

Isabelle Delhaye – Le Goaziou (enseignante à l'ESPE de l'académie de Paris)

Pour un éclairage des paradigmes éducatifs défendus par les programmes de l'école primaire de 2002 et de 2008

Cet article constitue la synthèse d'une étude visant, d'une part à déterminer les paradigmes éducatifs véhiculés par les programmes de l'école primaire de 2002 et de 2008 et d'autre part, à caractériser les manières dont l'école primaire de 2002 et celle de 2008 ont choisi d'assumer le défi républicain d'unité de la Nation et le défi démocratique d'accès de toutes et tous aux savoirs fondamentaux, dans le cadre d'une modernité qui pose à l'école des problèmes nouveaux. Se sont entrecroisées dans le cadre d'une comparaison, analyse thématique, regard problématisé et lecture épistémologique des contenus, afin de répondre, à ces deux questions. Le chapitre présenté ici constitue ainsi une synthèse alimentée préalablement par les analyses des différents domaines et disciplines des programmes.

Des paradigmes éducatifs illustrés par les programmes de l'école primaire de 2002 et de 2008 aux compétences des enseignants

1.1. Introduction

Au terme d'un premier niveau d'étude abordé du point de vue des disciplines enseignées dans chacun de ces deux programmes, nous avons tenté de modéliser celles-ci, de faire émerger les identités disciplinaires. À travers les modèles développés, en même temps que transparaissent des manières de concevoir l'enseignement, finissent également par émerger les finalités éducatives qu'elles permettent de poursuivre et, à travers elles, le projet éducatif sous-jacent.

Notre première analyse se révèle cependant incomplète : non seulement nos différents modèles ne rendent pas compte de toutes les options didactiques et pédagogiques présentes dans chaque programme disciplinaire, mais leur analyse semi-cloisonnée révèle incomplètement la cohérence sous-jacente des programmes dans leur entier, même si les regroupements opérés ont pu rendre apparents quelques points de convergence. Nous échappe donc, pour l'instant, le paradigme éducatif qui traduit ce type de projet, initiant, fédérant et organisant chaque programme. Il n'est perceptible que grâce à un éclairage élargi intégrant la contribution décloisonnée de chaque domaine ou discipline au curriculum, et révèle les trois

pôles de la réflexion et qui, selon Philippe Meirieu¹, lui sont inhérents et font système : le pôle axiologique retenant les valeurs qu'il s'agit de promouvoir ; le pôle scientifique légitimant les finalités et pratiques prônées ; le pôle praxéologique présentant les moyens, c'est-à-dire les outils, situations, modèles évaluatifs, types d'interventions de l'enseignant, traitements épistémologiques et didactiques qui rendent opérationnel le projet poursuivi.

La partie qui suit se propose donc de caractériser chacun des modèles éducatifs s'illustrant dans ces programmes.

La logique voudrait que l'on introduise cette modélisation par les finalités qui fondent les choix curriculaires et les pratiques pédagogiques qui leur sont associées. Ce serait, dans ce cas, supposer que pôles axiologique, scientifique et praxéologique sont en parfaite cohérence dans les programmes, et qu'aucun impensé, aucun compromis ne vient troubler la pertinence des relations s'établissant entre eux. Cette cohérence n'étant pas garantie *a priori*, nous nous proposons donc de prendre seulement comme repères préalables les caractéristiques du pôle axiologique tel qu'annoncé dans les programmes. Mais c'est l'étude des moyens valorisés explicitement ainsi que l'étayage scientifique sous-tendu par ces choix praxéologiques qui nous permettront de statuer sur les véritables finalités poursuivies par chacun des deux programmes, et sur lesquelles nous concluons.

1.2. Le paradigme éducatif illustré par les programmes de 2002 : un projet au service de la construction du citoyen rationnel et critique

1.2.1. Les finalités annoncées et mises à l'épreuve

Les rédacteurs des programmes de 2002 se déclaraient, dès le préambule, fidèles à ce qu'ils appelaient « la grande inspiration de l'école républicaine² » dont « l'égalité des chances³ » et « une intégration réussie dans la société française⁴ » constituaient les ambitions. Elles supposaient « des exigences permanentes de l'école républicaine en faveur de la réussite de tous les élèves [...] »⁵ et le souci de ne laisser aucun élève à l'écart⁶.

¹ MEIRIEU, P., 2007. La pédagogie entre le dire et le faire : ou Le courage des commencements. Paris : ESF éd. Collection Pédagogies.

² Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 13

³ *Id.*, p. 13

⁴ *Id.*, p. 13

⁵ *Id.*, p. 13

Cette intégration dans la société française pouvait être explicitement associée à l'idée de qualification réactualisable tout au long de la vie⁷, sans toutefois y minorer les objectifs relatifs au développement personnel de l'individu. Il était question d'exigences élevées mettant effectivement en jeu « mémoire et faculté d'invention, rigueur et imagination, attention et apprentissage de l'autonomie⁸ » afin d'autoriser des choix de formation élargis et diversifiés. Ces exigences devaient permettre de développer, « [...] à côté du raisonnement et de la réflexion intellectuelle dont l'importance ne peut être minimisée, le sens de l'observation, le goût de l'expérimentation, la sensibilité et l'imagination créatrice⁹ » :

L'intégration réussie dans la société française envisageait les premières formes d'une éducation au « vivre ensemble », préalable d'une « éducation à la démocratie » assurant toute sa place à l'individu pour en faire un citoyen capable de réfléchir et de débattre¹⁰. Cette intégration dans la société supposait la maîtrise de la langue française, « indispensable pour accéder à tous les savoirs¹¹ ». Les finalités de formation et d'éducation entraient donc en corrélation avec celles d'instruction. Il était en effet question de permettre l'accès aux « multiples facettes d'une culture » s'exprimant par des « savoirs solides et différenciés »¹² et développant en même temps, à travers tous les différents domaines ou disciplines enseignés, les « aptitudes » déjà citées (Cf. note 2).

⁶ « Les défis que notre enseignement affronte sont de plus en plus complexes. Ils contraignent à élargir sans cesse l'horizon des objectifs tout en s'assurant, de manière chaque fois plus vigilante, qu'aucun élève n'est laissé à l'écart ». *Id.*, p. 13

⁷ « Elle est aujourd'hui la première étape d'un long parcours qui se poursuit obligatoirement jusqu'à seize ans et, pour la plus grande partie des élèves, jusqu'à vingt et un ou vingt-deux ans. Dès lors, elle doit devenir le socle sur lequel se construit une formation complexe et de longue durée menant chacun à une qualification, pour la plupart d'un niveau élevé et, pour tous, devant être mise à jour tout au long de la vie ». *Id.*, p. 13

⁸ *Id.*, p. 13

⁹ « Face à un public de plus en plus divers et qui, plus tard, doit choisir parmi des voies différentes de formation, l'école doit, très tôt, prendre en compte et développer la pluralité et la diversité des aptitudes chez chaque élève, lui permettant d'atteindre les objectifs communs fixés par les programmes. [...] L'éducation artistique, l'éducation physique, l'éducation scientifique et technique sont ainsi des aspects irremplaçables de la formation scolaire ». *Id.*, p. 13

¹⁰ « L'éducation civique implique, outre des connaissances simples et précises, des comportements et des attitudes. Pour être solide et efficace, elle doit se construire, jusqu'à la fin du cycle 2, à partir du respect de soi et de l'autre, dans la découverte progressive des contraintes du "vivre ensemble". L'apprentissage de la communication réglée en est l'un des meilleurs instruments. La tenue de débats où chacun doit savoir réfréner sa parole, laisser la place à celle de l'autre et comprendre son point de vue – même quand on ne le partage pas –, chercher à le convaincre en argumentant, est la première forme d'éducation à la démocratie. Ce n'est qu'au cycle 3 que l'élève commence à prendre conscience de l'existence de valeurs civiques et acquiert, à partir des différentes disciplines, les premiers savoirs susceptibles de nourrir sa réflexion et de mieux le préparer à être citoyen ». *Id.*, p. 13

¹¹ *Id.*, p. 13

¹² « Il n'y a pas opposition entre les objectifs fondamentaux de l'école – parler, lire, écrire, compter – et des savoirs solides et différenciés. La maîtrise du langage et de la langue française est, en effet, inséparable de l'acquisition des multiples facettes d'une culture : littéraires, historiques et géographiques, scientifiques et techniques, corporelles et artistiques ». *Id.*, p. 14

1.2.2. Le pôle praxéologique

Le préambule du programme rappelait l'intention délibérée de ses auteurs de « [renouer] avec la tradition qui consistait à expliciter de manière détaillée non seulement les contenus d'enseignement arrêtés, mais aussi les méthodes et l'organisation des activités susceptibles de les appliquer de manière efficace et cohérente¹³ ». Tout objectif ou contenu était donc assorti de conseils – et étayé par les documents d'application et d'accompagnement¹⁴ prévus par la charte des programmes de 1992¹⁵ - quant à la manière d'en permettre l'appropriation la plus efficace par les élèves. Cela nous permet de statuer plus facilement sur les moyens préférés, en 2002, pour permettre la mise en œuvre effective des programmes.

Nous commencerons donc cette partie par une reprise des grands principes organisant les situations pédagogiques et le choix des outils pédagogiques. Dans un second temps nous statuerons sur les types d'interventions de l'enseignant valorisés par les programmes et les conditions de leur mobilisation. Cela nous permettra de poursuivre par l'examen des pratiques évaluatives et leurs conséquences sur la différenciation de l'enseignement. Enfin, nous tenterons de caractériser la réflexion épistémologique et didactique sous-tendue par ces programmes.

Au delà des prescriptions spécifiques relevées tout au long de notre lecture des programmes, un modèle émerge, qui rassemble une communauté de principes. *Après analyse, il apparaît que, sans en exclure aucun autre type, les concepteurs de 2002 avaient particulièrement plébiscité les modalités d'enseignement présentant trois principes de nature à garantir une appropriation effective du savoir par les élèves, et combinés le plus souvent au sein d'un enseignement de type néo-directif, c'est-à-dire conçu en amont mais sujet à régulations. L'un décrivait une véritable activité d'investigation rationnelle de l'élève au moyen d'une démarche inductive, de recherche de solutions à des questions ou problèmes posés dans les situations proposées et lui permettant d'élaborer un savoir et de nouvelles représentations. L'autre exprimait un système d'échanges de type interactif, c'est-à-dire*

¹³ *Id.*, p. 15

¹⁴ « Néanmoins, sur plusieurs points, ils méritent d'être encore plus explicités, qu'il s'agisse de disciplines comme l'histoire au cycle 3 ou de thèmes transversaux comme la réussite des élèves en difficulté. Ils sont donc complétés par des documents d'application qui donnent toutes les précisions nécessaires à leur mise en œuvre. ». *Id.*, p. 15

¹⁵ « En complément du programme proprement dit, existent deux « documents d'accompagnement », l'un en direction des enseignants, l'autre en direction des élèves, de leurs parents et, pour l'enseignement technologique et professionnel, des employeurs ». Ministère de l'Éducation Nationale, 1992. *Charte des Programmes. BOEN n°8 du 20 février 1992*

impliquant une relation dynamique et réciproque au sein de groupes d'au moins deux individus, dont éventuellement l'enseignant. Le troisième mobilisait une réflexion à caractère métacognitif s'appuyant sur la verbalisation orale ou écrite, par l'élève, des démarches et stratégies adoptées par lui-même et des connaissances élaborées. Ce dernier travail visait une mise à distance, lucide car conscientisée et décentrée, à la fois du savoir considéré comme objet sur lequel on peut réfléchir et agir, et de sa propre pensée.

1.2.2.1. Les situations pédagogiques privilégiées

Il apparaît que l'activité de l'élève s'exerçait, toujours associée au raisonnement, dans des situations d'investigation, très répandues dans les programmes de 2002, certes cadrées et régulées par l'enseignant, mais menées de façon de plus en plus autonome par les élèves au fur et à mesure de l'avancée dans les cycles. Intégrées à tous les domaines ou disciplines, ces situations exploratoires intervenaient à différents moments de l'apprentissage, mais se voyaient toujours finalisées par des apprentissages explicites. Explorer constituait un moyen dont les perspectives devaient se traduire par la transformation des représentations, un enrichissement des connaissances ou des habiletés, mais aussi un affinement des démarches exploratoires. Il s'agissait d'apprendre à anticiper, de confronter des intentions avec des effets, ou bien des représentations et hypothèses à la réalité, par des recherches et expérimentations élaborées et menées par les élèves.

Il était ainsi question de parcourir activement de nouveaux univers, jusque là inconnus ou mal connus afin de les étudier¹⁶. Tous les champs disciplinaires étaient supports d'explorations, par l'intermédiaire d'espaces ou d'objets variés, de situations particulières, engageant la motricité fine ou globale, la cognition, la sensibilité, les perceptions. Ces expériences étaient menées à des fins de découverte, c'est-à-dire de compréhension et de

¹⁶ Univers culturels, dont celui de la littérature, à la fois univers imaginaire et « univers de connaissances et de valeurs » permettant d'appréhender « le pouvoir de représentation du langage » ou de « connaître les grands thèmes » ; plus généralement, univers de l'écrit, permettant de s'en approprier les fonctions, le sens, de comprendre les structures de la langue, d'en éprouver les contraintes, d'en retirer des informations par l'analyse de documents ; univers de la communication ; univers artistiques inaugurant de « nouveaux rapports avec les autres et le monde », révélant la « dimension narrative des images » et de nouveaux « langages plastiques », porteurs d'infinies ressources créatives pour l'élève, introduisant différentes approches des espaces et lui permettant d'enrichir ses possibilités motrices ; mondes virtuels créés par les technologies de l'information et de la communication, monde du vivant ou des objets autorisant, dès la maternelle, l'appréhension de ce qui deviendra des concepts, et avec elle, l'exploration des sens, la découverte des possibilités des objets, dont l'ordinateur ; espaces nouveaux, délibérément contraignants, variés, afin de susciter des explorations corporelles riches en sensations, d'apprendre la prise de risque, la performance, d'enrichir les expériences motrices ou vocales ; environnements nouveaux afin d'aider les jeunes élèves à se repérer, de leur permettre une progressive structuration de l'espace ; manifestations de la temporalité pour un progressif usage raisonné des instruments de mesure et de structuration du temps ...

connaissance sur le monde ou soi-même, d'élargissement des possibilités créatives ou des savoir-faire de l'élève, et mises au service de projets concrets divers. Explorer pour enrichir et diversifier ses connaissances, expériences et ressentis, apprécier les différentes facettes du monde et de ses objets au sens large, c'est-à-dire comprendre, grâce au traitement, à la gestion, à l'organisation et à l'interprétation des informations recueillies : comprendre des conformations, des propriétés, des fonctionnements, des langages et des relations, en tirer des connaissances sous forme de notions et de concepts, de modèles d'intelligibilité.

