

OBSERVATOIRE
NATIONALsnes
fsuDES PROGRAMMES
ET DES PRATIQUES

Agissons sur la relecture des programmes de collège pour définir une culture commune

Au moment où se déroule le grand débat éducatif pour une nouvelle loi d'orientation, le ministère poursuit une relecture des programmes de collège. Aucun bilan préalable de leur application et des difficultés rencontrées par les enseignants et les élèves n'a été réalisé. Elles sont pourtant réelles et soulignées lors de chaque stage que le SNES organise, même si leur nature est parfois différente selon les disciplines.

Pour le SNES, les contenus enseignés sont un véritable enjeu de culture commune et de pédagogie. Certes la relation aux élèves est importante mais la nature même de ce qui est enseigné aide à construire cette relation.

Les rapports Bach sur les sciences et mathématiques et Rémond sur les humanités proposent une relecture de tous les programmes de collège qui se veut en continuité avec le premier degré, des thèmes de « convergence », des exemples de travaux, d'évaluation dans certaines disciplines.

Sur les programmes, il existe des différences très grandes entre le pôle humanités qui s'est contenté d'un toilettage en lettres, histoire-géographie/éducation civique et le pôle sciences qui propose une véritable modification des programmes de la Sixième à la Troisième particulièrement pour les SVT et la physique-chimie autour d'une « démarche d'investigation ».

Ces modifications doivent être soumises à consultation des collègues avant de passer au Conseil supérieur de l'éducation d'ici juin.

Des programmes rénovés devraient alors être mis en application en septembre 2005 pour la Sixième.

Trois disciplines devraient subir de profondes modifications sur l'ensemble des niveaux : les langues vivantes entièrement revues, avec de nouveaux programmes pour 2005 en Sixième, programmes en continuité avec le premier degré (là non plus aucun bilan n'est proposé) et surtout avec une mise en conformité de ces programmes avec les directives européennes de travailler en termes de compétences linguistiques.

La technologie collège dont nous refusons l'éclatement et la mise au service d'une orientation, devrait offrir une possibilité de diversification en lien avec les options de Seconde, dans le cadre d'un programme et de compétences communes en classe de Troisième.

Outre ces relectures très différentes des programmes, les groupes d'experts proposent des thèmes de convergence, c'est-à-dire le travail de plusieurs disciplines sur des points identifiés du programme tant pour le pôle sciences que pour le pôle humanités, thèmes de convergence qui seraient au centre des IDD. Tous ces thèmes s'inscrivent dans les programmes des diverses disciplines.

Nous vous proposons dans le cadre des observatoires du SNES, une première information sur ces textes mais également un bilan discipline par discipline de la mise en œuvre des programmes actuels tant en termes de contenus que de pratiques.

Nous comptons sur votre participation active. Nous ne pouvons pas laisser à quelques experts la définition des contenus à enseigner, chaque syndiqué doit participer à la réflexion collective à l'intérieur du syndicat pour construire ses positions et faire des propositions.

Une journée de restitution et d'analyse de ces bilans de réflexion en vue de construire des propositions pour une culture commune en collège aura lieu. Tous les syndiqués sont invités à y participer. ■

Gisèle Jean,

cosécétaire générale, responsable du secteur contenus

Culture commune

Le SNES travaille depuis des années sur la définition de ce que pourrait être une culture commune, ce qui ne signifie pas pour autant les mêmes contenus d'enseignement pour tous au lycée.

Le collège mis en place par la réforme Haby a refusé de traiter la question de la définition d'objectifs clairs à atteindre. Que doit savoir un élève en fin de Troisième ? Que doivent savoir tous les élèves en fin de scolarité obligatoire ? Comment les acquis permettent-ils de construire ensuite de nouvelles connaissances ? Comment évaluer les acquis tout au long du cursus et en fin de cursus. Le brevet est-il un diplôme final de certification de connaissances et de compétences ?

