notions nouvelles), ce qui ruine la cohérence et la continuité de l'enseignement.

C'est grâce à cette idée que l'on a tendu à supprimer tout seuil. Le passage en classe supérieure se fait à l'ancienneté, sans rapport avec les progrès. Les différences de niveau entre les élèves sont bientôt abyssales, ce que l'on a pudiquement appelé l' « hétérogénéité », écarts tels qu'ils rendent le cours commun impossible.

C'est ainsi qu'une responsable de l'Éducation Nationale peut affirmer sans vergogne qu'il n'est pas si préoccupant que des élèves ne sachent pas lire à l'entrée en sixième puisque, dit-elle, ils n'ont pas fini leur scolarité<sup>2</sup>. Il est bien connu que c'est au collège que l'on apprend à lire. Qu'en pensent les professeurs de collège ?

Les frontières sont à ce point effacées que l'on prétend introduire la philosophie à la maternelle quand l'on se résigne à donner des cours de grammaire à l'Université. Prémices du cycle unique ? Les élèves n'ont pas fini de tourner en rond.

Quelques exemples des approximations de ces programmes.

### Grammaire

« Une première approche des homophones grammaticaux » (dont l'ignorance est en effet source d'un grand nombre de fautes en français) est demandée. On s'interrogera peut-être sur la pertinence de cette « première approche » si l'on souhaite atteindre la compétence : « *manipuler les différentes déterminations du nom (articles, déterminants possessifs, démonstratifs, indéfinis)* ». Ou bien cette manipulation n'est que poudre aux yeux, ou bien à la première approche devrait succéder une étude systématique précise et exhaustive.

Il faut dire qu'après avoir prétendu « *développer la curiosité des élèves et leur maîtrise du langage* » (but ô combien louable), on fustige les « *série[s] d'exercices répétitifs mettant en place des savoirs approximatifs et l'usage prématuré d'une terminologie inutilement complexe* ».

---

<sup>2</sup> <http://www.r-lecole.freesurf.fr/collok/flashfr.htm> Katherine Weinland, Doyenne de l'Inspection générale des Lettres, déclarait : « 13% des élèves sont illettrés en 6<sup>e</sup>, ce n'est pas grave, ils n'ont pas fini leurs études ». (L'Express du 14 mars 2002).

Car manipuler des unités linguistiques armé seulement d'un « première approche » ne serait pas approximatif ? Car s'interdire de nommer ce que l'on a appris selon une terminologie précise garantirait la maîtrise du langage ?

Cette défiance insistante à l'égard d'une étude rigoureuse et explicite aboutit à ce que les élèves, forts de leur « *première approche des homophones grammaticaux* » et donc incapables de distinguer « et » et « est », confondent plus tard « and » et « is » en anglais. De même, puisqu'on les a protégés de « *l'usage prématuré d'une terminologie inutilement complexe* », ils ignorent la différence entre un article et un pronom et confondent « the » et « it » ou « him ».

### Conjugaison

Les programmes demandent de « *marquer l'accord sujet / verbe (situations régulières)* ». C'est là une gageure puisque nulle part il n'est dit que les élèves doivent connaître leurs conjugaisons, les morphologies précises, mais simplement « *trouver [les temps] des verbes réguliers (à partir des règles d'engendrement)* ». On appréciera la légère nuance entre « trouver » et « connaître ».

L'insistance sur la limitation à des formes régulières révèle l'exigence ici à l'œuvre. L'école élémentaire française ignorera-t-elle donc les très nombreux verbes irréguliers du 3<sup>ème</sup> groupe (aller, faire, dire, tenir, venir, mettre, pouvoir, vouloir, voir, et d'autres) ? Ont-ils cessé d'exister ?

### Orthographe

L'ambition du Cycle II (jusqu'à l'entrée en CE2) n'était certes pas démesurée : « *avoir compris la correspondance graphèmes / phonèmes* » (c'est-à-dire, en principe, en fin de CP au plus tard) ; et « *proposer une écriture possible (phonétiquement correcte) [poïçon ? ou pouasson ?] pour un mot régulier* ».

On se contentera, en guise de programmes pour le Cycle III, dits « *des approfondissements* », d'effectuer « *tous les rapprochements nécessaires entre les mots présentant les mêmes régularités orthographiques* ». Il eût sans doute été trop fastidieux pour les maîtres de leur indiquer quelque liste de règles claires et incontournables.

L'élève retiendra toutefois avec profit « *qu'il existe des régularités dans l'orthographe lexicale et que l'on peut les mobiliser pour écrire.* », mais qu'il n'est pas requis de les connaître.

### Brève conclusion

Ces programmes souffrent d'abord d'un manque d'ambition patent. Ils sont dangereusement indéfinis, souvent contradictoires. Leur émiettement dans les cycles aggrave encore leur imprécision et efface les seuils à franchir.

Surtout, ils provoquent, du fait de leur grande indétermination, une décentralisation radicale des Programmes prétendument nationaux. À chaque maître de s'improviser concepteur des programmes et donc à chaque classe son programme, au mépris : 1) de la cohérence, de la progressivité des enseignements ; 2) de l'ambition d'élever une génération à un même haut niveau d'instruction. Ces programmes sont non seulement un gruyère, mais les trous ne seront pas les mêmes pour tout le monde : à chacun son programme lacunaire. Ainsi, l'enseignement commun en collège est de fait empêché. Comme des programmes précis, détaillés, ne sont pas en vigueur, certains aspects parfaitement courants du français ne seront plus enseignés du tout.

