

C'EST VRAI ÇA, QUE PENSE L'AFL DES NOUVEAUX PROGRAMMES ?

Que pensez-vous à l'AFL des nouveaux programmes et pourquoi ne trouve-t-on pas votre signature sur des textes demandant le report d'un an de l'enseignement du futur antérieur ou condamnant l'enseignement en maternelle de 22 correspondances entre lettres et sons au détriment d'un travail sur la conscience phonologique indispensable, on le dit, pour tirer parti de l'enseignement nécessaire de ces correspondances dès le cours préparatoire ?

Ne croyez-vous pas que ces nouveaux programmes rendent illusoire l'ambition de ceux de 2002 qui était bien de doter tous les élèves des outils nécessaires pour réussir en sixième ?

L'Association Française pour la Lecture a été fondée en 1957 et reprise en 1979 par des enseignants, des bibliothécaires, des parents, des acteurs de la vie associative, des élus, tous impliqués, d'une manière ou d'une autre, dans le dispositif expérimental que l'Institut National de Recherche Pédagogique avait mis en place dès 1972 afin d'expérimenter de nouvelles formes d'organisation de l'école primaire (maternelle et élémentaire). Cette recherche s'enracinait dans la nécessité de reconsidérer l'école qu'avait mise en place Jules Ferry un siècle auparavant dans le but d'enseigner à la quasi-totalité de la population ce qu'il n'était pas permis d'ignorer (lire, écrire, compter) pour entrer dès 11 ans (puis 14) dans la vie active. Décidée dans les années soixante, la prolongation au secondaire de la scolarité de tous les adolescents au moins jusqu'à la fin d'un collège – bientôt unique – imposait en effet d'interroger les objectifs, l'organisation, les méthodes, les contenus à l'œuvre dans une école qui était jusqu'ici, pour 90% des enfants, son propre terme. Dans l'esprit de Louis Legrand, responsable de la recherche à l'INRP comme dans celui de Georges Noël, son soutien au ministère, la réussite dans le secondaire impliquait de transformer de fond en comble, et pour tous, les objectifs et la conduite des apprentissages premiers.

Résumé au plus court, il s'agissait de déplacer ces apprentissages des opérations aux langages et de passer de la transmission de savoirs aux outils intellectuels de leur construction. À tous les sens des mots, remplacer dès le début de la scolarité le premier degré par le second... L'école primaire devait, dès la maternelle, devenir une école 'secondaire', comme l'étaient les 'petites classes des lycées', déjà du temps de Jules Ferry, pour les enfants de

la bourgeoisie. Sauf que ces futurs bacheliers, 1 à 2% au début du siècle et encore près de 10% dans les années soixante, 'héritaient', comme on a dit depuis, de conditions qui les dotaient d'un statut social incluant déjà *l'exercice des langages*. Ceux du 'primaire', non. Le défi lancé à la recherche pédagogique fut alors de réunir, dans l'école et par ses interventions sur la réalité sociale, un milieu de vie où se développent, pour tous les enfants, les conditions de la rencontre et de l'exercice des langages comme composantes initiales de leur formation intellectuelle. Non en important les manières de penser et d'être au monde des classes dominantes mais en affirmant que c'est bien dans le travail sur la réalité sociale que les langages se développent et acquièrent leur pouvoir de transformation, c'est-à-dire de production de savoirs nouveaux pour l'individu comme pour le collectif.

Ce positionnement sur des langages se développant dans la confrontation avec la complexité initiale a été au cœur des expérimentations dès les années 60 et revendiquait sa continuité avec les mouvements d'éducation nouvelle et les propositions du Comité National de la Résistance (eh oui !), plan Langevin-Wallon en tête. C'est dans cette brève période qu'ont été introduites les propositions les plus déterminantes au niveau des langages et des conditions *linguistiques* de leur apprentissage, qu'il s'agisse des maths modernes, de l'appropriation initiale et continuée de la 'raison graphique', des outils conceptuels et méthodologiques à l'œuvre dans les activités d'éveil, etc. ; c'est aussi dans cette période que se sont précisés les nécessaires points d'appui d'une nouvelle organisation autour des concepts de cycles, d'hétérogénéité, de travail de groupe, d'évaluation collective et formative, d'ouverture intérieure et extérieure de l'école, de production dans et pour le milieu, etc. Ce moment a constitué une tentative assez lucide pour mettre en question le rôle conservateur, au sens propre, de l'institution créée par Jules Ferry (« *fermer l'ère des révolutions* » déclare-t-il à l'Assemblée) qui, d'une part, confisque la responsabilité éducative au service de la classe dominante et, d'autre part, reproduit la division sociale en transmettant au plus grand nombre, sous forme de viatique, connaissances décontextualisées à mémoriser et mécanismes à appliquer et, à une minorité pressentie pour reproduire l'élite, concepts, processus et outils de théorisation. En ce sens,

