

## Spécial nouveaux programmes

### Les nouveaux programmes (février 2008) Refondation conservatrice

*Ces propositions font écho aux orientations portées par la Fondation pour l'innovation Politique qui, estimant « notre système éducatif en faillite » appelait à « refonder l'école ».*

Alors qu'on affirmait haut et fort que le socle commun ne serait pas un programme *a minima*, sous couvert d'une nécessaire simplification et d'une meilleure lisibilité des programmes, c'est bien cela qui nous est proposé : l'horizon du *moins penser* pour tous... Le recentrage « sur l'essentiel » consiste en une refonte des contenus, mais surtout de l'approche des savoirs à enseigner, alors même qu'on met en avant la « liberté pédagogique ». Mécanismes et docilité intellectuelle : voilà la promesse de l'école du XXI<sup>ème</sup> siècle !

#### **Des contenus « à l'ancienne »**

En lecture, primauté de l'apprentissage du décodage sur la compréhension ; copie, dictée, récitation et « rédaction » sans oublier grammaire, vocabulaire et orthographe. En mathématiques, primauté des techniques opératoires sur la résolution de problèmes. Travail sur les techniques de calcul posé dès le cycle 2 (soustraction, multiplication) ; règle de trois au CM1 ; « *les automatismes sont créés aussi tôt que possible* ».

La mesure sans doute la plus symbolique est le passage de l'éducation civique à « *l'instruction civique et morale* », qui va de « l'apprentissage des civilités » en maternelle à « *la découverte des principes de la morale* » en élémentaire « *au travers de maximes ou d'adages juridiques* », sans oublier de se lever à l'écoute de la Marseillaise. Fort clin d'œil à l'école de Jules Ferry, dans la plus complète négation des avancées de la recherche tant en psychologie de l'enfant qu'en didactique des disciplines.

#### **Une liberté pédagogique... bien encadrée**

Si elle est réaffirmée, la liberté pédagogique est doublement encadrée, par l'évaluation d'une part, par les attendus en termes de contenus et de méthodes d'autre part. La liberté pédagogique a en effet sa contrepartie : elle « *implique (...) l'obligation de s'assurer de se rendre compte régulièrement des acquis des élèves (...)* Instrument de comparaison des effets des différentes pratiques pédagogiques mais aussi outil de mesure incontestable des résultats de l'école ». Fonction de contrôle des élèves et outil de mise en concurrence des écoles, l'évaluation sera ainsi au service de la compétition scolaire.

Sur quoi portera-t-elle? Sur des programmes faisant la part belle aux connaissances » et aux techniques, fussent-elles mécaniques et mémorisées, plutôt que comprises. Chacun remarquera cette affirmation, en début du document sur les progressions : « *Les connaissances et compétences s'acquièrent par l'entraînement* ». On voit le bachotage que cette logique peut induire afin que les élèves réussissent... l'évaluation !

(suite page 2)

#### SOMMAIRE

##### PAGE 1

Refondation conservatrice

##### PAGE 2

- Refondation conservatrice(suite)  
- Quels savoirs pour quels citoyens ?

##### PAGE 3

- NON à l'évaluation et au tri permanents  
- La semaine de quatre jours

##### PAGE 4

- De nouveaux programmes pour une « fabrique de Crétins » ?

##### PAGE 6

- Comparatifs programmes 2005 et 2008

##### PAGE 8

- A propos d'aide...  
- Les apprentissages fondamentaux dans les nouveaux programmes : La lettre et l'esprit...

##### PAGE 9

- Des programmes pour instruire des moutons de Panurge ?

##### PAGE 10

- « Recentrer sur les savoirs »... Mais de quels « savoirs » parle-t-on ?

##### PAGE 11

- Une école maternelle pour organiser la sélection scolaire

##### PAGE 13

- Rencontres des 5 et 6 avril à St Denis  
- Adhésion

### Des méthodes « de bon sens »

Drôle de liberté, quand on trouve dans le document de présentation : « Pour la lecture, on a évité le débat sur les méthodes (...) mais la précision des objectifs indiqués dans les progressions conduira nécessairement les enseignants à utiliser les méthodes qui ont fait leurs preuves ». Dès la maternelle, « la réussite est corrélée avec la conscience phonémique préalable à l'acquisition du principe alphabétique », l'enfant est capable de « mettre en relation les sons et les lettres » : préparation d'une approche syllabique de la lecture qui tourne le dos aux acquis sur le développement de l'enfant. Au CP, « l'apprentissage de la lecture passe par le décodage et l'identification des mots (...) le code alphabétique fait l'objet d'un travail systématique dès le début de l'année » (p. 9). D'abord la mécanique, ensuite seulement la compréhension.

Dorénavant, dans le domaine mathématique, les élèves « apprennent la numération décimale », « mémorisent et utilisent les tables d'addition et de multiplication (par 2, 3, 4, 5) », « apprennent les techniques opératoires de l'addition et de la soustraction, celle de la multiplication » quand auparavant primait « la compréhension des nombres, de leur écriture chiffrée », dans une logique plus soucieuse de l'intérêt et du sens des choses. Que préconisaient jusqu'alors les textes officiels ? « Elaborées comme réponses efficaces à des problèmes, les premières notions mathématiques sont identifiées, puis étudiées dans le but d'être utilisables pour résoudre de nouveaux problèmes », poursuivant : « l'entraînement, nécessaire pour fixer certains savoir-faire essentiels et les rendre plus facilement disponibles, ne doit pas occulter la phase, parfois longue, au cours de laquelle les connais-

ces sont élaborées par les élèves, puis progressivement précisées et structurées ». Rien de tel n'est proposé dans la nouvelle mouture : l'apprentissage » et la mémorisation se substituent à la recherche et à l'activité intellectuelle des élèves.

### Pour le bien des élèves en difficulté

Sur le plan des contenus, on sait que les compétences de « bas niveau » (décodage de mots en lecture ; techniques opératoires en mathématiques) sont les plus faciles à évaluer... mais ce n'est pas l'endroit principal où butent les élèves.

Les évaluations CE2 et 6<sup>ème</sup> nous indiquent que ce sont plutôt les compétences de « haut niveau » qui se révèlent insuffisantes, exigeant moins du « mécanique » que de la compréhension fine, des capacités à investir, traiter et résoudre des problèmes en étant en mesure d'étayer sa réponse. Les comparaisons internationales révèlent que les élèves français préfèrent ne pas répondre par peur de se tromper et rechignent à donner leur avis personnel. La récurrence de ce constat ressemble fort à un effet de système.

A quel moment les estime-t-on capables de réfléchir ? Quand les élèves seront-ils entraînés à chercher, mettre en relation, confronter et argumenter pour justifier leurs propositions ? Comment une telle approche caporaliste de l'école et mécaniste des apprentissages pourrait-elle susciter l'envie d'apprendre, si fragile chez les élèves qui nous préoccupent ?

### La logique du projet

Derrière la simplification et la recherche de lisibilité, c'est un clin d'œil appuyé aux courants les plus conservateurs en éducation. Sous couvert

d'un socle commun garanti, c'est un rabotage en règle des ambitions de l'école publique qui se met en place : diminution horaire, modification des contenus, transformation du mode d'approche des apprentissages.

Resserrée sur le français, les mathématiques et le sport (19h sur 24 au cycle 2), comment l'école pourra-t-elle ouvrir les élèves à d'autres horizons, susciter curiosité sur le monde et envie d'apprendre ? A moins qu'on ne rêve d'externaliser les activités culturelles, artistiques et sportives. Devinez qui y trouverait bénéfique...

Au niveau de l'approche pédagogique (on l'aura compris, libre mais fortement induite) peut-on mieux faire réussir les élèves en les faisant moins penser ? Si l'exercice et la mémorisation sont nécessaires pour stabiliser les apprentissages, ils ne peuvent se substituer au travail de compréhension qui les précède, visant l'implication et l'accès des élèves à l'intelligence des choses. Mais le souhaite-t-on vraiment pour tous ?

Dans l'esprit du socle, l'école doit initier et développer connaissances, compétences... et attitudes. On voit parfaitement ce qui est requis à travers cet ensemble : politesse, obéissance, docilité. Est-ce ainsi qu'on souhaite développer la citoyenneté ?

Face à un tel projet, aucun amendement de surface ne saurait suffire. C'est la philosophie d'ensemble et les présupposés en matière de conceptions de l'enfant, des apprentissages et de la culture qui sont inacceptables... si l'on veut vraiment relever le défi de la démocratisation.

Jacques BERNARDIN

## Quels savoirs pour quels citoyens ?

Extrait du document « La consultation sur le projet de programme ; argumentaire unitaire » des 19 organisations

Le projet de programme repose sur une conception étroite et réductrice des savoirs. La centration sur le français, les maths et l'EPS en élémentaire, le vocabulaire et l'étude des sons en maternelle, réduit les apprentissages à des visées étroitement utilitaires sans permettre l'ouverture culturelle sur d'autres horizons, nécessaires au développement de chacun.