## **2) Les horaires.**

En dépit du caractère évasif et dispersé des programmes, on peut néanmoins concéder qu'il y a bien, malgré tout, un contenu à enseigner (p.200).

C'est oublier que ce contenu ne peut être couvert en raison de l'horaire dérisoire qui lui est dévolu, soit : 1h30 à 2h par semaine, quand ces horaires devraient être quotidiens (ainsi qu'ils le furent il n'y a pas si longtemps). Les instituteurs qui se borneraient à ces compétences devraient nécessairement sortir du cadre horaire légal (en prélevant sur les 3h d'éducation artistique ou les 3h d'EPS par exemple). Les nouveaux programmes de l'école élémentaire obligent les instituteurs à la désobéissance et à la clandestinité s'ils veulent encore enseigner notre langue maternelle. Cela devrait suffire pour en établir la caducité.

Une conseillère pédagogique, « moderniste » convaincue, reconnut devant moi que le nécessaire temps d'entraînement et d'automatisation avait effectivement disparu. Même elle ne pouvait s'empêcher de le déplorer.

Mais la couverture déjà très compromise de ce programme se trouve définitivement rendue impossible dès que l'on s'avise des méthodes préconisées par les textes officiels, méthodes de ce fait obligatoires dans les classes, incroyablement dévoreuses de temps et d'une efficacité au moins aléatoire, ainsi que nous allons le montrer à présent.

## **3) Les méthodes.**

Avant d'entrer dans le détail des critiques, un préambule est nécessaire.

Un défaut majeur des programmes de 2002 tient au déséquilibre entre connaissances et méthodes : imprécis, discrets et peu exigeants sur les

contenus ; envahissants, prescriptifs et indiscrets sur les démarches. L'inflation du « comment » se fait directement au détriment du « quoi ». En outre, les méthodes présentées, en tant qu'elles figurent dans les programmes, sont de ce fait impératives.

***Or le métier d'enseigner tient trop à la personne elle-même pour que l'on imagine en édicter universellement les façons de faire. Imposer des méthodes est nier et mépriser la personne des maîtres. Que ces méthodes reposent en outre sur le pari irréaliste d'un talent individuel rare est prendre le risque inconsidéré d'hypothéquer l'efficacité de l'enseignement et donc mépriser les élèves, otages d'une vision totalitaire de ce que doivent être les enseignants.***

Je veux dire ici que je ne vois pas au nom de quoi il serait interdit à un enseignant de se réclamer des préceptes de Freinet, quand ils correspondent à ses goûts, ses aptitudes, ses choix et sa personnalité, si (et seulement si) ses élèves savent ce qu'ils doivent savoir conformément à ce qui est attendu dans les programmes, ce dont il est comptable. Cela suppose aussi que soient tirées les conséquences en cas d'échec patent.

En revanche, je ne puis accepter que l'on impose aux maîtres des partis pris hasardeux qui, sans être en eux-mêmes voués à l'échec, comportent un très grand risque de déstructuration des progressions, surtout pour des maîtres inexpérimentés.

C'est pourquoi les méthodes les plus cadrées, explicites, ont très nettement ma préférence parce que je juge qu'elles conviennent aux maîtres moyens (dont je suis), qu'elles sont les plus fiables. Qu'elles soient vécues comme des carcans pour certains et qu'ils aient la liberté et le talent pour s'en affranchir, c'est entendu. Pourvu que les maîtres soient suffisamment savants dans les disciplines qu'ils enseignent et qu'ils répondent de leurs résultats. Mais vouloir généraliser l'exception et abolir toute sécurité me semble être une folie.

Je voudrais donc à présent examiner deux axes méthodologiques officiels, selon moi potentiellement déstabilisateurs.

### Le constructivisme.

Beaucoup (tous) d'appelés, peu d'élus.

Leitmotiv des modernes, l'élève doit construire son savoir. Ce dogme s'applique tranquillement à tout : *« Ils comparent des éléments linguistiques divers (textes, phrases, mots, sons, graphies...) pour en dégager de façon précise les ressemblances et les différences. »*

Jamais le maître ne doit exposer magistralement une règle, fut-elle de pure convention (comme c'est souvent le cas pour les règles d'orthographe). Le fils d'*homo sapiens sapiens* peut mourir de froid : il faut qu'il découvre le feu

par lui-même. La transmission langagière et explicite, ce qui définit la culture humaine, sa mémoire d'elle-même, ses prodigieux raccourcis, sont proscrits.

Il s'agit bien, toujours, jusqu'à l'obsession de « *repérer les régularités* », « *d'observation des variations* », de « *classements réalisés par des indices précis* », de « *découverte* », du « *constat de critères convergents* ». Jusqu'à la nausée. On comprend qu'il ait été urgent de réduire drastiquement les horaires de français !

Est-il besoin de dire que de telles « méthodes » ont un coût exorbitant en temps ? Qui viendra à bout de notre programme à trous en 1h30 par semaine ?

Par ailleurs, il est très hasardeux et très difficile, voire impossible, de faire ainsi émerger une règle, sauf dirigisme hypocrite (la découverte dirigée, l'exposition d'une difficulté par le maître ne devant pas se confondre avec la sacro-sainte « *découverte autonome en situation d'apprentissage* »).

