

fenêtres s/ cours

24 mai 2024
Numéro 497

dossier

réalisé par Mathilde Blanchard,
Claire Bordachar, Franck Brock,
Emmanuelle Quémard,
Anaïs Richard, Nelly Rizzo et
Virginie Solunto



Le journal de la FSU-SNUipp

À l'école du formatage

Les projets de programmes en français et mathématiques pour les cycles 1 et 2, récemment publiés par le Conseil supérieur des programmes, suscitent de l'inquiétude chez les PE, qui se voient dépossédés de leur liberté pédagogique. Ils privent aussi les élèves d'un enseignement émancipateur.



À l'école du formatage

Des enseignantes et enseignants dépossédés de toute initiative pédagogique et des élèves sommés d'acquiescer à marche forcée des savoirs modélisés, normés, cloisonnés... Récemment publiées par le Conseil supérieur des programmes (CSP), les nouvelles instructions concernant les apprentissages en français et en mathématiques pour les cycles 1 et 2 font souffler un vent d'inquiétude, voire d'indignation et de colère chez les PE. Pour ces derniers, il ne fait aucun doute que les nouvelles dispositions ministérielles s'inscrivent dans une politique éducative en rupture totale avec les valeurs d'un enseignement émancipateur fondé sur le refus des inégalités scolaires et sociales.

En effet, en visant principalement l'objectif d'améliorer les « scores » des jeunes Français lors des évaluations nationales et internationales, les nouveaux programmes brident à la fois les choix didactiques et pédagogiques des équipes enseignantes – en faisant des PE de simples exécutants de programmes livrés « clés en main » – et la capacité de l'élève à réfléchir, à comprendre, à imaginer et à apprendre par et avec les autres, selon un rythme et des chemins qui lui sont propres (pages 15-16).

UN RISQUE ACCRU DE DÉVALORISATION DE CERTAINS ÉLÈVES

« Les évaluations normatives entraînent des comparaisons qui dévalorisent, dénonce Sébastien Goudeau, chercheur en psychologie sociale. Se percevoir comme moins intelligent génère des pensées négatives, du stress pouvant mener au décrochage. Et ce sont les filles ou les enfants des milieux populaires qui se sentent perçus comme moins intelligents » (pages 16-17). Un risque que pointe également Sylvie Plane, professeure émérite en sciences du langage. Pour cette enseignante chercheuse, les nouvelles orientations fixées par le CSP battent en brèche la liberté de chaque élève d'appréhender les savoirs à partir d'expériences, de confrontations au réel, de tâtonnements (page 19). Avec ces directives, « la classe est supposée marcher au pas comme un petit régiment qui accom-



“Une politique éducative en rupture totale avec les valeurs d'un enseignement émancipateur”

plit le programme. Dans la réalité, les individus ont pourtant des développements et progressions bien plus variés», souligne-t-elle estimant que « la complexité des relations humaines dans la classe et la diversité des élèves sont ignorées ». « Dans cette école abstraite, élèves, enseignants et activités sont soumis au contrôle, ajoute Sylvie Plane. Le modèle prépondérant est celui de l'entreprise avec une visée de rentabilité économique, une école discriminante qui se (re)met en place contre la diversité et l'inclusion de tous ».

À l'inverse de la vision portée dans les nouveaux programmes, les enseignantes de la classe de CE1 de l'école Marcel Cachin à Orly (Val-de-Marne) pratiquent un enseignement émancipateur et stimulant de la lecture qui s'appuie sur un ancrage culturel, un apprendre ensemble et une conception professionnelle réfléchie (page 18). Cécilia et Marina revendiquent cet enseignement non comme un simple entraînement technique mais comme « un moyen de savoirs et de partages ». « Les enseignants sont différents et complémentaires, plaide de son côté Véronique Boiron, maîtresse de conférences en sciences du langage. Cette diversité permet aux élèves de grandir, de s'émanciper en apprenant à s'adapter » (page 17).

Face à la réforme du « choc des savoirs », dans le cadre du collectif Riposte, des mouvements pédagogiques, des associations complémentaires de l'école et de parents d'élèves, des syndicats, des chercheuses et chercheurs appellent « toutes celles et tous ceux qui ne peuvent se résigner à une école du tri social », à participer à leurs travaux pour un Grenelle alternatif.