L'appauvrissement des programmes s'accompagne d'apprentissages inadaptés à l'âge des élèves, d'autant plus prématurés qu'ils ne font pas l'objet d'une élaboration. Ces logiques à l'oeuvre ne peuvent que renforcer l'échec scolaire des élèves issus des milieux populaires. L'activité intellectuelle des élèves n'est pas convoquée. Comment pourront-ils apprendre ce qu'ils ne comprennent pas ? Où les exigences annoncées d'invention, d'imagination, d'esprit d'initiative quand le poids est mis à ce point sur la mémorisation réduite à une mécanique qui ne peut qu'entraîner à annoncer ou bachoter ? Il ne peut y avoir d'apprentissages sans élaboration des connaissances, sans participation active des élèves : on ne peut s'entraîner que sur ce qui est appris et on ne peut avoir envie d'apprendre que lorsque la curiosité est mise en éveil. Ce qui suppose de restituer aux savoirs leurs raisons d'être, leurs significations. Mais c'est une docilisation des comportements, une soumission des esprits qui est promue. En tournant le dos à sa mission, l'école qui nous est proposée est une école qui renonce à l'ambition pour tous de l'accès à une culture commune.

# NON à l'évaluation et au tri permanents

« **TOUS les enfants sont CAPABLES**

**d'apprendre et de réussir ENSEMBLE »**

Les nouveaux programmes de l'école primaire listent, tels des articles de catalogue, les contenus à enseigner aux cycles II et III. Mais ces contenus accumulés comme dogmes, n'ont pour but que d'être régurgités en situation d'évaluation, au moment de franchir le tourniquet d'entrée dans la classe supérieure.

**Nous savons, parce que nous les avons mises en œuvre dans nos classes depuis longtemps, qu'il existe des situations à faire vivre au quotidien, où les savoirs prennent véritablement sens et deviennent réinvestissables en situation nouvelle, des manières de faire école qui permettent à tous les enfants de construire leur intelligence. Ça, nous savons le faire et nous continuerons à le faire.**

Par contre, nous nous élevons tout particulièrement contre la mise en scène dont la sortie de ces programmes a fait l'objet.

- **Nous dénonçons** une présentation frappée au coin du bon sens - en effet, quoi de mieux que d'apprendre comme autrefois, en écoutant et en répétant - qui risque de leurrer bien des familles par cet habillage simpliste des savoirs

et des apprentissages à l'école primaire.

- **Nous mettons en garde** contre la pseudo-bienveillance à l'égard des plus fragiles, qui dissimule les étapes d'évaluation et d'orientation permanentes, qui adviennent dès la maternelle et grâce auxquelles une sélection s'opère à tous les niveaux.

Les enfants se trouveront ainsi triés, empêchés d'apprendre avec le groupe alors qu'on sait que les pays qui maintiennent tous les enfants dans un tronc commun le plus longtemps possible obtiennent des meilleurs résultats.

- **Nous alertons** quant au risque d'une lecture de ces nouveaux programmes qui semblent répondre à l'attente de parents qui, soulagés et reconnaissants dans un premier temps que l'institution prenne en charge les difficultés de leurs enfants ne mesureront pas qu'ils seront pourtant les premières victimes d'un système dont la visée essentielle est la mise en œuvre, dès l'école, des orientations d'une politique européenne libérale qui a défini dans le domaine éducatif un besoin de travailleurs de faible niveau de qualification, voués à l'exécution de tâches répétitives, dans le champ des services.

Donc, prenons garde de **ne pas nous limiter à une bataille de spécialistes** qui laisserait indifférentes les diverses com-

posantes de la société civile, comme ce fut un peu le cas lors de la bataille autour de la lecture que ni les parents dans leur grande majorité, ni les syndicats ouvriers n'ont pu relayer.

C'est sur ces axes essentiellement que nous pourrions être compris du plus grand nombre, et que la lutte reprendra une vraie dimension politique, indispensable à une transformation profonde de l'école dont notre pays a besoin.

Pour ce qui est de la pratique pédagogique, puisqu'on accorde encore le choix de la « mise en œuvre adaptée aux élèves » et tant que les nouveaux programmes « laissent ... le libre choix des méthodes et des démarches » il nous est encore possible d'élaborer, d'inventer des pratiques pour la réussite des élèves comme de leurs enseignants.

Alors, participons à éclairer le débat et... « **Ne nous décourageons pas** », comme nous y invite si justement notre ami Gérard De Vecchi.

*GFEN Île de France*

## La semaine de quatre jours

Il n'y aura plus d'école le samedi matin. Le ministre avance sa décision autoritaire comme une mesure de bon sens. D'ailleurs l'opinion publique lui est favorable (la raison étant elle fort peu convoquée).

L'argument des rythmes scolaires est fallacieux car tout le monde sait qu'en la matière c'est l'intérêt économique qui prime. Derrière une mesure apparemment organisationnelle, c'est bien une logique idéologique qui est à l'œuvre, une logique de stigmatisation des élèves les plus en difficulté, qui naturalise les différences (régime spécial pour les "mauvais") et ajoute un dispositif supplémentaire dans la mise en place d'une école primaire à deux vitesses.

La scolarité est pensée en termes de dispositifs techniques, quantitatifs, sans que soit posée la seule question de fond : comment permettre la réussite de tous les élèves ?

Après l'omniprésence de l'évaluation, le socle commun et les PPRE, la mise en concurrence des établissements, la fin du collège unique a précédé de peu la fin de l'école primaire unique. Désormais tous les élèves ne bénéficieront pas des mêmes apprentissages. Désormais plutôt que de penser l'école pour tous, c'est le "soutien" à certains qui est mis en avant. Mais comment imaginer sérieusement que ce qui échoue sur 27h d'enseignement pourrait réussir en 2h dont on ne sait par ailleurs pas grand chose ? Comment affirmer que c'est un supplément horaire (sans contenus pour le moment) qui va permettre de mieux apprendre ? Comment imaginer que les élèves désignés comme les moins performants vont construire une image positive d'eux-mêmes, la confiance en eux indispensable à l'entrée dans les apprentissages ? En quoi leur mise à l'écart va permettre une réflexion de fond sur les contenus d'enseignements

et les modalités d'apprentissage favorables aux avancées de tous ? C'est pourtant là que se posent les vraies questions et non dans la mise en place de soutiens qui non seulement n'éradient pas la difficulté scolaire mais appellent à toujours plus de soutien.

La mesure prise est en cohérence avec la politique éducative menée depuis trois à quatre ans. Elle organise sous une nouvelle forme la ségrégation entre les élèves en réussite (issus des classes sociales les plus favorisées) et les élèves qui rencontrent des difficultés et qui sont massivement issus des classes populaires. C'est une logique de renoncement pour certains qui tourne le dos à l'exigence pour tous. Que la semaine dure 24 ou 27h n'y change rien.

*Christine PASSERIEUX*

# De nouveaux programmes pour une « fabrique de Crétins<sup>1</sup> » ?

*A l'heure où les Etats-Unis et certains pays européens qui avaient tout centré sur la primauté des apprentissages fondamentaux s'interrogent sur la pertinence de cette approche<sup>2</sup> notre ministre, Xavier Darcos, propose de nouveaux programmes qui s'inscrivent dans la continuité du rapport Thélot et des dispositions prises par de Robien sur l'apprentissage de la lecture. Cette affirmation d'un socle commun conçu comme programme a minima est à interroger sur les plans pédagogique et politique.*

Sur le plan pédagogique, la disparition de la notion de cycle est une remise en cause radicale des conceptions du savoir, des apprentissages et de l'apprenant définies par les Instructions Officielles de 1989 et de 2002.

- Une conception du savoir conçu comme somme de connaissances, de techniques et de mécanismes à apprendre (la compréhension viendra plus tard... ou se construira autre part ?) plutôt que comme capacité à analyser une situation, à mettre en relation des données pour émettre des hypothèses pour résoudre des problèmes, à analyser la pertinence de celles-ci, à formaliser les savoirs construits avant de les intérioriser.

Quelques exemples de cet aspect déclaratif des savoirs au détriment de leur usage dans le raisonnement : en lecture les élèves apprennent, dès la grande section maternelle, à déchiffrer et écrire seuls des mots déjà connus pour ensuite accéder au sens ; en écriture la copie, la récitation et la rédaction remplacent l'expression écrite ; la grammaire, la conjugaison, le vocabulaire et l'orthographe sont l'objet d'un apprentissage par cœur de règles<sup>3</sup> et ne font plus appel à une « observation réfléchie » de la langue ; en mathématiques priorité est donnée explicitement aux techniques opératoires qui deviennent des pré-requis à la résolution de problèmes réduite à n'être qu'une activité permettant « d'approfondir et de mobiliser ses connaissances » ; en histoire l'apprentissage de résumés, de dates et de personnages renvoie à l'histoire événementielle de Michelet, remettant en cause l'idée de porter un regard critique sur le passé pour se construire des outils qui rendent intelligible la société et le monde d'aujourd'hui... Cette négation d'une approche culturelle et anthropologique des savoirs renvoie à une conception de la culture exclusivement tournée vers la connaissance (non maîtrisée) du patrimoine du passé - préconisée par les Instructions Officielles de 1923 !

- Une conception de l'apprentissage où l'apprendre est un préalable au comprendre<sup>4</sup>. La maîtrise de mécanismes et de connaissances (ils « apprennent », « mémorisent ») se fait au détriment de l'élaboration d'outils mentaux et de la construction de compétences transversales ; la mémoire se substitue à l'imagination. Ainsi en mathématiques « on va des connaissances à la résolution de problèmes » et non plus « des problèmes aux connaissances » (IO 2007).

Cette conception tourne le dos à l'idée de culture entendue comme émancipation du jugement, qui délivre ainsi des cultures, entendues comme traditions fermées.

Par ailleurs l'importance donnée à l'évaluation est inquiétante car le risque est grand de n'enseigner que ce qui est évaluable, voire seulement ce qui sera évalué puisque cette évaluation sera également une évaluation de l'enseignant (dont dépendra l'avancement et le salaire au mérite ?) et de l'équipe enseignante (les résultats des évaluations étant rendus publics il y aura une mise en concurrence des établissements). On voit alors que si la liberté pédagogique est réaffirmée elle deviendra tellement encadrée qu'on ne peut que s'interroger sur son espace.