Nous avons pu souligner que l'on insistait, en sciences, sur les représentations initiales qu'il s'agissait de déconstruire pour en élaborer de plus pertinentes, sur les acquisitions antérieures à dépasser, grâce à l'élaboration de protocoles d'investigation construits dans le but de répondre à des questions posées, c'est-à-dire dans le but de mettre à l'épreuve des propositions et non de se satisfaire d'observations pour tirer ou admettre des conclusions¹⁷. Il en était de même en histoire et géographie, en mathématiques, pour ne citer que ces disciplines.

Les leviers retenus pour déclencher et entretenir l'activité des élèves étaient, tout d'abord, leur curiosité naturelle pour le monde provoquant de nombreux questionnements, et leur plaisir d'agir sur celui-ci. Puis les ressentis et connaissances issus de l'exploration, sources de pouvoirs identifiés et de plaisir de plus en plus encouragés à être mis en écho, étaient voués à devenir porteurs de nouveaux questionnements, progressivement rationalisés et mis en liens, de nouvelles curiosités ou projets, de nouveaux désirs d'apprendre¹⁸.

¹⁷ « Les expérimentation doivent être motivées par un problème clairement formulé.

Éviter de se contenter d'une seule observation pour tirer une conclusion. ». Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. Fiches connaissances. Cycles 2 et 3. Dans *Document d'application des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 16

¹⁸ « L'aménagement de l'école, des salles de classe, des salles spécialisées doit offrir de multiples occasions d'expériences sensorielles et motrices. Il permet d'éprouver des émotions, de créer et de faire évoluer des relations avec ses camarades ou avec les adultes. Il garantit à chaque enfant de grandir dans un univers culturel qui aiguise sa curiosité et le conduit à des connaissances sans cesse renouvelées en totale sécurité ». *Id.*, p. 16

« L'école maternelle permet à l'enfant d'exercer sa curiosité en découvrant, au-delà de l'expérience immédiate, quelques-uns des phénomènes qui caractérisent la vie, la matière ou encore les objets fabriqués par l'homme ». *Id.*, p. 18

« Les différents aspects de la découverte du vivant ne peuvent être abordés qu'à partir de mises en situation et d'observation du réel qui répondent à la curiosité des enfants ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 31

« C'est le cas de "Découvrir le monde" qui reste, comme à l'école maternelle, le domaine privilégié de l'éducation de la curiosité (monde humain ou monde physique, monde vivant ou monde de la technique, monde réel ou monde simulé...), en même temps que l'occasion d'une première structuration des grandes catégories de la connaissance : le temps, l'espace, la matière, la causalité... ». *Id.*, p. 40

« Appuyés sur une première découverte du document en histoire, sur la lecture des cartes et des paysages en géographie, ils [les enseignements d'histoire et de géographie] élargissent la curiosité des élèves et leur offrent

Il s'agissait ainsi de nourrir la curiosité des élèves pour mieux l'entretenir¹⁹ par une appréhension concrète des réalités²⁰, de les engager dans une certaine dynamique. Les activités exploratoires étaient finalisées par des acquisitions (connaissances et compétences) explicitées au sein des programmes, par un recueil de faits, et de plus en plus structurées par des démarches raisonnées. Il y était pour cela question d'organiser le passage des faits aux notions, de donner une cohérence aux premiers en les rassemblant selon des critères, des propriétés. Dès la maternelle, les faits découverts ou observés étaient ainsi classés, sériés, organisés et mis en lien avec d'autres faits. Il ne s'agissait donc pas simplement d'accumuler mais d'organiser, de donner de la cohérence et de mettre en mots pour qu'à mesure que se développaient des connaissances procédurales, émergent progressivement, et de manière inductive, des concepts précis, élaborés et structurés, au pouvoir rassembleur et généralisateur, et que leur mise en mémoire – notamment par l'écriture mais aussi parfois par le dessin - soit permise et en permette l'examen.

Ces perspectives exploratoires mettaient explicitement en jeu un véritable travail de conception et d'accompagnement de l'enseignant : choisir et programmer²¹, penser et aménager espaces et situations, aider au repérage dans ces univers et milieux inconnus, inciter, encourager, recadrer, réguler, aider à la verbalisation, puis organiser la synthèse des savoirs acquis sous forme de connaissances déclaratives. Les explorations étaient, nous

des connaissances qui pourront être réinvesties utilement en littérature, en sciences expérimentales ou en éducation artistique ». *Id.*, p. 65

« À cet égard, l'observation réfléchie de la langue française doit être un moment de découverte visant à développer la curiosité des élèves et leur maîtrise du langage, et non une série d'exercices répétitifs mettant en place des savoirs approximatifs et l'usage prématuré d'une terminologie inutilement complexe ». *Id.*, pp. 74 - 75

« L'enseignement des sciences et de la technologie à l'école vise la construction d'une représentation rationnelle de la matière et du vivant par l'observation, puis l'analyse raisonnée de phénomènes qui suscitent la curiosité des élèves. ». *Id.*, pp. 86

« L'enseignant conçoit des situations de classe variées et maintient en éveil l'intérêt et la curiosité de l'élève pour diverses formes d'expression visuelle. ». *Id.*, pp. 88

¹⁹ *Id.*, pp. 35

²⁰ « Dans tous les cas, l'utilisation de situations réelles (avec des objets courants, du matériel spécifique, des jeux) doit être préférée aux exercices formels proposés par écrit. ». *Id.*, pp. 17

« Une programmation précise des différents usages de l'écrit rencontrés doit être effectuée de manière à ce qu'une exploration suffisamment riche ait été conduite entre trois et six ans.

De la même manière, les supports de l'écrit peuvent être explorés et donner lieu à des tris, à des comparaisons. Avec les plus grands, on peut commencer à travailler sur l'organisation du coin lecture ou de la bibliothèque-centre documentaire en séparant quelques types de livres. Dans toutes ces activités, il ne s'agit jamais de se livrer à un travail formel, excessif à cet âge, ni de construire des catégories abstraites. On attend des élèves qu'ils manipulent les matériaux proposés, qu'ils les comparent, qu'ils constituent des tris provisoires qui pourront être remis en question par le tri suivant. ». *Id.*, pp. 21

²¹ « À l'école maternelle comme dans l'école primaire tout entière, la programmation des activités collectivement élaborée est seule susceptible de garantir cette diversité, de l'ordonner et, en conséquence, de sauvegarder la richesse éducative des enseignements proposés. ». *Id.*, p. 17

l'avons vu, laissées libres, en tout début d'apprentissage, pour les jeunes élèves, avant d'être progressivement plus cadrées, c'est-à-dire affectées de buts de plus en plus précis, de contraintes. Ces explorations ne dispensaient donc pas l'enseignant, quelque soit le degré de cadrage, de choisir les objets d'exploration pertinents et représentatifs des différences facettes à investiguer, ni d'organiser les conditions de l'émergence véritable de nouvelles connaissances.

Les élèves « manipulaient » donc abondamment *pour* construire leurs connaissances. Les programmes incitaient à mettre à leur disposition de nombreux outils, instruments, objets, supports, dont les ordinateurs et moyens audio-visuels, susceptibles d'enrichir, non seulement le registre des connaissances ou univers à côtoyer, mais aussi celui des possibilités créatrices et des habiletés à développer²². Leur caractère concret était valorisé par rapport à l'usage abusif de fichiers ou exclusif des manuels²³, à condition d'être mis au service de l'activité intellectuelle des élèves.

²² *Id.*, pp. 17 ; 18

« Toutefois, l'école doit lui offrir les conditions sans lesquelles son engagement spontané serait rapidement tari : variété des outils, variation des supports et des matériaux mis à disposition, progression des propositions d'activités, rencontre d'oeuvres et de propositions graphiques diversifiées. ». *Id.*, p. 22

« La fabrication d'objets contribue tout aussi fortement à cette première découverte du monde technique. La séquence préparée par l'enseignant permet d'articuler projet de réalisation, choix des outils et des matériaux adaptés au projet, actions techniques spécifiques (plier, couper, coller, assembler, actionner...), organisation de l'atelier de fabrication.

On peut ainsi explorer :

- des montages et des démontages (jeux de construction, maquettes...) ;
- des appareils alimentés par des piles comme lampes de poche, jouets, magnétophones, etc. (pour d'évidentes raisons de sécurité, on prend soin de montrer aux enfants comment les distinguer de ceux qui sont alimentés par le secteur) ;
- des objets programmables.

La prise de conscience des risques occupe une place importante dans ce domaine d'activités :

- risques de la rue ou de la route (piétons et véhicules) ;
- risques de l'environnement familial proche (objets dangereux et produits toxiques) ou plus lointain (risques majeurs). ». *Id.*, p. 32

²³ « Afin d'éviter les difficultés rencontrées par les élèves du cycle 2 pour se représenter des situations décrites dans un texte, les questions peuvent être posées dans le cadre de jeux ou d'expériences effectivement réalisées avec des objets. Les exercices sur fiches ne doivent pas se substituer à ce travail primordial avec du matériel. Il convient cependant de garder à l'esprit que ce n'est pas la manipulation elle-même qui constitue l'activité mathématique, mais les questions qu'elle suggère et l'activité intellectuelle que doivent développer les élèves pour y répondre lorsque le matériel n'est plus disponible. ». *Id.*, p. 51

« L'accès à la lecture autonome (lecture silencieuse sans aide d'un adulte) suppose, tout au long du cycle 3, un travail régulier. Laisser les élèves fréquenter des fichiers de lecture qui ne prévoient, comme seule intervention didactique, que le contrôle des réponses faites à un questionnaire ne saurait en aucun cas suffire. ». *Id.*, p. 73

« L'utilisation de différents outils (plumes naturelles, en métal, bois taillé, calames, pinceaux japonais...) se combine avec des expériences tentées sur des supports, formats et plans différents. ». *Id.*, p. 59

Le jeu était considéré comme une « activité normale de l'enfant » car permettant, entre autres, de construire les acquisitions fondamentales²⁴. Il intervenait comme moyen d'exploration privilégié en maternelle, mais restait support et moyen de nombreux autres apprentissages à l'école élémentaire. Il intégrait ainsi progressivement la contrainte tout en conservant sa connotation relative au plaisir :

« Il conduit à une multiplicité d'expériences sensorielles, motrices, affectives, intellectuelles... Il permet l'exploration des milieux de vie, l'action dans ou sur le monde proche, l'imitation d'autrui, l'invention de gestes nouveaux, la communication dans toutes ses dimensions, verbales ou non verbales, le repli sur soi favorable à l'observation et à la réflexion, la découverte des richesses des univers imaginaires... Il est le point de départ de nombreuses situations didactiques proposées par l'enseignant.

Il se prolonge vers des apprentissages qui, pour être plus structurés, n'en demeurent pas moins ludiques²⁵ ».

Il était ainsi recommandé de laisser jouer le tout-petit afin qu'ils puisse « éprouver son pouvoir sur le monde et les objets qui l'entourent²⁶ » et éprouver des sensations et des émotions teintées de plaisir. Les programmes de 2002 vantaient, par ailleurs, les caractéristiques du « jeu moteur²⁷ » du dessin, « langage plastique » incitant l'élève à « jouer à créer ses propres codes²⁸ ». Le jeu en classe permettait d'investir l'imaginaire, d'expérimenter différents types d'actions et de possibles, des solutions originales dans un cadre, certes, défini par l'enseignant, mais valorisant le plaisir d'essayer sans crainte du résultat. Il en était ainsi des jeux avec les mots, les syllabes, les affixes²⁹, les sons, rythmes et significations de la poésie³⁰, le lexique³¹. Le jeu avec la langue française était supposé alimenter le plaisir de

²⁴ « C'est par le jeu, l'action, la recherche autonome, l'expérience sensible que l'enfant, selon un cheminement qui lui est propre, y construit ses acquisitions fondamentales. ». *Id.*, p. 16

²⁵ *Id.*, p. 17

²⁶ *Id.*, p. 29

²⁷ *Id.*, p. 36

²⁸ *Id.*, p. 36

²⁹ « Il en est de même pour les liens introduits entre les mots par tous les phénomènes de dérivation (« sable », « sableux », « sablonneux », « sablière », « sablage », « sabler », « ensablé ») qui doivent donner lieu à de très nombreux exercices de manière à en rendre la production aisée et, avec l'aide de l'enseignant, le contrôle plus rigoureux et la signification précise. On peut, comme ci-dessus, chercher tous les mots dérivables d'un mot simple, jouer sur un suffixe ou un préfixe et fabriquer des mots à partir de celui-ci en se demandant quels sont les mots qui existent dans la langue et ceux qui n'existent pas (« coiffure » opposé à « peignure »), ou encore tenter de retrouver le mot simple à partir des mots qui en sont dérivés, là encore en contrôlant les résultats. Il ne s'agit pas de se livrer à des exercices d'étymologie, mais d'amener les élèves à se servir des informations graphiques disponibles ». *Id.*, p. 45

³⁰ *Id.*, p. 22

celle-ci³² et permettre finalement un usage plus maîtrisé de ces notions. Sur le même principe, les élèves pouvaient « jouer avec des matières », avec leur voix³³ ou sur le tempo³⁴ en éducation musicale, « avec les déformations d’images » en arts visuels, dans cette perspective récurrente d’en explorer toutes les possibilités et les effets.

