

Les fondamentaux

Savoir de quoi on parle, savoir ce que l'on vise

Journées d'Etudes Fédérales de l'OCCE
Evian, 21 mars 2024

Maria-Alice Médioni
GFEN

Diapo 1 - Titre

Diapo 2

Les fondamentaux

- Une idée qui a plus de 2 siècles

C'est loin d'être une idée neuve. Elle a en fait plus de 2 siècles, comme l'a expliqué Claude Lelièvre, historien de l'éducation, au fil de nombreux articles ces dernières années.

« Cela fait plus de deux siècles que la fameuse trilogie « lire, écrire, compter » est mise en avant pour l'enseignement primaire. Et cela a sans doute frappé les esprits et la « mémoire collective ». Sous la Restauration, « l'ordonnance royale » de 1816 indique que l'instruction primaire « comprend nécessairement l'instruction morale et religieuse, la lecture, l'écriture, les éléments de la langue française et du calcul ». Sous la Monarchie de Juillet, « l'arrêté » du 25 avril 1834 prescrit le partage de toute école primaire en trois sections : de 6 à 8 ans : « lecture, écriture, premières notions de calcul verbal, prières » ; de 8 à 10 ans : « lecture, écriture, numération écrite et premières règles de l'arithmétique, histoire sainte » ; de 10 à 13 ans : « lecture, écriture, fractions, poids et mesures, doctrine chrétienne » (Claude Lelièvre, 2022c)

« En revanche, Jules Ferry ne se situe pas dans cette filiation-là, tant s'en faut. Il tente au contraire d'inverser la hiérarchie entre les enseignements dits fondamentaux (et traditionnels) et les enseignements dits « seconds » ou « accessoires ». C'est précisément dans ces enseignements « accessoires » que réside pour lui la rupture entre l'ancien régime et le nouveau (à savoir la République), une véritable révolution. (Claude Lelièvre, 2022c)

« C'est autour du problème de la constitution d'un enseignement vraiment éducatif que tous les efforts du ministère de l'Instruction publique se sont portés [...]. C'est cette préoccupation dominante qui explique, rallie, harmonise un très grand nombre de mesures qui [...] lorsqu'on n'en a pas la clef pourraient donner prétexte à des reproches d'excès dans les nouveaux programmes, d'accessoires exagérés, d'études très variées : tous ces accessoires auxquels nous attachons tant de prix, que nous groupons autour de l'enseignement fondamental et traditionnel du « lire, écrire, compter » : les leçons de choses, l'enseignement du dessin, les notions d'histoire naturelle, les musées scolaires, la gymnastique, les promenades scolaires, le travail manuel, le chant, la musique chorale. Pourquoi tous ces accessoires ? Parce qu'ils sont à nos yeux la chose principale, parce que ces accessoires feront de l'école primaire une école d'éducation libérale. Telle est la grande distinction, la grande ligne de séparation entre

l'ancien régime, le régime traditionnel, et le nouveau. » (Discours de Jules Ferry au congrès pédagogique des instituteurs de France du 19 avril 1881).

Pour Jules Ferry et les fondateurs de l'école républicaine de la fin du XIX^e siècle il y a du « fondamental » dans chaque « matière ».

« les instructions officielles de 1882 : *« Nous l'avons souvent répété et les bons maîtres le savent comme nous, l'objectif de l'enseignement primaire n'est pas d'embrasser, sur les diverses matières qu'il touche, tout ce qu'il est possible de savoir, mais de bien apprendre dans chacune d'elles ce qu'il n'est pas permis d'ignorer. »*

Ce qui fait dire à Claude Lelièvre : « Donc, est-ce que ces réformes sont anti-républicaines ? Je dirais qu'elles sont anté-républicaines ! » (Lelièvre, 2019)

Durant la IV^e République, la part réservée au « fondamentaux » représente plus de la moitié (57%) de l'horaire global d'enseignement. Avec, Jean-Pierre Chevènement, « Le héraut autoproclamé de la priorité aux « fondamentaux, bizarrement *« Le total des horaires de français et de calcul ou mathématiques par rapport au total hebdomadaire des horaires d'enseignement n'a guère varié : 57 % en 1945, 55 % en 1969 et à la fin des années 1970, 54 % sous le ministère Chevènement. »* (Lelièvre, 2021)

Diapo 3

- Une idée portée aujourd'hui par la droite et l'extrême droite

« Renforcer la place des « fondamentaux » à l'école primaire pour ne pas se disperser. Cette orientation est portée en ce XXI^e siècle non seulement par des candidats d'extrême-droite à l'élection présidentielle, mais aussi par des candidats appartenant à la mouvance politique des « Républicains ». Cela avait été le cas par exemple de François Fillon à celle de 2017, c'est le cas de Valérie Pécresse¹ pour celle de 2022. *« Augmenter en primaire de deux heures par semaine l'enseignement du français, une heure par semaine celui des mathématiques. Cela permettrait d'arriver à 50% de français et 25 % de mathématiques en CP-CE1-CE2 »* a-t-elle déclaré au *Figaro* dès le 11 octobre 2021. Et elle a réitéré depuis plusieurs fois cette orientation « fondamentale » pour elle, notamment lors de son « grand meeting » du 13 février 2022. » (Lelièvre, 2022a)

Entre temps, la loi **Blanquer** (qui avait promis en 2017 qu'il n'y aurait pas de « loi Blanquer »²), appelée « Pour une école de la confiance », promulguée le 26 juillet 2019, dans laquelle il est stipulé : *« Par ce projet nous souhaitons donner à nos enfants des racines et des ailes, leur faire ressentir la fierté d'être des citoyens de France et la fierté d'être eux-mêmes. »*

25 articles hétéroclites (Lelièvre, 2022c)

Hormis les « fondamentaux, on en connaît les mesures essentielles. Un simple rappel :

- Abaissement de l'âge de l'instruction obligatoire de six à trois ans avec pour conséquence : les communes doivent participer aux dépenses de fonctionnement des écoles maternelles privées sous contrat avec l'État.
- Dédoublage des classes de CP-CE1

¹ Candidate aux présidentielles de 2022 (Elle réalise ainsi le score le plus bas de l'histoire du parti à une élection présidentielle² et, ce score étant inférieur à 5%, ne peut prétendre au remboursement par l'État de sa campagne³.)

² Jean-Michel Blanquer avait assuré devant le congrès des parents d'élèves PEEP de fin mai 2017 : « il n'y aura pas de loi Blanquer ; j'en serai fier ». <https://blogs.mediapart.fr/claude-lelievre/blog/020522/blanquer-un-ministre-sans-foi-ni-loi>

- La formation des enseignants est revue. Elle est majoritairement consacrée aux savoirs disciplinaires fondamentaux et à la connaissance des valeurs de la République. Elle s'appuie sur les travaux de recherche portant sur les "méthodes pédagogiques les plus efficaces". Les écoles supérieures du professorat et de l'éducation (Espé) deviennent les instituts nationaux supérieurs du professorat (INSPE).
- Le Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco) est remplacé par un Conseil d'évaluation de l'école qui a notamment pour mission de produire le cadre méthodologique et les outils d'évaluation régulière des établissements conduite par le Ministère de l'éducation nationale. Ce cadre commun national pour l'évaluation de l'ensemble du système éducatif vise à se rapprocher des recommandations formulées par l'Union européenne, l'OCDE et l'Unesco.
- Le texte prévoit que les assistants d'éducation et les surveillants peuvent se voir confier des fonctions d'enseignement s'ils préparent des concours de l'enseignement.
- en cas d'absentéisme scolaire une retenue sur les allocations familiales versées aux parents d'enfants de moins de seize ans.
- un amendement rendant obligatoire l'installation des drapeaux français et européens dans toutes les salles de classe + affichage des paroles de l'hymne national
- la relation entre l'élève et l'enseignant est une relation d'autorité, confortée par "l'engagement et l'exemplarité des personnels de l'éducation nationale".