- Une conception de l'élève qui devient objet d'enseignement plus que sujet de ses apprentissages. Il s'agit de former l'enfant, le jeune au « métier d'élève » et non à une « posture d'apprenant ».

Les évaluations françaises (CE2 et 6<sup>ème</sup>) comme les évaluations internationales (PISA et PIRLES) nous indiquent que ce sont plutôt les compétences de « haut niveau » qui se révèlent insuffisantes, exigeant moins du « mécanisme » que de la compréhension, des capacités à investir, traiter et résoudre des problèmes en étant capable d'étayer sa réponse. Comment une telle approche mécaniste des apprentissages et une telle conception de l'élève (vase à remplir plus que feu à allumer) pourrait-elle

susciter l'envie d'apprendre, notamment chez les élèves fragiles qui nous préoccupent ?

Ces propositions sont un déni de la pédagogie, une ignorance des fondamentaux de l'apprentissage, une négation des recherches en pédagogie telle qu'elle se font depuis de nombreuses années par les enseignants dans leur classe (en particulier en ZEP), par les chercheurs en sciences de l'éducation, en didactique et en psychologie de l'enfant.

Sur le plan politique une mise en cause radicale des objectifs assignés jusqu'ici à l'école française. Face à l'entreprise de toujours mieux adapter l'école au service de l'économie (elle-même soumise à la loi du « marché » et à la financiarisation) au détriment de ses fonctions anthropologique (faire grandir - former l'Homme) et sociale (former le citoyen par l'exercice de la pensée critique)<sup>5</sup>, l'Ecole devient le lieu où doivent s'intérioriser des comportements de civilité, de politesse et d'obéissance à l'autorité, de respect de la hiérarchie. La conception de l'apprentissage (basée sur l'écoute et la mémorisation) et la transformation de l'éducation civique en instruction civique et morale - qui se ferait au travers de maximes et d'adages (comme ce qui était préconisé dans les IO des années 1880) - peuvent être comprises comme une entreprise de docilisation et de pacification sociale.

La mise en cause de la conception de la laïcité, initiée par le Président de la République lors de son discours à La-tran (« *Dans la transmission des valeurs et dans l'apprentissage de la différence entre le bien et le mal, l'instituteur ne pourra remplacer le curé et le pasteur* »), qui voulait assujettir la raison à la croyance, se retrouve dans ces nouveaux programmes qui accordent une primauté de l'instruction (civique et morale) au détriment d'une éducation où l'autonomie éthique de chaque personne se fonde sur son autonomie de jugement, d'une éducation où les valeurs ne peuvent exister que dans des pratiques qui les font vivre (extrait du texte d'orientation du GFEN).

Derrière la louable volonté de résoudre l'échec scolaire des 15% d'élèves en difficultés à l'entrée en 6<sup>ème</sup>, ces « nouveaux programmes » n'ont-ils pas pour objectif réel de jeter le discrédit auprès de l'opinion publique sur l'école publique et ses enseignants - comme

cela a été fait sous « l'ère de Robien » - en magnifiant une école des années du début du siècle<sup>6</sup> afin de dégrader les rapports école/familles pour justifier l'heure de la « fin de la récréation » (cf. discours du Président de la République sur mai 68) et le nécessaire renforcement de l'école privée confessionnelle, dite « libre » ?

### Que faire ? Se résigner, résister, être offensifs ?

On voit bien qu'à travers des propositions d'ordre pédagogique se jouent des enjeux d'ordre politique - au sens de la place de l'individu dans la société et non en termes « politiques » de « droite » ou de « gauche ».

En premier il faut redire que des Instructions Officielles ne peuvent exister que si ce qu'elles prescrivent prend réalité dans les pratiques des enseignants. Or ceux-ci ne font que ce qu'ils savent faire, ce qu'on leur a appris à faire. Ainsi, si les Instructions de 2002 n'ont été mises en place que dans un pourcentage minime de classes (de l'aveu de l'Inspection Générale) c'est parce qu'il y eut un formidable déficit de formation continue qui aurait permis aux enseignants de les mettre en œuvre dans leur classe. N'oublions jamais que si la décision de réformer appartient aux ministres (dont chacun veut poser sa trace par une réforme), la mise en actes de ces dernières appartient aux acteurs du terrain.

En second il faut prendre en compte que l'immense majorité des enseignants vise à la réussite de leurs élèves - voire à leur émancipation intellectuelle - et souffrent d'être impuissants devant certains cas. Un grand nombre de parents en sont conscients et restent attachés à la qualité de l'École publique (et ses agents) même quand celle-ci montre ses défaillances et insuffisances. Il ne faudrait pas que nous soyons aveuglés par les déclarations fracassantes de quelques « extrémistes » à qui le pouvoir et les médias ont donné « pignon sur micros et caméras »...

Enfin un nombre important de personnels des corps d'inspection (IEN et IPR) et de conseillers pédagogiques vivent très mal ces nouvelles propositions car soit ils les réprouvent - notamment ceux qui ont beaucoup « milité » pour les IO 2002 - soit ils se retrouvent dans

une situation intenable puisqu'ils sont sommés par leur hiérarchie de condamner ce qu'ils devaient défendre hier. Il en existe toujours quelques un(e)s qui diront qu'après tout « rédaction » et « expression écrite » c'est la même chose, comme « récitation » et « ateliers d'écriture poétique ». Mais ils(elles) ne font guère autorité auprès des enseignants et sont donc condamnés (e)s, hier comme aujourd'hui, à faire actes d'autoritarisme - ce qui les déjuge encore plus !

### Que faire ?

- Engager, partout où cela est possible, des débats avec nos collègues en leur proposant des outils de compréhension (c'est le sens des courriers du GFEN 28 qui diffusent les points de vue critiques de chercheurs, d'enseignants, etc.) qui leur permettent d'exercer leur esprit critique par rapport à ce qui leur est proposé - car beaucoup n'ont pour seules sources d'information que les prescriptions de l'institution...



- Oser prendre appui sur ce que nous faisons dans nos classes pour construire un dialogue positif avec les parents et réagir aux affirmations péremptoires déversées par les médias qui voudraient faire croire qu'avant c'était mieux<sup>7</sup>. Osons ouvrir nos classes pour engager les débats, faire vivre des situations pour modifier les représentations des parents...

### GFEN 28

1- Pour plagier le titre du livre de J.-P. Brighelli, *La fabrique du Crétin* (2005)

2- « Après 20 ans de politique scolaire axée sur les fondamentaux (maths, anglais) l'association américaine Common Core a relevé les énormes lacunes des jeunes Américains dans le domaine de la littérature, de l'histoire, de la citoyenneté. Ainsi un quart d'entre eux ignore qui est Hitler. Un jeune sur trois ne connaît pas les bases de la démocratie américaine. Or pour Common Core l'école doit aussi former des citoyens. L'étude fait le lien entre la mise en place du système de tests systématiques (...) et cette situation. Les enseignants ont en effet été contraints de se focaliser sur les tests, liés au financement des écoles, aux dépens des matières « inutiles ». » Voir sur [www.cafepedagogique.net](http://www.cafepedagogique.net)

3- Il est intéressant de comparer la place accordée à ces disciplines par rapport à celle de la lecture et de l'écriture dans le dernier Bulletin Officiel consacré aux nouveaux programmes.

4- « La construction des savoirs est une idée héritée de 68, il faut la combattre ! » Dominique de Villepin

5- « Les systèmes éducatifs des sociétés capitalistes avancées affrontent désormais une contradiction majeure : comment concilier la modernisation de l'enseignement au service de l'économie avec des contraintes budgétaires de plus en plus restrictives (suppression de milliers de postes d'enseignants et diminution des taux élevés d'échec scolaire « aux coûts individuel, social et économique élevés ») ? Sur le plan européen la réponse à ce dilemme consiste à adapter l'enseignement à un environnement économique hautement imprévisible et à un marché du travail où les niveaux de qualification tendent davantage à s'étirer, à se polariser, qu'à s'élever. Si la « société de la connaissance » réclame un nombre croissant de spécialistes de différents niveaux - formations professionnelles, techniques et supérieures - dans certains secteurs particuliers, le marché du travail crée aussi, paradoxalement, de plus en plus d'emplois à très faible niveau de qualification. Mais les travailleurs dits « non qualifiés » doivent pourtant disposer d'un grand nombre de compétences : savoir lire, écrire, calculer, se servir d'un traitement de texte ou d'Internet, savoir prononcer quelques phrases standardisées dans deux ou trois langues européennes dont, obligatoirement, l'anglais. D'où la nécessité de préciser les « compétences de base » (> socle commun et politique d'évaluation) dont ils devront être porteurs. Dans ce contexte, la vision classique de la « démocratisation » - plus exactement : de la massification - de l'enseignement, pensée comme une hausse générale et continue de l'accès aux savoirs pour tous, peut être remplacée par une vision duale et flexible : renforcer et spécialiser les formations supérieures ou techniques des uns (> réforme de l'Université), tout en abaissant la formation commune au rang d'un socle minimal de vagues compétences « sociales » et « transversales » (> mise en cause du collège unique et nouveaux programmes pour l'élémentaire). Quant à la mise à jour des connaissances et des compétences des travailleurs, pour assurer le maintien de leur productivité dans un environnement technique et économique en évolution rapide, ce sera l'affaire, non plus du système éducatif formel, mais de la formation « tout au long de la vie » (> « flexi sécurité »). Certes, il n'y aura pas d'emploi pour tous, mais en assurant l'employabilité de tous dans ces postes de travail précaires et flexibles, on augmente la réserve de recrutement de main d'œuvre et on garantit aussi le maintien d'une pression constante sur les salaires. » Extrait de l'article « Derrière les réformes Fillon, Arena, Moretti... la main de la commission européenne ? » - Nico Hirtt - mars 2007 - publié dans le « courrier GFEN 28 de septembre 2007 ».