Quelle règle orthographique tirer des noms féminins suivants : la cheminée, la clé, la clef, la bonté, la dictée ? Aucune. Ici, le maître doit apporter les deux règles (-ée et -té/-tié) et leurs exceptions.

***Combien d'heures (peu, grâce aux horaires officiels) d'un ennui mortel de repérage, de classements à partir d'indices, etc., pour dégager la formation des pluriels des noms suivants : les souris, les chats, les troupeaux, les cailloux, les trous, les festivals, les animaux ? Je préfère de loin une de mes élèves se frappant le front en riant de sa faute : « Troupeaux !? Mais on ne peut pas dire « troupal » ! ».***

Ces exemples sont bien sûr caricaturaux. Faudra-t-il donc pousser le ridicule des « situations d'apprentissage » et de recherche jusqu'à la liste suivante : la cheminée, la matinée, l'entrée, la resucée, la logorrhée ? Quel intérêt ?

***Pourquoi ne pas admettre que bon nombre d'éléments sont de pures conventions qui ne peuvent être que transmises ? Sans règles, il n'y a pas non plus d'exceptions : des collections d'approximations. Sans règles, les normes du juste et du faux s'estompent, et le jugement aussi. Plus même d'idée de règle. Les élèves formés à cette école font de moins en moins la part de ce qu'ils savent et celle de ce qu'ils ignorent.***

Bien sûr, il est des notions qui se prêtent à une « observation réfléchie », à condition qu'elle soit guidée, dans un cours dialogué. Mais il est pour le moins significatif que jamais n'apparaisse dans ces programmes le terme de « leçon ». Les classements à partir d'indices ne débouchent pas, selon les textes, sur une formalisation finale, stable, rassurante, intelligible, structurante, mémorisable et... réutilisable.

L'observation et la recherche immodérées sont sanctifiées. La connaissance assurée et son institutionnalisation qui devrait s'ensuivre n'ont pas droit de cité.

***De nombreux maîtres n'hésitent pas à dire ces méthodes « modernes », promues au nom de l'égalité, qui misent autant sur l'hypothétique génie du maître que sur celui de l'élève, résolument « élitistes ». En effet, au bout du compte, seuls ceux qui auront appris les règles chez eux (et par transmission explicite) les connaîtront.***

Le mot d'ordre du constructivisme ? « Débrouille-toi. Sois Mozart ou rien. »

Cette maxime mérite-t-elle le nom de méthode ?

### Les projets d'écriture.

Du complexe au simple.

Les projets d'écriture sont l'argument des tenants des programmes afin de contrer l'objection des horaires. Pris sur le créneau horaire de la Littérature, ils sont en effet présentés comme terrain de prédilection pour le réinvestissement de l'ORL (mais sans leçons, que réinvestit-on ?), mais aussi comme point de départ de nouvelles observations (si l'on comprend bien, il s'agit ici de repérer des régularités dans les erreurs des textes des élèves ?).

Savourons au passage la concession tactique, très significativement réduite à une parenthèse : « *L'élève doit apprendre à mobiliser son attention pour marquer l'accord [dans le groupe nominal] lorsqu'il écrit (y compris sous la dictée).* » (dont l'horaire dévolu et la fréquence ne sont quand même pas indiqués). Ou comment croire faire taire les critiques à peu de frais...

Or, se proposer, comme d'habitude, d'aboutir directement à l'expression écrite est non seulement illusoire mais nocif.

Tout travail d'écriture est un travail spécifique, où l'attention est absorbée par ce que l'on dit, comment on le dit, selon quel ordre, etc.

Or la maîtrise de la grammaire et de la conjugaison, c'est-à-dire d'abord la maîtrise des éléments simples, puis des phrases simples qui permet ensuite celle de phrases de plus en plus complexes, est une condition de l'expression, de sa clarté, de sa fluidité.

Écrire suppose donc, en principe, que la maîtrise de la langue soit suffisamment automatisée, suffisamment polie par l'usage, pour pouvoir n'y accorder qu'une attention seconde, que l'on soit suffisamment affranchi de ses



difficultés, non à des fins ornementales mais pour s'en servir, pour en faire un outil, utilisé presque sans y penser.

À la réflexion, cette maîtrise est bien plus qu'un outil. On peut penser qu'elle structure la pensée elle-même, l'accomplissement de la pensée se réalisant dans et par le langage. L'étude systématique de la langue joue alors le rôle de modèle épuré auquel il faut s'« élever », de tuteur des jeunes esprits. « *L'étude de la grammaire (...) conditionne le commencement de la culture logique ; (...) c'est donc en elle que l'on commence à apprendre l'entendement lui-même* », dit Hegel. Pour le dire autrement, bien que la langue « naturelle » (l'oral) soit première chronologiquement (mais elle obéit aussi à la grammaire), l'étude (par l'écrit) va progressivement transfigurer l'oral. Cela ne signifie pas qu'il ne faille pas travailler l'oral, mais c'est l'écrit qui lui fournit la norme supérieure de son développement.

C'est ainsi que le rôle de la dictée (et des leçons qu'elle met à l'épreuve) est précisément de pourvoir à cette automatiser qui doit nécessairement précéder, en grande partie, l'expression écrite.

Les pédagogistes voudraient que les élèves édifient des cathédrales avant d'avoir « bêtement » assemblé deux briques.

On ne peut pas.