la prolongation –décidée en 1965 par un gouvernement de droite– de la scolarité obligatoire jusqu'au terme du premier cycle secondaire a mis en chantier un important mouvement d'innovation, de mutualisation, de recherche et de mobilisation affirmant l'urgente nécessité de « *l'élite pour tous* » (Antoine Vitez) sous la forme d'une promotion collective, encore imprécise mais bien différente déjà d'une égalité des chances entre individus engagés dans une compétition pour réussir au moins mal dans un système social de plus en plus inégalitaire.

C'est pourtant un gouvernement de gauche, élu en 81 autour de son engagement sur le concept de lutte de classe, qui va, en 1984, « *siffler la fin de la récréation* » ! De Chevènement à Robien, en passant par Lang ou Ferry, tous les ministres de l'éducation nationale auraient pu signer, à quelques hypocrisies près, ces propos de Darcos : « *Je me refuse à attendre d'avoir sacrifié deux ou trois générations de plus pour vérifier ce qu'on sait déjà, à savoir que les méthodes inspirées du courant pédagogue ont échoué.* » C'est pourtant grâce à l'impulsion donnée par ces méthodes que le système scolaire a, en dépit de tous les reniements et abandons qui ont suivi, réussi en quarante ans à multiplier par 6, excusez du peu !, le pourcentage de bacheliers dans une classe d'âge. Il est simplement injurieux pour les candidats et pour leurs enseignants –et constant chez nos élites– d'attribuer cette avancée à la démagogie et au laxisme des correcteurs. Tous les médias ont fait complaisamment savoir au bon peuple que les élèves de troisième de 2005 commettent le même nombre d'erreurs en orthographe que les élèves de cinquième de 1987. La belle affaire ! Mais qui oserait faire passer les épreuves *générales* du baccalauréat 2007 (celles qui, précisément, vérifient la maîtrise des langages) à un échantillon représentatif de la totalité d'une classe d'âge de plus de 50 ans afin d'apprécier le pourcentage de ceux qui y satisferont ? Et pourtant, pour nos glorieux anciens, s'ajouterait, n'en doutons pas, au savoir initial dont ils furent à l'époque dotés grâce aux bienheureuses méthodes des courants pédagogiques « non pédagogistes » tout ce que ce savoir leur a permis de continuer d'apprendre et de théoriser de leur expérience – Ô combien réussie – de transformation du monde ! Gageons que la comparaison tournerait déjà à la déconfiture des seuls bacheliers d'avant 1968...

Le coup du niveau qui baisse, c'est l'affaire du Medef et de ceux qui pensent qu'en dernière analyse, il est désormais plutôt un partenaire qu'un adversaire dans les conflits sociaux. Avoir prolongé la scolarité, oui, afin de disposer d'une force de travail plus efficace parce qu'un peu mieux formée au niveau des outils d'analyse que les langages permettent ; mais continuer surtout de la payer comme si elle ne l'était pas. Profiter dans l'entreprise de 'bac + 3' en gestion financière, oui, mais rétribués comme autrefois les CAP d'aide-comptable. Il faut quand même aller regarder dans l'échelle des salaires où se situent les bacheliers d'autrefois et ceux d'aujourd'hui. On y verra que, cette fois, c'est le *coût* du niveau qui baisse... La mise au pillage du monde et l'exploitation accrue de la force de travail créant objectivement une situation révolutionnaire, ces outils intellectuels risquent toujours d'être 'détournés' par les opprimés afin de prendre plus directement l'avenir en main. Politiques et médias ont beau affirmer qu'il n'y a pas d'autre ordre mondial possible et qu'il faut reporter désormais nos espérances sur 'l'autre monde', on n'est jamais assuré que ceux qui n'ont plus rien à perdre que leur misère ne préfèrent à nouveau le 'tout le pouvoir aux soviets' aux charmes discrets de la 'démocratie participative'. Comme nous le confiait encore ce bon Villaret-Joyeuse au début du 19^{ème} siècle : « *Une expérience déplorable a prouvé que l'abus des lumières est souvent le principe des révolutions et que l'ignorance est un bien nécessaire pour les hommes enchaînés par la violence ou flétris par les préjugés.* »