INTERVIEW

“La classe est supposée marcher au pas comme un petit régiment”

QUELS PRINCIPES ET VALEURS SOUS-TENDENT LE « CHOC DES SAVOIRS » ?

SYLVIE PLANE : Face aux résultats décevants aux évaluations internationales, à une insatisfaction générale des enseignants et au constat des inégalités scolaires, le « choc des savoirs » incarne une volonté de pilotage politico-médiatique. Produit précipitamment sans évaluation de ses conséquences concrètes, ses valeurs sont celles d'une société de la compétition. Il s'agit d'atteindre et de mesurer des performances de façon très précoce, de maintenir une tension sur les élèves et sur les enseignants pour arriver à « tenir l'école », organisme « institutionnel », composé d'acteurs au comportement prévisible. La complexité des relations humaines dans la classe et la diversité des élèves sont ignorées. Dans cette école abstraite, élèves, enseignants et activités sont soumis au contrôle. Le modèle prépondérant est celui de l'entreprise avec une visée de rentabilité économique, une école discriminante qui se (re)met en place contre la diversité et l'inclusion de tous.

QUELLE CONCEPTION DES APPRENTISSAGES ?

S.P. : Dans les nouveaux programmes conçus pour opérationnaliser les guides édités depuis 2017, les objets de savoirs sont décomposés en une série d'apprentissages discontinus au détriment d'une démarche de projet. Charge aux élèves de rassembler ces éléments et de leur donner du sens. Ils sont conçus pour un « élève institutionnel », qui n'a pas perdu de temps à jouer à la maternelle. La progression par période implique d'apprendre par cumul les savoirs dispen-

sés, au même rythme, sans rien oublier. La classe est supposée marcher au pas comme un petit régiment qui accomplit le programme. Dans la réalité, les individus ont pourtant des développements et progressions bien plus variés. Si cela est encore envisagé pour la maternelle, cela ne l'est plus dès l'élémentaire. Celui qui n'entrera pas dans le jeu est prié de suivre une remédiation. Le programme mise sur la précocité et la référence prise est celle des plus performants. Si ces mesures sont appliquées, car il n'est pas certain que les professeurs puissent réellement travailler avec cette abstraction, elles mettront un certain nombre d'élèves hors champ.

QUEL HORIZON POUR LE MÉTIER ENSEIGNANT ?

S.P. : À l'œuvre depuis 2017, l'idée qu'un enseignant exécute des consignes est déclinée de façon encore plus impérative et explicite, à travers la décomposition périodique et horaire de la progression annuelle. Déguisée par la formule « l'élève apprend... », elle constitue une manière assez hypocrite d'organiser l'emploi du temps de l'enseignant, chargé de sa mise en œuvre, avec très peu de marge. De même, labelliser des manuels « officiels » tourne le dos à Jules Ferry pour qui, certes moins aisée que l'auto-



BIO
Sylvie Plane est enseignante-chercheuse, professeure émérite en sciences du langage à l'université Paris-Sorbonne, ex-vice-présidente du Conseil supérieur des programmes.

rité, la liberté reste le moyen le plus efficace de former l'esprit et le jugement pédagogiques. Le contrôle se renforce également avec la « frénésie française » d'évaluations fixant des impératifs. Des apprentissages enrichissants ou leviers de réussite seront écartés. Et les enseignants seront *in fine* évalués par la comparaison des résultats des élèves. Une vision managériale de la profession d'enseignant et du métier d'élève

s'impose. Les professeurs deviennent les managers d'une classe en quête de rendement pour atteindre des objectifs fixés par le manager supérieur.

QUELLES CONSÉQUENCES ?

S.P. : Le « choc des savoirs » construit une école artificielle, organisée pour un élève-modèle et un enseignant-exécutant. Elle est l'instrument d'une politique globale où les individus, leur développement, leur singularité ne sont pas pris en compte... dans une société peu mobile, où chacun est à sa place. Cette politique peut remporter un certain succès car les gens sont favorables à quantité de mesures, tant qu'elles ne touchent pas leurs enfants. Elle a pour but de dégager des élites, dans une logique comparable à celle d'une université dont la qualité est jugée au prisme du nombre de prix Nobel obtenus. Des élèves, majoritairement issus des milieux populaires, seront signalés comme ne pouvant pas participer de plein droit à la collectivité scolaire. Tout en affirmant organiser les enseignements aux besoins de chaque élève, ces mesures discriminantes aboutiront à renforcer les clivages de la société.