Est-il possible de diversifier les contenus dès le collège tout en conservant une culture commune à tous les élèves ? Cette culture commune comprise comme l'acquisition de solides connaissances de capacités et de langages dans les domaines scientifique, littéraire, sciences humaines, technique, artistique, physique et sportif doit en même temps permettre de travailler le rapport des élèves à eux-mêmes. Elle contribue à la formation d'un citoyen responsable, éclairé, capable d'initiative... Elle doit permettre de construire des repères, de comprendre le monde pour débattre et agir, de défendre des valeurs.

Elle doit permettre aux élèves de se doter d'outils pour comprendre, trier, synthétiser les informations. Elle suppose qu'on attache de l'importance à répondre à des problèmes et à problématiser ses réponses.

La culture commune est porteuse de valeurs universelles sans pour autant négliger les cultures d'appartenance. Elle doit permettre à tous les élèves de poursuivre des études au-delà de la scolarité obligatoire aujourd'hui. L'objectif de la poursuite d'études pour tous jusqu'à 18 ans est une nécessité pour notre société mais également la condition même d'une citoyenneté économique sociale et politique. De ce point de vue toutes les disciplines concourent de façon différente à faire grandir, à enrichir la personnalité et la vision du monde en développant la capacité de jugement, l'imagination, à porter un regard critique à partir de connaissances socialement reconnues.

Sommaire

2. Les programmes actuels.
Les conditions de travail :
témoignage d'un professeur
en collège.
3. Rapport Rémond.
4. L'enseignement par séquences.
5. L'évaluation.
6. Langues anciennes au collège :
quel sursis ? Les manuels.
7. Questionnaire.

Ont participé à l'élaboration de ce 8 pages : Valérie Sultan, Marylène Cahouet, Cathy Mérand.

Les programmes actuels

A l'heure où l'on parle d'une refonte des instructions officielles de français, un bilan des programmes actuels s'impose. Ces instructions présentent des points positifs :

- place importante accordée à la littérature sans exclusive ;
- souhait d'articuler l'étude des textes à celle de la langue ;
- étude de la typologie des textes ;
- liaison pluridisciplinaire plutôt réussie avec le programme d'histoire ;
- approches grammaticales renouvelées ;
- réflexion autour de l'oral.

Toutefois, ces programmes continuent à susciter des interrogations multiples de la part des enseignants qui ont toujours autant de difficultés pour les mettre en œuvre. Pour la majorité d'entre eux, ces instructions sont vécues comme prescriptives, dogmatiques, se présentant comme une succession de recettes difficiles à transposer sur le plan didactique, surtout dans le temps qui nous est imparti. Et ne parlons pas des redoutables « documents d'accompagnement » qui donnent une migraine durable à tous ceux qui s'en approchent... Enfin, certains inspecteurs prétendant que l'on peut sans problème « boucler ce programme » avec les horaires planchers exaspèrent de plus en plus de collègues qui savent très bien que non.

Les programmes actuels suscitent, en gros, trois réactions

Quelques enseignants, assez peu nombreux, disent les appliquer sans difficulté.

Dans leur grande majorité, les collègues reconnaissent toutefois qu'ils ont du mal à les mettre en œuvre et se sentent dans une cote mal taillée perpétuelle, notamment au niveau de la construction des séquences. Quelques collègues enfin, découragés, prennent peu à peu leurs distances avec ces programmes, jusqu'à développer une politique d'artisanat local, qui peut générer à terme d'importantes inégalités de l'offre éducative sur l'ensemble du territoire. En attendant, lorsque des textes officiels sont de plus en plus inapplicables, ils s'exposent de fait à être un jour inappliqués et finissent par s'apparenter à des vœux pieux. Au lieu d'adapter ces programmes au terrain, nous pensons au contraire qu'il serait grand temps d'adapter enfin le terrain aux programmes, afin qu'ils puissent être appliqués partout de manière satisfaisante.

Dans les ZEP ou les zones sensibles, on constate que les collègues refusent de baisser les exigences sous prétexte que les élèves sont difficiles ou socialement défavorisés.

