

LUC FERRY

# DONNER SENS ET AUTORITÉ À LA CULTURE SCOLAIRE

RAPPORT DU CONSEIL NATIONAL  
DES PROGRAMMES

121

## I. LA CRISE DE LA CULTURE SCOLAIRE

La culture scolaire, d'abord et avant tout centrée sur l'écrit, possède une spécificité irremplaçable dans la mesure où elle seule aborde certains savoirs et assure en grande partie la formation du citoyen dans la société démocratique : elle ne se confond pas avec la culture de tous les jours, ni avec celle des parents (du moins pas nécessairement), ni avec celle de la télévision. Il suffit pour s'en convaincre de songer à ce simple fait : qui d'entre nous relit, parvenu à l'âge adulte et sorti du cadre scolaire s'entend, Madame de Sévigné ou Fénelon, Chénier ou Lamartine ? Qui d'entre nous se replonge par plaisir dans un de ses vieux manuels de maths ou de chimie ? Il est des contenus culturels que l'école seule a la charge de transmettre, et qui, même si nous n'avons plus la même familiarité avec eux, demeureront des références essentielles pour en acquérir de nouveaux et mieux les comprendre. On peut discuter de certains de ces contenus, vouloir les changer contre d'autres, plus légitimes, mais on ne peut sérieusement souhaiter

les abolir au profit d'une simple reddition aux cultures quotidiennes. Ce serait non seulement rendre les armes face à une certaine « baisse de niveau » (sur laquelle nous reviendrons plus loin), mais aussi renoncer à ce qui a fait l'originalité de la tradition républicaine française en matière de traitement du multiculturalisme. Plus que jamais, la fonction de l'école est, face à l'atomisation du social, de transmettre à tous une culture commune *réfléchie*, qui permette d'adopter un regard critique face à la montée des communautarismes particuliers. Or les savoirs scolaires sont en crise, au moins depuis les années soixante, et de cette crise naît une polémique récurrente, dont les positions les plus tranchées sont assez aisément identifiables.

D'un côté, les partisans d'un retour aux classiques, sous toutes leurs formes : contre ces aberrations que furent, à leurs yeux, l'introduction intempestive dans les classes des maths modernes de l'histoire non chronologique, les méthodes globales, la prolifération des grammaires structuralistes, la perte de références aux grands auteurs, le refus de toute mémorisation automatique, etc., ils en appel-

lent, souvent à juste titre mais sans en voir les écueils, à un vaste mouvement de restauration des principes et des contenus de l'avant-68. De l'autre côté, les tenants de la fameuse « ouverture de l'école sur la vie ». Ils nous invitent à tout centrer sur l'enfant *tel qu'il est*, à prendre en compte ses intérêts, son « parler jeune », ses « repères télé ». Ils soulignent, dans cette optique, le primat des méthodes pédagogiques sur les contenus, de la réflexion sur le savoir, la nécessité d'introduire dans l'école la culture « vivante », celle de l'audiovisuel et des nouvelles technologies, voire, s'ils sont libéraux, l'impératif d'une professionnalisation précoce. Ils accusent les premiers d'être réactionnaires, même s'ils en appellent à l'idéal républicain. A quoi les accusés ont beau jeu de répondre que les soi-disant modernes organisent en fait la régression, que la prétendue « ouverture sur la vie » ne bénéficiera qu'aux plus favorisés, qu'en livrant l'école au « tourisme culturel » et à la société médiatique, ils abandonnent la résistance pour la collaboration.

Chacun pourra, à son gré, trouver les thèmes et les adjectifs qui complètent le tableau : il est suffisamment identifiable pour qu'on se borne ici à n'en donner qu'une esquisse, un carton sur lequel on peut broder à l'infini. L'essentiel est de percevoir en quoi le débat, ainsi figé dans une partie dont chaque coup est connu d'avance, occulte d'autant mieux les vraies questions qu'il les intègre dans une logique conflictuelle bipolaire. A quoi tient, en effet, le formidable (et sans doute excessif) sentiment d'échec qui anime ces discussions ? Les enseignants, chacun le reconnaît aujourd'hui, font ce qu'ils peuvent, le plus souvent avec talent et bonne volonté. Ils sont les premiers à souffrir du fait que ce qu'ils

ont eux-mêmes aimé lorsqu'ils étaient étudiants ne passe plus, ou mal, auprès d'une trop grande quantité d'élèves. A quoi bon les exhorter à un « retour » qu'ils ne peuvent imposer ou à une démagogie dont ils ne veulent pas ? Le vrai est ailleurs et il faut l'identifier si l'on veut avoir une chance de faire des propositions sensées.