“Le « choc des savoirs » construit une école artificielle, organisée pour un élève-modèle et un enseignant-exécutant.”

L'art de lire

Loin des apprentissages discontinus des futurs programmes, la profusion de sorties culturelles sert de support d'écritures et de lectures à l'école Marcel Cachin.

« Enseigner, c'est faire des liens culturels permanents », expliquent d'une même voix Cécilia Ouzane et Marina Lacheau, enseignantes à l'école Marcel Cachin d'Orly. Dans leur classe de cette école REP du Val-de-Marne, les coins bibliothèque regorgent de livres autour de l'art et témoignent d'une démarche plaçant la culture et la notion de plaisir au cœur des apprentissages. Musées, cinéma, spectacles vivants, expositions, danse accompagnée par une chorégraphe ont ainsi rythmé l'année... « Ces nombreuses sorties en font des possibles plus ordinaires », développe Cécilia. Des séances de lecture et d'écriture s'inscrivent dans ce foisonnement culturel. En ce mois de mai, les élèves de CE1 sont portés par le mythe d'Atalante et d'Hippomène, autour d'activités diversifiées, dans une complémentarité entre oral et écrit. Le mythe raconté, la lecture dans une version simplifiée par les enseignantes, la verbalisation des émotions et des intentions, le retour d'une visite au musée du Louvre dans le cahier de PEAC*... Dans ce grand cahier, qui suit les élèves du CP au CE2, les écrits sont multiples : plan de musée, tickets de RER ou d'entrée, flyers, livret de visite, photos légendées... Les dessins réalisés par les élèves sont complétés par des impressions et des comptes-rendus rédigés par les enfants ou les PE. « Ce support, nous avions envie qu'il soit beau, sur le modèle des cahiers de vie de maternelle. Qu'il donne envie de le feuilleter et de le garder toute la vie ! », s'enthousiasme Marina.



UNE PRATIQUE CULTURELLE

Suite à leur dernière visite contée au Louvre, les élèves associent de courts portraits de personnages mythologiques à leur nom et à leur statue vue au musée. Les textes ont été conçus en simplifiant les phonèmes pour éviter trop de freins de décodage. Une première lecture collective, puis en binôme, permet de remettre à jour le vocabulaire et ne manque pas de déclencher des questions sur la langue ou la compréhension. « Pourquoi tu prononces « Dzeus » alors qu'il n'y a pas de d ? », demande Alyssa. « Si les ciels, c'est le pluriel de ciel, il y avait plusieurs ciels ? », interroge Issam. Les enseignantes, convaincues par le côté émancipateur de cette approche, sont pourtant surprises de l'implication, des connaissances et de la culture commune acquises. « C'est intéressant aussi de voir que certains ne lisent pas les textes entiers mais vont piocher des indices, une stratégie propre à la lecture documentaire », note Marina. Prochaine étape : la création de devinettes pour les autres classes. Les deux collègues échangent sur leur format : énigme façon « Julien Lepers » ou sous forme de question, « ce qui permettrait d'appuyer la structure syntaxique interrogative » ? Les élèves ont également réalisé un podcast présentant l'histoire d'Atalante et d'Hippomène sous forme de dialogue. Une occasion de travailler l'intonation d'une lecture à voix haute dans une situation réelle de communication. Il servira d'introduction à leur danse lors de la Nuit des musées. Pour Cécilia comme pour Marina, « il ne s'agit pas de lire vite ! La lecture est moins empreinte de pressions et prend la valeur d'une trace culturelle. Elle reste un moyen de savoirs et de partages. »

*Parcours d'éducation artistique et culturelle.