Si donc on promet une expression écrite avant une maîtrise minimale de ses moyens linguistiques, on développe avec acharnement une incapacité chronique à l'écriture. Qu'à cela ne tienne : on diagnostiquera inlassablement « des difficultés pour le passage à l'écrit ». Tu m'étonnes ! On arrose frénétiquement un champ sans semences.

***Pire : on installe ainsi l'habitude désastreuse d'écrire en acceptant, ou plutôt en érigeant, l'incorrection comme norme. N'est-il pas « normal » d'écrire n'importe comment quand on ignore les règles dont on a besoin ? C'est alors le comble de l'école élémentaire (comble qui se perpétue dans le secondaire et le supérieur).***

En travaillant l'expression écrite, on s'intéressera donc à beaucoup d'autres choses que la correction de la langue : la cohérence de l'histoire, la longueur et l'intelligibilité des phrases, la concordance des temps (sans connaître les conjugaisons, s'il vous plaît !), voire « *la fermeté du choix énonciatif présidant à la production d'un texte* ». On ne reculera pas non plus devant la production poétique, le pastiche ou le détournement. On perdra ainsi, avec zèle, un temps fou à essayer de construire un toit sans fondations ni murs porteurs. En fait de « fermeté », on aboutira assurément à une incroyable mollesse généralisée de l'écriture, si typique des élèves d'aujourd'hui.

Puis, de ce travail sur l'écriture, déjà immense, il faudrait extraire un malheureux point d'orthographe ou de grammaire ?

J'entends bien l'argument, qui voudrait que les problèmes de langue se posent comme nécessaires, en fonction de leur utilité, précisément à l'occasion des travaux d'écriture. Je n'empêcherai personne de le penser ni de le faire, s'il y réussit. Je refuserai par contre qu'on me l'impose.

J'y objecterai que cette vision pragmatique, utilitaire, d'une étude de la langue selon les besoins de l'écriture interdit selon moi sa compréhension comme système, comme ensemble intelligible et maîtrisable, et la réduit à une somme déroutante de cas particuliers impossible à unifier. J'estime par conséquent que la langue doit être étudiée pour elle-même d'abord, pour ensuite « servir » l'expression.

Je maintiens qu'en dehors du point que l'on se propose ainsi de mettre en évidence et d'étudier, tout le reste devra donc être accepté comme inévitable imperfection. C'est qu'on ne peut pas tout faire, non ? En effet.

C'est ainsi que l'on incite les élèves, dès le plus jeune âge, à « produire » de l'illisible au kilomètre, habitude honteusement suscitée par l'école élémentaire et qui s'invétère.

Viser une fin sans se doter des moyens adéquats (qui la précèdent logiquement et chronologiquement) est absurde. C'est proprement démagogique : flatter et illusionner sur une capacité dont on n'a pas les moyens et dispenser (empêcher) de les acquérir.

***De cette obsession du projet d'écriture (qui est refus de l'humble, patiente et progressive construction de la langue) découle un autre effet pervers (que l'on doit également au structuralisme mal compris, qui détourne de l'étude des éléments isolés). Dès lors qu'est posé le primat de l'écriture par rapport à l'étude systématique des éléments (qui construit pas à pas la complexité), l'étude de la grammaire s'en trouve bouleversée, renversée.***

Certains manuels contemporains étudient d'abord les types de textes, puis les types de phrases, puis les groupes dans la phrase et enfin les éléments et leurs rapports. Ainsi étudie-t-on (?) le GN et le GV, l'accord sujet / verbe, puis les noms et le pluriel des noms.

Il ne reste plus que les hypothèses de la magie ou de l'obscurantisme pour justifier l'accord du sujet et du verbe sans connaître le pluriel des noms.

Il s'agit ici de la même inversion fatale à laquelle procèdent les méthodes idéovisuelles et semi-idéovisuelles en lecture. On y soumet les élèves à un travail illogique et donc impossible : lire des mots dont on ne connaît pas toutes les lettres et leur son (donc on ne peut « lire » que des mots connus, appris par cœur, ou on en devine la moitié). À quoi s'oppose la loi d'airain des méthodes alphabétiques : on ne lit que des mots dont toutes les lettres sont connues ainsi

que le son correspondant (connaissance des lettres qui permet de lire et d'écrire tous les mots inconnus composés de graphies connues, donc une réelle autonomie).

De même s'agissant de l'écriture. On demande un travail pour lequel les élèves ne sont pas outillés (*instruere* : outiller). C'est mettre la charrue avant les bœufs. Nul ne peut jouer du Bach (et encore moins le devenir) sans avoir fait ses gammes. Et il faudra un énorme travail et jouer d'abord des morceaux modestes pour pouvoir un jour y prétendre. Ces remarques sont tragiquement élémentaires. Pour atteindre une fin difficile, il faut bien un commencement. Pour construire et maîtriser une complexité, il faut préalablement construire, maîtriser puis assembler des éléments simples.

C'est le sens de l'élémentaire, qui commande toute transmission et toute progression (vers de plus en plus de complexité) qui est ici nié et perdu.

### Conclusion sur les programmes de 2002.

Les nouveaux programmes de 2002, si ardemment soutenus par Jack Lang (« *la langue nationale nous construit et nous réunit* ») réalisent l'exact opposé du but fixé. Amputés de leur langue maternelle, les élèves sont donc « déconstruits » (ce qui est pire qu'une friche) et ne peuvent sans doute plus être « réunis ».