Les conditions de travail : témoignage d'un professeur en collègue

« Le temps de travail des enseignants de français n'en finit plus de s'allonger. Il est bien loin le temps d'avant 1972 où un enseignant disposait pour chaque classe de Sixième de neuf heures prof ! (trois heures en classe entière et trois heures dédoublées). Aujourd'hui, on charge la barque au maximum : il faut à présent assumer quatre, voire cinq classes pour ceux qui sont aux horaires planchers. La situation est devenue proprement intenable : nous croulons aujourd'hui sous les corrections de copies et la multiplication des classes (souvent surchargées) fait que nous ne pouvons plus soutenir le rythme infernal qui nous est imposé. Du coup, nous sommes souvent contraints d'espacer peu à peu la fréquence des devoirs. Or, on sait bien que c'est surtout cet entraînement régulier et soutenu qui fait progresser les élèves à l'écrit. Nombre de mes collègues, qui sont d'ailleurs souvent des enseignantes, ont alors recours à la mauvaise solution du temps partiel : c'est-à-dire, salaire partiel et retraite partielle. Et j'ai la chance de ne pas être professeur principal !

Comment faire face aux tâches multiples du professeur de français dans des classes aux effectifs chargés, avec des élèves de niveaux différents, élèves souvent confrontés à des difficultés scolaires, familiales, sociales... Comment prendre en charge vraiment l'échec scolaire ? Où trouver le temps de lire, d'échanger avec les collègues, de se former ?

Cette souffrance des enseignants de lettres – qui sont, en plus, régulièrement accusés de fabriquer de l'illettrisme – n'est jamais prise en compte par l'institution.

Les choses ne sont pas parties pour s'arranger, il faut une réaction d'ampleur pour réduire la charge de travail. Il faut diminuer le nombre de classes et le nombre d'élèves par classe. C'est une priorité absolue. »

Beaucoup constatent, contrairement à certaines idées reçues, que les élèves sont tout à fait réceptifs à des textes littéraires complexes et même contents de les étudier pour peu qu'on développe des pratiques susceptibles de les faire entrer dedans. En attendant, même si cette voie est certainement la bonne, même si l'exigence qualitative est à la base d'une progression durable, même s'il faut lutter contre une école au rabais, les élèves en difficulté demandent de notre part un engagement professionnel sans faille et une très forte dépense d'énergie, ce qui repose avec acuité le problème de nos conditions de travail.

Au niveau des pratiques, ces instructions officielles ont engendré un malaise général qui essaime aussi bien dans la tête des collègues que dans celle des élèves ou encore dans les manuels. Ils donnent souvent lieu dans la pratique à des dérives technicistes largement préconisées par l'institution et qui, aux dires de plusieurs chercheurs, ont eu pour effet d'envoyer les collègues sur de fausses pistes, qui ne font pas progresser les élèves alors que d'autres seraient bien plus efficaces. Du côté de la langue française, la multiplication des terminologies grammaticales continue à créer la confusion dans la tête de nos élèves qui croulent sous un métalangage particulièrement envahissant. Une simplification s'impose de toute urgence. Quant aux interminables conflits entre la grammaire de phrase, la grammaire de texte et la linguistique, ils n'ont pas fini de faire couler de l'encre. Peut-être gagnerait-on à s'inspirer de nos collègues de FLE, qui s'inspirent de toutes les grammaires sans exclusion pour faire progresser leurs élèves : pour

eux, tous les moyens sont bons du moment qu'ils sont exploités avec pertinence.

Du côté des pratiques, le débat entre enseignant exécutant et enseignant concepteur se situe au cœur des luttes syndicales actuelles : si par leur statut et leur niveau d'études, les enseignants disposent d'une certaine liberté pédagogique leur permettant d'être concepteurs, on n'hésite pas, d'un autre côté, à les infantiliser et à les transformer en exécutants lorsqu'ils doivent mettre en application l'une derrière l'autre des pratiques qui se succèdent sans aucune concertation et sans bilan de ce qui s'est fait précédemment. À l'inverse, on les retransforme volontiers en concepteurs dès qu'il s'agit pour eux de faire face à des difficultés insolubles sans formation adaptée. Tel est donc le sort de l'enseignant d'aujourd'hui : tantôt assommé de prescriptions multiples ou inapplicables, tantôt livré à lui-même...