UN CALENDRIER SERRÉ

L'application des nouveaux programmes pour les cycles 1 et 2 en français et mathématiques se fera dès la rentrée de septembre 2024. Les PE seront destinataires de ces nouveaux textes au mieux en fin d'année scolaire et une nouvelle fois, ils devront prendre sur leur temps personnel pour les découvrir. À la rentrée 2025, ce sont les nouveaux programmes de français et mathématiques de cycle 3 ainsi que le nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture qui seront appliqués. À la rentrée 2026, tout le reste des programmes, du cycle 1 au cycle 4, sera mis en conformité avec ce nouveau socle commun. Un calendrier serré, à l'image de la construction de ces programmes, fait dans la précipitation, sans véritable concertation, ni co-construction avec la profession et la recherche.

WEBINAIRE « CHOC DES SAVOIRS » : LE REPLAY

Qu'est-ce que le « choc des savoirs » ? Comment se concrétise-t-il dans le 1^{er} degré ? Quel rôle jouent les évaluations standardisées ? Comment se dessinent les programmes pour la rentrée prochaine ? La FSU-SNUipp a organisé un webinaire le 6 mai avec Sylvie Plane, professeure émérite en sciences du langage et Éric Roditi professeur d'universités en didactique des mathématiques. < À revoir ici.

Le carcan des nouveaux programmes

Le Conseil supérieur des programmes ne s'est pas contenté d'amender les projets de programmes en français et en mathématiques pour les cycles 1 et 2. Il les a complètement réécrits et réorganisés, tournant le dos à l'ambition de la réussite de toutes et tous.

Quand l'enfant va faire son entrée en maternelle, il va très vite devoir devenir élève. Quand jusqu'à présent, il apprenait à « mobiliser le langage dans toutes les dimensions » et à « acquérir les premiers outils mathématiques », il découvrira désormais les « programmes de français et de mathématiques du cycle 1 ». Derrière ce changement de vocabulaire, ce sont les finalités des enseignements qui sont modifiées. Le français et les mathématiques « préparent à l'acquisition des savoirs fondamentaux [...] dispensés au CP » et pour cela, l'élève doit « se préparer à apprendre à lire » et « ... à écrire », selon les intitulés des domaines. Lorsqu'il entre au cycle 2, les programmes détaillent les apprentissages qu'il doit faire « tous les jours », « toutes les semaines », « toute l'année ». Si les repères chronologiques en maternelle conservent une certaine souplesse, ce n'est pas le cas pour l'élémentaire. Alors que la politique des cycles avait pour but de laisser le temps aux élèves d'aller à leur rythme, d'avancer de façon non linéaire, les progressions sont désormais annuelles, voire infra-annuelles. Comment seront pris en compte le nécessaire besoin de l'élève de mûrir pour conceptualiser, les allers-retours si utiles à la construction d'apprentissages complexes ?

Tout au long de sa scolarité, l'élève va aussi se voir proposer des apprentissages ponctuels, cloisonnés et parfois mécaniques. Ainsi, la résolution de problèmes dans ces nouveaux programmes vise plus l'application d'une démarche unique que le développement de la plasticité cognitive et les stratégies détaillées



GARDER LA MAIN

Les sociologues du travail sont unanimes sur un point : un métier et les gestes professionnels ne sont pas définis par les seules prescriptions qui les encadrent. Dans la classe, la diversité des acquisitions et représentations des élèves, leur vécu d'enfant, les conditions d'apprentissage... façonnent tout autant, voire plus, la réalité de l'enseignement. Celui-ci se nourrit également de valeurs et de normes qui traversent un corps professionnel engagé pour l'exigeante émancipation de tous les élèves, au sein d'un collectif-apprenant à la dynamique propre. Concevoir et faire la classe impliquent une constante adaptation qui sait s'affranchir d'instructions quand elles ne font pas sens. Plus que jamais garder une main ferme sur le métier permettra de mieux résister ensemble au « choc du désespoir ».

relèvent surtout d'un processus proche de « j'apprends, j'applique ». De même, l'enseignement du français en cinq champs séparés se rapproche plus d'une langue à travailler que d'un langage pour construire une culture et une pensée. Face à ce cumul d'apprentissages juxtaposés, l'élève devrait élaborer seul les compétences complexes.