6- Ecole où, en 1960, seuls 11 % des élèves obtenaient le baccalauréat contre 4 % en 1945 et 2,5 % jusqu'aux années 30 !

7- La diffusion des Instructions de 1923 - voir courrier GFEN 28 de février 2008 - est un outil à utiliser !

# LES NOUVEAUX PROGRAMMES DE L'ÉCOLE PRIMAIRE

## Projet soumis à consultation

GENERALITES  
HORAIRES

FRANCAIS

MATHÉMATIQUES

ANCIENS PROGRAMMES (2007)	NOUVEAUX PROGRAMMES (2008)
<p>- Programmes : 104 pages - Des programmes par cycles</p> <p>« Ils s'inscrivent dans la tradition qui consistait à expliciter de manière détaillée non seulement les contenus d'enseignement arrêtés, mais aussi les méthodes et l'organisation des activités susceptibles de les appliquer de manière efficace et cohérente. »</p> <p>Enseignants : 27 h. Elèves : 26 heures</p>	<p>- Programmes plus courts : 38 pages - Chaque enseignant et parent <u>saura exactement</u> ce que les élèves doivent avoir acquis au terme de <u>chaque année scolaire</u>.</p> <p>« Ils laissent cependant le libre choix des méthodes et des démarches, témoignant ainsi de la confiance accordée aux maîtres pour une mise en œuvre adaptée aux élèves. »</p> <p>Enseignants : 27 h. Elèves : 24 heures + 2 h consacrées aux élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage ou à du travail en petits groupes. Les enseignants de maternelle pourront intervenir au CP et au CE1. Cycle 2 : Français : 10h. - Maths : 5h - EPS : 4h (reste 5h) Cycle 3 : Français : 8 h. - maths : 5h - EPS : 4h (reste 7h)</p>
<p>- Observation réfléchie de la langue. - Lecture (cycle 2) : « Pour pouvoir identifier les mots par la voie indirecte, les élèves de l'école élémentaire, qui ont commencé à comprendre la manière dont fonctionne le code alphabétique, doivent mémoriser les relations entre graphèmes et phonèmes et apprendre à les utiliser. (...) A la fin du cycle des apprentissages fondamentaux, les élèves doivent utiliser de manière privilégiée la voie directe. (...) Cet accès direct suppose que les élèves aient mémorisé la forme orthographique de très nombreux mots. (...) »</p> <p>cycle 3 : « La conjugaison : à partir de l'observation des variations morphologiques du verbe, repérage, explicitation, puis mémorisation des règles d'engendrement des formes les plus fréquentes ; construction progressive des tableaux de conjugaison puis mémorisation de la conjugaison des verbes les plus fréquents (verbes en -er, en -ir du type finir, verbes irréguliers fréquents : aller, faire, pouvoir, prendre, venir, voir) aux temps et modes suivants : indicatif présent, imparfait, futur simple, passé composé, passé simple ; infinitif présent, impératif présent. »</p>	<p>- Enseignement explicite de la <u>grammaire, du vocabulaire et de l'orthographe</u> du CP au CM2. - Introduction de la <u>récitation</u> et de la <u>rédaction</u>. - Pour la lecture, on a évité le débat sur les méthodes de lecture mais la précision des objectifs indiqués dans les progressions conduira nécessairement les enseignants à utiliser <u>les méthodes qui ont fait leurs preuves</u>. - Au CP et CE1 : « Dès le cours préparatoire, les élèves apprennent à déchiffrer et écrire seuls des mots déjà connus. Cet entraînement conduit progressivement l'élève à lire d'une manière plus aisée et plus rapide (déchiffrage, identification de la signification). »</p> <p>- du CE2 au CM2 : « Conjugaison des verbes des premier et deuxième groupes, d'être et d'avoir, d'aller, boire, dire, faire, partir, pouvoir, prendre, rendre, savoir, venir, voir, vouloir aux modes et temps suivants de la voix active : indicatif (présent, futur simple, imparfait, passé simple, passé composé, futur antérieur, plus-que-parfait, passé antérieur), conditionnel présent, subjonctif présent, impératif présent, infinitif présent, participe présent et passé. Conjugaison des verbes des premier et deuxième groupes à l'indicatif présent de la voix passive. »</p>
<p>Cycle 2 : « Les techniques opératoires de l'addition et de la soustraction doivent être acquises à la fin du cycle 2. Celle de la multiplication doit aussi être connue pour des petits nombres. Seule la multiplication d'un entier par 2 et 5 est exigible en fin de cycle 2. Dès ce niveau la division de deux nombres entiers simples peut être introduites. »</p> <p>- On va des problèmes aux connaissances. « Au cycle 2, les élèves acquièrent le sens des nombres et des opérations à travers la résolution de quelques grandes catégories de problèmes. » Au cycle 3 : « L'élaboration des connaissances se réalise au travers de la résolution de problèmes. »</p>	<p>- Les programmes sont organisés autour des <u>quatre grands domaines</u> reconnus internationalement (Nombres et calcul, Géométrie, Grandeurs et mesures, Organisation et Gestion des données, c'est-à-dire utilisation de tableaux, de graphes). - L'apprentissage des techniques opératoires est renforcé (on commence l'apprentissage de la multiplication et de la <u>division</u> posée avant la fin du CE1 et on va jusqu'à la multiplication de deux nombres décimaux et la division décimale en CM2), le recours au <u>calcul mental</u> est exigé, la maîtrise de la <u>règle de trois</u>, la construction des <u>figures géométriques</u> de base sont visés. - CP et CE1 : « Les élèves mémorisent et utilisent les tables d'addition et de multiplication (par 2, 3, 4, 5), ils apprennent les techniques opératoires de l'addition et de la soustraction, celle de la multiplication et apprennent à résoudre des problèmes faisant intervenir ces opérations. Les problèmes de groupement et de partage permettent une première approche de la division pour des nombres inférieurs à 100. L'entraînement quotidien au calcul mental permet une connaissance plus approfondie des nombres et une familiarisation avec leurs propriétés. » - On va des connaissances à la résolution de problèmes. Au CP et au CE1, « Les automatismes en calcul sont créés aussi tôt que possible, en particulier la première maîtrise des opérations qui est nécessaire pour la résolution des problèmes ». A partir du CE2 : la résolution de problèmes permet « d'approfondir et de mobiliser ses connaissances ».</p>

	ANCIENS PROGRAMMES (2007)	NOUVEAUX PROGRAMMES (2008)
HISTOIRE DE L'ART	<p>- Une initiation à l'histoire des arts est introduite dès le CP. Elle bénéficie d'un programme précis à partir du CE2 en lien avec l'étude des six périodes chronologiques du programme d'histoire.</p> <p>- Un <u>horaire spécifique</u> lui est attribué au cycle 3 (au minimum 20 heures annuelles sur 3 ans en liaison avec l'histoire, la pratique artistique et le français).</p>	
HISTOIRE	<p>- cycle 2 : « A cet âge, il ne s'agit pas encore de faire de l'histoire. »</p> <p>- cycle 3 : Six grandes périodes de l'Antiquité à l'époque contemporaine. * Le programme accorde « une place particulière aux grands événements de l'histoire de France. » Il ne précise aucun repère indispensable.</p>	<p>- CP et CE1 : « Ils mémorisent des repères chronologiques : grandes dates et personnages de l'histoire de France ; ils prennent conscience de l'évolution des modes de vie. »</p> <p>- du CE2 au CM2 : Six grandes périodes de l'Antiquité à l'époque contemporaine. * Le programme est centré sur l'histoire de France et fournit « une liste de repères indispensables (personnages et événements) » dans l'ordre chronologique. Par exemple : Jules César, Clovis, le couronnement de Charlemagne, Hugues Capet, Christophe Colomb en Amérique, Gutenberg, Galilée, Voltaire, la Révolution, la loi de 1905 relative à la séparation des Eglises et de l'Etat, Clemenceau, etc. jusqu'à Charles De Gaulle et la chute du mur de Berlin. * Au cours moyen, les nouveaux programmes font place à l'étude de : . la traite des Noirs et l'esclavage, ainsi que l'abolition de l'esclavage. . L'extermination des Juifs et des Tsiganes par les nazis : un crime contre l'humanité.</p>
GÉOGRAPHIE	<p>Cycle 3 : « Le programme, centré sur l'espace national, est organisé selon trois entrées : le monde, l'Europe et la France. »</p>	<p>Du CE2 au CM2 : « Les sujets étudiés se situent en premier lieu à l'échelle locale et nationale ; ils visent à identifier et connaître les principales caractéristiques de la géographie de la France dans un cadre européen et mondial. »</p> <p>Le nouveau programme précise sept thèmes à étudier dans l'ordre de la présentation : « Des réalités géographiques locales à la région où vivent les élèves » ; « Le territoire français dans le cadre européen » ; « les Français dans le contexte européen » ; « Se déplacer en France et en Europe » ; « Produire en France » ; « La France dans le monde » ; « L'Union européenne ».</p>
SCIENCES	<p>Cycle 3 : L'éducation à l'environnement et au développement durable est un des huit thèmes du programme.</p>	<p>Du CE2 au CM2 : Le nouveau programme de sciences a intégré pour la première fois l'éducation au développement durable dans chacun de ses 8 thèmes d'étude. Par exemple, quand on traite de « l'énergie », on aborde la question des « besoins en énergie, consommation et économie d'énergie. » Quand on traite de la « diversité du vivant » on aborde la « notion de biodiversité ».</p> <p>* L'éducation au développement durable se fait en liaison avec le programme de géographie.</p>
EDUCATION CIVIQUE	<p><b>L'INSTRUCTION CIVIQUE ET MORALE remplace l'éducation civique</b></p> <p>- Le programme d'instruction civique et morale inclut un enseignement de la morale, la connaissance des symboles de la République française et pour la première fois celle des symboles de l'Union européenne.</p> <p>- Le programme comprend aussi, à partir du CE2, l'étude des règles élémentaires d'organisation de la vie publique et de la démocratie, la connaissance des traits constitutifs de la nation française et de l'Union européenne et de la francophonie.</p> <p>- Il prévoit la découverte des principes de la morale et de l'importance de la règle de droit dans l'organisation des relations sociales, au travers de maximes (« la liberté de l'un s'arrête où commence celle d'autrui... ») ou d'adages juridiques (« nul n'est censé ignorer la loi », « on ne peut être juge et partie »).</p>	
<p><b>L'ÉCOLE MATERNELLE</b></p> <p>La finalité de l'école maternelle est soulignée : il s'agit « d'aider chaque enfant à réussir les apprentissages fondamentaux, principalement la lecture, l'écriture et le calcul au cours préparatoire. »</p> <p>L'école maternelle doit également aider l'enfant à « devenir progressivement un élève » et à acquérir les premières bases d'un comportement fondé sur les règles de la morale.</p> <p>En même temps, la spécificité de l'école maternelle est respectée en matière de démarches et de méthodes.</p>		