Le 20^{ème} siècle a préféré suivre la voie ouverte par Jules Ferry en misant sur la transmission de ce qu'il n'est pas permis d'ignorer pour trouver sa place dans l'appareil productif mais à travers une pédagogie (eh oui !) du simple au complexe qui ne délivre pas l'accès à la *technologie* de l'intellect que forment les différents langages. Mémoriser des connaissances mais ignorer le moyen d'en produire de nouvelles... Pour Jules Ferry, « *c'est l'absence d'éducation chez le prolétaire qui crée le sentiment et la réalité de l'inégalité* ». On comprend pourquoi les classes dominantes ont rendu leur école obligatoire, gratuite et laïque pour le 'peuple' ; moins bien que les militants de l'égalité se soient en un siècle progressivement ralliés à une institution dont la mission « émancipatrice » avait été, trente

ans avant Ferry, déjà fort bien décrite par Victor Cousin : « *Il ne fait pas de doute que de tous les moyens d'ordre intérieur, le plus puissant ne soit l'instruction générale. C'est une sorte de conscription intellectuelle et morale.* » Aujourd'hui, les mêmes classes dominantes, ayant investi dans d'autres moyens de conscription, encore plus efficaces, ont désormais choisi d'offrir au 'marché' la possibilité de faire du profit en exploitant la demande légitime d'éducation. Pour accélérer la marchandisation de l'école, il est de bonne guerre de déconsidérer méthodes et programmes comme de réduire horaires et moyens.

L'effet le plus pervers de ces démantèlements annoncés est assurément qu'ils imposent, dès lors qu'on s'y oppose, de répondre à leur niveau et sur leur terrain, sans replacer les questions dans une analyse historique, répondre donc dans la confusion où se trouvaient, par exemple, les manifestants de 2003 qui défilaient en appelant Ferry (Jules) à la rescousse contre Ferry (Luc), lequel, dénonçant à l'époque l'entreprise de ses prédécesseurs socialistes, signe désormais avec 'Jack' un appel contre les programmes de 2008... Désolé, mais **il s'agit toujours de la même école**, celle à qui a été confié la mission, dès sa création par Jules Ferry, de *fluidifier les rapports sociaux*, au même titre que – et dans une intention préventive – l'UIMM, héritière, à travers plus d'un siècle de lutte de classes, du Comité des Forges impulsé par la famille De Wendel, voisine de palier en Lorraine du ministre de l'Instruction Publique et des Beaux-arts. Les mouvements pédagogiques, et certains courants syndicaux se sont engagés très tôt dans la recherche d'une autre école, partie prenante d'une autre éducation – nouvelle ou poursuivant la réflexion des mouvements populaires qui refusaient, dès le 19^{ème} siècle, de voir dans l'Etat l'éducateur du peuple, ce qui faisait dire à Ferry : « *il est à craindre que d'autres écoles se constituent, ouvertes aux fils d'ouvriers et de paysans, où l'on enseignera des principes diamétralement opposés, inspirés peut-être d'un idéal socialiste ou communiste emprunté à des temps (...) récents, par exemple à cette époque violente et sinistre comprise entre le 18 mars et le 24 mai 1871.* »

Ces mouvements pédagogiques, à travers les démarches qui leur sont propres ou communes, sont sensés se retrouver, d'une manière ou d'une autre, sur l'objectif, formulé par Paulo Freire, d'une *conscientisation* nécessaire