Il tient à ceci, et tous ceux qui ont connu le lycée d'avant 68 le comprendront : la culture scolaire a perdu de sa légitimité traditionnelle en même temps que disparaissaient les arguments d'autorité. Ce n'est pas, comme on le dit trop souvent, la « massification » de l'enseignement qui est en cause. Après tout, l'école primaire était depuis longtemps, et bien avant 68, une école de masse, puisque obligatoire. Or on y apprenait à lire, à écrire et à compter dans des classes aux effectifs considérablement plus nombreux. Mais les contenus transmis par l'enseignant étaient pour ainsi dire sacrés. Il eût été, même au lycée, inconcevable qu'on les discute. Pourquoi enseignait-on telle discipline plutôt que telle autre et pourquoi, dans chaque discipline prise séparément, tels thèmes et non tels autres ? Cela allait de soi, s'imposait aux enfants – et, à vrai dire, aux enseignants eux-mêmes – avec le sceau de l'évidence indiscutable. La moindre question, à cet égard, eût été jugée insolente et impertinente. Elle eût valu à son auteur, si jamais il se fût avisé de la formuler, quelques « heures de colle ». Le fait peut paraître sidérant, il est pourtant patent : au cours de son histoire, notre école républicaine s'est posé toutes les questions possibles et imaginables, mais pratiquement jamais celle de la légitimité des contenus transmis aux enfants. La logique académique des disciplines suffisait à y répondre, et

l'autorité conférerait à cette réponse, sinon une légitimité, du moins une force exécutoire incontestable. L'ennui, l'inutilité, l'absence d'intérêt n'entraient pas en ligne de compte. Ils n'étaient que signes de paresse ou de stupidité dans une école qui, au demeurant, valorisait volontiers l'effort en tant que tel.

Pour le meilleur et pour le pire, Mai 68 et, à travers lui, le formidable essor de l'individualisme contemporain, ont mis fin aux légitimités traditionnelles et, avec elles, aux arguments d'autorité. C'est dans la fin des années soixante qu'émerge au premier plan l'exigence du « multiculturalisme », de la reconnaissance des cultures « régionales » dans tous les sens du terme, au droit à la différence, voire, *via* la « discrimination positive », de la différence des droits. Notre société sacralise le « je », reconnaît le « tu », mais tend à ignorer le « nous ». Un simple retour en arrière n'est guère possible ni, si l'on y réfléchit, souhaitable. Plutôt que de refuser la liberté, il vaut mieux chercher à la réinvestir dans des voies plus fécondes. Mais pour y revenir, il faut donner, tâche immense et de longue haleine s'il en fut, sens et autorité à la culture scolaire. Une autorité, bien sûr, qui ne soit plus celle, autoritaire, de la tradition, mais celle de l'intérêt et du sens. Il faudrait qu'au lieu de porter à bout de bras et de force des programmes qui « passent mal », les enseignants soient portés par eux ! Et la facilité, en la matière, est un leurre : elle conduirait, non pas à ranimer la culture scolaire, ce qu'il faut faire, mais à la nier au profit de l'autre, dominante, la médiatique, qui ne vise qu'à la consommation.

Si le débat « pour ou contre l'écran » ne cesse de prendre de l'ampleur, c'est sans doute parce qu'il rejoint une pré-

occupation fondamentale des sociétés d'aujourd'hui : n'y a-t-il pas, *de facto*, une baisse considérable de l'aptitude des enfants à maîtriser la culture écrite ? Les derniers chiffres publiés par le ministère de l'Éducation nationale ont, en effet, de quoi inquiéter : ils montrent, pour les résumer brièvement, qu'à l'entrée au collège près de 10 % des élèves ne maîtrisent pas les fondamentaux de la lecture et de l'écriture. Surtout, 35 % d'entre eux, qui s'ajoutent à ces 10 %, les maîtrisent mal ou avec difficulté : en clair, ils savent lire et écrire, mais cette activité est pour eux si laborieuse qu'elle ne leur permet pas d'accéder pleinement au sens des textes qui leur sont proposés. De fait, ils sont donc exclus de la culture écrite. De là le soupçon que la télévision et, plus généralement, l'image joueraient un rôle dévastateur sur la culture scolaire en général. Le problème est assez sérieux pour que l'on prenne le temps d'y réfléchir avec soin.