Les programmes représentent un socle indispensable qui fonde l'école de la République. Leur conception relève de choix éminemment politiques. Même si leur application s'impose, que ceci ne nous empêche pas de porter dessus un regard critique et de formuler des suggestions pour qu'ils s'améliorent : les enseignants les appliqueraient sans doute beaucoup plus volontiers s'ils participaient un peu plus à leur élaboration, s'ils étaient mieux conçus ou aisément transposables sur le plan didactique. Ces programmes devraient mieux problématiser les connaissances et les mettre en perspective afin de permettre aux collègues de s'en emparer, en leur donnant toute latitude pour exercer leur liberté pédagogique à l'intérieur d'un cadre national clair. ■

L'enseignement par séquences

Après plus de dix ans de séquences, il n'est pas inutile de dresser un petit bilan de la situation.

Les séquences sont exactement arrivées sur le tapis au moment où l'on a diminué les heures attribuées au français. Sans doute a-t-on voulu faire croire aux collègues qu'ils pouvaient rester aussi efficaces avec toujours moins de temps... L'idée de départ n'était pourtant pas mauvaise et consistait à articuler enseignement de la langue et étude des textes, afin que les élèves puissent plus aisément faire les liens entre les différentes notions étudiées. Il s'agissait donc d'associer étude de textes, étude de la langue, productions orales et écrites.

Voici les résultats d'un sondage effectué auprès d'une centaine de collègues lors d'un stage lettres organisé par le SNES

Deux collègues seulement ont déclaré faire des séquences en décroissant complètement et en faisant des cours avec dominante, sous-dominante, etc.

Dans leur écrasante majorité, les collègues ont fini par résoudre la question des séquences en séparant l'année scolaire en gros blocs et en associant entre elles les notions qui pouvaient être étudiées ensemble (par exemple : textes narratifs/étude des temps du récit ou encore description/expansions du nom). Ils ont ensuite glissé dans les interstices les notions qui ne relevaient d'aucune séquence (d'où cette fameuse impression de cote mal taillée).

Un collègue a déclaré ne pas faire de séquences du tout.

Les collègues s'inquiètent de la confusion semée dans la tête des élèves lorsqu'ils enseignent plusieurs notions par heure : faut-il vraiment, comme on le voit dans certains IUFM articuler l'étude du

complément d'objet avec celle du héros chevaleresque ? Est-il indispensable, lorsqu'on étudie le siècle des Lumières de trouver pour le cours de langue française LE texte de Voltaire dans lequel il y a beaucoup d'infinitifs ?

Quelques collègues seulement ont déclaré décroquer tout dans le cahier et dans le classeur. Pour les autres, les techniques de classement des cours sont extrêmement variées mais, dans l'ensemble, il y a un classement et des rubriques ou encore une table des matières...

Beaucoup de collègues s'efforcent de lier les apprentissages entre eux autour d'objectifs précis. Ils trouvent judicieux d'approcher les textes en reliant fond et forme, en associant l'apprentissage de la langue française à la notion de sens. Ils trouvent utile que les élèves puissent investir dans le cadre d'une production écrite ce qui a été acquis. Pour eux, ce type d'enseignement représente un progrès mais ils regrettent en même temps que plusieurs problèmes n'aient toujours pas été résolus malgré plusieurs années de mise en œuvre des séquences.

Ils soulèvent tout d'abord la difficulté à y introduire le travail sur la langue, qui ne se conçoit plus de manière progressive et logique. Ils pensent que la langue française a été la grande perdante des séquences et que les performances des élèves s'en ressentent. Ils pensent que des dérives très graves ont été constatées dans ce sens et regrettent que les séquences aboutissent à un émiettement des connaissances où tout est survolé mais jamais approfondi. Ils dénoncent le fait que l'enseignement du français se réduise peu à peu à une simple maîtrise d'outils au détriment de la portée culturelle des textes, qui passe alors en second plan. Ils trouvent, pour certains, que les séquences sont des constructions intellectuelles très complexes ou très artificielles, demandant aux enseignants beaucoup d'énergie pour un résultat souvent discutable. Pour eux, si certaines notions se prêtent en effet à un enseignement par séquences, d'autres n'y sont pas du tout adaptées.