PRÉCOCITÉ ET UNIFORMISATION

Dans un même temps, l'élève va devoir aller plus vite et plus loin que les élèves d'avant. À la fin du CP, il devra être capable de déchiffrer tous les mots et d'automatiser la lecture des plus fréquents, quand c'était un attendu de fin de cycle auparavant. Il abordera les fractions dès le CP. Il commencera à travailler leur écriture dès la période 2 du CE1 et apprendra à les comparer dès la période 4. Cette précocité dans les apprentissages se retrouve dès la maternelle avec l'utilisation à l'oral d'un système à deux temps avec du futur antérieur ou la capacité à réviser ses écrits comme exemple de réussite dès 5 ans. Si ces compétences ont toujours pu être présentées aux élèves au gré des apprentissages, elles ne sont pas maîtrisables par la plupart des élèves si tôt et peuvent les mettre en difficulté. Pourtant, elles font désor-

mais partie d'attendus qui sont mesurés régulièrement et systématiquement. Les évaluations nationales, doivent, dès le début du CP être utilisées pour « identifier les élèves dont les acquis précédents sont fragiles ». La pédagogie différenciée nécessaire à la remédiation aux difficultés de ces élèves est prévue en dehors de la classe, dans le cadre de l'accompagnement pédagogique complémentaire (APC).

Ces programmes n'affichent plus d'attendus clairs de fin de cycle ni d'objectifs de culture commune à mettre en œuvre par les PE par des choix didactiques et pédagogiques. Au contraire, ils fournissent « des exemples de connaissances et de savoir-faire attendus des élèves, mais aussi des repères d'acquisition, notamment en calcul mental » pour rendre « plus explicites et plus opérationnels les objectifs [...] afin d'aider les professeurs dans la préparation et la mise en œuvre des séquences d'enseignement ». Derrière cette « aide » annoncée dès le préambule des programmes de mathématiques, une nouvelle conception de la fonction enseignante est à l'œuvre. Il est désormais demandé aux PE d'être des exécutants, enseignant des contenus précis jour par jour, semaine par semaine, et s'appuyant sur ces programmes comme sur un manuel livré clé en main.

Évaluations standardisées à tous les niveaux

Pisa*, Pirls**, les programmes visant à mesurer les acquis des élèves se multiplient depuis les années 2000, développant massivement des politiques d'évaluations standardisées dans les pays de l'OCDE. La France n'échappe pas à ces dispositifs qui s'imposent dans une logique de « rentabilité ».

Selon une enquête Harris interactive réalisée en 2022 par la FSU-SNUipp, seuls 4% des PE expriment leur préférence pour des méthodes d'enseignement déterminées par des évaluations nationales. Largement disqualifiées, ces évaluations standardisées en français et en mathématiques se généraliseront dès la rentrée à tous les niveaux du CP à la Seconde. Couplées avec les évaluations des établissements, elles sont l'outil d'un pilotage qui dépossède les enseignantes et enseignants de leur pouvoir d'agir. D'après les derniers résultats publiés par la Depp*** en mars, « dans le domaine de la résolution de problèmes, les difficultés constatées en début de CP, comme en début de CE1, se confirment. Il s'agit du domaine pour lequel le niveau de maîtrise est le moins affirmé ». Cécile Allard, maîtresse de conférence en didactique des mathématiques, précise que « les connaissances didactiques se diffusent mal car apporter des réponses efficaces à des problèmes complexes requiert du temps ». Pourtant, le ministère de l'Éducation nationale se vante d'aller vite en réalisant son « choc des savoirs » sans concertation.



©Millerand/NAJA

CULTURE DU RÉSULTAT

Présentées par le ministère comme des outils pour aider les équipes pédagogiques à répondre aux difficultés de leurs élèves, ces évaluations standardisées servent aux départements et aux académies à proposer, voire imposer des actions éducatives en fonction des résultats. Mais aucune prise en compte du contexte, ni de la dimension collective, ni du risque du bachotage des compétences évaluées. Le ministère propose des réponses individuelles stigmatisantes en dehors du temps scolaire (APC, stages de remise à niveau). La responsabilité de l'échec repose sur les PE, les familles et les élèves.