Ne nous voilons pas la face : la culture scolaire, qui est irremplaçable, est en grand danger. Si elle veut survivre et revivre, il lui faudra, tel est l'enjeu des décennies à venir, chercher enfin, pour la première fois peut-être dans son histoire, à se fonder sur le sens, qui est sa seule légitimité, à l'écart, donc, de ces deux logiques fatales que sont celles des arguments d'autorité et du divertissement consumériste. C'est dans cette optique que la télévision doit constituer non pas un obstacle ou un ennemi, mais une aide et un défi : une aide car elle peut souvent être l'alliée de la culture écrite, nombre d'émissions pouvant servir d'excellents supports à un enseignement de qualité, y compris centré sur la culture classique ; un défi, car il nous faut enfin tenter de rendre la culture scolaire « concurrentielle », c'est-à-dire plus sen-

sée, plus profonde et plus stimulante que celle de la télévision.

C'est dans cette optique que le Conseil national de programmation avait, dans son dernier rapport<sup>1</sup>, posé les principes d'une réflexion sur l'idée d'un « socle commun » de connaissances, de savoir-faire et de compétences à transmettre à tous les élèves en fin de scolarité obligatoire.

Or de ce point de vue, et malgré des efforts aussi louables que sensibles durant ces deux dernières années, les procédures d'élaboration des programmes nous semblent encore trop marquées par une logique disciplinaire qui nuit gravement à l'objectif principal et ce, pour deux raisons qu'il importe d'identifier clairement :

– les programmes ressemblent encore trop à une « mosaïque de disciplines », juxtaposées les unes à côté des autres plutôt que pensées en harmonie entre elles. Des efforts significatifs ont été accomplis pour établir des liens entre les différents champs du savoir, mais ils restent encore trop formels au regard de l'exigence de voir enfin naître des programmes un projet d'ensemble sensé et cohérent, susceptible de fournir un véritable socle républicain à notre culture scolaire ;

– plus encore, la question fondamentale de la légitimité des contenus (pourquoi enseigner ceci plutôt que cela ?) est trop souvent encore éludée au profit de réponses disciplinaires qui empruntent davantage aux évidences des traditions sédimentées dans l'histoire des programmes qu'à une libre réflexion

sur ce qu'il conviendrait d'enseigner aujourd'hui et demain aux élèves. D'où l'impression que des savoirs abstraits et universitaires occupent la place essentielle... dès le milieu de l'école primaire !

C'est dans ce contexte qu'il nous semble souhaitable de donner, à titre purement indicatif, une illustration plus concrète de ce que nous entendions par l'idée d'un « socle commun » harmonieux, décliné en trois pôles disciplinaires fondamentaux : expression, connaissance de l'homme (« humanité »), connaissance du monde (« sciences »). Afin de donner plus de corps à ce projet, nous proposons ici le plan d'un « Manuel de référence » correspondant au pôle III pour la classe de sixième. Il devrait être complété, pour chaque cycle du collège, par des manuels de référence équivalents pour le pôle II (le pôle I étant essentiellement pratique pourrait s'en dispenser).

## II. UN MANUEL DE RÉFÉRENCE POUR CHAQUE CYCLE DU COLLÈGE : RECENTRER SUR LES FONDAMENTAUX

Les manuels de référence répondent à un double objectif : ils visent d'une part à mettre en évidence les aspects les plus fondamentaux des disciplines particulières, d'autre part à faire ressortir explicitement les liens qu'elles entretiennent entre elles afin d'établir une réelle « cohérence horizontale ». Ils devraient

1. « Les idées directrices pour les programmes du collège », rapport remis au ministre de l'Éducation nationale en décembre 1994 et publié dans la revue *Le Débat*, n° 87, novembre-décembre 1995 (Gallimard).

permettre de donner sens à l'ensemble des programmes non seulement pour les élèves, mais aussi pour les enseignants et les parents qui pourraient ainsi embrasser dans une vision globale les contenus d'enseignement.