Le jeu se présentait donc comme un moyen d’apprendre, de s’engager dans des expériences teintées de plaisir en créant de nouvelles relations au monde et aux autres, hors de la pression évaluative, puis d’évoluer progressivement vers le travail, et ainsi, de grandir. Il était rapidement associé, dès la maternelle, à des termes a priori contradictoires. C’était le cas lorsqu’il se présentait comme le moteur de travaux exploratoires de plus en plus approfondis et contraints, visant à associer des effets à des intentions de plus en plus précises, au bénéfice d’une amélioration de l’éventail de ses possibilités. C’est ainsi qu’en arts visuels s’organisait, à partir du goût naturel des enfants pour le jeu, un « va-et-vient dynamique entre jeu et effort, liberté et contrainte³⁵ ». Le jeu y était régulièrement sollicité pour susciter l’envie, même en cycle trois, d’essayer et d’explorer toujours plus³⁶, d’expérimenter des actions sur le monde. Les contraintes élaborées par l’enseignant devaient favoriser un dépassement des exigences « spontanées » de l’élève, la progressive confrontation à des défis plus ambitieux sur le plan des procédures à construire et mobiliser pour atteindre les résultats attendus.

Dans le cadre du « vivre ensemble », le jeu présentait également, par les échanges qu’il suscitait dès qu’il devenait collectif, de réelles opportunités pour développer des compétences de communication³⁷. Il permettait aussi d’identifier les attitudes et façons d’agir adaptées, ainsi que les règles à respecter³⁸. Le domaine « agir et s’exprimer avec son corps » et l’éducation physique, intégrant les jeux collectifs à leurs activités physiques supports d’apprentissage, incorporaient ces objectifs à leurs perspectives d’acquisition. Ils valorisaient le jeu en tant que support de langage et d’invention³⁹, prétexte authentique à des activités de

³¹ *Id.*, p. 43

³² *Id.*, p. 65

³³ *Id.*, p. 38

³⁴ *Id.*, p. 39

³⁵ *Id.*, p. 35

³⁶ *Id.*, p. 89

³⁷ *Id.*, p. 27

³⁸ *Id.*, p. 26

³⁹ « Il faut donc offrir aux enfants l’occasion de parler de leur activité : dire ce qu’on a envie de faire, nommer des actions, se situer dans l’espace et le temps, formuler une question, exprimer ses émotions, communiquer avec les autres pour élaborer un jeu, donner son avis. ». *Id.*, p. 28

lecture et d'écriture⁴⁰, à l'expérience de différents rôles⁴¹. Le jeu se prêtait surtout au travail sur la règle, autorisant, pour mieux la comprendre, à « jouer » avec elle - que nous avons abondamment décrit, et à la confrontation entre le désir de jouer et de gagner et les contraintes liées à cette règle et à la présence des autres.

Dès lors, l'apprentissage s'envisageait dans la confrontation régulière à des situations délibérément conçues par l'enseignant pour poser des problèmes dont la résolution ne pouvait être immédiate et suscitait une recherche de solutions par les élèves, et appuyées sur des connaissances déjà acquises ou l'usage de ressources. La confrontation à ces situations qui pouvaient prendre la forme de projets avait pour but de favoriser le raisonnement et l'inventivité tout en mobilisant des connaissances acquises antérieurement, voire, dans certains cas, l'appropriation de nouvelles connaissances. Elle s'organisait par une mise en recherche – souvent collective - de solutions et de démarches personnelles argumentées et débattues, valorisant les conflits socio-cognitifs. Le rôle de l'enseignant, fondamental dans la réussite de telles situations et garant, le cas échéant, de l'institutionnalisation des démarches ou connaissances élaborées, y prenait une dimension particulière.

L'appropriation des savoirs s'exerçait ainsi dans des situations où il s'agissait de rechercher individuellement ou collectivement des solutions à des problèmes posés. Leur résolution supposait le dépassement des représentations, connaissances, capacités ou attitudes existantes, et/ou la construction et la conscientisation de démarches de résolution du problème posé.

Les sciences offraient l'occasion d'entrer dans des « processus de réalisation d'objet technique [permettant] à l'élève d'élaborer une démarche d'observation et de recherche⁴² ». Le programme précisait que « cette réalisation peut être, pour l'élève, l'occasion de s'approprier quelques notions scientifiques de base⁴³ ». De même, on pouvait lire : « L'élève s'initie, dans le cadre d'une réalisation, à la recherche de solutions techniques, au choix et à l'utilisation raisonnée d'objets et de matériaux⁴⁴ ». Il en était de même en arts visuels où en maternelle, le programme préconisait des « procédés techniques d'expression, de fabrication

⁴⁰ « En outre, l'intérêt des enfants de cette tranche d'âge pour l'activité physique est une source de motivation supplémentaire

pour donner envie de lire et d'écrire des textes divers (fiches, règles de jeu, récits...). ». *Id.*, p. 61

⁴¹ *Id.*, p. 28

⁴² *Id.*, p. 87

⁴³ *Id.*, p. 87

⁴⁴ *Id.*, p. 87

et de manipulation des formes, en deux ou trois dimensions : peinture, papiers collés, collage en relief, assemblage, modelage, etc.⁴⁵ ». Le texte du programme précisait les acquisitions empruntées à différents registres et subordonnées à la réussite du projet⁴⁶. Cela pouvait être encore le cas lorsque le projet de représentation théâtrale mobilisait les élèves, comme nous l'avons constaté, dans une recherche de solutions corporelles, vocales associées à des stratégies de compréhension du sens des textes et pertinentes quant aux effets précis à produire chez le spectateur. En ce qui concerne les arts visuels par exemple, le document d'accompagnement apportait des précisions relatives aux situations mises en place⁴⁷. Elles étaient relatives à la nécessité de sens pour l'élève, à une recherche de solutions personnelles face à un défi à assumer, à des acquisitions inhérentes à cette recherche, à une confrontation de ses solutions avec les autres ou l'enseignant, et à un rapport évaluatif *formatif* et *formateur* omniprésent aux réalisations. L'usage maîtrisé de la contrainte y était, comme pour le développement des compétences d'écriture, le moyen d'optimiser les processus créatifs, c'est-à-dire de les majorer tout en les structurant. Nous avons enfin vu que les problèmes à résoudre étaient au centre des démarches d'enseignement des mathématiques. Il était souvent question pour les élèves de se demander « comment faire pour savoir » - on retrouvait beaucoup cette idée en histoire et géographie, notamment lors de l'analyse de documents variés -, ou bien

⁴⁵ *Id.*, p. 36

⁴⁶ « Ces activités permettent à l'enfant de :

- explorer et exploiter les qualités et les ressources expressives de matériaux à étaler, à modeler, à tailler, à découper, à déchirer, à éparpiller (encre, peinture, barbotine, pâte colorée, papier, pâte à papier, pâte à sel, pâte à modeler, sable, terre, bois, pierre, métal, plastique, etc.) ;
- transformer des matériaux en ajustant progressivement son geste en fonction de leurs qualités physiques et plastiques ;
- combiner des formes, des couleurs, des matières et des objets ;
- découvrir et exploiter les éléments de son environnement quotidien pour leurs qualités plastiques ;
- surmonter les obstacles rencontrés et en mémoriser l'expérience vécue, qu'elle soit délibérée ou fortuite ;
- réaliser une composition en plan ou en volume, à partir d'une consigne, d'un désir d'expression, d'un projet de figuration, etc. ». *Id.*, p. 36

⁴⁷ « Dans la conception du dispositif, l'enseignant veille aux aspects suivants :

- l'élève est bien engagé dans une expérience émotionnelle qui le concerne ;
- il va pouvoir aboutir à une réalisation qui portera les traces de son expérimentation, des défis rencontrés et des solutions personnelles apportées ;
- il apprend quelque chose de chaque situation, des autres et de leurs propres tentatives, de l'enseignant lui-même qui apporte des techniques, conseille, accompagne, instaure un dialogue, fait des propositions individuelles et collectives ;
- l'élève construit sa compréhension par un aller retour dynamique entre l'action et la réflexion ;
- il découvre et reconnaît des démarches, des œuvres, des artistes ». Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. La sensibilité, l'imagination, la création. École maternelle. Education artistique. École élémentaire. Dans *Document d'application des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 10

« comment faire pour réussir ». Quoi qu'il en soit, nos précédentes analyses ont largement mis en évidence l'antériorité de la compréhension et l'acquisition de démarches, permise entre autres par ce genre de situations, sur les moments d'institutionnalisation puis de mémorisation des connaissances et d'entraînement.

Certaines situations suggérées pouvaient vraisemblablement être assimilées à des situations-problèmes, car présentant un obstacle à dépasser pour apprendre en prenant appui sur des ressources. C'était le cas, par exemple, dès la maternelle, lorsqu'il s'agissait de trouver comment écrire un mot en s'appuyant sur les matériaux progressivement constitués dans la vie de la classe⁴⁸. Les situations de communication par la production d'écrits, évoqués eux aussi dès la maternelle dans les programmes et précisés ensuite sous l'intitulé « projets d'écriture » du document d'accompagnement « lire et écrire au cycle 3⁴⁹ », constituaient des problèmes à résoudre pour les élèves. Il s'agissait de parvenir à trouver les bons outils de la communication écrite en fonction de contraintes posées et modulées par le maître, tout en s'appuyant sur d'autres textes par exemple.

Le conflit socio-cognitif, c'est-à-dire le déséquilibre né de la confrontation avec un avis différent du sien ou avec un document, une situation, y était encouragé, particulièrement sous la forme de débats et discussions sur les propositions et les interprétations. Le travail en groupes était d'ailleurs le plus souvent suggéré.

Le choix de placer les élèves en recherche de solutions au sein de situations posant des problèmes, de les faire explorer, découvrir, expérimenter, puis analyser et interpréter, synthétiser, généraliser, confronter des idées et en débattre, s'entraîner et répéter n'était pas sans conséquences en termes d'exploitation temporelle d'une leçon. Renoncer à ce temps de recherche et de raisonnement, certes, nécessairement long et incompressible, aurait cependant été peu compatible avec les objectifs tels que ceux relatifs au développement de l'autonomie, de l'initiative et de l'esprit critique, nécessaires à la formation officiellement visée d'un certain type de citoyen.

L'entraînement, jugé indispensable à la maîtrise des savoirs et savoir-faire était plébiscité dans la plupart des disciplines comme l'était la mise en mémoire. Mais tous deux étaient dépendants de phases d'appropriation et de compréhension préalables.

⁴⁸ *Id.*, p. 24

⁴⁹ Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2003. Lire et écrire au cycle 3 : repères pour organiser les apprentissages au long du cycle. Dans *Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, pp. 42 - 43

Sur le plan qualitatif, l'entraînement était considéré comme nécessaire pour assurer la maîtrise des savoirs et savoir-faire et la mémorisation des connaissances. Il se devait d'être « important », « régulier », mais aussi « méthodique⁵⁰ » : entraînement à reconnaître la forme orthographique des mots lors des activités de lecture⁵¹, entraînement du calcul sur certains nombres⁵², entraînement rigoureux et progressif en langues en vue d'acquisitions liées à l'expression et à la compréhension⁵³, entraînement permettant mémorisation et donc efficacité des connaissances en mathématiques⁵⁴, parfois même assisté de « logiciels d'entraînement⁵⁵ » dans cette discipline. Le texte sur la maîtrise de la langue au cycle trois craignait l'éventuelle négligence vis-à-vis des entraînements nécessaires à la maîtrise de la lecture-écriture et avait, pour cette raison, intégré au sein de chaque discipline des horaires spécifiques destinés à renforcer les compétences de tous les élèves⁵⁶.

À l'inverse, on trouvait des mises en garde, notamment en mathématiques, relatives au caractère nécessaire mais pas suffisant de l'entraînement et de la répétition pour mémoriser des tables d'addition par exemple⁵⁷. Mais il était surtout question, comme il était rappelé dans toutes les disciplines, de garantir une phase préalable d'élaboration et de structuration des connaissances⁵⁸ ainsi que de compréhension, autorisant de nombreux essais *avant* de déclencher le moindre entraînement, jugé néanmoins « nécessaire pour fixer certains savoir-faire essentiels et les rendre plus facilement disponibles »⁵⁹.