Plus près de nous (dans le temps), **Élisabeth Borne**, lors de sa déclaration de politique générale le 6 juillet 2022, déclare : « *notre École, c'est celle qui conforte les savoirs fondamentaux : lire, écrire, compter, et le respect d'autrui en s'emparant des nouveaux savoirs comme le codage informatique* ».

A noter que ce mantra (j'emprunte cette expression à C. Lelièvre) est modifié par **Emmanuel Macron** dans une interview parue dans *Le Point* du 24 août 2023, pour devenir : « *lire, écrire, compter et bien se comporter* », formule déjà utilisée par lui depuis 2018³.

En janvier 2023, le ministre-éclair **Pap Ndiaye** (26 mois quand même, battu par Amélie Oudéa-Castera, 28 jours), annonce des premières mesures pour relever le niveau des élèves et entamer la transformation du collège et insiste sur la priorité à donner aux fondamentaux.

Lors de son discours de la Bibliothèque nationale de France, le 5 octobre 2023, au moment de la sortie des résultats Pisa, **Gabriel Attal**, ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse a annoncé sa volonté de mettre en œuvre un Choc des savoirs « *pour redynamiser le niveau des élèves français* ».

Avec **Gabriel Attal**, le mantra est augmenté : « *décoder, décrypter l'information* » (*Café pédagogique*, 2023)

³ « Bien à tort, car cette formule a déjà été utilisée plusieurs fois dans le passé par Emmanuel Macron. Par exemple en avril 2018 lors d'une visite dans une école rurale de l'Orne suivie par TF1. Le Président évoque sa mesure phare, le dédoublement des classes de CP et de CE1 en éducation prioritaire : « *Avec cette réforme, je m'engage à ce que tous les enfants en CM2 sachent bien lire, écrire, compter et bien se comporter* ». Le 25 avril 2019, dans une conférence de presse à l'Élysée, il affirme que « *le moment du CP et du CE1 où on apprend à lire, à écrire, à compter, à bien se comporter, est absolument essentiel* ». Le 17 juin 2021, le Chef de l'État explique lors d'une visite à Château-Thierry que « *pour lui, la bataille pour pouvoir savoir lire, écrire, mais aussi compter, se comporter, est essentielle* ». Le 7 mars 2022 à Poissy*, il met encore une fois en avant « *les savoirs fondamentaux : lire, écrire, compter, se comporter* ». Un mantra donc, constamment réitéré par Emmanuel Macron, à l'instar de celui de son ex-ministre de l'Éducation nationale Jean-Michel Blanquer, mais avec une variante non négligeable : « *bien se comporter* » au lieu de « *respecter autrui* ». <https://www.cafepedagogique.net/2023/09/06/restauration-ou-republique-lire-ecrire-compter-se-comporter/#:~:text=Une%20formule%20au%20parfum%20de,le%20respect%20d%27autrui%20%C2%BB.>

*Premier déplacement de sa campagne en 2022.

Quant à l'extrême droite, **Claude Lelièvre**, le 20 avril 2022 signe sur son blog dans Mediapart (2022b), un article où il explicite les fondamentaux lepénistes. C'est ainsi que l'on trouve sur le site dédié au programme du RN, les propos suivants :

« *L'enseignement dans le primaire donnera une priorité absolue au français, aux mathématiques et à l'histoire de France [...] ; il est crucial de consacrer un temps d'enseignement suffisant aux matières fondamentales* » ; « *suppression des enseignements de langue et de culture d'origine (ELCO)* » : « *restaurer l'efficacité du système éducatif en organisant une remise à plat des méthodes pédagogiques et des contenus, et en restaurant l'école comme vecteur de transmission de l'Histoire de France* ».

Avec tout ça, on pourrait se demander si la France consacre un temps suffisant aux apprentissages fondamentaux ?

Diapo 4

- Une réalité effective : la France, championne des fondamentaux

Selon le rapport Eurostat publié par la DEPP en 2020, comparant les temps d'instruction en Europe, à l'école primaire, l'école française consacre 900 heures aux mathématiques alors que la moyenne européenne est de 670 heures. Quant au temps consacré à la lecture-écriture, il représente près du double de la moyenne (1656 heures contre 953).

En France, c'est 38,3% du temps scolaire qui est consacré au français et 20,8% aux mathématiques contre respectivement 26,8 en Allemagne (pour l'Allemand s'entend) et 20,6% en mathématiques et 25 % et 16 % pour la moyenne de l'OCDE (12 sept. 2023)

La France est donc « *un des rares pays à y consacrer plus de 50% du temps d'enseignement* ». (Café pédagogique, 2023) et « *la nostalgie de l'École d'antan est depuis longtemps une antiennne, accompagnée le plus souvent par la problématique du déclin de l'École et de sa nécessaire « restauration* » (Lelièvre, 2020).

Diapo 5

Un bilan critique

- Des « avancées actées » ?

Qu'en est-il plus de 5 ans après de cette réforme supposée « *donner à nos enfants des racines et des ailes* »⁴ ? Et sur laquelle la nouvelle ministre, Nicole Belloubet, ne formule aucun doute : « *Pour évoluer je m'appuierai bien entendu sur les avancées actées par mes prédécesseurs. Mais nous devons encore progresser, notamment sur les savoirs fondamentaux dont l'insuffisante maîtrise fait obstacle à l'acquisition de tous les autres savoirs essentiels à la construction d'une jeune personnalité.* »⁵

Regardons donc quelques-unes de ces « avancées actées »

⁴ J.-M. Blanquer, 11/2/2019, présentation du projet de « loi pour une école de la confiance », Assemblée nationale.

⁵ Discours lors de la **cérémonie de passation de pouvoir entre Amélie Oudéa-Castéra et Nicole Belloubet**
<https://www.education.gouv.fr/nicole-belloubet-ministre-de-l-education-nationale-et-de-la-jeunesse-380787>

Personne ne va s'élever contre l'importance du lire-écrire-compter. Mais il n'est pas certain qu'on y mette tous le même sens. On s'aperçoit que comme pour le « Choc des savoirs », il s'agit d'un discours de « bon sens » en direction de l'opinion publique, essentiellement, faisant fi des avancées de la recherche, et laissant entendre que, au vu des résultats aux différentes évaluations nationales et internationales, les enseignants se sont révélés incapables d'assurer leur mission.

Dès le début de la réforme, des voix s'élèvent pour dénoncer le caractère réducteur et dangereux des mesures annoncées. Dangereux parce que cela suppose une focalisation sur certains domaines au détriment d'autres domaines entièrement sacrifiés (EPS, arts, sciences). Et dans les domaines retenus, ce sont les aspects techniques qui sont privilégiés ainsi que la mise en place d'automatismes. (j'y reviendrai)

Mais ce discours rencontre un écho favorable auprès des élèves, des parents, et même de certains enseignants. Par exemple, en ce qui concerne le dédoublement, présenté comme « *une mesure de justice sociale* » (MEN 2022).

Pierre Merle, en 2022, analyse cette politique de dédoublement, *a priori* efficace pour réduire les difficultés scolaires des élèves, en expliquant qu'

- elle a tout d'abord été mise en œuvre de façon économique. Plutôt que des créations nettes, le ministère a fait le choix de supprimer plus de 3000 postes de l'enseignement secondaire de 2018 (dernier budget de la présidence Hollande) à 2020 (RERS, 2021). « *Finalemnt, si cette politique de dédoublement n'a guère sollicité de moyens supplémentaires, elle a eu pour conséquence indirecte de dégrader les conditions d'apprentissage de l'enseignement secondaire* ».
- quelle efficacité ? Plutôt limitée... (Merle, 2022)

Diapo 6

Etude de la DEPP 2018 (DEPP, 2021)

Le principe de la recherche est d'étudier l'évolution des compétences des élèves scolarisés dans trois groupes d'élèves. Le premier est constitué d'élèves de CP et CE1 scolarisés hors éducation prioritaire (en bleu). Le second groupe est constitué d'élèves de CP et CE1 scolarisés en REP+ (en rouge). Ils bénéficient de la politique de dédoublement des classes. Enfin, le troisième groupe est constitué d'élèves de CP et CE1 scolarisés dans des classes dites « Proches REP+ » [groupe de référence] (en noir). Ces élèves sont d'un niveau scolaire comparable à ceux scolarisés en REP+. Pour ces trois groupes d'élèves (hors Éducation prioritaire, proches REP+, REP+), des évaluations de leurs compétences ont été réalisées en début et en fin de CP et de CE1, à la fois en mathématiques et en français.