Ce type de manuels n'a pas pour vocation de se substituer aux manuels disciplinaires existants qui devront retrouver leur véritable signification de livre pour l'élève et ne plus s'adresser, comme c'est trop souvent le cas aujourd'hui, d'abord à l'enseignant.

L'élaboration du plan d'un manuel de référence en sciences pour la classe de sixième s'est fondée sur quelques principes :

- ce livre ne se borne pas à suivre la seule logique disciplinaire ;
- son organisation découle des questions qu'un élève de sixième peut être amené à se poser sur lui-même et sur le monde dans lequel il vit ;
- l'enjeu est de communiquer quelques notions de base exprimées dans une langue simple, sans introduire un vocabulaire spécialisé qui constituerait un obstacle préalable ;
- l'introduction placera d'emblée le lecteur face à la complexité du monde afin de situer les interrogations autour desquelles s'articule l'exposé. Par exemple :
  - comment le monde (les animaux, les plantes, les objets...) est-il fait ?
  - combien existe-t-il d'espèces d'animaux ?
  - pourquoi mange-t-on ?
  - pourquoi les enfants ressemblent à leurs parents ?
  - etc.

De simples éléments de réponse sont alors donnés qui visent à accroître chez l'élève le désir de connaissance.

## PLAN DU MANUEL DE RÉFÉRENCE Connaître le monde

### *Chapitre 1.*

#### *De quoi est fait le monde ?*

- Le monde, les hommes, les animaux, les objets, les pierres, l'eau, l'air... : tout est fait de matière.

La matière se compose d'atomes, qui s'associent pour former des molécules.

- Du non-vivant au vivant.  
Du naturel à l'artificiel.
- Comment définir et reconnaître le vivant ?

125

### *Chapitre 2.*

#### *Qu'est-ce qui fait marcher le monde ?*

- La terre : c'est une planète sur laquelle la vie est possible.  
Le ciel : le soleil chauffe et éclaire la terre.
- L'eau coule, les feuilles tombent : c'est la pesanteur.
- C'est l'énergie qui fait marcher le monde. Il en existe différentes formes : tout ce qui brûle (le bois, le gaz, le pétrole...), l'électricité, l'atome.
- Sur la terre, les ressources ne sont pas inépuisables.

### *Chapitre 3.*

#### *Un monde de forces et de formes*

- Les tiges des plantes se dirigent vers la lumière et leurs racines plongent dans le sol.
- Pourquoi et comment les animaux se déplacent ?
- Les formes des animaux sont organisées symétriquement en fonction du sens de déplacement.
- La forme de l'aile et la forme du bras sont adaptées à leur fonction.
- Les forces à l'intérieur de la terre bouleversent sa surface, créent les conti-

nents, les océans, les montagnes et les volcans.

- L'eau et le vent modèlent les paysages.
- L'homme utilise les forces de la nature. Il fabrique et assemble des formes (moulage, usinage, collage...).
- Les formes sont périssables : espèces disparues, continents fracturés, montagnes érodées, produits usés et périmés, produits biodégradables.

#### *Chapitre 4.*

##### *Le monde vivant*

- Un être vivant naît et meurt ; il se nourrit, croît, se répare, se reproduit.
- Il existe des êtres vivants très différents les uns des autres.

Cette extraordinaire diversité est le résultat d'une histoire. Celle-ci est l'œuvre de la reproduction des êtres vivants dans un milieu où elle rencontre des conditions plus ou moins favorables.

- La cellule est l'unité du vivant et toute cellule naît d'une autre cellule. Dans la cellule, et d'une cellule à l'autre, les molécules se reconnaissent, s'assemblent ou réagissent entre elles.
- Un être vivant se fabrique lui-même, selon un plan contenu dans chaque cellule et en échangeant de la matière et de l'énergie avec son milieu.
- Certains êtres vivants sont faits d'une seule cellule (les microbes), d'autres d'un grand nombre, mais tous se forment à partir d'une seule cellule.
- L'œuf résulte de la fusion de deux cellules, l'une mâle, l'autre femelle. De l'œuf naît un nouvel individu.
- Les individus d'une même espèce sont tous différents les uns des autres. La reproduction introduit et amplifie les différences et permet à l'espèce de se maintenir par la succession des générations.