***Ils pèchent très gravement par l'indéfinition, l'incohérence, le défaut de progressivité, d'exhaustivité et d'exigence de leur contenu. Le pluriel du titre « professeur des écoles » est une offense à l'unité de l'instruction publique élémentaire, obligatoire et due à tous nos concitoyens. Il faut l'abolir et lui substituer le titre d' « instituteur », dépositaire du patrimoine linguistique national défini dans les programmes qu'il a la charge de transmettre.***

Les horaires préconisés sont dramatiquement insuffisants et irréalistes. Ils sont une pure hypocrisie.

Les méthodes imposées aux instituteurs, professionnellement jugés sur leur conformisme idéologique et non sur leurs résultats, sont irrespectueuses, irréalistes, inefficaces et, au bout du compte, nocives.

Ces programmes ne sont donc pas à parfaire ; ils doivent être abolis parce qu'ils sont contradictoires, nuisibles, dangereux. Les jeunes Français sont en danger, celui de la privation d'instruction élémentaire.

Ce n'est que parce qu'une partie des instituteurs (qui finissent, tôt ou tard, par privilégier l'efficacité) persistent à enseigner le français (leçons, règles, exercices, dictées), et n'appliquent pas à la lettre cet anti-programme, que la baisse n'est pas encore plus spectaculaire.

L'école élémentaire a besoin, impérieusement, d'un authentique programme pour l'enseignement du français.

*Les élèves actuels, comme ceux des évaluations de la dictée de Sauver Les Lettres, comptant dans leurs rangs les futurs instituteurs et professeurs de français, peut-être sera-ce en tant que langue ancienne.*

Pour l'élite.

## ***II. Le travail mené dans ma classe.***

Un enseignement progressif et explicite en CE2.

### **1) Le travail de la semaine.**

Mes élèves recevaient une fiche par semaine qui comprenait :

1. une leçon d'orthographe (ou une révision de sons en début d'année),
2. une liste d'une vingtaine de mots relatifs à la leçon (5 à apprendre par cœur par jour),
3. quatre dictées de phrase(s) (une par jour) utilisant les mots de la leçon et intégrant les leçons de grammaire et de conjugaison de la semaine, ainsi que les leçons précédentes.

Ils faisaient :

1. une dictée des mots du jour par jour sur l'ardoise,
2. une dictée de phrase (s) par jour (ardoise), avec analyse de mots systématique (identification du verbe et de son temps, du sujet, des pluriels des noms et des adjectifs),
3. une leçon de grammaire et une leçon de conjugaison par semaine, leçon à apprendre, à savoir et accompagnée d'exercices « *répétitifs* » et systématiques.
4. une dictée de mots sur le cahier, notée /10 le lundi (portant sur la fiche de la semaine écoulée),
5. une dictée (reprenant les dictées de la fiche avec des variations ou inédite) de phrase (s) (une phrase en début d'année ; un petit texte de 5 phrases en fin d'année) sur le cahier, notée /20 le lundi (portant sur les difficultés de la semaine écoulée).

Ce travail exige 4 à 5 heures par semaine (sans donc compter la lecture, ni l'expression écrite). Il implique une franche dérogation aux horaires officiels. J'estime que ce temps consacré au français est satisfaisant mais insuffisant d'1h (le vocabulaire, certes présent dans les leçons d'orthographe mais de façon non systématique, fut souvent sacrifié pour cause... d'anglais, ou de piscine...).

### **2) « Mes » programmes.**

Avant d'aborder le détail, il est crucial de préciser que « mes » programmes ont été commandés par le souci constant de la logique de la progression. J'estime que parler de l'accord du verbe avec le sujet tant que l'on ignore ce qu'est un nom ou un pronom personnel, tant que l'on ignore ce qu'est un nom au pluriel est du temps perdu.

J'ai par conséquent adopté intuitivement une progression traditionnelle, qui privilégie la connaissance des natures avant celle des fonctions.

### Grammaire

Noms et adjectifs qualificatifs (masc./fém., sing./plur.) : étude systématique ;

L'adjectif qualificatif épithète et attribut ;

Accord sujet / verbe : étude systématique (sauf l'inversion du sujet) ;

Déterminants (articles, adjectifs possessifs et démonstratifs) ;

Pronoms compléments (ex : elle les appelle ; j'y arrive) ;

Homophones grammaticaux : a / à ; est / et ; son / sont ; on / ont ; ou / où ; ces / ses ; c'est / s'est ; se / ce (forme pronominale, adj. dém. ou pronom) ; leur (pronom personnel) / leur(s) (adjectif possessif) ; mais / mes / mets, met.

Le participe passé employé comme adjectif (un peu prématuré... mais fait).

### Conjugaison

Les pronoms personnels. Infinitif, radical et terminaison. Les trois groupes.

#### - Présent :

1<sup>er</sup> gr. (-ier, -ouer, -ger, -cer, -eler, -eter) ; 2<sup>ème</sup> gr. ; 3<sup>ème</sup> gr. (-dre, aller, faire, pouvoir, vouloir, venir, mettre) ; être ; avoir ; forme pronominale.

#### - Futur :

1<sup>er</sup> et 2<sup>ème</sup> gr. ; 3<sup>ème</sup> gr. (aller, -dre) ; être ; avoir.