Dans leur synthèse des évolutions constatées en mathématiques et en français, les auteurs formulent une conclusion prudente : « *La réduction de la taille des classes en REP+ semble avoir eu un effet sur leur progression en français et en mathématiques* » (DEPP, 2021, p. 43) [évolution des résultats]. *Les auteurs considèrent qu'entre le début de CP et la fin de CE1, même s'il existe des progressions différenciées dans les apprentissages, essentiellement en mathématiques, les évolutions sont plutôt parallèles entre les trois groupes d'élèves [un écart entre les écoles ordinaires et celles en REP OU REP+ et assez rapidement un tassement et une sorte de retour à la fin de CE1 même taux d'élèves en difficulté à la fin du CE1]. Cette formulation indique un effet limité de la politique de dédoublement des classes de CP et CE1 de l'éducation prioritaire sur les progressions scolaires* » (Merle, 2022).

Diapo 7

Au bout de 5 ans,
Evaluation de début de 6^{ème} 2023 en français selon le secteur (DEPP, 2023).
On voit bien une légère progression puis un tassement mais surtout que les écarts se maintiennent constamment.

Diapo 8

Idem pour les maths. J'y reviendrai

Diapo 9

- Des focalisations réductrices

En lecture, on connaît le recentrage sur une seule méthode, la syllabique
Le 26 avril 2019, le ministre s'est adressé aux enseignants de CP au travers de la diffusion d'un guide « pour enseigner la lecture et l'écriture au CP » (petit guide orange).

Quelques extraits :

- « *La démarche présentée est syllabique et le point de départ de l'apprentissage est le graphème* » (p.65)

(Le guide CP est au $\frac{3}{4}$ consacré à la méthode syllabique)

- « *Dans un premier temps, les élèves prononcent chacune des syllabes lues collectivement à l'unisson* » (p.68).

- « *Le dispositif général est simple : évaluation – entraînement – évaluation* » (p.123).
(La conception de l'aide est simpliste, essentiellement mécanique et globalement inappropriée)

En voici l'analyse faite par le SNUipp 91 (SNUipp, 2018) :

Ce guide affiche la volonté

- d'éclairer les enseignants sur les choix pédagogiques pertinents en matière d'apprentissage de la lecture.
- de s'appuyer sur les résultats de la recherche : de nombreux chercheurs dans des disciplines différentes sont ainsi cités au fil du texte.

Mais cette diversité masque pourtant une instrumentalisation de cette même recherche : citations isolées de leur contexte ou venant à l'appui du texte alors que leur auteur (Roland Goigoux) a signifié par ailleurs son désaccord avec la philosophie de ce guide, place importante réservée aux neurosciences...

Le contenu du guide aborde brièvement l'enseignement de la compréhension rendant central l'apprentissage du code. De nombreuses dimensions, approches ou activités de l'apprentissage de la lecture sont ainsi ignorées quand elles ne sont pas proscrites : écriture approchée, méthode mixte, utilisation du contexte pour comprendre...

La maîtrise du code et la fluence en lecture oralisée sont prioritaires, elles garantiraient à elles seules l'accès à la compréhension. La méthode syllabique et l'utilisation de manuels appropriés seraient donc les seuls garants d'un apprentissage de la lecture.

De plus, le guide repose sur la conception selon laquelle la langue écrite est la transcription de la langue orale. Les linguistes contredisent pourtant cette conception.

Le ministère relance donc la guerre stérile des méthodes et renvoie à un temps qu'on pourrait considérer comme dépassé depuis les conférences de consensus sur la lecture du CNESCO en 2003 et 2016.

Quand le ministre évoque « l'anarchie pédagogique », laissant entendre que la liberté pédagogique conduirait les enseignants à faire n'importe quoi dans les classes, il méprise aussi bien les enseignant-es que le cadre institutionnel dans lequel ils-elles agissent.

Il révèle une conception du travail enseignant comme un simple travail d'exécution, uniforme sur tout le territoire et sans lien avec les réalités individuelles, sociologiques ou culturelles des élèves.

Le propos est profondément marqué d'une logique étapiste de l'apprentissage de la lecture. Il contient des affirmations fausses, comme dire que l'on a une entrée linéaire dans la lecture, alors que l'on sait par ailleurs pertinemment l'importance de la navigation dans le texte, les allers-retours, qui permettent la prise multiple d'indices permettant la compréhension et la construction des apprentissages.

Apprendre à lire, c'est apprendre à tirer tous les fils de la lecture et à les faire « discuter entre eux ».

Que propose le guide CP ? Essentiellement un nouveau « retour aux fondamentaux », les mêmes que dans les programmes de 2008... qui ont abouti aux résultats actuels de PIRLS (Programme international de recherche en lecture scolaire : évaluer les compétences des élèves de CM1 en compréhension de l'écrit)!

Les évaluations internationales PIRLS de 2021 sont sans ambiguïté (Café pédagogique, 2023) :

Diapo 10

- même si les résultats sont en léger progrès (score moyen en lecture des élèves de CM1 : 511 en 2016, 514 en 2021), ce qui est souligné par , la France est toujours derrière l'Allemagne, l'Angleterre et l'Italie (qui sont en baisse eux aussi), derrière l'Espagne, le Portugal, etc. mais aussi la Pologne, la Slovaquie ou la Bulgarie. En Europe, seuls la Serbie, le Monténégro, Chypre et la Belgique ont de moins bons résultats que nous.
- les écoles favorisées obtiennent un score moyen de 523 et les défavorisées de 466. En 2016 c'était 526 et 490. L'écart s'est donc nettement creusé malgré la politique des coûteux dédoublements. Et cet écart est beaucoup plus prononcé en France que dans la moyenne des pays participants (510 et 465).
- les élèves français sont en difficulté sur les processus les plus complexes « Interpréter et Apprécier », pas sur les compétences de base.

Diapo 11

Pourtant, lire c'est comprendre.

Il s'agit pour le ministère d'apprendre à déchiffrer et non à devenir lecteur.

D'autre part, la focalisation sur le lire-écrire a conduit à un double discours : on parle du niveau en français mais en fait, on parle surtout du niveau orthographique

⇒ Ça pousse les collègues à faire surtout de l'orthographe et de la grammaire

C'est ce qu'on peut constater, à travers les évaluations de début de 6^{ème}, en 2023, soit après 5 ans de réforme (DEPP, 2023)

- la proportion d'élèves qui appartiennent au groupe de maîtrise à besoins est la plus élevée en grammaire et en orthographe : respectivement 15,5 % et 20,6 %.