#### *Chapitre 5.*

##### *Décrire et mesurer le monde*

- Les nombres permettent de compter, comparer et classer les objets. Le petit et le grand. Le zéro. Les fractions.
- La quantité a ses lois. Les quatre opérations. Le pair et l'impair.
- Les figures géométriques idéalisent les formes du monde. Le cercle et le carré. La sphère et le cube. Le rectangle. Le parallépipède, le cylindre et la pyramide.
- Les figures peuvent être transformées. Les figures dans le miroir.
- Les instruments de mesure du monde.
- Des nombres et des figures dans la nature. Les nombres et le hasard. Les figures naturelles : la sphère (planète, œil, articulation, bulles, gouttes) et ses empilements compacts (de la sphère aux cellules hexagonales).
- L'homme utilise les lois de la quantité et les lois des figures pour comprendre le monde. Il les utilise aussi pour construire : les patrons, les plans de maisons, l'équerre ; les pyramides d'Égypte ; le nombre d'or.

#### *Chapitre 6.*

##### *L'homme réalise des outils et des objets*

- Comment les premiers hommes inventent l'outil et fabriquent les objets. L'homme est le seul animal qui utilise régulièrement des outils pour vivre.
- L'homme fabrique des objets pour communiquer. De la tablette d'argile sumérienne à l'imprimerie et à l'ordinateur.
- Comment fabrique-t-on du pain, une voiture, un compact-disc ? Combien coûtent-ils et pourquoi ?

Fabrication à l'unité et fabrication en série. Artisan et industriel.

- L'homme construit des objets pour explorer l'univers, la matière ou lui-même : microscope, bathyscaphe, télescope, engins spatiaux, et les instruments qui permettent au médecin de voir l'intérieur du corps...
- L'homme perfectionne sans cesse ses outils et objets. Il en invente d'autres : progrès technique, inventions et innovations. Leur connaissance et leurs usages se transmettent de génération en génération.
- Mais l'homme réalise aussi des objets sans utilité matérielle : c'est un artiste.

### III. LE SOCLE COMMUN :

L'AMONT (LE PRIMAIRE)

ET L'AVANT (LES PREMIERS CYCLES UNIVERSITAIRES)

#### 1. Les échecs du primaire

Les dernières conclusions de la direction de l'évaluation et de la prospective touchant l'état de l'école en 1995 sont sans ambiguïté : près de 10 % des élèves de sixième ne maîtrisent pas les fondamentaux de la lecture et de l'écriture et 25 % ceux du calcul élémentaire ! La comparaison récente (juillet 1995) entre les élèves passant le certificat d'études dans les années vingt et ceux d'aujourd'hui confirme, sur ces deux registres, ce qu'il faut bien appeler une « baisse de niveau ». Le discours habituel selon lequel le collège serait le « point noir » du système, le lieu où faire porter l'effort en priorité, risque donc d'induire en erreur ; *de facto, presque tout est déjà trop tard au collège* en termes d'égalisation des conditions et de rattrapage de l'échec scolaire. Si le collège apparaît, en effet, comme le « point noir », c'est en vérité parce que l'école n'a pas fon-

ctionné comme elle l'aurait dû et pu (les chiffres cités plus haut l'indiquent assez) et qu'il est déjà trop tard pour mettre en place des procédures réellement efficaces de remédiation : l'échec des tentatives, sans cesse réitérées, de la « pédagogie de soutien » est à cet égard manifeste.

Pour quatre raisons fondamentales, l'école primaire est aujourd'hui le nœud du problème scolaire :

1. Le bon sens, mais aussi la psychologie et la biologie contemporaines confirment que la petite enfance est le lieu de certains apprentissages qui offrent la caractéristique d'être tout à la fois des apprentissages « pour la vie tout entière » et, en même temps, des apprentissages fort difficiles à faire à un âge ultérieur : cela vaut tout particulièrement pour les langues, *y compris la langue maternelle*, mais aussi pour les arts, les sports et certains comportements (savoir écouter les autres, s'exprimer sur le mode de l'argumentation, c'est-à-dire, si l'on y réfléchit, d'une manière sociable, puisque argumenter c'est chercher en soi les raisons ou les motifs qui valent aussi pour les autres). Il est donc impératif de mieux distinguer ce que les petits enfants doivent absolument maîtriser *d'abord* (langues, arts, sports, calculs élémentaires, sociabilité notamment) et ce qu'ils pourront faire tout aussi bien ou mieux plus tard (les disciplines universitaires), sachant que la scolarité est obligatoire jusqu'à 16 ans et que plus de 90 % d'une classe d'âge poursuit ses études au-delà. De ce point de vue, les programmes sont beaucoup trop lourds beaucoup *trop tôt*, et leur progression n'est pas assez bien pensée.