Valorisée selon cette logique dès le préambule des programmes⁶⁰, la mémoire, qualifiée d'« instrument privilégié de l'intégration des connaissances nouvellement acquises » dans l'introduction aux programmes de cycle trois⁶¹, se manifestait également dans les

⁵⁰ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 77

⁵¹ *Id.*, p. 45

⁵² *Id.*, p. 52

⁵³ *Id.*, p. 77

⁵⁴ *Id.*, p. 82

⁵⁵ *Id.*, p. 82

⁵⁶ *Id.*, p. 67. Les horaires prévoyaient officiellement 2H30 quotidiennes au cycle deux et 2H au cycle trois de lecture-écriture. *Id.*, pp. 3 ; 4

⁵⁷ *Id.*, p. 52

⁵⁸ « On prendra garde toutefois à se souvenir que “reconnaissance” implique “connaissance” et que l'entraînement à la lecture de mots ou de structures syntaxiques rares doit obligatoirement être précédé d'un travail oral sur les mêmes réalités (voir “Observation réfléchie de la langue française”). ». *Id.*, p. 74

⁵⁹ *Id.*, p. 51

⁶⁰ *Id.*, p. 13

⁶¹ *Id.*, p. 64

registres corporel⁶² notamment en EPS, visuel, par exemple en langues vivantes⁶³, et auditif, notamment en éducation musicale⁶⁴ ou à nouveau en langues⁶⁵. La mémorisation constituait l'ultime étape d'une « méthodologie de l'apprentissage » illustrant les compétences transversales à développer en maternelle⁶⁶. Mémoriser pouvait permettre la construction d'un répertoire de représentations et de langages en maîtrise de la langue⁶⁷, ou l'éducation de l'oreille aux réalités phonologiques et accentuelles en langues⁶⁸. Cela pouvait devenir un outil pour suivre une conversation⁶⁹ ou permettre de conserver le fil d'une lecture, et supposait, dans ce cas, le recours à quelques principes méthodologiques permettant d'en faire le meilleur usage⁷⁰. Le travail de mémorisation ne s'effectuait néanmoins, comme c'était le cas pour l'entraînement, qu'à partir d'une compréhension⁷¹, d'une prise de sens née d'une étude préalable. Dans les rubriques de « connaissances et compétences attendues », on listait d'ailleurs les connaissances sous l'intitulé « avoir compris et retenu » et pas seulement avoir retenu. L'apprentissage de poèmes ou comptines, largement plébiscité, se concevait après travail sur la compréhension de ces derniers. La mémorisation des œuvres littéraires était rapportée aux différents éléments qui les constituent, et qui étaient largement étudiés au préalable. Cela contribuait à dépasser, dans cette discipline comme dans les autres, qui concevaient la mise en mémoire de la même façon – et par exemple l'histoire où l'on cherchait à se prémunir contre les mises en mémoire fragmentées grâce au travail de synthèse⁷² –, l'idée d'une simple rétention d'informations pour aller vers la construction d'un savoir signifiant, organisant des cohérences et des mises en lien, et mobilisable. Cette mise en mémoire était soutenue par le recours à l'écrit permettant l'examen et la réutilisation de ce qui avait été acquis : aides-mémoire⁷³, synthèses des connaissances, carnets personnels de

⁶² « - danse : construire une courte séquence dansée associant deux ou trois mouvements simples, phrase répétée et apprise par mémorisation corporelle des élans, vitesses, directions. ». *Id.*, p. 30

⁶³ *Id.*, p. 77

⁶⁴ « Mémoire auditive, formes variées d'attention, rapports vécus au temps et à l'espace sont toujours également présents au cœur des activités conduites ». *Id.*, p. 37

⁶⁵ *Id.*, p. 77

⁶⁶ *Id.*, p. 19

⁶⁷ *Id.*, p. 20

⁶⁸ *Id.*, p. 24

⁶⁹ *Id.*, p. 68

⁷⁰ *Id.*, p. 47

⁷¹ *Id.*, p. 43

⁷² *Id.*, p. 78

⁷³ *Id.*, p. 67

lecture ⁷⁴ , comptes-rendus écrits d'observations ⁷⁵ faisaient généralement l'objet d'apprentissages méthodologiques.

La compréhension conditionnait et finalisait à la fois tous les apprentissages. La compréhension du monde devait être alimentée par les connaissances acquises dans tous les domaines disciplinaires ⁷⁶ . L'appropriation de ces connaissances relevait de procédés didactiques et pédagogiques ayant vocation à faire intégrer la signification, les fonctions et les usages des notions, concepts, mécanismes et processus par les élèves, à leur permettre d'appréhender l'intelligence des situations et d'orienter leurs efforts et leur activité. Elle constituait donc le préalable à toute tentative d'automatisation ou de rétention et les programmes s'attachaient fréquemment à le rappeler.

La lecture des programmes révélait de nombreuses tentatives pour donner du sens aux apprentissages et activités menés et en permettre l'appropriation par les élèves : situations présentant les notions apprises comme réponses à des problèmes ou questions ; situations authentiques (de communication par exemple) ou finalisées par des projets : recours aux activités sociales de référence telles que les APSA dont la logique orientait les actions des élèves ⁷⁷ ; démarches des scientifiques exerçant les disciplines transposées à l'école ⁷⁸ .

Dans cette perspective, les concepteurs s'étaient attachés à préciser ce que l'élève devait comprendre, quels étaient les enjeux poursuivis pour chaque chapitre des programmes, relatifs à chaque notion ou concept à enseigner, à leur organisation sous forme de trames notionnelles. En un mot, les explications données au sein du texte facilitaient la lecture conceptuelle de ces derniers. Les enseignants étaient régulièrement enjoins à vérifier systématiquement cette compréhension auprès des élèves.

L'activité cognitive mobilisée au sein des situations décrites supra devait permettre à l'élève de construire lui-même les représentations constitutives de tout processus de compréhension ⁷⁹ .

Amener les élèves à la compréhension était ainsi « au centre des préoccupations ⁸⁰ » et s'accompagnait de procédures destinées à renforcer celle-ci. Il en était ainsi de la

⁷⁴ *Id.*, p. 73

⁷⁵ *Id.*, p. 32

⁷⁶ *Id.*, p. 14

⁷⁷ *Id.*, pp. 18 - 28

⁷⁸ *Id.*, p. 80

⁷⁹ RICHARD (2004), cité par (RAYNAL & RIEUNIER, 2012, pp. 145 ; 146)

verbalisation, par les élèves, qui permettait de mettre des mots précis sur les notions abordées et les expériences vécues, de conscientiser, par ce travail métacognitif - pouvant s'exercer également au sein d'écrits personnels -, les acquisitions et démarches entreprises, voire d'intervenir sur ces dernières pour les améliorer. Le recours à la synthèse orale ou écrite qui organisait la cohérence des faits relevés, dégagait le sens et les enseignements à tirer des expériences pratiquées⁸¹, était systématique. La confrontation des représentations à la réalité ou aux représentations des autres, voire parfois, le passage par d'autres disciplines telles l'EPS⁸² ou les sciences qui permettaient respectivement la déconstruction des représentations erronées et une mise en œuvre concrète de certaines notions, étaient également encouragés.

1.2.2.2. Les types de relations pédagogiques plébiscitées

Les moments d'intervention « magistrale » apparaissaient finalement assez rarement dans les textes. On les trouvait ou les devinait essentiellement au moment de l'institutionnalisation des connaissances élaborées, ou bien de l'apport de connaissances difficiles à faire émerger par la mise en activité de l'élève.

Il s'agissait vraisemblablement, dans ce dernier cas, de situations impositives collectives, c'est-à-dire présentant des connaissances que chacun doit s'approprier par une activité intellectuelle individuelle⁸³. Excepté dans quelques disciplines, dont l'histoire au cycle trois, où l'on pouvait lire que « ceux-ci [les enseignants] sauront trouver l'équilibre entre découvertes par les élèves des réalités passées et mises au point sur des connaissances indispensables qu'ils peuvent seuls transmettre et qui ne peuvent pas relever de la construction autonome du savoir⁸⁴ », les interventions possiblement plus magistrales avaient manifestement surtout lieu après émergence des connaissances issues des situations d'investigation menées par les élèves. C'était le cas en mathématiques où, toujours au cycle trois il était écrit que « l'élaboration des connaissances se réalise au travers de la résolution de

⁸⁰ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 82

⁸¹ *Id.*, p. 87

⁸² « L'éducation physique aide également à concrétiser certaines connaissances et notions plus abstraites : elle en facilite la compréhension et l'acquisition, en relation avec les activités scientifiques, les mathématiques, l'histoire et la géographie... ». *Id.*, p. 61

⁸³ ROBBES, B, 2009. *Conférence sur la pédagogie différenciée*. Consulté le 27 février 2011 sur le Site de Philippe Meirieu - Histoire et actualité de la pédagogie : http://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno_robbes_pedagogie_differenciee.pdf, p.16

⁸⁴ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 79

problèmes, leur maîtrise nécessite des moments d'explicitation et de synthèse, et leur efficacité est conditionnée par leur entraînement dans des exercices qui contribuent à leur mémorisation⁸⁵ ». Le chapitre des sciences au cycle trois indiquait que « l'activité des élèves est la règle et les expériences magistrales sont rares. Des moments de synthèse opérés par le maître n'en sont pas moins indispensables pour donner tout leur sens aux pratiques expérimentales et en dégager les enseignements⁸⁶ ». Le maître intervenait sur le groupe entier pour affiner et préciser les connaissances, les synthétiser et les réorganiser, les valider après activité des élèves. Petit à petit, ce travail de synthèse était d'ailleurs dévolu à ces derniers qui, en cycle trois, s'essayaient, comme nous l'avons vu dans de nombreuses disciplines, collectivement puis parfois individuellement (au sein d'écrits plus personnels), à synthétiser les expériences et observations menées, les « connaissances construites au cours de la réalisation d'un projet⁸⁷ », toutes les connaissances à retenir. Certaines d'entre elles pouvaient être le fruit de recherches et lectures documentaires⁸⁸, y compris électroniques, la fragmentation des informations inhérente à ce genre de support rendant encore plus essentielle l'exigence de synthèse⁸⁹. Le maître n'était pas écarté de ce genre de démarche mais intervenait autrement. Sa critique restait décisive, en sciences⁹⁰ comme dans les autres disciplines, et il conservait le dernier mot, restant quoi qu'il arrive « celui qui sait⁹¹ » au moment d'inscrire définitivement les connaissances à conserver dans la mémoire collective de la classe, et de produire les écrits de référence, pourtant de plus en plus préparés par les élèves. Rédiger une courte synthèse constituait une compétence spécifique à développer chez les élèves, récurrente au cycle trois, et s'exprimant dans chaque discipline⁹².

L'intervention en grand groupe du maître s'exerçait également en amont de cette activité pour aider au déclenchement des questionnements, relever des représentations ou hypothèses initiales, mais était vouée à se dérouler de manière plutôt interactive, c'est-à-dire sous forme de « construction et d'échange mutuel⁹³ ».

⁸⁵ *Id.*, p. 82

⁸⁶ *Id.*, p. 87

⁸⁷ *Id.*, p. 55

⁸⁸ *Id.*, p. 42

⁸⁹ *Id.*, p. 46

⁹⁰ « Après avoir été confrontés à la critique de la classe et à celle, décisive, du maître, ces écrits validés prennent le statut de savoirs. ». *Id.*, p. 87

⁹¹ *Id.*, p. 42

⁹² *Id.*, pp. 69 ; 71

⁹³ RAYNAL, F. et RIEUNIER, A., 2009. *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : apprentissages, formation, psychologie cognitive*. 7e éd. Issy-les-Moulineaux : ESF éd. Collection Pédagogie., p. 279

Les interactions entre l'enseignant et la classe ou bien de petits groupes, ainsi que les interactions entre élèves, y compris sous forme de tutorat, occupaient une très large place au sein des textes de 2002. L'enseignant avait pour rôle de stimuler et de cadrer la réflexion individuelle et collective en fonction des enjeux et problématiques explicités dans les programmes. Ce cadrage s'exerçait à travers les relations déployées entre situations d'apprentissage conçues et proposées à cet effet et rationalisation du questionnement destiné à accompagner l'émergence du savoir.

L'apport direct, surtout en amont, de connaissances par le maître faisait donc très peu partie des recommandations de 2002. Même les moments de travail en classe entière prenaient le plus souvent une forme interactive, c'est-à-dire intégrant des formes dynamiques de communication et d'échanges d'informations⁹⁴ et de questions, voire de confrontations d'idées. Ces interactions étaient abondamment évoquées sous différentes formes, que ce soit entre le maître et la classe, entre le maître et un seul élève, ou bien directement entre les élèves.

Nous avons vu, en sciences notamment, que le questionnement du maître était voué à s'exercer entre continuité et rupture avec les questionnements des enfants afin de les faire évoluer vers le savoir à chercher⁹⁵. Ce questionnement révélait une vocation didactique, c'est-à-dire une vocation à construire le savoir par la succession des questions⁹⁶, mais en ménageant des espaces pour les questions et l'activité des élèves⁹⁷, en les intégrant et en les guidant par différents procédés vers plus de rationalité et d'autonomie⁹⁸. Des compétences clairement formulées dans ce sens étaient attendues en fin de cycles⁹⁹.

Nous avons ainsi remarqué, quelle que soit la discipline, que le déclenchement d'activités « questionnantes » régulées par l'enseignant, en groupe, devait permettre de relancer « naturellement » le questionnement des élèves, par l'interaction entre ces derniers et à travers l'exigence d'argumentation. Issues de questions et provoquant d'autres questions, ces activités constituaient donc le point de départ et le relais vers d'autres questions et donc

⁹⁴ *Id.*, p. 245

⁹⁵ MAULINI, Olivier, 2005. *Questionner pour enseigner et pour apprendre : le rapport au savoir dans la classe*. Issy-les-Moulineaux : ESF éd. Collection Pédagogies., p. 138

⁹⁶ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 31 ; 33 ; 46 ; 54 ; 89

⁹⁷ *Id.*, p. 17 ; 28 ; 38 ; 73

⁹⁸ *Id.*, p. 54 ; 55 ; 58 ; 86

⁹⁹ *Id.*, p. 56 ; 68 ; 70 ; 88

d'autres connaissances¹⁰⁰. Ainsi, débats, recherches documentaires ou expérimentations venaient s'intercaler entre les questions et le savoir¹⁰¹. Notre étude a permis de montrer que le savoir se présentait toujours comme une réponse à un problème ou une question, le rôle du maître consistant à permettre à la classe de s'approprier l'interrogation la plus pertinente à cet égard¹⁰².