- Dans les autres domaines évalués, elle se situe entre 12 % et 14 % : 12 % en compréhension de l'écrit, 14,2 % en lexique et 13,9 % en compréhension de l'oral (tableaux 17 à 23).
 - Quels que soient les domaines concernés, les niveaux de maîtrise varient selon le secteur de scolarisation. Ainsi, la différence de proportion d'élèves ayant un niveau satisfaisant entre les collégiens scolarisés dans le public hors EP et ceux scolarisés en REP se situe autour de 14 points dans quatre domaines sur cinq. Seul le domaine du lexique se distingue avec un écart de 16 points. Ces différences sont plus élevées en comparant les élèves du secteur public hors EP avec ceux de REP+. L'écart est alors compris entre 21 points (en compréhension de l'écrit) et 25 points (en lexique).
- ⇒ pb de compréhension et d'écriture, alors qu'il s'agit de lire et écrire le monde dans toutes les disciplines

En ce qui concerne le 3^{ème} élément : compter. Les mathématiques c'est plus que connaître les 4 opérations, il s'agit d'apprendre à raisonner, faire des hypothèses, des conjectures, avoir un discours de citoyen. « Les maths y participent »... à la formation du citoyen. Ça ne veut pas dire qu'il ne faut connaître ses tables, mais « ça, ce sont des produits dérivés » (Joël Briand, MCF honoraire en maths) (SNUipp, 2019)

La proportion d'élèves qui présentent une maîtrise satisfaisante est la plus faible en espace et géométrie (37,1 %). Dans les autres domaines évalués, près de la moitié des élèves présentent une maîtrise satisfaisante : 44,9 % en nombres et calculs et 50,9 % en grandeurs et mesures. Pour les tests spécifiques, le niveau de maîtrise satisfaisant varie de 44,8 % en résolution de problèmes à 59,1 % en automatismes. En résolution de problèmes, un test spécifique est proposé depuis 2020. Cependant, ce test a été partiellement modifié en 2023. En effet, sur les 19 items qui composent le test, 8 ont été renouvelés. La comparaison avec les éditions précédentes n'est donc pas possible globalement. (DEPP, 2023)

On voit bien comment les enseignants se sentent pris au piège des prescriptions continues qui finissent, s'ils ne résistent pas, à assécher les pratiques.

Et ce n'est pas par l'instauration de groupes de niveaux, le recours plus fréquent au redoublement et l'instauration d'une « prépa lycée » (« Choc des savoirs ») que les choses vont s'arranger (Merle, 2024).

Il en va de même hors « fondamentaux ».

Qu'en est-il dans le domaine des langues étrangères ?

Le rapport du CNETSCO publié en 2019 (CNETSCO, 2019) révèle que les élèves français sont plus en difficulté que leurs camarades en fin de collège. Là encore, on déplore un cadre trop académique : « *l'évaluation orale [en fin de troisième] qui se fait sous forme de prise de parole en continu à partir d'une des quatre notions culturelles au programme, est très éloignée d'une situation réelle de prise de parole. Elle donne certainement lieu à une préparation importante en amont, si ce n'est à l'apprentissage par cœur d'un texte préparé avec l'aide de l'entourage. Ce type d'évaluation favoriserait encore une fois les élèves issus de milieux à catégorie socio-professionnelle supérieure.*

Cette critique trouve un écho dans l'évaluation de l'interaction verbale qui prend la forme d'une interrogation orale entre enseignant et apprenant, reproduisant une situation classique où excellent les élèves bien intégrés socialement (...) Finalement, il ressort de cette synthèse une impression d'immobilisme du système scolaire français, qui tente de se renouveler et de donner un nouveau dynamisme à l'enseignement des langues étrangères, tout en n'arrivant pas à se débarrasser d'un cadre très académique et d'une longue tradition d'évaluation normative dans laquelle l'enseignant tient le premier rôle » (Leroux, 2019).

« S'il n'existe pas de discours institutionnel sur les « fondamentaux », force est de constater que les dernières instructions, « Enseignement de l'anglais et des langues vivantes étrangères tout au long de la scolarité obligatoire. Mesures pour améliorer les apprentissages des élèves » s'en rapprochent nettement. La promotion spécifique de l'anglais, la préconisation de « séquences brèves autour de savoirs ou savoir-faire à enseigner successivement et à évaluer dans la foulée, sans vision de progression à long terme » (APLV, 2022), « l'idée — la croyance — que la transparence de l'évaluation en langues est à la fois possible et nécessaire, et qu'elle peut être atteinte et assurée par la mise en œuvre de procédures relevant des statistiques expérimentales » (Huver, 2014) dessinent le même horizon utilitariste et nuisible : « l'abrégé » (les rudiments) au détriment de « l'élémentaire » (les fondements) (Astolfi, 2008) ». (Médioni, 2023b)

Diapo 12

- **Des formatages multiples**
 - **le formatage par « le roman national »**
 - **le formatage par l'uniforme**
 - **le formatage par le chef**
 - **etc.**

On sort un peu du strict problème des « fondamentaux », mais pas tant que ça...

Pour conclure ce bilan critique,

« Le discours et l'accent ont été mis, ces dernières années, sur les « fondamentaux », définis comme le « lire-écrire-compter-respecter autrui ». La maîtrise de ces « fondamentaux », est devenue la priorité à l'école. Ils ont concentré l'attention et l'énergie au détriment d'une véritable réflexion de fond sur ce qui est important d'apprendre à l'école. Ils ont révélé non seulement leur ambition particulièrement restreinte par rapport à celles de l'école il y a 130 ans — au point qu'elles ont pu être taxées d'anté-républicaines (Lelièvre, 2019) —, mais aussi leur égarement, au vu des effets produits : le « *un plancher minimum garanti est devenu un plafond maximum réalisé car attendu. La promotion des apprentissages fondamentaux a servi une politique de restauration conservatrice contribuant à édifier une pauvre école pour les enfants de pauvres* » (Bernardin, 2022). La focalisation sur ces « fondamentaux », de « bon sens », a pourtant créé un allant de soi — parce que le « simple » ça rassure — et ça mérite d'être interrogé ». (Médioni, 2023b)

Diapo 13

Les fondamentaux

Un malentendu

Il existe, en effet, un malentendu sur la notion de « fondamentaux » qui dérive du latin *fundamentum*, désignant la « base » et renvoyant ainsi à la fois aux « fondations » et aux « fondements ». Comme en architecture, les « fondations », c'est ce qui stabilise, et les « fondements » désignent plutôt les caractéristiques du projet qui préside à la construction et définit son usage. S'il est nécessaire de commencer par les « fondations », celles-ci doivent être conditionnées par les « fondements » qui leur donnent sens (Meirieu, 2021).

Prioriser ainsi les « fondations » sans réflexion sur les finalités des apprentissages revient à promouvoir une « pédagogie du préalable » conduisant à l'inflation d'instruments de mesure faciles et visant davantage l'entrée sur le marché du travail et la montée des attitudes consuméristes des familles et des élèves eux-mêmes, plutôt que l'ouverture de questionnements ». (Médioni, 2023b)

« Centrer l'école sur les fondamentaux renvoie à un double implicite : à la fois une vision déficitaire des capacités de certains élèves conjuguée à une faible ambition éducative à leur égard » (Bernardin, 2022).

Face à ces mesures, la colère des enseignants s'est largement exprimée dans des tribunes diverses mais n'a pas su sans doute peser suffisamment pour les contrecarrer... C'est de ce découragement dont témoigne également l'ouvrage de Sandrine Garcia *Enseignants, de la vocation au désenchantement* (Garcia, 2023), dans lequel elle lie l'augmentation des démissions au développement des techniques managériales qui réduit de plus en plus le travail des enseignants à des problématiques de productivité et de rentabilité, reléguant le sort des apprenants au rang de priorité secondaire...

C'est particulièrement visible lorsqu'on met ces considérations en parallèle avec les besoins en qualification à l'horizon 2030 :

Diapo 14

Quand on voit où se trouvent les priorités en termes d'emploi, on peut se demander s'il est vraiment utile ou raisonnable de former véritablement des gens qui ne seront pas « appelés » à occuper des postes hautement qualifiés...

C'est pourquoi il nous faut non pas « revenir aux fondamentaux » mais interroger ceux qu'on nous assène et redéfinir ce qui pour nous fait fondement et sens pour notre action et notre personne.