## A propos d'aide...

Sur le principe, l'aide est le comportement humain le plus naturel qui soit. Néanmoins, cette idée consensuelle "pour le bien des élèves" n'est pas sans effets paradoxaux. L'aide peut induire, à notre insu, un effet de marquage, de stigmatisation. Pour les élèves, être désignés de façon sélective risque d'être interprété comme un classement du côté des "mauvais", contribuer alors à l'intériorisation d'une image péjorative d'eux-mêmes. Par ailleurs, la relation de proximité, d'assistance renforcée peut augmenter la dépendance intellectuelle à l'égard de l'adulte "expert", ce dont souffrent déjà trop les élèves fragiles, souvent plus en attente de la réponse qu'engagés dans sa recherche.

Au niveau du contenu, le point clé, délicat parce que tout le reste de l'édifice va en dépendre, c'est de savoir comment passer du pointage des difficultés à l'hypothèse sur leur nature. De quoi l'erreur ou les comportements inadaptés sont-ils le symptôme ? S'agit-il : d'une incompréhension ou d'une mauvaise interprétation des consignes, d'une non maîtrise du contenu, d'un malentendu quant à l'activité sollicitée de la part de l'apprenant, du flou sur le but de la tâche à accomplir, d'une

stratégie inefficace pour venir à bout de ce qui est demandé, d'une paralysie par peur de se tromper ? Il y a là matière à une réflexion collective... C'est le rôle de la formation.

Au niveau des modalités, plusieurs éléments méritent également une interrogation attentive, car le "bon sens" n'est pas forcément le meilleur conseiller.

- L'individualisation, est-ce un choix si judicieux ? Il me semble qu'il faut découpler les choses : porter attention à chacun ne signifie pas nécessairement individualiser l'enseignement. Pourquoi ? La confrontation dissymétrique met l'enfant sous le regard "brûlant" du maître, ce qui peut être un facteur de blocage, de paralysie par peur de se tromper ou par crainte de donner une mauvaise image de soi. *A contrario*, transiter par la médiation du groupe, c'est préserver la diversité et la richesse des interactions entre pairs, sources d'une dynamique d'apprentissage. L'étude récente de Bruno Suchaut, directeur de l'IREDU en atteste : les dispositifs d'accompagnement scolaire les plus efficaces sont ceux qui se font en groupes, autant que possible de profils hétérogènes tant sur le plan scolaire que social. Cela rejoint ce que nous travaillons depuis de nombreuses

années dans le GFEN au niveau des apprentissages, dans différentes disciplines et à tous niveaux.

- Le maître de la classe est-il toujours le mieux placé pour aider ses élèves ? Si on veut éviter le risque d'"acharnement pédagogique" (avec plus de la même chose), éviter une relation d'aide trop chargée, trop parasitée par les affects tant pour l'élève que du côté de l'enseignant, si l'on veut renouveler le regard et pouvoir croiser les points de vue, le principe consistant à s'occuper d'autres élèves que ceux de sa classe pourrait fournir une belle occasion d'un vrai travail d'équipe.

Enfin, par nécessité éthique et par souci opératoire, on a tout intérêt à associer les parents à cette dynamique, que ce soit pour rassurer l'enfant sur ses capacités à y arriver ou pour éviter qu'il reste tenaillé entre des demandes contradictoires entre l'école et la maison. Les parents de tous milieux sont demandeurs : comment puis-je aider mon enfant ? Il serait bien dommage de nous priver de cette aide !

Jacques BERNARDIN

## Les apprentissages fondamentaux dans les nouveaux programmes : La lettre et l'esprit...

A propos de liberté pédagogique... dans le document de présentation : « Pour la lecture, on a évité le débat sur les méthodes de lecture mais la précision des objectifs indiqués dans les progressions conduira nécessairement les enseignants à utiliser les méthodes qui ont fait leurs preuves ». Mais au fait, où sont les traces de ces preuves ?

Dans les chiffres de l'Agence Nationale de lutte contre l'illettrisme, qui remarque que les difficultés face à l'écrit sont plus importantes dans les tranches d'âges élevées que chez les jeunes ? Dans les constats faits par les inspecteurs de l'indigence de telles approches dominantes dans les Instructions Officielles de 1923, et qui ont prévalu jusqu'aux années 70 ? « Des constatations faites dans de nombreuses écoles, il résulte que la 'lecture courante' n'est pas encore complètement acquise à dix ans par la moyenne des élèves » (...) Dans la deuxième année du cours supérieur, et même dans la première année des écoles primaires supérieures, on voit encore des élèves qui

n'ont pas cette perception rapide et globale des mots et des phrases qui, seule, permet une lecture courante intelligente ».

**Programmes du CP et du CE1 (BO n° 0 - 20 février 2008)**

**Français :** « Au CP, l'apprentissage de la lecture passe par le décodage et l'identification des mots (...) le code alphabétique fait l'objet d'un travail systématique dès le début de l'année » (p. 9). Donc, d'abord la mécanique, ensuite seulement le sens, la compréhension. Heureusement, « savoir déchiffrer et reconnaître la signification des mots ne suffit pas pour lire une phrase ou un texte : les élèves apprennent aussi à prendre appui sur l'organisation de la phrase ou du texte qu'ils lisent. »

C'est notamment par rapport aux apprentissages fondamentaux du cycle 2 que les obstacles récurrents rencontrés par les élèves avaient conduit à penser l'apprentissage sur plusieurs années, à la logique des cycles. Le décodage dès le début de l'année sonne comme un retour à la case départ. Quel sens prendra cette activité pour les élèves qui n'y sont pas prêts ?

Les difficultés rencontrées sauraient-elles soutenir l'intérêt pour cet apprentissage ?

**Maths :** On insiste dans le document de présentation sur la différence à bien saisir :

Anciens programmes (2002/2007) : on va des problèmes aux connaissances : « Au cycle 2, les élèves acquièrent le sens des nombres et des opérations à travers la résolution de quelques grandes catégories de problèmes ». Au cycle 3 : « l'élaboration des connaissances se réalise au travers de la résolution de problèmes ».

Nouveaux programmes : on va des connaissances à la résolution de problèmes. Au CP et au CE1, « Les automatismes en calcul s'acquièrent aussi tôt que possible, en particulier la première maîtrise des opérations qui est nécessaire pour la résolution de problèmes » (p.10). A partir du CE2 : la résolution de problèmes permet « d'approfondir et de mobiliser ses connaissances ». Là encore, les automatismes se substituent au sens, notamment pour les jeunes élèves, reportant la question de la



compréhension et le réemploi au cycle 3.

Vision linéaire plus que concentrique des apprentissages édulcorant la complexité conceptuelle des codes symboliques à appréhender (système graphique, principe de numération positionnelle), en rupture avec le constructivisme qui jusqu'alors, en terme de développement psychique et de psychologie des apprentissages, faisait consensus. On pensait cette conception réifiée du savoir et cumulative de la connaissance depuis longtemps obsolet. Les progressions sont-elles en phase avec cette logique néobehavioriste allant du soi-disant « simple » au complexe ?

#### **Progressions des apprentissages :**

Il est rappelé en fronton, pour ce qui n'est plus désigné par cycles mais par CP-CE1 et CE2-CM1-CM2 : «*Les connaissances et compétences s'acquièrent par l'entraînement* ». Arrêtons-nous sur quelques exemples significatifs, dans les domaines fondamentaux...

Ecole maternelle (GS) : parmi les objectifs...

-Percevoir et classer les sons de la parole : « *la réussite est corrélée avec la conscience phonémique préalable à l'acquisition du principe alphabétique, et se poursuit avec l'apprentissage des lettres* ».