Une culture du résultat qui accentue les inégalités alors que le système éducatif français figure déjà parmi les plus inégalitaires de l'OCDE. « Les évaluations normatives entraînent des comparaisons qui dévalorisent, affirme Sébastien Goudeau, chercheur en psychologie sociale. Se percevoir comme moins intelligent génère des pensées négatives, du stress pouvant mener au décrochage. Et ce sont les filles ou les enfants des milieux populaires qui se sentent perçus comme moins intelligents ». Les comparaisons internationales invitent à d'autres choix. Jean-François Chesné, coordinateur exécutif du CNESCO, rappelle que « l'évaluation peut être la pire comme la meilleure des choses ». Mais pour qu'elle soit la meilleure, encore faut-il suivre les pistes proposées par la recherche telles que « porter attention aux situations informelles d'évaluation » ou encore « impliquer les élèves dans le processus ». L'exemple de la Finlande montre que l'évaluation fait partie intégrante du processus d'apprentissage, qu'il est possible d'évaluer sans classer et que la réussite repose aussi sur une forte professionnalité enseignante.

* Programme international pour le suivi des acquis des élèves.

** Programme international de recherche en lecture scolaire.

*** Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.

3 QUESTIONS À...



VÉRONIQUE BOIRON, maîtresse de conférences en sciences du langage, didacticienne du français à l'université de Bordeaux.

1. QUELLE EST VOTRE ANALYSE DES NOUVEAUX PROGRAMMES POUR LE CYCLE 1 ?

Ils montrent une méconnaissance du jeune enfant, de ses centres d'intérêt, de ce qui lui permet d'apprendre, ignorant les recherches internationales. Les repères dans les tableaux sont inquiétants et réduisent les enseignants et les élèves à des exécutants. On y lit qu'un enfant de 4 ans « réussit à trouver des mots polysémiques quand il différencie la glace dans laquelle on se regarde et la glace qu'on mange ». Un enfant de cet âge ne se trompe pas dans l'usage de ces mots et de ces objets. Ce qui est pertinent c'est d'apprendre à jouer et rire avec la langue. Par exemple, « je me regarde dans la glace en mangeant une glace ». Quid de l'imagination, de la poésie, du tâtonnement, de l'exploration ? On trouve aussi des confusions et des oublis inquiétants : « Acquérir le langage » se réduirait à l'enrichissement lexical, syntaxique ? Alors que ce qui est prioritaire ce sont les interactions orales : on sait que c'est en échangeant que les enfants apprennent à réfléchir, à questionner, à comprendre, à imaginer... Où est l'intelligence des enseignants et des élèves ?

2. QUELLES RÉPERCUSSIONS SUR LES APPRENTISSAGES DES ÉLÈVES DE MATERNELLE ?

Ce projet propose aux élèves des micro-tâches séparées les unes des

autres, déconnectées de projets à visée commune. Les élèves doivent s'entraîner sans cesse sur le même modèle, tels des robots ou de simples réceptacles. Les exemples sont souvent affligeants car beaucoup trop formels. On ne propose pas que les élèves explorent et apprennent ensemble lorsqu'ils construisent un même objet puis comparent les productions. Ni d'échanger les ressentis après la lecture d'albums, qui ne servent pas juste à reconnaître les personnages, mais qui nous parlent d'amitié, de peur, d'amour, de nous en tant qu'êtres humains. C'est cette dimension cognitive et collective qui n'apparaît pas de manière explicite alors qu'elle devrait être valorisée. Les conséquences seront terribles pour les élèves des milieux populaires pour qui, souvent, seule l'école permet de découvrir d'autres mondes : des mondes de fiction, scientifiques ou artistiques.

3. QU'EN EST-IL DE LA LIBERTÉ PÉDAGOGIQUE ?

Les enseignants sont différents et complémentaires. Cette diversité permet aux élèves de grandir, de s'émanciper en apprenant à s'adapter. On peut compter sur leur savoir-faire avec les jeunes enfants. Ils trouveront les moyens d'appréhender les attendus en organisant leur enseignement à partir des jeux, de la découverte et de l'exploration, des échanges, c'est-à-dire en respectant « l'âme » de la maternelle. Elle est aussi là à travers la liberté pédagogique, au sein de l'équipe, par les échanges entre collègues, les questionnements et les recherches de solutions collectives, les projets communs pour que tous les élèves apprennent. Cette activité intellectuelle, on ne peut pas l'enlever aux PE. Si les programmes paraissent ainsi, il sera nécessaire de renforcer les progressions de cycle et le travail d'équipe.



©Millerand/NAJA