#### - Imparfait :

1<sup>er</sup> gr. (-cer, -ger) ; 2<sup>ème</sup> gr. ; 3<sup>ème</sup> gr. (aller, faire, -dre) ; être ; avoir.

#### - Passé composé :

les 3 groupes ; auxiliaires être (prématuré) et avoir ; être ; avoir ; forme pronominale (prématuré).

### Orthographe

Révisions de sons ; h muet ; mots invariables ; noms en -ent ; noms en -eur / -eure ; noms masculins en -é, -er, -et ; noms féminins en -ie, -ue ; noms en -oir / -oire ; noms en ail(le), eil(le), euil(le) ; noms en au / eau ; noms féminins en -ée / -té / -tié ; Sons « difficiles » : -sc-, -cc-, ex-, consonnes doubles.

### Les dictées notées

Enfin, faute de manuel et pour que le travail soit calibré sur ma progression, j'ai inventé les dictées. En voici quelques exemples, dont je ne saurais dire si elles sont difficiles ou non, conformes ou non à ce qui se fait ordinairement en CE2. Il m'a quand même semblé que le niveau de difficulté était assez élevé.

J'ai scrupuleusement appliqué la loi d'airain dont je parlais au sujet des méthodes alphabétiques de lecture. Toutes les difficultés soumises en dictée à mes élèves avaient fait l'objet d'une leçon précise, qui devait être sue et comprise par tous.

Certes, j'espère avoir développé la curiosité de mes élèves (certains arrivaient à anticiper les leçons par déduction à partir des règles antérieures).

***Mais j'ai avant tout cherché à développer leur infailibilité linguistique écrite sur tous les points où cela était possible. Autrement dit : grâce aux leçons, aux définitions, aux règles et à leur application.***

- Autrefois, les hommes redoutaient les animaux sauvages. Aujourd'hui, ils en font parfois des cauchemars.

- Dans la matinée, sur le marché, de merveilleuses odeurs donnaient de bonnes idées de repas.

- Autrefois, les bergers promenaient toujours leurs moutons dans ces montagnes.

- Les élèves ont réalisé des travaux scientifiques. Ils vont expliquer comment ils ont fait.

- Les vaillants guerriers ont attaqué la ville. Les habitants sont effrayés.

- La semaine dernière, mes frères ont eu de très bonnes idées pour organiser mon anniversaire.

- Christophe veut faire la guerre à ces horribles bêtes. Il se cache derrière des buissons. Il attend. Il s'arrête de respirer pour ne pas être remarqué.

- Le fermier est exaspéré. Une bête sauvage a encore attaqué ses troupeaux. Il veut trouver où elle se cache pour la capturer.

- Avant d'accéder à la scène, les actrices et leurs accompagnatrices ont vérifié leurs accessoires. Claire s'habille vite maintenant. Elle met son costume doré. C'est bientôt l'heure du spectacle et du succès !

- Pour aider à préparer, les enfants mettent la table. Leurs cousins viennent manger ce midi. Une bonne amie les accompagne. Elle s'appelle Léa. Au dessert, je pense que nous mangerons de délicieuses tartes aux prunes ou à la poire.

- C'est bientôt l'été, la chaleur et les vacances. Mes frères ont déjà préparé leur expédition à la montagne. Ils viennent d'acheter de nouvelles cordes, peut-être pour escalader. Maman les appelle pour leur demander de ranger leurs vélos.

### *III. Les résultats*

.Juger les résultats des élèves et non la conformité méthodologique du maître.

J'ai appliqué l'antique barème sur 20 : 4 points pour une faute de règle (grammaire ou conjugaison) ou une faute de son (« poison » au lieu de « poisson », par exemple) ; 2 points pour l'orthographe d'usage ; 1 point pour les accents.

J'ai cru bon de l'adopter, bien qu'(ou plutôt « parce que ») il soit particulièrement intransigeant : 4 points ôtés correspondent à une faute considérée comme impossible si l'on se réfère aux leçons étudiées.

J'ajoute que je n'ai communiqué leurs notes aux élèves qu'au troisième trimestre : je souhaitais préalablement m'assurer que cette notation ne conduirait pas à un massacre ni à des drames. Avant de noter effectivement, je n'inscrivais que le nombre de fautes et leur nature (G pour grammaire, C pour conjugaison, O pour orthographe, acc / accents) ainsi qu'une appréciation laconique, ne réservant donc dans un premier temps la traduction notée qu'à mon seul usage (expérimental).

Quelques précautions avant la nudité des chiffres.

Ces résultats portent en effet sur un effectif réduit d'élèves : même s'ils sont assez spectaculaires (ce qui est inhérent à ce genre de présentation

statistique), il importerait de mener une expérience du même ordre à plus grande échelle, c'est évident

De surcroît, j'ai suivi ces élèves sur deux ans (CE1 et CE2) : la familiarisation avec des habitudes de travail qui en résulte est bien sûr avantageuse.

Enfin, même si ces élèves n'étaient pas sélectionnés (pour leur autonomie, leur bon niveau, comme cela est souvent fait en cas de cours double), étant les seuls CE2 de l'école, ils représentaient néanmoins ce que l'on appelle un très bon « cru ». C'est indéniablement un point important.

Cependant, le cours double implique que les élèves bénéficient moins de la présence du maître qu'en cours simple.