Dans cette logique interactive, les programmes évoquaient, par ailleurs, de « véritables dialogues didactiques » individualisés, nécessaires à l'acquisition d'un langage rendu méthodiquement de plus en plus clair et précis¹⁰³, mais aussi mis au service des élèves en difficultés.

Le travail par groupe constituait ainsi l'un des moyens d'apprendre privilégié par les concepteurs de 2002 car propice aux interactions et à l'émergence de ce que nous pourrions qualifier de conflits socio-cognitifs¹⁰⁴, en même temps qu'au développement de valeurs citoyennes et de comportements démocratiques.

Le groupe devenait donc une variable didactique, elle-même sujette à variations quant à l'hétérogénéité ou la taille des effectifs et proposant, par exemple, le tutorat entre élèves¹⁰⁵. Il valorisait également les aspects identitaires du groupe organisé par les idées de partage de biens et de règles communs à tous¹⁰⁶ ou d'appartenance, sans pourtant en exclure l'idée de

¹⁰⁰ *Id.*, p. 53

¹⁰¹ *Id.*, p. 21 ; 27 ; 31 ; 32 ; 46 ; 49 ; 50 ; 51 ; 59 ; 65 ; 73 ; 86 ; 87 ; 88

¹⁰² MAULINI, Olivier, 2005. *Questionner pour enseigner et pour apprendre : le rapport au savoir dans la classe*. Issy-les-Moulineaux : ESF éd. Collection Pédagogies., p. 81

¹⁰³ « Certaines situations – habillage, retour au calme précédant la sieste, récréation, sorties, déplacements – facilitent les échanges langagiers personnalisés avec un adulte disponible. Elles sont des occasions privilégiées de nouer des dialogues mettant en jeu une confiance réciproque : l'enfant est incité à communiquer ; on lui renvoie des commentaires, on lui demande de préciser. Il entre progressivement dans un usage plus fortement socialisé de son langage ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 27

Id., p. 42

¹⁰⁴ Car ils organisent la confrontation des représentations de chacun

¹⁰⁵ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 27

¹⁰⁶ de moments conviviaux, de jeux, de chants « Enfin par le chant l'enfant éprouve concrètement son sentiment d'appartenance au groupe, comprend les exigences d'une production commune et expérimente son autonomie par les rôles différenciés qu'il assume dans une organisation d'ensemble ». *Id.*, p. 37,

d'émotions *Id.*, p. 15, de plaisir, de rire,

de découvertes *Id.*, p. 50, de goûts *Id.*, p. 91, d'impressions de lecture *Id.*, p. 73, d'informations *Id.*, p. 26,

de repères sociaux *Id.*, p. 33, de responsabilités *Id.*, p. 26, de valeurs *Id.*, p. 49 et d'une culture scolaire *Id.*, p. 13 de règles

du temps et de l'attention de l'enseignant *Id.*, p. 26

d'objets *Id.*, p. 26

sujet singulier. Il se présentait ainsi, à la fois comme un outil d'apprentissage et une fin en soi.

Nombreuses étaient en effet les situations collectives évoquées à des fins d'apprentissages, et ce, dans chaque domaine ou discipline, l'EPS intégrant quasi naturellement cette dimension. Les moments de dictées à l'adulte¹⁰⁷, de travail sur la vie collective (comprenant des temps collectifs et des travaux en petits groupes¹⁰⁸), de recherche en mathématiques ou sciences, de synthèse des connaissances, de création artistique (interprétation d'un texte¹⁰⁹, théâtre¹¹⁰, chorale¹¹¹, chorégraphie¹¹²), les lectures documentaires¹¹³, les projets d'écriture¹¹⁴ valorisaient abondamment le mode collectif à des fins citoyennes (gestion de la vie collective, compétences et valeurs associées) autant que d'apprentissage à caractère cognitif ou moteur. Les concepteurs des programmes les recommandaient, en tout cas, lorsque certains exercices (productions d'écrits par exemple) se révélaient difficiles pour un traitement individuel.

Les travaux collectifs intégraient en effet la notion de conflit entre des représentations différentes, entre des buts poursuivis ou des hypothèses proposées et des résultats obtenus. Les confrontations d'idées et échanges collectifs étaient également encouragés à partir de travaux individuels. Ils visaient plus de rigueur, de précision dans la pensée et dans les manières de l'exprimer¹¹⁵, et conséquemment l'émergence de nouveaux savoirs à partir de la remise en question des représentations initiales de chacun. L'importance de la dimension sociale des apprentissages se trouvait ainsi mise en exergue par cette récurrence, en 2002, des situations collectives de recherche, d'élaboration et de conduction de projets dans toutes les disciplines et à tous les cycles, indépendamment de la prise d'importance des productions plus

¹⁰⁷ *Id.*, p. 21

¹⁰⁸ *Id.*, p. 26

¹⁰⁹ *Id.*, p. 46

¹¹⁰ *Id.*, p. 69

¹¹¹ « À l'école maternelle, la chorale reprend et amplifie dans le cadre de l'école le travail de chaque classe. Elle crée des interactions entre enfants d'âges différents et place chacun en situation de représentation.

Ce sont autant de facteurs qui fortifient les capacités et le plaisir de chanter ensemble. C'est aussi l'occasion, pour les enseignants, de construire des projets collectifs avec, éventuellement, le concours de partenaires. Il conviendra toutefois de ne pas annuler ces bénéfiques par la réunion d'un trop grand nombre d'élèves. ». *Id.*, p. 38

¹¹² « - construire dans une phrase dansée (directions, durées, rythmes précis) jusqu'à cinq mouvements combinés et liés, pour faire naître des intentions personnelles ou collectives, choisies ou imposées. ». *Id.*, p. 92

¹¹³ *Id.*, pp. 46 - 70

¹¹⁴ « L'écriture étant encore difficile pour les élèves du cycle des apprentissages fondamentaux, il sera nécessaire de privilégier la dictée à l'adulte ou, progressivement, l'écriture appuyée sur des matériaux prérédigés. Le travail collectif est, dans ce cas, préférable au travail individuel encore difficile à cet âge. ». *Id.*, p. 46

¹¹⁵ *Id.*, p. 19

individuelles. Le débat, la confrontation des points de vue, des idées, outre leur finalisation démocratique et citoyenne, valorisaient le conflit socio-cognitif à des fins d'apprentissage.

Au sein de ces situations favorisant les interactions à des fins d'apprentissage, le cadrage régulateur de l'enseignant devait s'exercer au plus près, que ce soit en amont ou de manière concomitante aux travaux menés, à partir d'évaluations à vocations diagnostique et formative.

Il n'y avait pas dévolution de la direction de l'enseignement aux élèves, mais l'enseignant devait très largement prendre les apprenants en compte pour moduler son travail de conception et de mise en œuvre. Les situations choisies rappelaient ainsi régulièrement sa responsabilité à concevoir, accompagner, mais aussi réguler au regard de la diversité des élèves et de leurs réponses aux situations. Il était donc indispensable qu'il puisse évaluer en amont de son travail de conception afin de choisir et programmer selon les besoins de ses élèves. Mais il était tout aussi essentiel de continuer d'évaluer en permanence les réponses de ces derniers afin d'adapter ses exigences, et donc les situations à leur proposer pour apprendre.

L'évaluation privilégiant les fonctions diagnostique et formative, à visées informatives, constituait alors un outil indispensable pour concevoir et réguler l'enseignement en l'adaptant aux caractéristiques des élèves. L'évaluation formative servait aussi à mesurer les effets de cet enseignement à des fins d'optimisation des démarches didactiques et pédagogiques. Ce type d'évaluation conférait un statut particulier à la difficulté et à l'erreur considérées comme des outils au service de l'enseignement, dès lors qu'elles étaient analysées. Elles faisaient d'ailleurs l'objet de deux chapitres au sein de la « maîtrise de la langue » en maternelle¹¹⁶ et cycle deux¹¹⁷.

L'idée de diagnostic préalable à l'enseignement était assez largement présente en 2002¹¹⁸, requérant si nécessaire la collaboration entre écoles¹¹⁹. L'exigence de continuité des apprentissages entre maternelle et école élémentaire, et de réussite de tous les élèves, justifiait une vérification des acquis au niveau du langage en début de cours préparatoire¹²⁰. En outre, le programme de cycle deux pour la maîtrise de la langue insistait, par exemple, sur la nécessité d'évaluer certains pré-acquis relatifs au codage de la langue écrite avant d'entamer

¹¹⁶ « Évaluation et identification des difficultés ». *Id.*, p. 24

¹¹⁷ « Évaluer les compétences acquises ». *Id.*, p. 48

¹¹⁸ *Id.*, p. 23

¹¹⁹ *Id.*, p. 24

¹²⁰ *Id.*, p. 42

l'apprentissage de la lecture¹²¹. Il était souvent question de recourir à certains dispositifs facilitateurs tant que les élèves ne maîtrisaient pas suffisamment certaines notions ou capacités, comme nous avons pu le voir en maîtrise de la langue notamment¹²². Néanmoins, certaines mises en garde s'attachaient à prémunir les enseignants contre certaines erreurs didactiques classiques liées à la notion de prérequis¹²³. Enfin, chaque nouvelle notion apprise en découverte du monde ou sciences, par exemple, supposait explicitement un recueil des représentations initiales des élèves permettant d'anticiper certains des obstacles susceptibles de s'opposer à la compréhension¹²⁴.

Le type d'évaluation le plus évoqué était cependant celui à caractère formatif. Il avait pour vocation d'aider à la régulation des enseignements proposés en vue de la réussite des élèves, et non à statuer dans l'absolu et de manière rédhitoire sur leur niveau. Dès le préambule des programmes, l'intention poursuivie était éclaircie :

« Ce renforcement des évaluations ne doit pas conduire à stigmatiser, à classer prématurément, à enfermer les élèves dans des catégories qui deviennent des destins ou, pire, à faire revivre des structures de relégation d'un autre temps. Ce sont des instruments qui aideront les maîtres à assurer la réussite de tous leurs élèves. Si elles enfermaient les plus fragiles dans leur échec, elles n'auraient pas rempli leur objectif. Il en est ainsi également des outils pour mesurer le progrès en langage des élèves à la fin d'école maternelle et au début d'école élémentaire. Plus que jamais, la seule règle est le regard positif porté sur l'enfant, même en extrême difficulté. Les maîtres doivent donc veiller à mettre en valeur les résultats déjà atteints plutôt que les manques, mesurer des évolutions plutôt que des niveaux, en déduire des stratégies pour assurer la réussite de chacun des élèves¹²⁵ ».

Le programme de langues parlait de « formulation résolument positive¹²⁶ » qui ne devait pas bloquer le plaisir de s'exprimer malgré l'exigence permanente de correction

¹²¹ « Il importe donc que l'enseignant évalue ses élèves dans ce domaine avant même de commencer l'enseignement de la lecture. On peut, par exemple, poser un "problème" d'écriture (si l'on souhaite écrire tel mot, comment fait-on?) en complexifiant progressivement la tâche et en observant la manière dont travaillent les élèves : capacité ou non d'entendre les éléments phonologiques qui constituent le mot, capacité de proposer un signe graphique pour une unité phonologique, connaissance du nom des lettres et de leur(s) valeur(s)... ». *Id.*, p. 43

¹²² *Id.*, pp. 43 ; 47

¹²³ *Id.*, p. 44

¹²⁴ *Id.*, p. 33

¹²⁵ *Id.*, p. 14

¹²⁶ *Id.*, p. 57

linguistique¹²⁷. Il était donc question, non pas de statuer sur des niveaux, mais de moduler les exigences en fonction des possibilités des élèves et de leur progression¹²⁸, d'évaluer et d'identifier les difficultés tout en reconnaissant la diversité des apprenants¹²⁹ :

« L'observation des productions des enfants par l'enseignant est déterminante. Elle permet de repérer la façon dont ils entrent dans cet apprentissage, de comprendre leur évolution à un âge où les disparités sont importantes. Le maître a ainsi les moyens de mettre en place la différenciation pédagogique nécessaire, de relancer, pour certains, ses propositions au-delà de ce qu'il avait prévu ou, au contraire, de découvrir des difficultés inattendues pour d'autres et donc de revenir sur ses choix.¹³⁰ ».

L'évaluation attendue intervenait ainsi régulièrement¹³¹, en cours d'apprentissage¹³², et constituait donc, notamment en mathématiques au cycle deux, un « outil de régulation du processus d'enseignement ». Elle était « intégrée aux dispositifs d'enseignement, à travers la prise d'indices sur les productions des élèves et l'analyse de leurs erreurs.¹³³ ». En cycle trois, démarches et méthodes de travail autant qu'erreurs étaient prises en compte et faisaient même l'objet de discussions dans cette même discipline¹³⁴. Ces éléments évalués, dont les erreurs constituaient par conséquent des « outils pour enseigner¹³⁵ », permettaient en effet d'identifier les obstacles rencontrés par les élèves face à certains apprentissages. Il ne s'agissait donc ni de stigmatiser l'élève par rapport à la faiblesse éventuelle de ses acquis, ni par rapport aux erreurs commises qui, de fait, se démarquaient du statut de « fautes ». L'évaluation à caractère

¹²⁷ *Id.*, p. 76

¹²⁸ *Id.*, p. 24

¹²⁹ « 6 - Évaluation et identification des difficultés

L'évaluation du langage oral est une chose particulièrement délicate.

Elle repose sur une observation quotidienne. Il est utile à cet égard que l'enseignant tienne un journal de bord dans lequel il note, lorsqu'ils se produisent, les phénomènes marquants qui concernent les progrès ou les régressions de chaque élève. Les évaluations des apprentissages mis en œuvre viennent compléter ce dispositif et permettent de contrôler l'efficacité des actions engagées.