2. C'est au CP que se noue cet échec scolaire dont l'expérience suffit à nous apprendre l'extraordinaire « viscosité »

au sens physique du terme. En vérité, *les problèmes d'hétérogénéité des élèves que l'on évoque sans cesse comme la croix du collège (unique pour tous, etc.) sont à l'évidence déjà présents dès le CP, voire dès la maternelle*. C'est là qu'il faut les traiter d'urgence et faire porter tous les efforts disponibles selon l'adage : « mieux vaut prévenir que guérir » (surtout si l'on ne sait pas guérir, même en y mettant, mais trop tard, les moyens).

3. A ce stade de leur parcours, les enfants sont encore extraordinairement réceptifs. Peu de problèmes de discipline au CP ! Pas d'élèves dégoûtés de tout ce qui touche à la vie scolaire, comme on en voit hélas au collège ! Les petits « jouent le jeu », ils font confiance au maître ou à la maîtresse, ils prennent réellement au sérieux les demandes qu'on leur adresse : c'est à ce stade qu'il est vital de ne pas les décevoir, d'être aussi sérieux et attentif qu'ils le sont eux-mêmes. Tout est encore possible. Que 2 ou 3 % des enfants ne parviennent pas à lire, à écrire ou à compter est malheureusement une réalité qui s'explique en raison de pathologies qui relèvent de traitements particuliers. Que 15 à 25 % d'entre eux échouent à maîtriser ces fondamentaux est inacceptable. S'en accommoder à ce stade, c'est se condamner à admettre pour l'immense majorité d'entre eux l'échec, au moins scolaire, pour toute la suite de leur vie.

4. *L'école primaire est le lieu de notre système scolaire où des réformes fondamentales de programmes sont réellement possibles, en raison de l'unicité du maître* alors que les réformes de programme au collège et au lycée continueront de se heurter à une difficulté redoutable ; celle qui tient aux « structures ». Si l'on voulait supprimer en classe de sixième une heure d'enseignement dans une disci-

pline pour la reporter vers une autre, cela reviendrait à supprimer 1 500 emplois d'enseignants dans cette discipline (et ce chiffre est à peu de chose près cumulatif pour les années qui suivent). La marge laissée à l'imagination et à l'invention d'éventuels concepteurs de programmes est donc limitée. Quelle que soit son utilité, elle ne peut jouer pour l'essentiel qu'à l'intérieur de cadres disciplinaires prédéfinis. Ce problème ne se pose pas à l'école où l'on pourrait donc réellement réfléchir à l'identification des vrais fondamentaux et à la possibilité d'une progression mieux adaptée aux nécessités de l'égalisation des conditions et des chances.

Que proposer ? Non pas une énième réforme des programmes – elle vient d'avoir lieu et, somme toute, ces programmes sont convenables (même si les adultes que nous sommes ne sont pas certains d'en maîtriser le tiers, ce qui fait malgré tout problème) – mais un réaménagement profond de ces programmes par le biais de documents d'applications. *Chacun s'accorde à souligner que la priorité des priorités est à la maîtrise du français*. Les enfants ne maîtrisent pas (ou pas bien) la lecture et l'écriture parce qu'ils n'ont pas assez l'habitude de lire, d'écrire, et d'écouter leur maître lire. Pourquoi ne pas articuler, voire intégrer, plus largement l'enseignement des autres disciplines avec l'enseignement du français ? Pourquoi ne pas centrer l'enseignement de l'histoire sur un petit nombre de repères fondamentaux et le faire passer par des récits touchant la vie des grands personnages historiques ? Pour la géographie, pourquoi ne pas recourir davantage aux grands récits de voyage ? Cela vaudrait bien entendu aussi bien pour une large

partie des enseignements artistiques, qui pourraient aussi contribuer à la maîtrise de la langue et des grands repères géographiques et historiques.