Diapo 15

Quels fondamentaux (fondements) à la hauteur des enjeux d'aujourd'hui ?

- Une démocratisation élargie de l'accès au savoir, à la culture

Aujourd'hui les inégalités sont de plus en plus criantes : nous avons le milliardaire le plus riche au monde en 2022 en France ! Bernard Arnault et voici les chiffres de la pauvreté publiés par Oxfam France en novembre 2022

Diapo 16

Ces inégalités, on le sait, par les évaluations internationales, en autres, ont à voir avec l'école. Comme nous le disons depuis fort longtemps au GFEN, « l'école transforme les inégalités sociales en inégalités scolaires ». C'est François Dubet qui déclare : « *L'école française accentue les inégalités entre les élèves et le poids de l'origine sociale sur les performances des élèves y pèse bien plus qu'ailleurs. Cette situation est d'autant plus intolérable que nous ne*

cessons de légitimer l'école en France au nom de l'égalité des chances et de l'ascenseur social. Sans changement de regard, nous risquons longtemps encore de mesurer la distance entre nos principes et leur réalisation et il n'y a pas de moyen plus sûr pour briser la confiance dans l'école et dans la démocratie » (Dubet, 2016).

Pour preuve encore, s'il en était besoin, dans, *L'état de l'école 2021* (DEPP, 2021), derniers chiffres sur niveau de diplôme obtenu par les 25 34 ans selon le milieu social des parents.

Diapo 17

Les « exceptions consolantes » dont parlait Ferdinand Buisson, formule reprise par Jean-Paul Delahaye dans le titre de son livre publié en 2021 (Delahaye, 2021), ne font que conforter le mythe de l'égalité des chances et de l'ascenseur social.

Diapo 18

- **Susciter le désir d'apprendre**

Notre monde est de plus en plus complexe et ce n'est pas à coups de simplifications qu'on peut préparer les apprenants d'aujourd'hui. Ce qu'on nous propose, aussi bien l'éducation basée sur les preuves, qu'une instrumentalisation des neurosciences à des fins politiques et économiques, dans laquelle l'humain serait déterminé à l'avance par ses gènes, (heureusement tous les neuroscientifiques ne disent pas de telles bêtises...), en faisant abstraction de l'histoire de sujets socialement situés.

Il nous faut prendre en compte au contraire l'expérience et le rapport au savoir des apprenants, en les prenant là où ils sont pour les faire évoluer : au-delà des notes et des résultats scolaires, pourquoi apprennent-ils ? qu'est-ce qui fait qu'ils se mobilisent, qu'ils s'engagent ou pas ? comment s'y prennent-ils pour apprendre ?

Quel sens à apprendre, donc ? Comment susciter le désir d'apprendre ?

« Sans désir d'apprendre chez l'élève, sans accord sur ce qui vaut la peine d'être appris, comment pourquoi et pour quoi, vous pouvez toujours titiller les neurones de l'élève et lui proposer de superbes applications, vous n'obtiendrez pas grand-chose de lui » (Charlot, 2020 : 301).

Comment susciter le désir d'apprendre ? Et en particulier pour ceux qui sont les moins familiers de l'univers scolaire ? Ceux qui n'y croient plus, tellement ils y ont échoué et à qui on fait croire, à coups d'égalité des chances et de dispositifs de remédiation, que s'ils sont en échec, c'est finalement de leur faute. Avec tout ce qu'on fait pour eux, tout de même !

Il nous faut réfléchir aux outils et aux pratiques pour repenser les éléments différenciateurs, les modalités d'action usuelles qui génèrent et perpétuent les inégalités : la simplification, l'adaptation aux capacités supposées des élèves, à leurs besoins présumés (groupes de besoins, tiens !), la centration sur la tâche, l'enseignement explicite, etc.

Il s'agit avant tout de recentrer le travail, pour tous, sur les contenus, concepts-clés et objectifs obstacles, les savoirs nouveaux censés produire « *un retournement de la pensée* » (Astolfi, 2008), qui ont trop tendance à disparaître au bénéfice des savoir-faire, pour autant incontournables, de « *dégager les noyaux conceptuels et problématiques centrales des contenus prescrits* » (Bassis,

1981). Constituer le problème en défi suffisamment stimulant et, à la fois, à la portée des apprenants. Et agir avec les autres pour résoudre un problème, une difficulté grâce à l'enquête (Dewey, 1938), un obstacle par l'invention de nouveaux chemins.

Il s'agit de construire des savoirs et des compétences comme moyens de compréhension et d'action pour se transformer et transformer sa relation aux autres et au monde. Faire accéder à une aventure intellectuelle où les questionnements ouverts sont plus importants que les réponses fermées et qui permette de se confronter à la complexité et à l'incertitude.

Diapo 19

- (Re) construire la confiance en soi

"Les élèves français n'ont pas confiance en eux" titre la presse, une fois encore, après les évaluations Pisa. Ils sont, semble-t-il, les plus angoissés, souffrent d'irritabilité ou d'insomnie. Ils ont peur de l'erreur, de la mauvaise note, de l'échec.

C'est le résultat d'un système qui privilégie le programme à l'apprendre, qui brandit la note et le redoublement comme menace. Or, on ne peut pas apprendre sous la menace, comme l'affirme Bernard Defrance. On peut tout autant affirmer qu'il est impossible d'apprendre dans l'insécurité. Ce qui représente un paradoxe puisque apprendre, c'est accepter le doute, l'incertitude, le provisoire, la déstabilisation qui précède toute construction de savoir et aussi le fait que ce savoir que l'on vient de construire n'est pas fini, qu'il faudra le compléter, l'affiner, voire le remettre en cause si nécessaire plus tard. Alors justement parce que c'est si inconfortable, la situation créée par l'enseignant doit porter des éléments d'appui, de la sécurité, qui permettent la prise de risques de la part de celui qui apprend.

Pour celui ou celle qui a pu vérifier, pas une seule fois mais à plusieurs reprises, que l'inconfort consistant à abandonner ses certitudes, que l'effort consistant à reconnaître qu'on ne sait pas et à accepter de changer son système de représentations, finalement, ne représente pas une mise en danger mais peut déboucher sur une grande satisfaction, celle ou celui-là prendra du plaisir à... se mettre à l'épreuve et réussir. Il ou elle pourra même éprouver de l'excitation devant chaque nouveau défi (Médioni, 2020). Un peu comme le sportif qui accepte l'entraînement dur, celui qui demande de l'effort et de la persévérance, parce qu'il se voit progresser.

Amener chaque apprenant à réussir et comprendre, c'est ce qui va lui permettre de prendre confiance en lui ou elle, parce que cela va lui donner du pouvoir d'agir. Agir d'abord dans la situation d'apprentissage, en faisant des choix, prenant des initiatives, confrontant et négociant avec d'autres... pour mieux agir ensuite dans la vie (Médioni, 2020).

Une confiance qui permet de sortir de la fatigue démocratique (désintérêt des citoyens et citoyennes dans les processus électoraux et les institutions démocratiques), en prenant part aux choix politiques. Ce n'est pas un hasard si lors de la dernière élection présidentielle, la France a été marquée par de vifs contrastes :

Diapo 20

Ce sont les milieux les plus éduqués en termes de diplôme qui ont le plus pris part au vote et l'abstention, générale, a été particulièrement forte en outre-mer (plus de 61 % en Guyane), en Corse (40 %) ou en Seine-Saint-Denis (39 %), là où les difficultés scolaires sont les plus criantes.

Restaurer la confiance en soi exige que les situations proposées en classe soient d'une certaine épaisseur culturelle, intellectuellement ambitieuse, de véritables défis. Pas de petites victoires mais des réussites qui font grandir. C'est la condition incontournable pour que l'apprentissage devienne désirable et source de plaisir. Sans cela, toutes les formes d'encouragement, de soutien ou de consolation ne sont que des leurres dont les apprenants apprendront rapidement à se méfier, et la confiance sera perdue...