Des instruments d'évaluation plus précis (grilles d'observation ou épreuves de langage) sont à la disposition des enseignants. Ils concernent des étapes caractéristiques de l'évolution du langage de l'enfant (début de la dernière année d'école maternelle, début de cours préparatoire...). Ils permettent de prendre la mesure du travail fait et de celui qui reste à faire, et de mieux doser l'effort en direction de tel ou tel élève. En effet, les progrès en langage sont liés à de multiples facteurs, et l'hétérogénéité des classes reste la règle dans ce domaine. ». *Id.*, p. 24

¹³⁰ *Id.*, p. 23

¹³¹ *Id.*, p. 64

¹³² « L'évaluation des progrès des élèves et de leurs difficultés ne se limite pas aux bilans réalisés au terme d'une période d'apprentissage. ». *Id.*, p. 51

¹³³ *Id.*, p. 51

¹³⁴ *Id.*, p. 82

¹³⁵ ASTOLFI, J.-P., 1997. *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF éd. Pratiques & enjeux pédagogiques.

formatif, abondamment prônée, visait la réussite de tous. Elle initiait des procédures de remédiation individualisées mais internes à la classe, et non exclusives, quelle qu'en soit l'ampleur, d'autres apprentissages¹³⁶.

Dès lors que l'enseignant s'attachait à réguler son enseignement afin d'optimiser les apprentissages des élèves et de remédier à leurs difficultés, il paraissait logique que les évaluations menées lui permettent également de statuer sur l'efficacité des actions entreprises¹³⁷. Le préambule et l'ensemble des programmes – ainsi, comme nous avons pu abondamment le voir, que leurs documents d'application et d'accompagnement –, rappelaient donc explicitement le caractère non figé, non seulement d'une programmation à court ou à long terme des enseignements, mais de tout le processus de conception de la séquence ou de la leçon.

Ces modalités d'évaluation n'excluaient pas celles à caractère sommatif, et le référentiel de compétences à atteindre en fin de chaque cycle fournissait, dans cette perspective, « la base des évaluations à chaque fin de séquence ou lors des grands rendez-vous qui rythment le déroulement de l'enseignement comme lors de l'évaluation des apprentissages de cycle 2 (en début de CE2)¹³⁸ ». Le programme de maîtrise de la langue disait à leur propos qu'elles « permettent de prendre la mesure des résultats obtenus à l'issue de cinq, souvent six années de scolarité. Elles offrent des repères précis dans les différents domaines de la maîtrise du langage », notamment, sans toutefois les rendre exclusives de toute autre évaluation¹³⁹.

Les compétences attendues dans les programmes révélaient ainsi le souci de les rendre suffisamment précises pour permettre de caractériser des niveaux d'exigences aisément repérables par cycles. Elles conservaient, en dépit de tout souci opérationnel et

¹³⁶ « Lorsque les évaluations nationales de CE2 mettent en évidence que certains des enfants scolarisés dans le cycle des approfondissements sont sortis du cycle précédent sans avoir encore acquis toutes les compétences de base de la maîtrise du langage, ils doivent bénéficier d'un programme personnalisé d'aide et de progrès (PPAP). Celui-ci comporte des activités adaptées aux difficultés spécifiques de chaque élève et s'organise dans le cadre ordinaire de la classe (par exemple, sous forme d'ateliers mis en place pendant que les autres élèves sont en activité autonome ou encore à l'occasion de décloisonnements offrant la possibilité de participer à des ateliers tournants). Les élèves concernés ne doivent, en aucun cas, être exclus des autres apprentissages prévus au programme du cycle 3 sans lesquels ils ne pourraient comprendre véritablement ce qu'ils lisent et seraient dans l'incapacité d'écrire des textes riches et variés ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 67

¹³⁷ « Il est utile, périodiquement, de faire le bilan des actions entreprises et, grâce aux évaluations, d'en mesurer les effets. Cet examen, qu'il est bon de conduire en équipe de cycle, permet de reconsidérer la programmation des apprentissages et éventuellement de la corriger ». *Id.*, p. 15

⁴ *Id.*, p. 24

¹³⁸ *Id.*, p. 14

¹³⁹ *Id.*, p. 48

évaluatif, la logique d'une mobilisation efficace d'un ensemble de ressources au sein de situations présentant une certaine complexité.

On peut considérer, à l'instar de Jean-Marie de Ketele¹⁴⁰, que les approches, largement plébiscitées en 2002, par situations proposant des problèmes à résoudre ou par projets, relevaient d'une véritable approche par compétences : au sein de ces situations présentant un certain niveau de complexité et un caractère relativement inédit, les multiples ressources à mobiliser devaient faire l'objet d'une véritable orchestration. Les élèves, selon la définition des compétences, devaient ainsi traiter efficacement ces situations particulières appartenant à des familles de situations en mobilisant à bon escient et en articulant des ressources internes et externes empruntées à différents registres¹⁴¹.

Au-delà de toutes ces modalités évaluatives mises au service de la réussite des élèves, la sensibilisation précoce à une évaluation formatrice, c'est-à-dire à une prise en charge personnelle de sa propre évaluation, voire de ses stratégies de progrès était sensible dès la maternelle.

L'enfant qui y apprenait à écrire était en effet incité à observer ses productions afin d'identifier celles qui se révélaient inabouties ou inadéquates¹⁴². Plus tard, en cycle deux, il s'agissait de solliciter l'attention des élèves afin de permettre le repérage et l'anticipation des erreurs d'orthographe et à initier leur révision à l'aide d'une réflexion à caractère métacognitif¹⁴³. On s'attachait, selon cette logique, à la prise de conscience, par l'élève, dans le cadre de productions de textes, par exemple, de ce qu'il ne savait pas, à des fins de prise de décision raisonnée et de plus en plus autonome¹⁴⁴. De même, en cycle trois, il s'agissait de le rendre sensible aux ruptures survenant dans ses productions écrites afin d'en suggérer la remédiation¹⁴⁵. L'introduction aux programmes de maternelle, les programmes de mathématiques, de maîtrise de la langue et celui d'EPS, nous l'avons vu, avançaient même l'idée de « compétences générales », dont le caractère méthodologique s'illustre aussi dans le domaine évaluatif : respectivement sous forme d'une participation à la réflexion sur

¹⁴⁰

¹⁴¹ RAYNAL, F. et RIEUNIER, A., 2009. *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : apprentissages, formation, psychologie cognitive*. 7e éd. Issy-les-Moulineaux : ESF éd. Collection Pédagogie., p. 140

¹⁴² Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 67

¹⁴³ *Id.*, p. 47

¹⁴⁴ *Id.*, p. 47

¹⁴⁵ *Id.*, p. 75

l'action et son résultat¹⁴⁶, d'une identification des erreurs dans une réponse¹⁴⁷, du contrôle de la vraisemblance d'une solution¹⁴⁸, d'une capacité de relecture critique de ses productions¹⁴⁹, ou d'une appréciation et une mesure des effets de l'activité¹⁵⁰. Les élèves approchaient progressivement des dispositifs d'évaluation formatrice, notamment en mathématiques, dans la mesure où ils s'intéressaient aux procédures à mettre en cause dans certains résultats jugés erronés¹⁵¹, et où les documents d'accompagnement aidaient à l'établissement de critères de réussite à leur faire s'approprier. Les documents d'application et d'accompagnement relayaient et illustraient abondamment ces perspectives évaluatives, comme nous avons pu le constater tout au long de notre analyse des différents domaines ou disciplines. Ils valorisaient tout autant les procédures à mettre en œuvre pour réguler, y compris en le différenciant, l'enseignement dispensé.

Les programmes soulignaient régulièrement tous ces impératifs évaluatifs quelle que soit la discipline et valorisaient, selon une certaine continuité, « la nécessaire différenciation de tout enseignement » permise par eux. Il s'agissait d'intégrer la différenciation au sein de l'enseignement quotidien de toute la classe, « dans un cadre collectif¹⁵² », et d'en maîtriser l'usage afin d'« éviter l'éclatement du groupe-classe¹⁵³ ». Le caractère corrélatif liant l'évaluation formative et les perspectives de différenciation était rappelé, autorisant une modulation permanente de cette gestion des différences en fonction de l'évolution des élèves, de nature à éviter l'enfermement dans celles-ci.

Il était expliqué qu'au-delà de l'idée de différenciation pour tous¹⁵⁴, « il n'y a pas, en effet, de traitement global des obstacles à la réussite scolaire : chaque cas est particulier et relève d'une analyse, d'un traitement spécifique sur la longue durée, comme le prévoient

¹⁴⁶ *Id.*, p. 19

¹⁴⁷ *Id.*, p. 53

¹⁴⁸ *Id.*, p. 84

¹⁴⁹ *Id.*, p. 68

¹⁵⁰ *Id.*, pp. 62 - 92

¹⁵¹ « Identifier des erreurs dans une solution en distinguant celles qui sont relatives au choix d'une procédure de celles qui interviennent dans sa mise en œuvre. ». *Id.*, p. 84

¹⁵² Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction générale de l'enseignement, 2006. *Le langage à l'école maternelle. Outils pour la mise en œuvre des programmes*. Dans *Document d'accompagnement des programmes*. Montrouge : [SCEREN]-Centre national de documentation pédagogique. Collection Textes de référence - écoles., p. 119

¹⁵³ Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2002. Mathématiques. Cycle des approfondissements. Dans *Documents d'application des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 11

¹⁵⁴ « D'une manière générale pour tous les élèves et d'une manière différenciée pour tous ceux qui sont encore loin d'avoir compris le principe alphabétique, un programme de travail doit être mis en place pour [...] ». *Id.*, p. 43

entre autres les programmes personnalisés d'aide et de progrès (PPAP)¹⁵⁵ ». C'est ainsi qu'à partir d'une évaluation rigoureuse des productions des enfants il devenait possible, pour l'enseignant, de « mettre en place la différenciation pédagogique nécessaire, de relancer, pour certains, ses propositions au-delà de ce qu'il avait prévu ou, au contraire, de découvrir des difficultés inattendues pour d'autres, et donc de revenir sur ses choix¹⁵⁶ » si le besoin s'en faisait sentir. Il s'agissait de prendre effectivement en compte la diversité des élèves¹⁵⁷, leurs rythmes et cheminements. On s'intéressait aux différences manifestées dans leur manière d'apprendre, dans les programmes, et de manière plus concrète dans tous les documents d'application ou d'accompagnement dont certains comportaient des chapitres entiers consacrés à la différenciation¹⁵⁸ ou énuméraient les variables susceptibles d'être modulées dans cette perspective¹⁵⁹ : les propositions relevées dans l'ensemble de ces documents évoquaient une différenciation possible des objectifs, des situations proposées, de la complexité des supports et outils proposés, et des interventions. Le document intitulé « Lire et écrire au cycle trois » développait ainsi longuement les critères de complexité organisant les choix de textes à faire lire aux élèves. Le programme de mathématiques valorisait les solutions personnelles des élèves élaborées au cours des situations de recherche en tant qu'éléments de différenciation. Le temps pouvait également être facteur de diversification, l'enseignant faisant varier les moments pour introduire certains apprentissages, ou bien la durée accordée à ces apprentissages, illustrant ainsi le principe d'une progressivité organisée en fonction de l'apprenant. Plus généralement, la mise en place de cycles valorisait cette idée de rythmes d'apprentissage variables.

¹⁵⁵ *Id.*, pp. 14 ; 41

« L'accès à la maîtrise du langage, telle qu'elle est définie par les programmes, peut se heurter au fait que certains élèves arrivent en début de cycle sans avoir acquis les bases de la lecture et de l'écriture. Il peut en être de même pour les mathématiques. La différenciation des enseignements dont ces élèves doivent bénéficier doit faire l'objet d'un "programme personnalisé d'aide et de progrès" (PPAP (5). Un accompagnement plus individualisé dans les moments de la progression qui visent les objectifs généraux de maîtrise du langage peut suffire dans certains cas, des moments spécifiques doivent être dégagés dans d'autres. ». *Id.*, p. 64

¹⁵⁶ *Id.*, pp. 23

¹⁵⁷ Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2002. Mathématiques. Cycle des approfondissements. Dans *Documents d'application des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 11

¹⁵⁸ Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. Mathématiques. École primaire. Dans *Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 96

¹⁵⁹ Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire. Académie des Sciences - La Main à la pâte. Académie des technologies, 2005. Découvrir le monde à l'école maternelle. Le vivant, la matière, les objets. Dans *Document d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 21

Malgré le souci de le faire devenir élève et de l'aider à grandir, l'enfant était néanmoins pris tel qu'il était à son entrée à l'école, considéré dans ses multiples dimensions, motrices, cognitives¹⁶⁰, affectives, avec la spontanéité de ses réactions, son besoin de bouger, les différents langages – y compris corporels - lui permettant de s'exprimer sans toujours se maîtriser. Avant d'être dépassées, ces caractéristiques étaient prises en compte voire initialement encouragées car lui permettant de compenser son absence de maîtrise suffisante de la langue orale, ou le motivant à s'engager dans certaines expériences en une valorisation du plaisir d'agir et de réagir.

Les textes de 2002 ne se plaçaient donc pas en dehors de la réalité, envisageant par ailleurs l'éventualité de contextes personnels moins favorables à certains apprentissages menés à l'école (notamment ceux relatifs à la maîtrise de la langue) ou bien à l'accès aux ressources culturelles. Le cas des élèves de culture étrangère ou de ceux « qui sont le plus loin de la culture littéraire¹⁶¹ », était évoqué en plusieurs endroits du programme dans une perspective de dépassement des difficultés, sans abandon ni stigmatisation et même, dans le cas des élèves venus de différents pays, avec une valorisation des richesses corrélatives de leurs différences culturelles.

1.2.2.3. La réflexion épistémologique et didactique sous-jacente

La réflexion épistémologique et didactique intégrait de manière approfondie les problématiques d'une confrontation des élèves aux apprentissages en général et aux problématiques disciplinaires en particulier, et le souci de faire accéder ceux-ci à un premier niveau d'intelligibilité du monde.