Autre difficulté, les élèves sont souvent perdus et ne savent plus vraiment quelle activité ils sont en train de faire. Beaucoup d'entre eux ne saisissent plus la logique interne de ce qu'on leur enseigne. La vraie question qu'il convient de se poser est donc la suivante : les élèves ont-ils bien perçu nos objectifs à la fin d'une séquence ? Ont-ils compris le sens de notre enseignement ? Ont-ils vraiment recousu le tout ? En effet, même si l'enseignant est satisfait de sa séquence, même



si l'inspecteur est très content également, rien ne dit que le but pédagogique a été atteint ! La meilleure façon de s'en assurer est de procéder à des contrôles de fin de séquence qui ne donnent pas toujours, loin s'en faut, les résultats escomptés... Les collègues sont également nombreux à s'interroger sur les intitulés des séquences, surtout lorsque celles-ci s'organisent systématiquement autour de la fameuse typologie des textes. Certains se refusent à sombrer dans les dérives technicistes autour des textes « explicatifs et injonctifs » et donnent volontiers à leurs séquences des entrées clairement culturelles, historiques ou par genre littéraire, ce qui ne les empêche pas d'étudier, en même temps, la typologie des textes, sans en faire pour autant un objectif premier et encore moins une fin en soi. De fait, comment maintenir un équilibre pertinent entre ces différentes approches des textes ? Les programmes n'ont jamais apporté de réponse acceptable à cette question centrale.

Comment vivre heureux au milieu des séquences ?

Faut-il remettre en cause la séquence ou plutôt les exagérations de toutes sortes qui en ont découlé ? Après tout, la séquence ne pourrait-elle pas rester un outil pédagogique parmi d'autres qui ne doit pas être surévalué et encore moins considéré comme un sésame susceptible de tout résoudre ? Si elle peut s'avérer efficace à certains moments et le cadre d'un usage raisonné et pertinent, d'autres apprentissages ne peuvent pas s'inscrire dedans. Bref, il n'est pas interdit, aux dires des chercheurs eux-mêmes, de faire des pauses dans les séquences et d'étudier certaines notions à part. Enfin, il faut aussi veiller à ce que les élèves sachent très clairement ce que l'on est en train de faire et s'assurer qu'ils ont compris en fin de course où l'on voulait en venir. Rappelons enfin que la séquence n'est pas une fin en soi... ■



L'évaluation

Le serpent de mer de l'évaluation s'est encore allongé de quelques mètres. En d'autres termes, moins on passe de temps à enseigner, plus on le passe à évaluer. Cette évaluation prend aujourd'hui des allures multiples : évaluation formative, sommative, évaluation du savoir-être, du savoir-faire, des compétences, évaluation institutionnelle, différenciée... Les difficultés liées à l'évaluation et à son caractère relatif ne datent pas d'hier et nous ne prétendons pas résoudre ici cette épineuse question. En attendant, plusieurs recherches menées sur ce thème permettent aujourd'hui aux enseignants d'y voir un peu plus clair. Elles montrent que les stratégies d'évaluation sont très variées et que certaines d'entre elles, qui correspondent à des démarches d'encouragement, génèrent un progrès scolaire réellement quantifiable, alors que les notations trop sévères ont souvent pour effet de diminuer les performances des élèves. Les études montrent également que les évaluations ne sont pas menées de la même manière selon le type de public auquel les enseignants s'adressent. L'évaluation a donné parfois lieu à des dérives étonnantes, comme par exemple celle des référentiels de compétences, très à la mode mais plutôt inopérants... Il s'agit pour les élèves d'établir des grilles où ils doivent cocher

tout ce qui est acquis : par exemple la différenciation entre « a » et « à ». Ces référentiels, à l'usage, n'ont pourtant pas grand sens puisque de très nombreux élèves qui font régulièrement cette faute connaissent pourtant la règle qui permettrait de ne pas la faire. Sans doute ne pourrait-on considérer cette notion comme réellement acquise qu'au terme de plusieurs évaluations différentes : la connaissance de la règle, l'aptitude à distinguer la préposition du verbe avoir, la capacité à mettre cette règle en application dans le cadre d'un exercice, mais surtout la disparition de l'erreur dans le cadre d'un travail d'expression écrite où il y a bien d'autres choses à gérer pour l'élève.