Diapo 21

- (Se) construire une pensée critique

Nous vivons une révolution de l'information depuis les années 1990. Les nouveaux moyens de communication ont transformé notre vie dans tous les secteurs. De là, un engouement pour ces nouvelles technologies qu'on pensait libératrices, en termes d'accessibilité et de rapidité. On s'est vite rendu compte que rapidité ne rime pas forcément avec fiabilité, et que le flot continu d'informations pose de réels problèmes sur le plan personnel mais aussi social. Les réseaux sociaux, s'ils permettent de libérer la parole et de faire circuler des informations qui ne nous parviendraient pas autrement (je pense particulièrement à la vidéo qui a permis de connaître les circonstances du soi-disant refus d'obtempérer de Nahel, tué par un policier à Nanterre en juin 2023), diffusent aussi des rumeurs, des discours haineux ou du harcèlement dont sont victimes tant d'adolescents, des fausses nouvelles (*fake news*) ou viennent influencer l'opinion publique et les résultats électoraux, perturbant la vie politique et démocratique, comme ils l'ont fait au Brésil avec Bolsonaro, ou avec Trump aux Etats-Unis.

Sur le plan personnel, les effets sont considérables : l'économiste Daniel Cohen explique que « *Les réseaux sociaux ne sont pas une nouvelle agora, mais une machine à nourrir les clivages et les fractures* », « *Quand vous allez également sur Internet, vous ne cherchez pas des informations, mais la confirmation de ce que vous pensez déjà. C'est ce que les psychologues appellent eux « le biais de confirmation ». C'est une manière d'amplifier vos préjugés. Vous rejoignez un sous-groupe, "un ghetto numérique", qui est en réalité soudé par sa détestation de toutes les pensées contraires* » (Cohen, 2022a). Dans *Homo numericus* (Cohen, 2022b), il affirme qu'on nous prépare un être hyper connecté mais déconnecté du réel, « solitaire, libéral, anti-système », privé de toute altérité dans une société de plus en plus amputée de sociabilité et du collectif. Les algorithmes façonnent nos choix et nos interactions. Il parle encore de croissance appauvrissante qui démontre comment prolifèrent des ghettos numériques fossilisant la pensée.

Une étude menée en avril dernier par l'Observatoire Société et consommation, Arte, la Fondation Jean Jaurès (Arte, 2022) : plus d'un Français sur deux (53%) dit souffrir de fatigue informationnelle, suscitant, régulièrement pour 15% d'entre eux, ou de temps en temps pour 35 %, du stress ou de l'épuisement. En cause, l'excès d'information, la fiabilité de celle-ci, son caractère anxiogène, son traitement volontairement polémique, puisqu'il faut faire le buzz.

Dans le domaine de l'école, les outils et possibilités nouvelles qu'offre la révolution numérique ne sont pas automatiquement synonymes de révolution pédagogique. Il ne faut pas croire que les nouvelles technologies pourront tout résoudre. Je suis toujours affolée de voir le nombre de projets innovants où la seule innovation tient à l'usage du numérique, et où les interactions se font quasi exclusivement entre l'individu et la machine. Un certain nombre de neuroscientifiques en sont parfaitement conscients et sont plutôt prudents là-dessus : « *Je vois une intrusion brutale (intrusismo bestial) des neuroscientifiques. La neuroscience peut offrir une base théorique quant au processus d'apprentissage, mais ne doit en rien s'immiscer dans le champ de la didactique parce que nous ne sommes pas des pédagogues, nous ne pouvons pas*

*décider ce qu'il faut faire dans la salle de classe. Les idées issues du domaine neuroscientifique soutiennent des théories pédagogiques qui existent depuis plus de 100 ans, comme c'est le cas du travail de projet, qui semble être une méthodologie si innovante mais ne l'est pas. Tout a déjà été inventé. Elles peuvent contribuer à susciter des changements pédagogiques, mais la neuroscience n'a pas la recette pour les problèmes d'éducation » (Anna Carballo, docteure en neurosciences à l'Université Autonome de Barcelone, interview dans *El País*, 2018)⁶.*

Que pouvons-nous faire, que pourrait faire l'école si elle visait l'émancipation des apprenants ?

- **habituer** les apprenants à la prise de distance des objets, situations et événements pour les réfléchir et leur apprendre progressivement à sursoir à la pulsion

- **habituer et exercer** les apprenants à la vigilance critique. Pour cela il faut viser particulièrement des compétences de lecture approfondie, qui permette de comprendre entre les lignes les non-dits, les présupposés et les intentions : qui écrit, à qui, pourquoi. Ce qui oblige à revoir fondamentalement (!) radicalement

les formes canoniques de transmission et les modalités de travail. Si l'école continue à délivrer le savoir comme objet révélé, comme évidence, comme information à mémoriser et à restituer ensuite dans un contrôle, comment espérer développer chez les apprenants la moindre vigilance, le moindre questionnement critique ?

- **habituer** à distinguer croyances et concepts, opinions et vérité scientifique, pour échapper à la confusion qui prospère, aux mensonges qu'on nous assène. Là encore, il est indispensable de revoir fondamentalement (!) radicalement les formes canoniques de transmission et les modalités de travail pour échapper à la pensée binaire (juste ou faux) dont l'école et les outils numériques abusent et accéder à la complexité des objets, des faits, des situations par l'analyse, les mises en relation, le recours à l'histoire des savoirs, la confrontation des points de vue. Et plutôt que de multiplier les leçons à apprendre et les contrôles, l'école devrait multiplier les situations problèmes ouvertes pour développer la pensée scientifique, exercer la mise à distance réfléchie et raisonnée des objets et phénomènes en habituant les élèves à soumettre leurs propositions à l'appareil critique, au débat de preuve.

Bachelard

« La science, dans son besoin d'achèvement comme dans son principe, s'oppose absolument à l'opinion. S'il lui arrive, sur un point particulier, de légitimer l'opinion, c'est pour d'autres raisons que celles qui fondent l'opinion ; de sorte que l'opinion a, en droit, toujours tort. L'opinion pense mal ; elle ne pense pas : elle traduit des besoins en connaissances. En désignant les objets par leur utilité, elle s'interdit de les connaître. On ne peut rien fonder sur l'opinion : il faut d'abord la détruire. Elle est le premier obstacle à surmonter. Il ne suffirait pas, par exemple, de la rectifier sur des points particuliers, en maintenant, comme une sorte de morale provisoire, une connaissance vulgaire provisoire. L'esprit scientifique nous interdit d'avoir une opinion sur des questions que nous ne comprenons pas, sur des questions que nous ne savons pas formuler clairement. Avant tout, il faut savoir poser des problèmes. Et quoi qu'on dise, dans la vie scientifique, les problèmes ne se posent pas d'eux-mêmes. C'est précisément ce sens du problème qui donne la marque du véritable esprit scientifique. Pour un esprit

⁶ « Veo un intrusismo bestial de los neurocientíficos. La neurociencia puede ofrecer fundamentación teórica acerca del proceso de aprendizaje, pero para nada se debe meter en el campo de la didáctica porque no somos pedagogos, no podemos decir lo que hay que hacer en el aula. Las ideas que se aportan desde el campo neurocientífico respaldan teorías pedagógicas que existen desde hace más de 100 años, como sucede con el trabajo por proyectos que parece una metodología tan innovadora y no lo es. Ya está todo inventado. Puede ayudar a arrancar el cambio educativo, pero la neurociencia no tiene la receta para los problemas de la educación ». https://elpais.com/economia/2018/02/16/actualidad/1518783405_526230.html#

scientifique, toute connaissance est une réponse à une question. S'il n'y a pas eu de question, il ne peut y avoir connaissance scientifique. Rien ne va de soi. Rien n'est donné. Tout est construit » (Bachelard, 1938).