L'étude des disciplines et domaines au programme de 2002 nous aura permis de révéler une prise en compte effective de ce qui les fonde, de leur logique. La finalisation des savoirs y était généralement explicitement attachée à une meilleure compréhension du monde, ou plutôt à une interprétation plus experte du monde, mettant en évidence la nature des questionnements disciplinaires portés sur lui. Elle devait permettre de dépasser, par les premières réponses modélisées aux questions posées, les représentations issues du sens commun. Ainsi en était-il de l'histoire et de la géographie, transformant l'espace et le temps en « cadres homogènes et explicites » permettant de situer les connaissances, puis aidant

¹⁶⁰ « Il reste cependant plus que jamais nécessaire de solliciter toutes les facettes de son intelligence et, plus particulièrement, ses capacités d'action et sa sensibilité ». *Id.*, p. 64

¹⁶¹ *Id.*, p. 46

l'élève à construire une « première intelligence du temps historique et de la diversité des espaces transformés par l'activité humaine ». De même pour l'éducation physique et sportive permettant, elle aussi, une première intelligence des conduites motrices et des activités physiques sportives et artistiques. Les sciences aidaient à la construction d'une représentation structurée, organisée, cohérente, en un mot rationnelle et donc plus compréhensive de la réalité du vivant et de la matière et des interrogations qu'elle suscite. Les mathématiques apportaient des notions élaborées comme des réponses efficaces à des problèmes. L'éducation artistique permettait de développer une intelligence sensible des choses et du monde, éclairée par la pratique et l'accès aux œuvres. L'éducation civique explorait les contraintes et les richesses du rapport entre construction personnelle et vie collective quelle qu'en soit l'échelle. Les TIC facilitaient l'ouverture au monde. Les langages étaient plus généralement rendus indissociables de cette compréhension du monde. L'écrit était appréhendé dans ses différentes fonctions, y compris celle de « communication indéfiniment différée » « ouvrant sur le caractère universel du discours rationnel »¹⁶². Comme nous l'avons vu, chaque discipline, était présentée comme cherchant, selon sa logique spécifique, à rendre le monde plus lisible, à lui donner une certaine intelligence et à en favoriser de nouvelles représentations, plus opérationnelles, à révéler les significations et les mécanismes du savoir, à faire de ce dernier un outil de pouvoir. Nous avons souligné que l'on s'attachait, dans les disciplines du programme de 2002, à identifier les représentations erronées faisant obstacle à la compréhension – évoquant systématiquement des « erreurs » à exploiter à des fins d'apprentissage - pour en construire de nouvelles plus justes. Il s'agissait de développer une appropriation progressive des concepts garants d'un regard rationnel, extra-ordinaire et de nouveaux pouvoirs sur le monde et présentés comme tels, de l'accompagner de celle d'un langage de spécialité autorisant une expression précise et juste des raisonnements disciplinaires. On cherchait enfin à développer, chez les élèves, une certaine distance vis-à-vis de ce qu'ils voient, font et pensent, ainsi que le souci de l'argumentation rigoureuse, garante d'un rapprochement de la vérité.

Les situations décrites précédemment auxquelles les élèves se voyaient confrontés au moment d'aborder toute nouvelle partie du programme faisaient ainsi généralement intervenir comme « déclencheur » et élément justifiant les acquisitions à venir, un problème à

¹⁶² REY, B., 1996. *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF éd. Collection Pédagogies., pp. 185 - 186

résoudre, un obstacle à franchir, qu'il soit à dominante motrice ou cognitive, ou bien une question posée.

Ainsi en était-il de la présentation des mathématiques et des sciences expérimentales et technologiques¹⁶³ qui s'attachaient, en outre, à mettre en jeu la curiosité des enfants, dès la maternelle. Le rapport à l'usage, aux fonctions servies par le savoir nouvellement acquis permettait de donner une signification à celui-ci.

Les démarches du « savant » servaient de référence à celles adoptées en classe, d'une certaine compréhension de ce qui organise le regard, les choix ou les actions du spécialiste. Elles étaient en tout cas approchées avec la perspective explicite essentielle de faciliter la lecture des situations disciplinaires vécues par les élèves, mais aussi de mettre en évidence les difficultés et la nécessaire rigueur de la démarche experte, et au-delà d'elle de toute démarche de quête de savoirs et donc de vérité immanquablement nourrie par des arguments rationnels et par une « mise en doute » régulière.

L'indispensable traitement scolaire, la transposition didactique¹⁶⁴ inhérente à toute réflexion sur les contenus d'enseignement issus de savoirs savants tendaient ainsi, en 2002, à minimiser l'écart néanmoins incompressible séparant le savoir savant ou bien les pratiques sociales de référence du savoir scolaire. Il s'agissait tout au moins de leur conserver une relation porteuse de signification.

¹⁶³ « Par là, les connaissances élaborées dans les différents domaines des mathématiques prennent leur signification. Elles deviennent des instruments disponibles pour traiter nombre de situations et pour entrer dans les sciences d'une autre manière. Le nouveau programme de sciences et technologie est, en effet, résolument centré sur une approche expérimentale. Les connaissances proposées sont d'autant mieux assimilées qu'elles sont nées de questions qui se sont posées à l'occasion de manipulations, d'observations, de mesures ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 65

« L'enseignant sélectionne une situation de départ qui focalise la curiosité des élèves, déclenche leurs questions et leur permet d'exprimer leurs idées préalables. Il incite à une formulation précise. Il amène à sélectionner les questions qui se prêtent à une démarche constructive d'investigation débouchant sur la construction des savoir-faire, des connaissances et des repères culturels prévus par les programmes.

Les compétences et les connaissances sont construites dans le cadre d'une méthode qui permet d'articuler questionnement sur le monde et démarche d'investigation. Cette démarche peut recourir à diverses formes de travail :

- expérimentation directe (à privilégier chaque fois qu'elle est possible) conçue et réalisée par les élèves ;
- réalisation matérielle (recherche d'une solution technique) ;
- observation directe ou assistée par un instrument, avec ou sans mesure;
- recherche sur des documents ;
- enquête et visite. » *Id.*, p. 86

¹⁶⁴ « Le "travail" qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé la transposition didactique ». CHEVALLARD, Y., 1991. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné.* (2e éd. revue et augm.) Grenoble : la Pensée sauvage. Recherches en didactique des mathématiques, p.39

L'enseignement de la maîtrise de la langue ou bien les enseignements artistiques n'échappaient pas à cette rigueur constitutive de la démarche de l'écrivain ou de l'artiste qui cherche, à l'aide de sa sensibilité et de son imagination, à optimiser ses productions au regard de ses intentions et des effets à produire chez le lecteur ou le spectateur/auditeur. De même, l'éducation physique s'attachait à développer, au travers de la construction de ses compétences générales, une capacité des élèves à optimiser leurs pratiques. Les démarches empruntées à l'historien, au géographe ou au scientifique visaient le développement d'un certain esprit critique intégrant, voire valorisant la mise en doute.

Il était donc question de garder une finalisation des savoirs investis, ou en tout cas de travailler à partir des fondements des disciplines ou de la logique des pratiques sociales leur servant de référence afin de leur donner une signification auprès des élèves et ainsi, d'orienter leurs démarches et intentions. On s'attachait à faire émerger certains fondements anthropologiques, notamment ceux donnant un sens aux démarches d'écriture visant à mettre en mémoire, organiser la pensée, et travaillant à une véritable adéquation des écrits aux fonctions choisies et donc au type d'usage qui en serait fait.

Le souci de révéler aux lecteurs des programmes les enjeux liés à chacune de ses parties, en leur offrant une cohérence, autorisait un dépassement de l'idée de contenus distingués en objets assimilés de manière indépendante, pour approcher celle de champs notionnels¹⁶⁵ à mobiliser au sein de compétences relativement complexes, ou pour répondre à des problématiques particulières.

C'était particulièrement vrai en histoire, par exemple, où les points forts, dont la chronologie, constituaient des repères capables d'autoriser certaines mises en lien et d'étayer les enjeux présentés préalablement afin d'en permettre la compréhension. Le vocabulaire à acquérir y constituait une somme de concepts qui s'organisaient selon une trame alimentant la réponse aux problématiques formulées¹⁶⁶. Il en était de même en géographie, en sciences. On

¹⁶⁵ « Le champ notionnel ou la trame notionnelle est ainsi constitué par l'ensemble des notions qui, mises en synergie, donnent sens à celle que l'on souhaite enseigner ». DEVELAY, M., 2006. *De l'apprentissage à l'enseignement : pour une épistémologie scolaire*. Paris, France : ESF éd. Collection Pédagogies., p. 38

¹⁶⁶ « 5 - Le XIXème siècle (1815-1914)

La période est beaucoup plus courte que la précédente, moins de cent ans, mais elle est fondamentale pour comprendre notre temps.

L'industrialisation et l'urbanisation transforment les économies et les sociétés de l'Europe occidentale. Face à la bourgeoisie, se développe un monde ouvrier aux conditions de travail inhumaines. De grands mouvements de populations affectent désormais l'Europe.

C'est le siècle de l'émigration et de l'expansion coloniale. En France, la République s'installe durablement, consolide les libertés fondamentales et développe l'instruction, mais la femme reste dans une position d'infériorité face à l'homme, comme partout en Europe.

retrouvait également cette idée lorsqu'étaient organisées les mises en réseaux d'œuvres, littéraires ou artistiques, c'est-dire des réseaux de relations sémantiques reposant sur des critères thématiques permettant une lecture plus aisée, un meilleur éclairage de ces œuvres.

Dans cette perspective, aborder des tâches ou des notions complexes, même chez des enfants, était envisagé à plusieurs conditions : jouer sur les niveaux d'exigence de cette complexité en fonction de l'âge, ne pas compliquer par des détails inutiles lorsque les enfants n'étaient pas prêts pour cela¹⁶⁷, c'est-à-dire pas avant le collège, et surtout accompagner et/ou aménager cette difficile confrontation sans y renoncer.

La complexité, pouvait donc constituer un paramètre de différenciation¹⁶⁸, attachée à la progressivité des apprentissages¹⁶⁹. Elle n'était jamais écartée afin de conserver une

Points forts

- une Europe en pleine expansion industrielle et urbaine, à la recherche de territoires et de débouchés : le temps du travail en usine, de l'émigration et des colonies ;
- les difficultés de la République à s'imposer en France : un combat politique de plusieurs générations ;
- l'inégalité entre l'homme et la femme exclue du vote et inférieure juridiquement. ».

« Vocabulaire à retenir :

Nation, suffrage universel, colonies, bourgeois, industrialisation, émigration, exode rural, ouvriers, syndicats, grève, socialisme, impressionisme, métropolitain, électricité. ».

Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 79

¹⁶⁷ *Id.*, pp. 71 ; 75

« Les maîtres sauront aller à l'essentiel, sans se perdre dans des détails ou des développements au-dessus de la compréhension des élèves et qui trouvent normalement leur place dans la suite de la scolarité.

L'abondance des références signalées dans le contenu du programme, comme la rubrique « Pour aller plus loin », n'est pas une incitation à accumuler des connaissances rapidement oubliées, mais doit permettre l'exercice de la liberté pédagogique, le lien avec l'environnement régional, la réalisation de thèmes d'études ou de projets artistiques et culturels. ». Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction générale de l'enseignement, 2002. Histoire-géographie. Cycle des approfondissements. Dans *Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 7 ; 23

¹⁶⁸ *Id.*, p. 20

« Ce n'est que lorsque le milieu proche a été exploré et reconnu qu'il devient possible d'aller à la rencontre de réalités plus complexes.

On conduira donc les enfants de la découverte et l'observation de l'environnement proche (la classe, l'école, le quartier...) à celles d'espaces moins familiers (espaces verts, terrains vagues, forêt, étangs, haies, parcs animaliers, campagne, mer, montagne, ville...).

La caractérisation de ces différents lieux par leur position (en particulier leur altitude) est possible avec les plus grands. L'observation des constructions humaines (maisons, commerces, monuments, routes, ponts...) suppose le même cheminement.

Pour les plus grands, une première approche du paysage comme milieu marqué par l'activité humaine devient possible. On peut comparer, à l'occasion d'une promenade, les paysages rencontrés et leurs représentations photographiques. ». *Id.*, p. 32

« Les domaines "Éducation artistique" et "Éducation physique et sportive", esquissés à l'école maternelle, se constituent à part entière en bénéficiant de la maturation accrue des élèves : les nouveaux comportements moteurs qui deviennent possibles ouvrent la voie à l'utilisation d'instruments et à des techniques plus complexes. ». *Id.*, p. 40

cohérence à des notions qui demeuraient appréhendées dans leur globalité et s'avéraient indispensables à la compréhension de notions plus ardues. Il était ainsi clairement question de sensibiliser les élèves à la complexité de notions et concepts qui les accompagneraient tout au long de leur scolarité¹⁷⁰, d'installer une propédeutique à ces apprentissages ultérieurs, par l'élaboration d'un savoir élémenté¹⁷¹, conservant le sens et la substantifique moelle de ces notions ainsi que la cohérence qui les unit. C'était le cas en sciences où les concepts à s'approprier étaient éclaircis et présentés comme des concepts intégrateurs¹⁷² c'est-à-dire organisant la cohérence de l'ensemble des notions et faits abordés et d'une partie de la discipline, du cycle un au cycle trois, et au-delà. Ainsi le concept de « matière » traversait-il toute l'école primaire, faisant l'objet d'une construction qui allait d'une « première appréhension intuitive » basée sur la distinction objets/substances dont ces derniers sont constitués et introduisant la notion de propriétés en maternelle¹⁷³. Cette construction était poursuivie en cycles deux et trois où il était question de généraliser en procédant à un raisonnement inductif, et de jouer sur les degrés de complexité d'un tel concept, au lieu d'y renoncer au prétexte de la jeunesse du public chargé de se l'approprier.