Comment s'assurer, au niveau du cycle 2, que *tous les enfants (et non pas seulement 60 à 70 % d'entre eux)* apprennent les fondamentaux de la lecture, de l'écriture et du calcul ? La méthode la plus juste ne serait-elle pas, tout bien pesé et rapports savants soigneusement examinés, de demander à de bons maîtres ou maîtresses du CP (ils sont nombreux à être expérimentés et fiables !) ce qu'ils en pensent, d'où viennent, à leurs yeux, les difficultés qu'ils rencontrent et qui conduisent à l'échec un nombre trop élevé d'enfants ?

Trois remarques ressortent des enquêtes que l'on peut aisément confirmer :

1) c'est au CP que les difficultés scolaires se cristallisent ;

2) les maîtres ont déjà à ce niveau du mal à traiter le problème de l'hétérogénéité des classes ;

3) les programmes sont trop ambitieux et les disciplines enseignées trop variées pour leur laisser le temps de traiter les fondamentaux pour tous. *Ce n'est donc peut-être pas tant une question de méthode que de temps à consacrer à ceux qui sont très loin du compte.*

De nombreuses initiatives telles que la limitation du nombre d'élèves en CP, l'organisation souple des classes ou le recours à des interventions extérieures judicieusement choisies peuvent aller dans le sens d'une meilleure gestion du temps. Il faut les encourager et les faire connaître pour que chacun puisse s'en inspirer.

Plus fondamentalement, il est urgent de rompre avec les querelles sur l'appren-

tissage de la langue écrite (lire et écrire) et de fixer des orientations claires sur ce qu'il convient de privilégier, quelles que soient les méthodes, en concentrant l'essentiel des efforts sur quelques paramètres décisifs. Là aussi, il s'agit de rendre explicite une hiérarchie d'objectifs qui, faute d'être clairement affichés, sont aujourd'hui submergés par un flot d'intentions pédagogiques secondaires.

En revanche, ce qui semble être une des causes principales, trop peu combattue, des échecs les plus massifs, c'est un manque de continuité, de cohérence, de lisibilité dans la hiérarchie des exigences et des attentes qui devaient structurer le travail des élèves, de classe en classe, d'une école à l'autre.

Au-delà des divergences d'experts, le premier rapport de l'Observatoire de la lecture laisse transparaître nombre de points d'accord dont la liste ordonnée peut constituer une approche du cadre commun souhaité.

L'enseignement de la lecture et de l'écriture peut se réduire à quelques orientations qui organiseraient non seulement l'intégralité de l'horaire consacré au français mais une part importante (entre le tiers et la moitié) de la plupart des autres « champs disciplinaires ». Six axes, dont l'énoncé tient en quelques lignes, devraient être privilégiés :

1) priorité au sens : l'école devrait dispenser davantage de références culturelles aux enfants, en leur donnant plus systématiquement les moyens de les structurer, de les enrichir, de les réinvestir, en dehors de la classe ;

2) « lire et écrire sont deux activités indissociables » : les élèves n'écrivent pas assez à l'école ;

3) le choix de textes ou de situations de lecture variés, la volonté de diversifier les formes d'expression orale ou

écrite ne valent que s'ils sont l'occasion de dégager et de travailler, dans chaque cas, une « compétence clé », qui sera régulièrement utilisée par la suite en coordination progressive avec d'autres ;

4) tant en lecture qu'en écriture, les élèves doivent le plus rapidement possible traiter de manière « automatique » (sans avoir besoin d'y penser) les compétences dites « de bas niveau » : liaison entre lettres ou groupes de lettres et sons, mots, relations élémentaires au sein de la phrase ; maîtrise des composantes correspondantes lorsqu'ils écrivent... Il faut ici hiérarchiser les compétences qui méritent un entraînement particulier : elles ont la propriété de faciliter les acquis complémentaires et donnent une première méthode pour découvrir la signification d'un texte ;

5) à la jonction des marques grammaticales et de l'intelligence du sens, cinq difficultés cruciales doivent mobiliser l'essentiel des efforts touchant à la grammaire au cycle 2. Il ne s'agit pas d'asseoir des règles mais d'affermir des observations qui permettent de surmonter les principaux obstacles « formels » auxquels se heurte la compréhension de jeunes lecteurs :

- accords,
- approche, par tris orthographiques et fonctionnels, de la distinction entre noms, verbes, adjectifs et déterminants ;
- relations temporelles ;
- substituts ;
- conjugaisons ;

6) l'objectif est de permettre le plus rapidement possible une lecture et une écriture autonomes, puis d'aider à leur progrès : une telle autonomie suppose que les connaissances scolaires traditionnelles soient articulées avec les repères culturels et les compétences permettant de s'orienter dans les sup-

ports audiovisuels, informatiques et multimédia.