Diapo 22

- **Ce qui unit et libère**

Ce qui unit, c'est ce qui vaut la peine d'être enseigné parce que c'est ce qui intègre chaque individu, de façon durable, à une communauté aussi large que possible. Ce qui libère, c'est ce qui délivre des préjugés, fait agir, permet de s'exprimer et de penser par soi-même (Reboul, 1989).

Et c'est une question urgente, à l'heure où, comme l'écrit Daniel Cohen (Cohen, 2022a), *« le capitalisme numérique sert surtout en réalité à dispenser de se rencontrer. Il rend les interactions humaines inexistantes, c'est un réel appauvrissement des relations interpersonnelles. Le risque, c'est qu'on aille un cran plus loin, et que l'on dessèche la vie en société »*

Notre mission c'est de (re)créer de la cohérence entre les finalités et les pratiques : autonomie vs dépendance, coopération vs compétition, pensée critique vs adhésion sans réflexion, plaisir d'apprendre vs ennui et souffrance. Développer l'auto-socio-construction, faire du groupe d'apprenants un collectif d'apprentissages solidaires.

La coopération, on le sait, n'est pas le plus court chemin, ni le plus facile, mais celui que l'on doit poursuivre. Face aux peurs et à « la fausse monnaie » qu'elle provoque souvent, la coopération ne peut convaincre que par la mise en place de situations qui puissent la rendre incontournable pour des apprenants... et des citoyens.

Et pour cela, une fois encore, il faut un cadre de travail ou climat de classe Il revient à l'enseignant ou au formateur de mettre en place un cadre de travail basé sur des valeurs – égalité, solidarité, entraide – permettant une mise en confiance de tous. Il s'agit, dès la première rencontre, à l'issue de la première situation d'apprentissage, de proposer un retour réflexif sur l'activité qui permette de mettre au jour les modalités de travail et les conclusions à en tirer : ce qui sera l'ordinaire de la classe, le contrat didactique/pédagogique qui liera apprenants et enseignant/formateur tout au long de l'année (Médioni, 2016). Toute moquerie, comparaison ou compétition est bannie. *« Coopérer à l'école, c'est expérimenter des règles sociales qui 'font valeur' bien au-delà »* (Bernardin, 2014). Apprendre ensemble, c'est un processus de construction personnelle et de socialisation qui modifie le rapport au savoir de chacun, mais aussi le rapport aux autres : la tâche va conduire à rencontrer les autres – même ceux avec qui on ne souhaitait pas travailler, mais la tâche l'oblige... – et à assumer des responsabilités – les autres comptent sur moi ! L'interdépendance, l'empathie, l'engagement dans l'amélioration de la réalisation commune s'imposent progressivement d'eux-mêmes. D'autant qu'on sait, pour l'avoir vérifié dès la première séance de travail, qu'on peut prendre des risques, faire des erreurs, tenter de nouvelles choses... sans jugement des pairs ni de l'enseignant ou du formateur. Au contraire, les attentes sont fortes, le regard toujours positif basé sur le postulat d'éducabilité – «Tous capables », disons-nous au GFEN – *« posé comme une condition nécessaire, sur le plan de l'attitude pédagogique, quoi qu'il en soit de sa validation quotidienne par les faits »* (Astolfi, 1998), et l'exigence palpable sans être paralysante. (Médioni, 2020a)

Construire une conception de l'altérité non pas comme prise en compte des différences et par le biais de comparaisons, mais plutôt comme attention au commun, à ce qui fait lien et unit : « imaginer et (...) réinventer une didactique de la diversité et de l'hétérogénéité, du mouvant et du composite, du paradoxe et de la différence » (Véronique Castellotti et Danièle Moore, 2008) ?

Ou comme le disait José Martí (Martí, 1893).

« *Todo lo que divide a los hombres, todo lo que especifica, aparta o acorrala es un pecado contra la humanidad* ». (Tout ce qui divise les hommes, tout ce qui les spécifie, les isole ou les parque, est un péché contre l'humanité

Favoriser la coopération, c'est travailler sur ce qui fait sens, ce qui fait lien, ce qui inclut à travers des situations où on apprend ensemble sur le plan intellectuel, culturel et social, où on se construit avec les autres en tant que personne et comme citoyen. C'est là que le rôle de l'enseignant ou du formateur devient indispensable pour convaincre, sans discours mais en actes, que co-opérer permet d'aller plus loin, d'apprendre mieux et de penser par soi-même, avec et contre les autres – « contre » ayant ici valeur de confrontation mais aussi d'appui –, d'inscrire sa pensée personnelle dans une histoire collective. (Médioni, 2020).

Il s'agit, pour rester vivant, de « retourner » les situations :

« *On devrait pouvoir comprendre que les choses sont sans espoir et cependant être décidé à les changer* »

Francis Scott FITZGERALD, 1963

« *Soyez résolu de ne servir plus, et vous serez libres* »

LA BOETIE Etienne de (1577) *Discours de la servitude volontaire*

Nous avons du pain sur la planche !

Bibliographie

- ARTE et FONDATION JEAN JAURES (2022) Les Français et la fatigue informationnelle. <https://www.jean-jaures.org/wp-content/uploads/2022/07/fatigue-informationnelle.pdf>
- ASTOLFI J.-P. (2008) La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre. Paris : ESF.
- ASTOLFI J.-P. (1998) La pédagogie différenciée ou mieux : la différenciation de la différenciation. *Modulo*, n°9.
- BACHELARD G. (1938) *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin
- BASSIS O. (1981) Vers une transformation de la formation. La professionnalisation des enseignants. https://www.gfen.asso.fr/m/la_professionnalisation_des_enseignants
- BERNARDIN J. (2014) Favoriser la coopération. CARDIE Créteil. https://cardie.ac-creteil.fr/IMG/pdf/favoriser_la_cooperation-j.bernardin.pdf
- BERNARDIN J. (2022) Quels "fondamentaux" pour une culture commune ? Intervention à l'Université d'Automne du SNUipp. <https://www.youtube.com/watch?v=exYomBL0u94&t=3s>
- CAFE PEDAGOGIQUE
- [https://www.cafepedagogique.net/2023/11/22/attal-le-defile-des-priorites-et-des-fondamentaux/;](https://www.cafepedagogique.net/2023/11/22/attal-le-defile-des-priorites-et-des-fondamentaux/)
- [https://www.cafepedagogique.net/2023/09/12/regards-sur-leducation-la-france-championne-du-nombre-dheures-denseignement-et-des-fondamentaux/;](https://www.cafepedagogique.net/2023/09/12/regards-sur-leducation-la-france-championne-du-nombre-dheures-denseignement-et-des-fondamentaux/)