-Comprendre le principe alphabétique : l'enfant est capable de « *mettre en relation les sons et les lettres...* », de « *reconnaître la plupart des lettres* »...

Alors même que la GS réintègre le feu « cycle 1 », c'est là une **incitation forte à un préapprentissage poussé dès la GS, centré sur l'appréhension du code**. C'est un excès qui pourrait avoir un effet redoutable, décourageant les élèves les moins familiers avec l'écrit, induisant chez d'autres des conceptions réductrices du système graphique et de la lecture.

CP : On part du nom de la lettre et de l'ordre alphabétique pour aller aux sons, puis aux syllabes, aux mots et au texte. Après « *la lecture à haute voix (d') un texte inconnu (...) en articulant correctement et en respectant la ponctuation* », et d' « *un court texte connu avec une intonation appropriée* », la compréhension arrive au terme de la progression (« *dire de qui, de quoi parle le texte lu ; trouver des réponses à des questions, reformuler son sens* »). Arrivant ainsi « en bout de course », elle semble découler naturellement, logiquement de cette progression impeccable.

Si le décodage doit nécessairement précéder la compréhension plutôt que d'y être associé, la marge de choix risque en effet d'être mince pour les enseignants. Sous couvert de liberté, cette **préconisation** (mal assumée) de la **méthode syllabique** est-elle justifiée ? De quelles preuves cette approche peut-elle s'enorgueillir ? Si les résultats du passé étaient remarquables, ce n'était pas pour leur succès mais pour leurs limites, à la fois quantitative (tous les élèves n'arrivaient pas à apprendre à lire) et qualitatives : bien des élèves prenaient de fâcheuses habitudes en matière d'exploration des textes et avaient du mal à s'en défaire !

Les recherches comme les constats récurrents de l'inspection générale convergent sur ce point : dans l'ensemble, les enseignants ne négligent pas l'enseignement du code, et s'il faut faire évoluer les pratiques, c'est du côté d'un enseignement stratégique plus explicite de la compréhension qu'il convient de porter l'accent.

Dans le domaine de l'écriture, on passe de la copie à la dictée (syllabes, mots, courtes phrases), avant de « *concevoir et écrire collectivement, avec le maître, une phrase simple, cohérente, puis plusieurs* », avec le souci « *de produire un travail soigné* ». Qui pourrait le contester... Mais on note un **recul des ambitions en matière de production écrite** par rapport aux Instructions Officielles précédentes.

Dans le domaine mathématique, l'apprentissage et la mémorisation se substituent à la recherche et à l'activité intellectuelle des élèves.

Derrière des apprentissages fondamentaux traités comme « techniques » alors qu'ils exigent des conquêtes conceptuelles, transparaît une conception dépassée des élèves, de leurs capacités et des lois de leur développement. Comment expliquer un tel retour en arrière ?

**Et si, au-delà de ces disciplines, c'était l'apprentissage de LA discipline qui était en jeu, face aux nouveaux besoins économiques ?**

Jacques BERNARDIN

## Des programmes pour instruire des moutons de Panurge ?

A la lecture de ces programmes j'ai une impression d'un manque d'ambition qui peut être perçu comme méprisant pour les élèves et leurs enseignants. Pour travailler dans des classes je sais ce dont les élèves sont capables en matière de réflexion, de conceptualisation et de création.

La centration du programme d'histoire sur la seule histoire de France s'apparente aux IO de 1923. Il ne reste plus qu'à ressortir les tableaux "Rossignol" et les manuels de nos grands-parents : nos ancêtres les Gaulois...

Des repères chronologiques-bateaux, des grands personnages coupés de leur contexte sociétal, aucune référence aux sources, au travail sur documents écrits, rien sur les savoir-faire spécifiques à l'histoire : comparaison, périodisation, va et vient passé-présent, distinction entre mémoire et histoire.

La géographie est encore plus mal traitée.

Ce programme, qui semble bâclé, jongle avec les échelles sans respecter un emboîtement logique, perd de vue son objet, passe des territoires à la démographie, à la langue française...

En analyse du travail on sait qu'il y a un vide à combler entre la prescription et le travail réel. En formation d'enseignants on insiste sur la nécessité de ne pas prendre les programmes au pied de la lettre mais de les mettre en travail, d'identifier les ruptures entre les faits et les représentations des élèves, de se fixer des objectifs cognitifs et méthodologiques, d'afficher des priorités...

Pour revisiter ces programmes l'appui sur certains leviers présents dans le texte aurait pu être envisager :

- liberté de ses choix pédagogiques
- construction de repères temporels et spatiaux pour comprendre l'unité et la complexité du monde
- développement de la curiosité du sens de l'observation, de l'esprit critique

- sensibilisation au développement durable
- lire et utiliser différents langages de la carte aux documents (pas seulement iconographiques)

Le temps proposé pour ces programmes d'histoire et géographie décevants ne permet pas d'opérationnelle les finalités éducatives :

- permettre à tous les élèves de se situer dans le monde dans lequel ils vivent
- mobiliser des outils d'analyse et de mise à distance critique
- préparer les élèves à exercer leur citoyenneté en toute connaissance de cause

Sortir de cette gangue réactionnaire supposerait l'engagement dans une réflexion collective.

Michel HUBER

# Nouveaux programmes : « Recentrer sur les savoirs »... Mais de quels « savoirs » parle-t-on ?

Les modalités d'appropriation que nous mettons en place dépendent *essentiellement* de notre conception du savoir, la trahissent en quelque sorte (dans le double sens d'en rendre compte ou de la dénier, à notre insu).

Jean-Pierre Astolfi nous invite à ne pas confondre information, savoir et connaissance, amalgame communément indifférencié source de confusion et de nombreux « échanges de sourds » sur la question pédagogique<sup>1</sup>.

L'information (du latin *informare* : donner une forme), désigne des faits, des commentaires ou des opinions sous différentes formes : écrites, orales ou visuelles, qui en permettent la circulation et le stockage, matériel ou en mémoire. Objet autonome extérieur au sujet (**objective**), l'information peut être mémorisée sans que celui qui en prend connaissance fasse de lien avec son acquis. L'apprentissage est alors mécanique plus que signifiant, restant extérieur à son système conceptuel.

La connaissance (étymologiquement : naître avec) est le résultat intériorisé de l'expérience individuelle de chaque individu, consubstantiel à son histoire. Recombinaison spécifique de l'information prélevée par chacun dans son environnement, la connaissance est en lien avec l'affectif, le social, les valeurs, le désir, donc **empreinte de subjectivité**. Les recherches en didactiques ont montré que chaque élève s'est forgé des idées sur les choses qu'on lui enseigne, conceptions personnelles qui s'avèrent tenaces, facteurs de résistances importantes, qui interfèrent avec le projet d'apprentissage voire le mettent en faillite.

Le savoir (du latin *sapere* : avoir de la saveur) résulte lui d'un important **effort d'objectivation**, est toujours le fruit d'un processus de construction intellectuelle. Si les savoirs sont redevables à tout un processus socio-historique, leur appropriation par chaque être humain - pour être effective et opératoire - passe par une re-création émancipant progressivement des conceptions anciennes. Le savoir est donc construit par le sujet, à travers l'élaboration et l'usage d'une formalisation théorique. Il permet de « lire » autrement la réalité, de poser de nouvelles questions. Pour Karl Popper, si l'information est en rapport avec le *Monde 1* (objets et états physiques), la connaissance renvoie au *Monde 2* (expériences subjectives et états mentaux), alors que les savoirs renvoient au *Monde 3*, celui des « contenus de pensée objectifs »,

résultant de l'effort de construction intellectuelle, comprenant « les *systèmes théoriques*, mais (aussi) les *problèmes* et les *situations problématiques* ». Il ajoute : « J'affirmerai que les habitants les plus importants de ce monde sont les *arguments critiques*, ce qui pourrait être appelé *l'état d'une discussion* ou *l'état d'un argument critique* »<sup>2</sup>.

Si le passage de l'information à la connaissance se paie au prix d'une interprétation, d'un filtre en oblitérant la teneur pour s'incorporer au réseau conceptuel de l'individu, le passage de la connaissance au savoir nécessite une « *psychanalyse de la connaissance objective* », un travail de deuil vis-à-vis de ses anciens modes de pensée, une « *rupture épistémologique* » nous dit Bachelard<sup>3</sup>.

Les modalités d'enseignement s'appuient sur ces diverses conceptions du savoir<sup>4</sup>.

Qu'il soit le plus traditionnellement frontal ou dialogué, l'apprentissage par transmission s'appuie sur un savoir conçu comme information... produit fini réifié qu'il suffirait de transmettre clairement dans sa forme aboutie pour qu'il soit évident pour l'élève. On en connaît les limites. Cela ne fonctionne qu'avec les élèves s'étant déjà interrogés sur le sujet, motivés et partageant les préalables requis (connaissances dans le domaine considéré et structures intellectuelles en phase avec l'enseignant) lui permettant d'intégrer ces apports dans un système déjà organisé ou de restructurer les informations précédentes.

L'apprentissage par stimuli-réponses (modèle de type behavioriste) découpe chacune des étapes de l'apprentissage et amène les élèves à les traiter les unes après les autres, présupposant qu'à terme, l'addition de chacune des sous-compétences suffira à maîtriser le processus d'ensemble. Or, on n'est jamais sûr que le tout se confonde avec la somme des parties qui le composent. Par ailleurs, dans une telle approche, on peut très bien réussir sans comprendre... L'enseignement programmé, qu'il soit par fiches ou assisté par ordinateur, ou bien encore la pédagogie par objectifs relèvent de ce modèle, où l'apprentissage est conçu comme une suite de conditionnements, d'actions téléguidées. S'il peut éventuellement être opératoire pour acquérir des automatismes ou des savoirs d'action, il est inefficace pour permettre la construction de concepts.