grâce à la maîtrise des différents langages, outils de *distanciation* (cf. Bertolt Brecht), de 'théorisation' de l'expérience concrète de transformation de la réalité. L'école publique dont l'avenir a besoin, est à continuer d'inventer sur cette base. C'est aussi la seule façon de se sauver : en tant qu'outil de domestication, elle ne supportera plus longtemps la concurrence avec ce que le marché est en mesure de proposer, ce qui est, malgré tout, une manière d'hommage à lui rendre ; c'est seulement en tant qu'outil engagé et cohérent d'émancipation que son rôle est indispensable. Mais attention, à voir les arguments avancés en son sein par ceux qui critiquent les nouveaux programmes, l'engagement est de moins en moins clair. Ce qui la sauvera(it), c'est de repartir, dans le contexte d'aujourd'hui, de l'analyse faite par les écoles expérimentales dans les années 70 : *il sera impossible de faire réussir, par tous les élèves, une scolarité secondaire sans renoncer enfin aux principes, à l'organisation, aux méthodes et aux programmes de l'école de Jules Ferry*. D'où la nécessité d'inverser le rapport de l'enseignement à l'apprentissage et de s'engager, dès le début de la scolarité, dans la maîtrise simultanée des différents langages aux prises avec la complexité. Mais cette nécessité rompt avec l'engagement pris depuis l'origine devant les classes dominantes : qualifier la main d'œuvre sans mettre en péril la pérennité de l'ordre social. Passionnante contradiction (qu'amplifie la privatisation échevelée des services publics) : n'avoir jamais été une école libératrice ou émancipée et être néanmoins sommée par l'État, – avec de solides complicités internes – de l'être 'encore moins'... Voilà qui explique l'efficacité de la régression organisée, depuis 1984, dans l'école et l'impuissance de ceux qui tentent de s'y opposer en restant dans le même paradigme. Le capitalisme n'a plus besoin de l'école. D'une certaine manière, tant mieux. Elle va enfin pouvoir s'inventer comme école **du** peuple innombrable qui ne se résigne pas.

Jean FOUCAMBERT ■■■

- Certes, certes, mais, malgré tout, que pensez-vous à l'AFL des nouveaux programmes et pourquoi ne trouve-t-on pas...

LA LECTRICE

Il faut dire que nous, les usagers quotidiens de ces Trains Express Régionaux qui nous conduisent le matin sur nos lieux de travail et nous déposent en fin d'après-midi plus ou moins près de nos domiciles, nous avons nos habitudes. La même voiture, toujours, et les mêmes places sauf lorsque des intrus, voyageurs occasionnels, perturbent notre agencement. Nous ne nous saluons pas, échangeons encore moins mais nous formons néanmoins deux petites communautés, celle des allers et celle des retours car nous n'avons pas les mêmes horaires, au point de nous interroger – congé ou maladie ? – quand la blonde trop maquillée ou le lecteur de L'Équipe ou encore le jeune couple attendrissant, sont absents...

... Elle appartient à notre communauté du retour, et il m'arrive de l'observer derrière mon journal, pour la raison que je vais dire. Elle a la cinquantaine élancée, des vêtements sévères mais confortables, qu'on devine mûrement choisis. Que fait-elle ? Secrétaire de direction, peut-être, bien que je ne l'imagine pas apporter le café... chef d'une brigade de secrétaires ou de vendeuses, alors ? Sans doute rien de tout cela... Elle s'assied toujours à la même place, retire sa veste (son manteau, l'hiver) pour la ranger sur l'étagère au-dessus de son siège en gardant sur ses genoux un de ces grands fourre-tout dans lesquels les femmes accumulent et duquel elle extrait des lunettes qu'elle essuie longuement à l'aide d'un chiffon chamoisé.

Rituel immuable, prélude d'une cérémonie qu'on attend et qui débute sous nos yeux quand elle prend dans ce sac un livre, l'ouvre, et « entre en lecture » ! On l'a compris : nous avons affaire à une lectrice, membre de la confrérie, une initiée, impénitente, atavique ! On le voit au relâchement du corps, à une façon de s'accouder, la main en visière, en même temps qu'à une tension, à une gravité avide qui s'empare de son visage, à cette façon de s'absenter, indifférente à ce qui l'entoure : au nourrisson qui pleure à quelques mètres, aux annonces du contrôleur, aux propos venimeux de deux mégères sur une amie commune, à l'incivilité d'un cadre sémillant qui, le verbe haut, téléphone et se croit dans son bureau... Elle lit, elle est ailleurs, dans un univers délivré par ces pages grises qu'elle parcourt, qu'elle est seule à connaître et dont elle sortira un peu éberluée et les yeux égarés. Elle est lectrice.

■ Michel VIOLET