- [https://www.cafepedagogique.net/2023/05/17/pirls-quels-progres-en-lecture/#:~:text=En%202021%20les%20%C3%A9coles%20favoris%C3%A9es,participants%20\(510%20et%20465\)](https://www.cafepedagogique.net/2023/05/17/pirls-quels-progres-en-lecture/#:~:text=En%202021%20les%20%C3%A9coles%20favoris%C3%A9es,participants%20(510%20et%20465))
- CARBALLO A. (2018) “La neurociencia no tiene la receta para los problemas de la educación”. El País, 19/2/2018
https://elpais.com/economia/2018/02/16/actualidad/1518783405_526230.html#
- CASTELLOTTI V. et MOORE D. (2008), « Contextualisation et universalisme : quelle didactique des langues pour le XXIe siècle ? ». P. Blanchet *et alii* (2008). *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris : Edition des Archives contemporaines.
- CHARLOT B. (2020) *Education ou barbarie*. Paris : Economica, Anthropos.
- CNESCO (2019) Langues vivantes étrangères. Acquis des élèves
<https://www.cnesco.fr/langues-vivantes/acquis-des-eleves/>
- COHEN D. (2022a) « Les réseaux sociaux ne sont pas une nouvelle agora, mais une machine à nourrir les clivages », explique Daniel Cohen. Interview dans *20 minutes*, 25/9/2022, <https://www.20minutes.fr/high-tech/3351803-20220925-reseaux-sociaux-nouvelle-agora-machine-nourrir-clivages-explique-daniel-cohen>
- COHEN D. (2022b) *Homo numericus: La "civilisation" qui vient*. Paris : Albin Michel
- DEFRANCE B. (2003) *Sanctions et discipline à l'école*. Paris : La Découverte.
- DELAHAYE J.-P. (2021). *Exception consolante : un grain de pauvre dans la machine*. Amiens : Editions du Labyrinthe.
- DEPP.
- (2020) L'Europe de l'éducation en chiffres. <https://www.education.gouv.fr/l-europe-de-l-education-en-chiffres-2020-304068> ;
- (2021) Évaluation de l'impact de la réduction de la taille des classes de CP et de CE1 en REP+ sur les résultats des élèves et les pratiques des enseignants <https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/doc/SYRACUSE/50756> ;
- (2021) L'état de l'école <https://www.education.gouv.fr/l-etat-de-l-ecole-2021-325732> ;
- (2023) Évaluation exhaustive de début de sixième 2022 : des performances en légère hausse depuis 2017, y compris en REP+ <https://www.education.gouv.fr/evaluation-exhaustive-de-debut-de-sixieme-2022-des-performances-en-legere-hausse-depuis-2017-y-344365#:~:text=En%20math%C3%A9matiques%2C%20entre%202017%20et,que%20dans%20les%20autres%20secteurs>
- DEWEY J. (1993) *Logique. La théorie de l'enquête*, Paris, PUF
- DUBET F. (2016) Égalité des chances scolaires : le paradoxe français. *Après-demain*, 2016/2, n° 38 (pp.14-16)
- FERRY Jules (1881) *Discours au congrès pédagogique des instituteurs de France* du 19 avril 1881.
- FITZGERALD, Francis Scott. *La fêlure, et autres nouvelles* (Traduction D. Aubry), Paris, Folio, 1963.
- GARCIA S. (2023) Enseignants : de la vocation au désenchantement. Paris : La Dispute.
- HUVER E. (2014) *CECR et évaluation : interprétations plurielles et logiques contradictoires. Cahiers du plurilinguisme européen*
<https://www.ouvroir.fr/cpe/index.php?id=672>
- LA BOETIE E. (1577) *Discours de la servitude volontaire*. Paris : Flammarion (2016).
- LELIEVRE C. (2019) Intervention dans une vidéo mise en ligne par le SNUipp, « Des idées qui font école », 19^{ème} Université d'automne, octobre 2019. <https://pl-pl.facebook.com/snuipp/videos/les-vrais-fondamentaux-de-l%C3%A9cole/443763932942916/>
- LELIEVRE C. (2020) Des focalisations réductrices et des formatages multiples, <https://carnetsrouges.fr/des-focalisations-reductrices-et-des-formatages-multiples/>

- LELIEVRE C. (2021) *L'École d'aujourd'hui à la lumière de l'histoire*. Paris : Odile Jacob.
- LELIEVRE C. (2022a) Quelle place pour les « fondamentaux » à l'école ? <https://www.cahiers-pedagogiques.com/quelle-place-pour-les-fondamentaux-a-lecole/>
- LELIEVRE C. (2022b) Fondamentaux lepénistes : lire, écrire, compter ou français et Histoire de France ? <https://blogs.mediapart.fr/claude-lelievre/blog/200422/fondamentaux-lepenistes-lire-ecrire-compter-ou-francais-et-histoire-de-france>
- LELIEVRE C. (2022c) Un ministre sans foi ni loi. <https://blogs.mediapart.fr/claude-lelievre/blog/020522/blanquer-un-ministre-sans-foi-ni-loi>
- LELIEVRE C. (2023) Restauration ou République : « Lire, écrire, compter, se comporter » ? <https://www.cafepedagogique.net/2023/09/06/restauration-ou-republique-lire-ecrire-compter-se-comporter/#:~:text=Une%20formule%20au%20parfum%20de,le%20respect%20d%27autrui%20%C2%BB>
- LEROUX A. (2019) Langues étrangères : les résultats décevants des élèves français. <https://theconversation.com/langues-etrangeres-les-resultats-decevants-des-eleves-francais-115331>
- MARTI J. (1893) *Mi Raza. Patria*. New York, 16 de abril de 1893.
- MEDIONI M.-A. (2016) L'évaluation au cœur du processus d'apprentissage. Lyon : Chronique sociale. <https://ma-medioni.fr/article/entre-contraintes-injonctions-espaces-se-sentir-vivante>
- MEDIONI M.-A. (2020a) La coopération, pas si simple ! Lire et écrire. *Le Journal de l'alpha*, n° 217, juin 2020. Dossier : Pratiques coopératives et collaboratives 2 (pp. 46-57). <https://ma-medioni.fr/article/cooperation-pas-si-simple> ;
- MEDIONI M.-A. (2020b) Du plaisir suspect, absent ou prescrit... à la gourmandise. Lire et écrire. *Le Journal de l'alpha*, n° 219, décembre 2020. Dossier : Apprentissage et plaisir (pp. 85-91). <https://ma-medioni.fr/article/du-plaisir-suspect-absent-prescrit-gourmandise-0>
- MEDIONI M.-A. (2023a) De la coopération... avec les apprenant.e.s. GFEN. *Dialogue*, n° 188, avril 2023 » (pp. 17-20). En ligne : <https://ma-medioni.fr/article/cooperation-apprenantes>
- MEDIONI M.-A. (2023b) Entre contraintes et injonctions, des espaces pour se sentir vivant. GFEN. *Dialogue*, n° 189. <https://ma-medioni.fr/article/entre-contraintes-injonctions-espaces-se-sentir-vivante>
- MEDIONI M.-A. (2023c) Les « fondamentaux » dans l'apprentissage des langues étrangères. Présentation de l'Université d'Eté du Secteur Langues du GFEN, août 2023. <https://www.gfen-langues.fr/static/4a6dfe9337aa36ec5aba7b4fe3b8fb23/Pr%C4%97sentation%20UE%202023.pdf>
- MEIRIEU P (2021) *Dictionnaire inattendu de pédagogie*. Paris : ESF.
- MEN (2022) Dédoublément des classes de CP en éducation prioritaire renforcée : première évaluation. <https://www.education.gouv.fr/dedoublement-des-classes-de-cp-en-education-prioritaire-renforcee-premiere-evaluation-308357>
- MERLE (2022) Le dédoublement des classes de CP et CE1 : quel bilan ? <https://laviedesidees.fr/Le-dedoublement-des-classes-de-CP-et-CE1-quel-bilan>
- MERLE P. (2024) Le « choc des savoirs » de G. Attal : une politique contraire au bilan PISA. <https://www.cafepedagogique.net/2024/01/08/pierre-merle-le-choc-des-savoirs-de-g-attal-une-politique-contraire-au-bilan-pisa/>
- OXFAM France (2022) Etat des lieux de la pauvreté en France, 2 novembre 2022 <https://www.oxfamfrance.org/inegalites-et-justice-fiscale/pauvrete-inegalites-france/>

- REBOUL O. (1989) *La Philosophie de l'éducation*. PUF « Que Sais-Je ? ».
- SNUipp 91
- (2018) Guide CP : syllabique radicale, incohérences et défiance <https://91.snuipp.fr/article/guide-cp-syllabique-radical-incoherences-et-defiance> ;
- (2019) « Des idées qui font école », 19^{ème} Université d'automne, octobre 2019 <https://pl-pl.facebook.com/snuipp/videos/les-vrais-fondamentaux-de-l%C3%A9cole/443763932942916/>