Si le principe d'une évaluation nationale en Sixième est bien sûr recevable (il nous faut bien un thermomètre pour savoir où nous en sommes, quitte à en finir avec les spéculations sur le niveau qui monte ou qui baisse), le contenu de ces évaluations continue à poser problème et la poursuite de la réflexion s'impose dans ce sens (sans parler du surcroît de travail qu'elles génèrent). En revanche, la suppression de ces évaluations en Cinquième a été vigoureusement applaudie par l'immense majorité des collègues qui la considéraient comme redondante, inutile, mal conçue, chronophage... ■

Le brevet des collèges

Certains chefs d'établissement s'arc-boutent de plus en plus sur la question du brevet, qui devient bien souvent en Troisième, l'affaire de l'année. Comme les collèges vont être mis concurrence dans le cadre de l'autonomie des établissements, nos chefs vont avoir les yeux de plus en plus rivés sur les résultats de ce brevet, alors que les enseignants de lettres sont très souvent occupés ailleurs, par exemple à faire acquérir à leurs élèves des connaissances autrement plus solides que ce qui est demandé dans ces épreuves qui suscitent, là encore, bien des interrogations. Les questions de langue française sont souvent réduites à leur plus simple expression et les sujets de rédaction laissent parfois songeurs, lorsqu'ils ne sont pas infaisables. On voit surtout se multiplier dans ces épreuves des questionnements du type : « relevez le champ lexical de la peur dans les lignes 22 à 26 ». Trop souvent, ces questions, que l'on trouve massivement dans les manuels de littérature, n'ont pas d'autre objectif qu'elles-mêmes et l'on va parfois jusqu'à donner à l'élève les lignes où se trouvent les réponses ! La plupart du temps, aucune exploitation n'est faite de ce type de questions... Bref, il arrive que les élèves répondent à dix questions de brevet sans avoir saisi à la fin le sens général du texte et encore moins sa portée symbolique. Une lecture partielle de certains paragraphes leur permettra peut-être de traiter les questions de façon morcelée mais ne leur donne en aucun cas les aptitudes pour réagir par rapport au texte. Quant à la baisse des exigences en ce qui concerne le brevet des collèges, elle reste une réalité. Il suffit de comparer sur une dizaine d'années l'évolution des annales... En attendant, difficile pour les enseignants de lutter contre la multiplication inconsidérée des brevets blancs, qui n'apporte pas grand-chose aux élèves et qui nous retarde considérablement dans le programme...

PISA

PISA est une étude européenne portant sur un échantillon d'élèves de 15 ans.

La compréhension de l'écrit évaluée dans PISA se fonde sur « la capacité de comprendre, d'utiliser et d'analyser des écrits afin de pouvoir réaliser ses objectifs, développer des connaissances et son potentiel et jouer un rôle actif dans la société ».

La construction des items est le résultat de compromis entre les pays participants plus que l'aboutissement d'une démarche purement scientifique, PISA s'intéresse à trois compétences de lecture qui sont jugées caractéristiques de la société contemporaine : s'informer, interpréter, réagir.

Les jeunes sont confrontés à des écrits variés, à des items sous forme de questions à choix multiples (55 %) et sous forme de questions à réponse construite (45 %). La France se situe dans la moyenne des pays de l'OCDE : 8 % se classant dans le groupe le plus performant et 4 % dans le groupe le plus faible.

Les filles obtiennent de meilleurs résultats dès qu'il s'agit de rédiger une réponse construite et éventuellement de donner un avis. Le milieu socio-économique en général a une influence plus importante en France que dans les autres pays de l'OCDE...