## 2. *La nécessité d'une réforme des premiers cycles*

### *dans un sens pluridisciplinaire*

Si simples qu'elles paraissent, les modifications de bon sens qu'appelle le fonctionnement de l'école supposent une réforme de fond de l'ensemble de notre système. Pour casser la logique disciplinaire et formaliste des programmes, il faudrait que les étudiants, notamment ceux de lettres et sciences humaines qui se destinent aux carrières d'enseignement, bénéficient dès le départ d'une formation générale mieux conçue.

Dans le cadre des orientations présentées aux états généraux de l'Université, il faudrait créer, dans tous les premiers cycles de lettres et sciences humaines, des cours de préparation et de synthèse visant à asseoir la culture générale des étudiants, y compris bien sûr dans le domaine scientifique, indispensable à la poursuite d'études dans la discipline particulière qu'ils ont choisie. Il s'agirait au fond de reconstituer pour tous un « socle commun » de connaissances, de compétences et de savoir-faire fondamentaux nécessaires à la réussite des études – ce qui permettrait au passage de préparer un recrutement pluridisciplinaire de futurs enseignants.

Cinq domaines devraient être privilégiés :

- un cours d'histoire culturelle et politique incluant l'histoire des arts ; les étudiants de lettres et sciences humaines qui entrent à l'université semblent avoir tout oublié en la matière, ce qui leur interdit la compréhension de pans entiers de leur discipline principale. Comment, par exemple, faire un cours de philosophie sur la démocratie si les

étudiants ignorent à peu près tout d'Athènes au V<sup>e</sup> siècle, de 1789 et de 1848 ? Mais aussi comment lire dans ce cas Platon, *Les Misérables* ou *La Chartreuse de Parme*, etc. ? Il s'agit là d'une culture générale indispensable aux disciplines particulières ;

- une langue vivante ou ancienne obligatoire (ce serait un formidable moyen de revaloriser les études classiques en France en les tirant par le haut) ;

- un cours général de culture scientifique du type : « les grandes découvertes scientifiques du XX<sup>e</sup> siècle ». Il est en effet inadmissible que les étudiants en lettres ou sciences humaines soient aussi ignorants de l'histoire des sciences qu'ils le sont aujourd'hui. Là encore : comment comprendre notre société si l'on ne saisit pas l'impact qu'ont eu sur elle les grandes révolutions scientifiques ? Comment discuter encore de la liberté et du déterminisme sans prendre en compte les acquis de la génétique contemporaine ? Mais aussi bien : comment comprendre les futuristes ou les cubistes sans percevoir leur fascination pour les mathématiques ou les machines modernes, etc.

- un cours d'histoire des idées philosophiques ;

- un cours d'économie et de gestion.

Ce « socle commun » constituerait non seulement une seconde chance pour

tous, mais il aurait le mérite de rapprocher l'université de ce qui se fait dans les filières d'excellence des classes préparatoires ou à Sciences Po. Il suffit, pour se convaincre de cette nécessité, d'imaginer ce que devrait être l'université si on supprimait les classes préparatoires : les enseignants qui refusent une formation pluridisciplinaire en premier cycle, au prétexte de protéger « leur » discipline, seraient immédiatement obligés d'y revenir ! Nous avons tellement pris l'habitude de considérer comme allant de soi que les filières d'excellence remplissent leur fonction de recrutement des élites que nous ne nous soucions plus de penser correctement la formation dispensée dans les premiers cycles universitaires qui deviennent de vastes parkings ! Quel est le pourcentage de professeurs d'université issus des grandes écoles ou, à tout le moins, des classes préparatoires ? Pourquoi refuseraient-ils à leurs étudiants ce dont ils ont bénéficié ? L'enseignement d'un tel socle permettrait de *revaloriser le Deug et d'en faire enfin un diplôme réel*. Surtout, il mettrait fin à la séparation absurde entre des disciplines qui devraient, à l'école et au collège, être pensées conjointement pour faire sens. Comme on le voit, tout se tient dans notre système éducatif et c'est aussi cela qui rend les réformes aussi urgentes que difficiles à mettre en place.