Mon inexpérience du métier leur aura imposé bon nombre de tâtonnements (dans l'ordre et le rythme des leçons, certaines notions ayant été introduites trop tôt). Cet enseignement gagnerait considérablement en efficacité en suivant un ordre plus assuré, une progression éprouvée.

Surtout, mon école était dans une zone dite sensible, accueillant des enfants du voyage (justement réputés difficiles ; ne faisant pas partie de l'échantillon), et la moitié des élèves ne parlaient pas français chez eux. Il s'agit donc d'une population qui est habituellement la cible favorite de ces si étranges discours prétendument anticolonialistes, lesquels lui refusent certains types d'enseignements. Autrement dit, quant à moi, je revendiquerai ces méthodes en ZEP comme ailleurs.

Voici donc les résultats globaux de l'année, soit, en tout, 290 dictées répertoriées.

Notes	Effectif	%	Répartition
0	10	3,4	12 %
0,5 4,5	5	1,7	
5 9,5	20	6,9	
10 11,5	18	6,2	88 %
12 14,5	42	14,5	
15 17,5	56	19,3	
18 19,5	28	9,7	
20	111	38,3	
Total	290	100	100

12 et plus	237	81,7 %
------------	-----	--------



15 et plus	195	67,2 %
18 et plus	139	47,9 %

Pour être complet, voici la moyenne annuelle pour chaque élève :

10 - 10,4 - 10,8 - 14,2 - 14,8 - 16,6  
 16,9 - 17,2 - 17,3 - 18,2 - 19,1 - 19,4

Soit 15,4/20 pour la classe sur l'année.

Instituteur en début de carrière, je ne sais donc pas précisément ce que valent ces résultats. Des maîtres plus expérimentés que moi sauraient bien mieux en juger.

Au moins puis-je dire que, relativement à mes exigences et à l'objectivité de la notation (mais quel déchirement d'enlever 4 points pour une étourderie évitée cent fois !), ils me paraissent excellents (même si je ne m'en suis jamais senti satisfait). Ce fut une année riche en succès jubilatoires pour mes élèves, d'autant qu'à vaincre « avec » péril...

Qu'on me permette de faire l'hypothèse qu'ils sont significatifs, c'est-à-dire qu'ils correspondent à d'authentiques difficultés authentiquement surmontées. À titre de (trop rare) comparaison, ma jeune collègue de CM2 a soumis une de mes dictées à ses élèves : la meilleure note culminait à... 4/20.

Les chiffres les plus parlants : 88 % des dictées atteignent au moins la moyenne ; 2 sur 3 sont au-delà de 15/20 ; près de 1 sur 2 est au-delà de 18/20 ; plus de 1 sur 3 est à 20/20.

Sur l'ensemble de l'année, tous les élèves ont plus de 10 de moyenne.

J'ai toutes les raisons de penser que ces résultats, si le même travail était poursuivi les années suivantes, se maintiendraient en consolidant ces bases et en abordant de nouvelles difficultés.

Peut-être ma modestie souffre-t-elle quelque peu de cette publication. Mais mon autosatisfaction n'est nullement le sujet. Il s'agit de savoir à quel niveau des élèves de l'école élémentaire peuvent prétendre et ce que l'on peut exiger et attendre d'eux, ... de leurs maîtres... et surtout des instances officielles qui fixent les seuils à atteindre.

Or, puisqu'il est question de modestie, si de tels résultats (au moins satisfaisants) sont possibles avec un instituteur débutant, donc très incompetent

(à son grand dam), ils le sont d'autant plus de l'école élémentaire dans son ensemble.

On peut toujours ce que l'on doit, sinon le devoir n'a aucun sens.

En l'occurrence, et à plus forte raison, on le doit, puisqu'on le peut.

### *Conclusion.*

Les programmes sont les repères des instituteurs. Ils sont aujourd'hui brouillés au point de porter de très sévères coups à l'instruction due à chaque citoyen.

Les « méthodes » dogmatiquement dictées aux instituteurs sont inefficaces et nuisibles. Elles nient farouchement la transmission.

Je crois qu'il est gravement malhonnête de balayer l'orthographe en la décrétant « science des ânes », quand je mesure les raisonnements multiples, efforts intenses et magnifiques, que faisaient mes élèves en écrivant.

Je crois aussi simplement que celui qui écrit « ses » au lieu de « c'est » a les idées moins claires que celui qui les distingue infailliblement. Et « ses » n'a pas le même sens que « ces », donc (« donc », comme disent les élèves) il est important de les différencier, parce que, dans une lecture, ça change tout. N'en déplaise aux magiciens, la « connaissance du code » est un préalable à la littérature et à l'expression écrite.

Certes, hors des dictées, j'ai remarqué qu'ils étaient soudain moins regardants... C'est qu'il est difficile de penser à tout. J'ai aussi remarqué que lorsque j'attribuais des points pour l'orthographe (en expression écrite, en sciences, en histoire, en géographie), les copies étaient soigneusement relues (« nettoyées », comme nous disions), subitement exemptes de fautes. Au moins les en avais-je rendus capables

Je crois donc pouvoir tirer la conséquence suivante : c'est l'exigence qui fait le niveau. Il nous faut à tout prix rétablir des exigences fortes, claires et les mêmes pour tout le monde

Je crois que Marc Le Bris voit on ne peut plus juste quand il dit que la quantité de choses apprises en fait la qualité. C'est quand on a appris beaucoup de choses semblables et que l'on sait les distinguer entre elles qu'on les sait le mieux. Il est subtil et précieux de comprendre que si « le, la, les ou l' » sont des articles, ils peuvent être aussi des pronoms, ce qui est tout autre chose. Il me semble que l'on redécouvre, en les approfondissant, les idées de sujet et de verbe (que l'on connaissait déjà si bien, à 4 points la faute impardonnable), quand se glisse un pronom entre les deux :

« Elle les appelle » ; sans « s » à « appelle », parce que c'est un verbe, qui donc s'accorde avec le sujet, « elle », parce que « les » n'est pas un article mais, ici, un pronom, qui remplace « les enfants ».