L'apprentissage passant par la recherche et l'expérience fait une place beaucoup plus importante au sujet qui apprend. Plus motivants, l'observation et l'activité expérimentale, quand il ne conduisent

pas à une activité conceptuelle courent le risque de confondre le savoir avec la connaissance empirique.

Les approches constructivistes<sup>5</sup> (ou plutôt néo-constructivistes post piagétien-nes, appelées encore socio-constructivistes) privilégient la relation ou plutôt le rapport des élèves au savoir, prennent appui sur la spécificité de ceux qui apprennent, placés en situation de se construire leur propre savoir à travers des démarches de recherche, d'invention<sup>6</sup>. Les situations de ce type exigent de croiser épistémie (façon qu'a chacun des élèves de construire son savoir, ce qui nécessite de prendre en compte ses connaissances et conceptions préalables) et épistémologie (contexte problématique d'origine et façon dont le savoir s'est historiquement élaboré, moins au niveau des faits que des ruptures opérées par rapport aux modèles et façons de penser antérieurs).

Jacques BERNARDIN

1- Jean-Pierre Astolfi, *L'école pour apprendre* (1992), ESF éditeur, 3<sup>e</sup> éd. 1994, en particulier p. 67-77.

2- Karl R. Popper, *La connaissance objective*, Bruxelles, Complexe, 1978, cité par J.-P. Astolfi.

3- Gaston Bachelard, *La formation de la pensée scientifique* (1938). Librairie philosophique J.Vrin, 1993.

4- *Pour un développement de ces différents modèles*, on pourra se référer à l'ouvrage déjà cité de Jean-Pierre Astolfi, *L'école pour apprendre*, p. 123-131, ou bien à celui de Gérard De Vecchi *Aider les élèves à apprendre*, Hach. Éducation, 1992, en particulier p. 177-186.

5- Cf. Catherine Garnier, Nadine Bednarz, Irina Ulanovskaya (dir.), *Après Vygotski et Piaget. Perspectives sociale et constructiviste. Ecoles russe et occidentale*. De Boeck Université. 1995. Cet ouvrage rend compte des différentes approches de la construction sociale des savoirs, se référant d'un côté à Brousseau, Doise, Mugny, Perret-Clermont et Schubauer-Leoni ; de l'autre à Vygotski, Leontiev, Elkonin et Davidov.

6- *Pour des déclinaisons pédagogiques dans différents domaines, sur la démarche d'auto-socio-construction du savoir*, on pourra se référer aux travaux du GFEN ([www.gfen.asso.fr](http://www.gfen.asso.fr)). Dès les années 1975, croisant les travaux de Piaget, de Wallon et de Bachelard (entre autres) Odette BASSIS théoriserait cette notion sur la base de nombreux travaux empiriques - notamment en mathématiques mais pas exclusivement - et après en avoir expérimenté les effets sur des « terrains difficiles » en France et au Tchad. « Théorisation de la démarche, ou « Qu'est-ce que c'est que cette méthode qui réussit aux plus mauvais ? », dans GFEN, *Quelles pratiques pour une autre école ?* Casterman, coll. E3, 1982. Se construire dans le savoir O. Bassis ESF 1998.

# Une école maternelle pour organiser la sélection scolaire

*C'est la naturalisation des différences, une conception de classe de la société et de son école qui président au contenu des programmes 2008. Indigence des contenus et docilisation préparent dès la maternelle les « citoyens » dont le libéralisme a besoin. La pensée et la culture ne sont pas au programme.*

## Des programmes idéologiques

Sous prétexte d'un nécessaire recentrage sur des fondamentaux, la mise en oeuvre du socle commun dans les programmes de 2008 confirme l'ensemble des mesures prises et des discours tenus depuis le rapport Thélot. Ce qui est au programme de l'école maternelle c'est bien la transformation d'inégalités sociales en inégalités scolaires. Au coeur de ces programmes on retrouve la teneur du rapport Bentolila qui prône la mise en place d'une logique compensatrice pour ces « enfants-là », ceux qui sont dans « une grande insécurité linguistique », manifestent un « déficit culturel » dû à « un contexte familial de silence et d'indifférence ». L'égalité des chances préconisée dès le préambule, c'est bien le renoncement à des ambitions démocratiques d'une école pour tous. Ces programmes s'inscrivent dans un contexte qui permet d'en comprendre la teneur et la cohérence (stages de remises à niveau, suppression de deux heures d'enseignement pour un soutien aux plus « démunis », PPRE, évaluation comme épine dorsale du système). Ils marquent une rupture quant à la conception des savoirs et de leur enseignement, des élèves et de l'apprentissage.

## Une logique de résultats plutôt que d'apprentissage

Ces programmes tournent le dos à la complexité du développement des jeunes enfants. Ils affirment des visées utilitaristes qui réduisent l'école maternelle à une fonction de certification et de préparation stricte à un apprentissage technique de la lecture, de l'écriture et du calcul au CP, sans prendre en compte la construction de la personne dans et par les apprentissages. Ainsi dans le domaine langagier, l'échange et l'expression sont réduits à une pauvre mécanique : écouter et répondre, redire des comptines, nommer des objets et des actions...

La socialisation scolaire permet l'adoption d'une posture d'apprenant lorsqu'elle ne se résume pas à l'exercice du métier d'élève, soumis à des normes comportementales, entraîné à la compilation de compétences. La Réflexion, la prise de risque, l'imagination comme

« instrument d'une relation au monde extérieur et intérieur » disparaissent au profit d'une instrumentalisation de certaines activités essentielles dans le développement (éducation physique, artistique) ou d'une technicisation qui évacue le questionnement, le désir de comprendre et de savoir de tout jeune enfant. Des apprentissages techniques, comme celui du geste graphique, coupés de toute signification, présentés mensongèrement comme des pré-requis, deviennent une finalité.

## Des « approximations » peu scientifiques

Dans la filiation du rapport Bentolila, des discours de Robien et autres « nouveaux penseurs » de l'éducation, ces programmes évacuent trente ans de recherches scientifique et pédagogique : le graphisme, s'il favorise des apprentissages, n'apprend pas à écrire. La répétition d'histoires ou de contes ne permet pas à elle seule de comprendre des récits. Mais il faut dire que l'un des inspirateurs de ces programmes assigne au conte une visée thérapeutique pour les élèves issus de l'immigration ! Enfin, une lettre ne correspond pas à un son... A moins que ne soit promue comme seule méthode de lecture, la planète des alphas... avec un retour de la syllabique via l'école maternelle.

L'objectif annoncé en matière langagière est l'acquisition « d'un langage oral riche », ce qui d'un point de vue linguistique et sociologique n'a aucun sens. Mesure-t-on la richesse de ce langage au nombre de mots mémorisés, à l'usage d'une syntaxe correcte ou à la capacité à produire et organiser sa pensée avec le langage ?

La méconnaissance (vraiment ?) de l'enfance et du développement confine au ridicule : ainsi « dès la petite section les enfants devront utiliser des calendriers, des horloges, des sabliers pour se repérer dans la chronologie et mesurer des durées » !

## Une accentuation des différences

La naturalisation des différences entre les élèves conduit à l'abandon de la spécificité de l'école maternelle, spécificité qui consiste à permettre à tous les élèves d'apprendre l'école en apprenant à l'école, de construire dans les apprentissages le sens de ces

apprentissages, les modalités de leur réalisation. En tournant le dos à cette mission, essentielle pour une réelle démocratisation de l'accès aux savoirs, l'école maternelle creuse les écarts, transforme les inégalités sociales en inégalités scolaires. Ainsi la confrontation des élèves à l'élément le plus abstrait de la langue que sont les lettres, sans que le temps soit pris d'un travail de familiarisation avec l'écrit, ne peut que favoriser la mise à l'écart des élèves des classes populaires. Le primat de l'idéologie sur la recherche scientifique prépare de véritables catastrophes : comment imaginer que tous les élèves vont pouvoir connaître en fin de grande section, vingt-deux correspondances entre lettres et sons, c'est-à-dire plus qu'actuellement à la fin du premier trimestre de CP ? C'est ainsi que s'organise une école à deux vitesses. D'une part des ambitions au rabais, mais en même temps des exigences de résultats inatteignables, particulièrement pour ceux qui n'héritent pas des outils culturels et cognitifs nécessaires aux apprentissages scolaires.

Au nom des rythmes et des besoins individuels (qui sont une construction socio-culturelle) chaque élève exercera ses capacités dans une école qui « lui laisse le temps de s'accoutumer, d'observer, d'imiter, d'exécuter, de chercher, d'essayer ».

Et ces capacités sont bien sûr préalables à tout apprentissage, justifiant si c'était encore nécessaire les travaux de Bourdieu, dénonçant la violence symbolique d'une école qui exige de tous la maîtrise de ce qu'elle ne leur apprend pas. La seule fréquentation des objets de savoirs, ne permet pas d'apprendre et l'automatisation n'est possible que s'il y a construction des savoirs et donc compréhension.

