

## Retour au Ministère de l'Instruction publique ?

Jacques BERNARDIN (GFEN)

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 »<sup>1</sup>.

### Des choix généraux à valeur de symboles

#### *Calage sur le socle commun*

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'ambition 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 ».

#### *Des contenus « à l'ancienne »*

En français, primauté de l'apprentissage du décodage sur la compréhension ; copie, dictée, récitation et « rédaction » ; enseignement explicite de la grammaire, du vocabulaire, de l'orthographe.

En mathématiques, primauté des techniques opératoires sur la résolution de problèmes. On a échappé de peu aux quatre opérations dès le CP. Travail prématuré sur les techniques de calcul posé dès le cycle 2 (soustraction, multiplication) ; règle de trois au CM1 avant toute compréhension de la proportionnalité ; « *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 (telle « *saluer son maître en début et en fin de journée* ») 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.

Cela a un petit goût d'école de Jules Ferry, dans la plus complète négation des avancées de la recherche tant en psychologie de l'enfant qu'en didactique. On s'étonne de ne pas voir réhabilité le Certificat d'études primaires. Plusieurs générations de chercheurs en éducation, d'inspecteurs de l'éducation nationale et de responsables éducatifs se seraient-ils fourvoyés à ce point depuis tant d'années ?

#### *Liberté pédagogique... bien tempérée*

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 : l'évaluation (Préambule : 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. Donc, outil de la compétition scolaire.

Mais au fait, l'évaluation portera sur quoi ? Sur des programmes faisant la part belle aux « connaissances » et aux techniques, fussent-elles mécaniques et mémorisées, plutôt que comprises. Chacun remarquera cette insistance à affirmer d'emblée, dans le document sur les progressions : « *Les connaissances et compétences s'acquièrent par l'entraînement* ».

---

<sup>1</sup> « Recommencer par le commencement : la lecture », *Les cahiers du débat*, FIPOL, décembre 2005.

Autrement dit, dans ce cadre, pas de liberté pédagogique hors de la variabilité des techniques de mémorisation, visant la mise en place de procédures et d'automatismes.

### ***Pour le bien des élèves en difficulté ?***

Au niveau 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 en difficulté.

Tant au niveau des évaluations CE2 et 6<sup>ème</sup> qu'au niveau des évaluations internationales, 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<sup>2</sup>. Quand les élèves seront-ils entraînés à chercher, mettre en relation, confronter et argumenter pour justifier leurs propositions ? A quel moment les estime-t-on capables de réfléchir ? C'est en consultant les programmes et progressions qu'on peut y trouver réponse.

## **Nouveaux programmes et progressions : la lettre et l'esprit**

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

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* ».

**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 éludant 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 obsolète.

---

<sup>2</sup> Cf. En lecture : « les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège », *Repères* n°35, INRP, 2007. En mathématiques, Note n°08-08 de la DEPP sur l'évaluation PISA 2006.

Les progressions sont-elles en phase avec cette logique néo-béavioriste 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 une conception réductrice 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. Comme le remarque le document de présentation : « *la précision des objectifs indiqués dans les progressions conduira nécessairement les enseignants à utiliser les méthodes qui ont fait leurs preuves* ».

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 IO précédentes.

Dans le domaine mathématique, dorénavant, « *la connaissance des nombres et du calcul constituent les objectifs prioritaires du CP et du CE1* ». Les élèves « **apprennent** la numération décimale », « **mémorisent** et utilisent les table 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 <sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> BO n°5, avril 2007, vol. 1-a, p. 59.

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 connaissances sont élaborées par les élèves, puis progressivement précisées et structurées* » (p.60). 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 conclure ...**

Tant au niveau des contenus que des modalités de travail, c'est une vraie rupture qui nous est proposée à travers ces nouveaux programmes. Derrière la simplification et la recherche de lisibilité, c'est un clin d'œil appuyé aux courants les plus conservateurs en matière d'éducation, dont on connaît les positions élitistes.

Sous couvert d'un socle commun garanti, c'est un raboutage 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. 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'intelligente des choses. Mais le souhaite-t-on vraiment pour tous ?