Les élèves réussissent bien aux deux premières compétences moins bien à la troisième : « réagir ». Il semble que les difficultés tiennent davantage à l'expression qu'à la compréhension. La compétence « réagir » n'implique-t-elle pas aussi un comportement de lecteur opposé à celui qu'impose la tradition scolaire (on ne solliciterait pas assez l'avis des élèves sur un texte) ? Le pourcentage de non-réponse aux questions ouvertes est de l'ordre de 18 % (9 % au Canada, en Finlande, aux USA) : cela traduit-il une crainte d'être hors-sujet, un comportement vis-à-vis de l'incertitude ?

Certes, il convient d'être très prudent sur l'interprétation des résultats aux tests tant ceux-ci dépendent de multiples paramètres, mais ils doivent permettre de s'interroger sur les moyens d'améliorer les acquis cognitifs des élèves.



Questionnaire sur l'enseignement des lettres au collège

1. Les programmes

- Que pensez-vous des actuelles instructions officielles ? Quels en sont selon vous les avantages, les inconvénients ?
.....
.....
- Êtes-vous favorable à un programme centré sur l'analyse des discours ? OUI NON
Si OUI, faut-il selon vous préserver l'étude de la narration et de la description dans les petites classes de collège et garder l'argumentation pour la fin ? OUI NON
Autres suggestions :
- Qu'attendriez-vous d'une éventuelle refonte de ces programmes ?
- Que pensez-vous de la place accordée à la maîtrise de la langue dans les programmes actuels ?
- Quelle évolution souhaitez-vous pour l'enseignement des langues anciennes en matière de contenus et de pratiques ?
.....

2. La mise en œuvre des programmes

- La transposition didactique des programmes vous pose-t-elle des problèmes de mise en œuvre ? OUI NON
Si OUI, lesquels ?
- Pratiquez-vous l'enseignement par séquences ? OUI NON
Si OUI, de quelle manière ?
- Pratiquez-vous le décloisonnement dans le cahier ou dans le classeur ? OUI NON
Comment procédez-vous ?
- Travaillez-vous sur l'image pendant le cours de français ? OUI NON
Si OUI, de quelle façon ?
- La présence de l'image dans l'enseignement des lettres vous paraît-elle légitime ? OUI NON
- Pensez-vous être suffisamment formé(e) pour ? OUI NON
- Que pensez-vous des manuels scolaires ?
- Vous semblent-ils satisfaisants ou problématiques à l'usage ?
- Comment les améliorer à votre avis ?
- Pratiquez-vous un enseignement pluridisciplinaire ? OUI NON
- Dans le cadre des IDD ou dans un autre cadre ?
- Avec quelle discipline ?
- Utilisez-vous la littérature de jeunesse ? OUI NON
- Quelle est votre position à ce sujet ?

Suite au dos →

Questionnaire sur l'enseignement des lettres au collège (suite)

- Étudiez-vous des œuvres de jeunesse en lecture cursive ? OUI NON
- En étudiez-vous en classe ? OUI NON
- Pouvez-vous indiquer quelques titres que vous appréciez particulièrement ?

3. L'évaluation

- Quelles sont les compétences qui doivent être acquises selon vous par un élève en fin de Troisième ?
- Que pensez-vous des actuelles épreuves du brevet ?
- Que pensez-vous des cahiers d'évaluation de Sixième (utilité, pertinence des questions, exploitation des résultats) ?
- Quelles sont vos pratiques de classe en matière d'évaluation (notation, fréquence des devoirs, etc.)

4. Conditions de travail, formation

- Quelles sont vos revendications en matière de conditions de travail ou d'horaires disciplinaires ?
 - Quelles sont vos attentes principales en matières de formation continue ?
 - Souhaitez-vous vous inscrire sur la liste de diffusion des lettres ? OUI NON
 - Participer à des groupes de réflexion ? OUI NON
- Si OUI, indiquez vos coordonnées ainsi que votre adresse Internet si vous en avez une :

Demande d'adhésion

à remettre au trésorier du SNES de votre établissement (ou à votre section académique pour les isolés)

Date de naissance Sexe : masculin féminin

NOM [.....] PRÉNOM [.....]

Résidence, bâtiment, escalier N° et voie

Commune si différente du bureau distributeur

Code postal Bureau distributeur

Nom de jeune fille Téléphone

Établissement d'affectation : code [] [] []

Nom et adresse :