## Un appauvrissement des contenus d'apprentissage

Le langage est assimilé à la langue, dans une confusion que l'on ne peut imaginer fortuite. Ce qui permet d'affirmer qu'apprendre à parler c'est apprendre le lexique et la syntaxe. Or les élèves qui rencontrent des difficultés langagières à l'école sont ceux qui ne sont pas en connivence culturelle avec les pratiques langagières scolaires. Ils doivent changer de posture, passer d'un langage utilitaire, contextualisé, à un langage qui met l'expérience à distance et permet de penser le monde avec les

autres. C'est cela entrer dans la culture de l'écrit. Mémoriser des mots nouveaux ne permet en rien de construire ce nouveau rapport au langage, mémoriser des mots ne sert à rien pour échanger avec les autres, pour penser. Mémoriser, c'est hors de toute véritable pratique langagière, mémoriser des sons. Les mots adviennent quand se construisent les concepts, quand ils sont nécessaires à l'échange, la confrontation, le débat. On imagine mal comment des objectifs aussi indigents que le respect du thème imposé (Mr Bentolila estime que le thème importe peu et que l'on peut donc apprendre à parler pour ne rien dire), le respect du tour de parole, la collection de nouveaux mots permettront que les élèves osent une parole singulière, s'aventurent dans le risque d'erreurs, de tâtonnements, voire dans l'élaboration d'une pensée qui n'est pas sollicitée. Ils comprendront assez vite que ce qu'ils pensent et disent importe beaucoup moins que la manière dont ils le disent. Difficile alors d'apprendre à parler ou de parler pour apprendre !

L'entrée dans l'écrit relève de trois activités : « travail sur les sons de la parole, acquisition du principe alphabétique et des gestes de l'écriture ». L'approche de l'écrit est étroite jusqu'au contresens : la connaissance du code est réduite aux sons et aux lettres. Par ailleurs le

risque est grand d'augmenter les difficultés de nombreux élèves, engagés dans des apprentissages précoces et inadaptés.

Finis les ateliers d'écriture où les élèves découvraient par la pratique les spécificités de l'écrit, et en particulier le pouvoir qu'il donne. Les élèves vont apprendre à copier.

Finies les reconnaissances de mots entiers, l'entrée progressive dans le texte, la lente compréhension des correspondances entre la chaîne parlée et la chaîne écrite. Les élèves vont mémoriser des signes et des sons, alors que penser la langue comme un objet, indépendant du sens, nécessite un long apprentissage, particulièrement difficile. Au nom d'une progression du simple au complexe, c'est par la difficulté la plus grande que les élèves sont censés entrer dans les apprentissages : un bon moyen pour fabriquer de l'échec.

L'accès à la littérature est réduite à quelques textes du patrimoine (ceux-là même peut-être que préconise Bentolila qui trouve vulgaire la littérature contemporaine pour la jeunesse) ou à des contes, dont les élèves devront mémoriser des extraits. Les textes ne sont pas choisis parce qu'ils incitent à la réflexion, donnent des clefs de compréhension du monde (et l'on connaît l'importance de la littérature à l'âge de la scolarité maternelle), non plus pour la beauté de la langue, son éventuelle

poésie, mais parce qu'ils offrent « une correction syntaxique, un vocabulaire précis ». Et là encore l'entrée dans les textes a d'abord pour fonction d'apprendre vocabulaire et syntaxe. Tout est mis en place pour que ces élèves puissent penser comme des collégiens interviewés dans un collège que « la lecture est une activité scolaire ». Il suffira, pour finir de les en convaincre, d'attendre une compréhension littérale du texte plutôt que de proposer un travail d'interprétation des textes, qui seul permet la construction d'une posture de lecteur. Mais qu'importe ! Alors que l'école formera au mieux des liseurs, c'est dans les classes moyennes et supérieures que seront formés, hors l'école, des lecteurs.

*Cette école maternelle, d'où toute ambition culturelle est bannie, toute réflexion pédagogique abolie, va démontrer qu'il n'y a rien à faire pour ces élèves qui n'ont su saisir la chance qui leur est offerte, hormis continuer à leur proposer aide et soutien, remédiations diverses. Priver l'ensemble des élèves des apprentissages auxquels ils ont droit, c'est vouloir faire la preuve de la fatalité de l'échec scolaire.*

**Christine PASSERIEUX**

article à paraître dans la revue Ecole Emancipée n° 10, mars/avril 2008

## Des liens pour aller plus loin dans la réflexion

Retrouvez sur le site du GFEN le document des 19 organisations : « Consultation sur le projet de programme. ARGUMENTAIRE UNITAIRE », ainsi que les textes publiés dans cet ACTU Spécial Programmes dans la rubrique « Dossier Programmes 2008 » :

[http://www.gfen.asso.fr/documentligne/programmes\\_08/dossierprog08.htm](http://www.gfen.asso.fr/documentligne/programmes_08/dossierprog08.htm)

Pour retrouver le texte initial de positionnement des 19 organisations :

<http://www.laligue.org/ligue/pages/llpp/2008/mars/llp060308.pdf>

**Catherine Chabrun - 24h chrono, billet d'humeur**

[www.icem-pedagogie-freinet.org/.../nl-educateur/les-numeros-en-preparation/187-le-corps/24-heures-chrono](http://www.icem-pedagogie-freinet.org/.../nl-educateur/les-numeros-en-preparation/187-le-corps/24-heures-chrono)

**Eric Favéy - Ecole Primaire : pas fondamentale... la réforme**

<http://www.laligue.org/ligue/pages/llpp/2008/fevrier/llp210208.pdf>

**Rémi Brissiaud au sujet des mathématiques dans les nouveaux programmes**

[www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2008/programmes\\_Brissiaud.aspx](http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2008/programmes_Brissiaud.aspx)

**Bernard Defrance - Instruction civique ?**

<http://www.bernard-defrance.net/artic/index.php?textesperso=178>

**Hubert Montagner réagit sur le rapport Bentolila sur la maternelle :**

[http://probo.free.fr/textes\\_amis/rapport\\_bentolila\\_h\\_montagner.pdf](http://probo.free.fr/textes_amis/rapport_bentolila_h_montagner.pdf)

**En français, voir sur le site de l'AFEf, les contributions de Philippe Devaux et Viviane Youx :**

<http://www.afef.org/blog/index.php?Primaire>

<http://www.snuipp.fr>

<http://www.sgen-cfdt.org/actu/article1604.html>

[http://www.se-unsas.org/page\\_cadres.php?id=40](http://www.se-unsas.org/page_cadres.php?id=40)

# Rencontre



## Rencontres nationales sur l'Accompagnement

Saint-Denis / 5-6 avril 2008

Soutien, remédiation, PPRE, accompagnement éducatif, dispositifs relais, accompagnement à la scolarité...

*Dans comme hors l'école...*

*Quels effets réels du soutien, de l'accompagnement ?*

### L'AIDE,

### comment faire

### ...pour qu'ils s'en passent ?

Echange autour de pratiques concrètes, de problématiques de travail, de stratégies déjà opérantes sur le terrain et en formation

en partenariat avec



Le café pédagogique  
www.cafepedagogique.net



*Ces rencontres nationales sont ouvertes à tous les acteurs de l'accompagnement : éducateurs, parents, animateurs de l'accompagnement à la scolarité et formateurs, enseignants de tous niveaux, militants associatifs, responsables éducatifs et élus des collectivités locales.*

*Toutes les informations, plaquette et bulletin d'inscription sont sur le site du GFEN National : [www.gfen.asso.fr](http://www.gfen.asso.fr)*

*Il est possible de s'inscrire en ligne*

### Bulletin d'adhésion et d'abonnement

*"Au-delà de l'apport financier indispensable au mouvement, votre cotisation permet de préserver et de développer la vie associative pour continuer à penser et agir ensemble."*

- J'adhère, avec l'abonnement à Dialogue à tarif réduit  
 J'adhère au G.F.E.N. seulement  
 Je m'abonne à la revue Dialogue seulement et je choisis le n°...

Nom :

Prénom :

Adresse : .....

.....

Code postal et ville : .....

Téléphone : .....

Courriel : .....

Profession : .....

Etablissement : .....

.....

Date :

Signature :

**Bulletin à retourner à GFEN - 14 av. Spinoza - 94200 IVRY**

#### ADHESION (1 an à partir de la date d'adhésion)

Revenu mensuel	Adhésion seule	+ Dialogue
moins de 460 € :	17 €	31 €
de 460 € à 610 € :	23 €	37 €
de 610 € à 760 € :	34 €	48 €
de 760 € à 910 € :	40 €	54 €
de 910 € à 1 070 € :	47 €	61 €
de 1 070 € à 1 300 € :	57 €	71 €
de 1 300 € à 1 520 € :	70 €	84 €
de 1 520 € à 1 750 € :	87 €	101 €
de 1 750 € à 1 980 € :	104 €	118 €
plus de 1 980 € :	121 €	135 €
Associations partenaires :	180 €	194 €
Petite associations :	80 €	94 €

Pour les versements en 3 fois,  
joindre 3 chèques à l'ordre du GFEN.

Un reçu fiscal vous sera envoyé pour déduire de vos impôts  
66 % de votre cotisation.

#### ABONNEMENT (4 numéros par an)

Adhérent : 14 €      Etranger : 30 €  
France : 28 €      Soutien : 38 €

Pour tout abonnement à partir de 28 €  
**1 Dialogue offert** au choix sur les n° simples  
antérieurs au 117 (jusqu'au 31/12/08)



**Groupe Français d'Éducation Nouvelle**

14 avenue Spinoza - 94200 Ivry-sur-Seine

Tél. : 01 46 72 53 17 / Fax : 01 46 71 63 38 / [gfen@gfen.asso.fr](mailto:gfen@gfen.asso.fr) / [www.gfen.asso.fr](http://www.gfen.asso.fr)