Les élèves qui font ces remarques ou apprennent à les faire montrent une sagacité remarquable. Ils sont alors les dignes fils de Descartes, apprenant à concevoir des idées « claires et distinctes », dont ils savent discerner tous les éléments et qu'ils savent distinguer des idées voisines.

Je crois que l'idéologie de l'évaluation, qui ne veut relever que ce que les élèves semblent ignorer (non-acquis, en cours d'acquisition), en se délestant du coup de ce qu'ils semblent savoir (acquis), fait fausse route.

Mes chers CE2, que j'avais eu en CE1 pour ma première année, me firent une bien mauvaise surprise à la rentrée. Alors que je leur demandais ce qu'était tel mot (un nom, je crois), voilà que fusèrent les « adjectifs », les « sujets », les « verbes » (mais non ! se récriaient d'autres), notions pourtant « acquises » en fin de CE1. J'étais affligé, un peu ébranlé même. Et l'année dernière, alors ? Heureusement, les révisions étaient au menu. Mais, justement, ce n'était plus de la découverte. Tout fut rapide, aisé, fluide (et pour moi, aussi instructif que rassurant). La torpeur des vacances passée, tout était en ordre, chaque chose définie et à sa place. Une fois assurés, nous pouvions repartir plus loin.

Il est pourtant évident qu'un adulte qui délaisse l'écriture en perd peu à peu la maîtrise. Pourquoi en serait-il autrement pour eux (sauf si l'on cherche quelques économies dans le service des instituteurs) ? Pourquoi ne pas envisager qu'oublier et retrouver (et donc revoir) font partie de l'apprentissage ?

***Je crois qu'on se sent malheureux quand on se sent limité, impuissant, et que le bonheur de la maîtrise, de la difficulté vaincue, mérite d'être connu de tous. Il est même dû à tous. Mes élèves me raillaient un peu lorsqu'une leçon ou un exercice leur semblait trop facile.***

Je crois qu'Alain a raison de dire que c'est le difficile qui plaît aux hommes. En leur fond, les élèves méprisent les sucreries. Pas de sucre, bon pour les chiens.

Je crois à la vertu, certes d'abord effrayante, d'un 0/20 si amer, mais dont on se sait capable de corriger presque toutes les fautes, voire toutes. On s'en veut alors, mais on se rattrapera et on sait que l'on en est capable. Et passer d'un 0/20 à un 16/20, qui veut dire quelque chose, à la dictée suivante, est une preuve irréfutable de sa propre puissance.

***Je crois enfin que la capacité de penser, par soi-même (pléonasme), finement, dépend des moyens d'expression, et que c'est l'écrit et sa maîtrise qui forme d'abord le jugement puis en permet ensuite l'acuité. Analyses et synthèses (définition socratique de l'intelligence), armé des règles comprises.***

L'école est formation du jugement, dont l'instruction est le premier champ puis l'outil (du latin *instruere* : « outiller » et aussi « mettre debout, bâtir [un mur] »), ce sur quoi on peut construire.

***Par conséquent, il nous faut reconstruire des programmes exigeants, élémentaires et progressifs, explicites, exhaustifs. Mieux vaut un cadre dont on s'affranchit quelquefois qu'un vide que comblent l'héroïsme intenable aussi bien que l'incompétence la plus crasse.***

C'est là un travail énorme. Il y faudra sans doute quelques années.

J'utilisais fréquemment avec mes élèves la métaphore (cartésienne) des marches d'un escalier à gravir, insistant sur le fait que chaque marche était franchissable par tous et que l'escalier n'était interdit à personne, si l'ordre des marches était bien suivi.

Ils m'ont fait confiance et ils l'ont gravi. Mes « élèves » se sont « élevés ».

Cependant, l'une d'entre eux, qui avait commencé sa scolarité dans son pays d'origine, la Turquie, élève brillante, me fit une remarque qu'elle n'aurait jamais imaginée si cruelle. Alors que nous finissions la division en colonnes, elle nous déclara qu'en Turquie, la « marche » de la division était abordée dès le CP.

Autrement dit, ce pays, comme quelques autres, s'inspire directement de ce que fut autrefois l'école élémentaire française (c'est probablement pourquoi cette élève était si performante), lorsque l'on pouvait encore dire qu'elle représentait une référence mondiale en matière de pédagogie.

Je m'en suis sorti par une pirouette, rappelant que nous avions traité la division en fin de CE1.

J'avais en réalité honte de mon pays, honte du fait qu'on s'y est résigné à ne rien transmettre, ou si peu, aux enfants. Honte de la légèreté avec laquelle les responsables du système éducatif ont renié un héritage pédagogique universellement apprécié.

Il serait peut-être temps de faire en sorte que notre école reprenne son rang.