Il était souvent question que plusieurs disciplines contribuent, selon des modalités et des degrés variés de coopération, à l'appropriation de notions. Fréquents étaient les liens préconisés entre elles, sous forme d'éclairages complémentaires, de thèmes et compétences à caractère transversal, de projets pluridisciplinaires.

Certains rapprochements entre disciplines étaient donc conçus pour donner un caractère concret à des notions restées au stade de connaissances déclaratives chez certains élèves. C'était notamment le cas en EPS, nous l'avons vu, à propos de la construction des connaissances visées dans le domaine « découvrir le monde » en maternelle¹⁷⁴, ou bien en

Id., pp. 44 ; 74

¹⁶⁹ *Id.*, pp. 20 ; 22 ; 27 ; 29 ; 77 ; 78

¹⁷⁰ *Id.*, pp. 20 ; 37 ; 55 ; 70

« En liaison avec l'éducation civique, elle développe une prise de conscience de la complexité de l'environnement et de l'action exercée par les hommes. ». *Id.*, p. 87

¹⁷¹ ASTOLFI, J.-P., 2008. *La saveur des savoirs : disciplines et plaisir d'apprendre*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF. Collection Pédagogies. Outils., pp. 45 - 47

¹⁷² « On nommera "concepts intégrateurs" les concepts qui, à un niveau d'enseignement déterminé, organisent en une structure cohérente l'ensemble des faits et des notions abordés ». DEVELAY, M., 2006. *De l'apprentissage à l'enseignement : pour une épistémologie scolaire*. Paris, France : ESF éd. Collection Pédagogies., p. 40

¹⁷³ « Une première appréhension intuitive du concept de matière peut être sous-tendue par la distinction entre les objets et les substances dont ils sont constitués, elles-mêmes caractérisées par leurs propriétés ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 31

¹⁷⁴ *Id.*, p. 28

cycles deux et trois. On pouvait lire « l'éducation physique aide également à concrétiser certaines connaissances et notions plus abstraites : elle en facilite la compréhension et l'acquisition, en relation avec les activités scientifiques, les mathématiques, l'histoire et la géographie...¹⁷⁵ ». Ces recommandations étaient détaillées dans les documents d'application des cycles deux¹⁷⁶ et trois¹⁷⁷. Il n'était pas obligatoirement question, dans ce cas, d'apporter des connaissances nouvelles, mais au moins d'illustrer ou de faire un usage concret de connaissances construites ailleurs, à l'exemple du lien avec les mathématiques.

Dans d'autres cas, l'EPS contribuait, par un éclairage spécifique complémentaire de celui apporté par d'autres disciplines, à construire certaines notions transversales telles que la « relation espace-temps¹⁷⁸ ». L'espace et le temps étaient ainsi des notions fondamentales transdisciplinaires, construites véritablement conjointement par les mathématiques¹⁷⁹, l'EPS¹⁸⁰, le domaine « découvrir le monde »¹⁸¹, l'histoire¹⁸², la géographie¹⁸³, les enseignements artistiques¹⁸⁴.

¹⁷⁵ *Id.*, pp. 61 ; 92

¹⁷⁶ Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. Education physique et sportive. Cycle des apprentissages fondamentaux. Dans *Document d'application*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 2 ; 3

¹⁷⁷ « L'éducation physique et sportive à l'école, par la diversité des expériences qu'elle propose, aide, en relation avec d'autres champs disciplinaires, à concrétiser certaines connaissances et notions abstraites, et à en faciliter la compréhension et l'acquisition.

Les connaissances sur le corps, sur son fonctionnement (mouvement, respiration, circulation...), sur la santé en général, mais aussi sur des notions telles que : relation espace-temps, vitesse, propriété et qualité des matériaux, des éléments (l'eau, la terre, la neige...), peuvent être abordées en parallèle dans les activités scientifiques.

Certaines notions mathématiques peuvent trouver un support dans les activités d'orientation (géométrie : repérage, déplacements), d'athlétisme (grandeurs et mesure, calculs divers) ou de jeux collectifs (calculs de résultats, scores) etc...

Des recherches sur les origines d'une activité physique, sportive et artistique, son évolution, peuvent être menées dans le cadre du programme d'histoire.

Les activités d'orientation, qui abordent la notion d'environnement, peuvent être le support d'un travail intéressant en géographie ». Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. Education physique et sportive. Cycle des apprentissages fondamentaux. Dans *Document d'application*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 3

¹⁷⁸ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 61

¹⁷⁹ « La structuration de l'espace, amorcée à l'école maternelle, doit être développée tout au long de la scolarité. Elle doit retenir toute l'attention des enseignants du cycle 2 et constituer un objet de préoccupation permanent en liaison avec d'autres disciplines comme l'EPS ou la géographie ». *Id.*, p. 52

« L'objectif principal est de permettre aux élèves d'améliorer leur "vision de l'espace" (repérage, orientation) [...] ». *Id.*, p. 83

¹⁸⁰ *Id.*, p. 28

¹⁸¹ *Id.*, pp. 32 – 33

« À l'école maternelle, l'élève a pris conscience de l'espace familier qui l'entoure. Au cours du cycle des apprentissages fondamentaux, il apprend à le représenter (en relation avec le travail du dessin). Il découvre d'autres espaces de plus en plus lointains, de la ville ou de la campagne voisine jusqu'aux paysages plus inhabituels pour lui ». *Id.*, p. 54

L' « éducation à l'environnement¹⁸⁵ » constituait un exemple de collaboration entre plusieurs disciplines¹⁸⁶ contribuant, par leurs éclairages spécifiques, à enrichir les connaissances, capacités et attitudes mobilisées par une telle thématique. Les programmes et les documents d'application sur les sciences précisaient particulièrement les enjeux axiologiques poursuivis, engageant une réelle prise de conscience par l'homme de ses responsabilités dans la protection de l'environnement :

« Le devenir de la planète, la sauvegarde du patrimoine, la préservation de la nature passionnent les élèves, suscitent leurs prises de position et éveillent en eux une réelle volonté d'action. L'éducation à l'environnement n'est pas une nouvelle discipline, mais l'occasion d'une véritable approche pluridisciplinaire, mettant en synergie tous les champs d'apprentissage, en particulier les apports des sciences, de la géographie, de l'histoire, de l'éducation civique, de l'éducation physique et sportive, des arts plastiques, en présentant des situations propres à développer la maîtrise de la langue. L'éducation à l'environnement s'appuie sur une compréhension scientifique pour des choix raisonnés.

L'approche scientifique permet une prise de conscience et une compréhension des phénomènes et des interactions : elle doit être complétée par une volonté éducative qui fait appel à la transversalité des approches et des disciplines et est du domaine de l'éducation civique.¹⁸⁷ ».

Il était nécessaire de développer la compréhension des enjeux liés à cette thématique par une connaissance effective des phénomènes impliqués dans celle-ci. L'approche scientifique était donc indispensable. Elle était caractérisée, tout d'abord, par une « découverte de différents milieux, sensibilisation aux problèmes de l'environnement¹⁸⁸ » dans le domaine découvrir le monde en maternelle, par l'intermédiaire de situations de découverte des espaces proches puis moins familiers, d'observation des constructions humaines et d'approches du « paysage comme milieu marqué par l'activité humaine ». Le

¹⁸² *Id.*, p. 33

¹⁸³ *Id.*, pp. 65 ; 80

¹⁸⁴ « Il joue sur les rapports d'échelle et envisage différents points de vue. ». *Id.*, p. 89

Id., p. 90

¹⁸⁵ *Id.*, p. 87

¹⁸⁶ « L'éducation à l'environnement est transdisciplinaire. ». *Id.*, p. 87

¹⁸⁷ Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. Sciences et technologie. Cycle des approfondissements. Dans *Document d'application*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 17

¹⁸⁸ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 32

cycle deux relayait cette première sensibilisation par l'étude de la diversité du vivant et des milieux¹⁸⁹ qui permettait, « après une première étape de sensibilisation aux problèmes de l'environnement à l'école maternelle », de « [prendre] conscience de la fragilité des équilibres observés dans les milieux de vie¹⁹⁰ ». Le programme de sciences et technologie au cycle trois annonçait enfin que l'éducation à l'environnement « s'appuie sur une compréhension scientifique pour des choix raisonnés : approche écologique à partir de l'environnement proche ; rôle et place des êtres vivants ; notions de chaînes et de réseaux alimentaires¹⁹¹ ». Il était envisagé, par l'approche scientifique, de développer les capacités à comprendre les enjeux liés à l'environnement, à mesurer certains effets de l'action humaine, et à agir de manière réfléchie¹⁹² en tenant compte de ceux-ci. Dans cet esprit, la maternelle contribuait tout d'abord au développement de certaines habitudes concrètes engageant les élèves vers plus de respect et de responsabilité vis-à-vis de leur environnement :

« Toutes ces situations sont l'occasion d'une initiation concrète à une attitude responsable : respect des lieux, de la vie, entretien des plantations et du jardin scolaire, soins aux animaux, impact de certains comportements sur l'environnement de la classe (lutte contre le gaspillage, tri des déchets pour recyclage, repérage des nuisances). Elles constituent des situations de questionnement sur le monde et sont autant d'occasions de recherche d'informations (grâce à la médiation du maître) dans des documents photographiques imprimés ou numérisés, dans des documentaires, sur des sites internet¹⁹³ ».

Le programme d'arts visuels travaillait concrètement, par exemple, au recyclage et au réemploi des objets¹⁹⁴ (sans toutefois que les perspectives environnementales soient explicitement mises en exergue). Le document d'application du domaine découvrir le monde pour le cycle deux marquait, au-delà de l'idée de prise de conscience, le développement d'attitudes plus citoyennes empreintes de responsabilité. Celles-ci devaient se manifester par

¹⁸⁹ *Id.*, p. 55

¹⁹⁰ *Id.*, p. 55

¹⁹¹ *Id.*, p. 87

¹⁹² *Id.*, p. 54

¹⁹³ *Id.*, p. 32

¹⁹⁴ « Les ressources et les objets de l'environnement sont reconnus comme des réservoirs de matières et de formes sur lesquelles l'élève peut intervenir (réemploi, recyclage, montage, collage, assemblage, agencement, installation...). ». *Id.*, p. 59

des attitudes de respect et de protection vis-à-vis de l'environnement¹⁹⁵ alimentées par une réflexion développée autour de l'idée de bien commun dans le domaine du vivre ensemble¹⁹⁶. La démarche se prolongeait, au cycle trois, en éducation civique, où il était écrit que « par les sciences, il mesure les menaces qui pèsent sur l'environnement et la responsabilité de chacun¹⁹⁷ », et plus généralement que les enseignements scientifiques « s'ouvrent aussi sur les grands problèmes éthiques de notre temps auxquels les enfants sont particulièrement sensibles (développement économique, environnement ou santé)¹⁹⁸ ». Ainsi, apports de connaissances, pratiques et réflexion s'alimentant mutuellement par l'intermédiaire de plusieurs disciplines devaient contribuer à développer des attitudes promouvant des comportements responsables et efficaces vis-à-vis de l'environnement. L'intention délibérée était de ne pas minimiser la responsabilité de l'homme dans le maintien des équilibres biologiques et d'aider les élèves à se faire une opinion fondée, sans pour autant basculer dans des considérations polémiques¹⁹⁹.

Selon la même logique, la notion de valeurs, le rapport à l'altérité, particulièrement travaillés en éducation civique et dans le domaine du « vivre ensemble » se construisaient dans les rapports avec toutes les disciplines²⁰⁰. Plus généralement, en cycle trois, l'éducation civique constituait un « domaine transversal²⁰¹ » que nous avons déjà abondamment décrit, à

¹⁹⁵ « Une éducation à l'environnement est développée au cycle des approfondissements ; au cycle des apprentissages fondamentaux, on se contente d'observer quelques manifestations des modifications de l'environnement.

Toutes ces situations peuvent être l'occasion de développer une attitude citoyenne : respect des lieux, impact de certaines attitudes sur l'environnement (lutte contre le gaspillage, tri des déchets pour recyclage), repérage de nuisances, protection de certaines espèces animales et végétales... ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 32

¹⁹⁶ « Le respect de l'environnement et du cadre de vie ne se limite pas à la classe et à l'école, mais s'étend à ces espaces publics qui sont le bien commun de tous ». *Id.*, p. 50

¹⁹⁷ *Id.*, p. 72

¹⁹⁸ *Id.*, p. 65

¹⁹⁹ « Éviter de s'engager dans des « polémiques écologiques », car les élèves risquent de confondre les aspects politiques (appartenance à un parti) et scientifique, même si l'on doit faire percevoir l'importance de la protection des ressources vivantes (rubrique «Éducation à l'environnement »). Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. Fiches connaissances. Cycles 2 et 3. Dans *Document d'application des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 22

²⁰⁰ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, pp. 27 - 50 - 71

²⁰¹ *Id.*, p. 65

l'instar de celui consacré à la maîtrise du langage et de la langue française, mobilisé dans toutes les disciplines, et requérant des horaires spécifiques dans chacune d'entre elles²⁰².

Nous avons par ailleurs constaté qu'une multiplicité de disciplines pouvait apporter une somme de connaissances utiles à la mise en mémoire d'œuvres artistiques ou littéraires, et alimentant mutuellement la compréhension de celles-ci²⁰³. Elles pouvaient également collaborer au sein de projets pluridisciplinaires variés : projets artistiques associant l'EPS et les enseignements artistiques²⁰⁴, projets artistiques et littéraires²⁰⁵, projets théâtraux²⁰⁶, etc. Au sein de ceux-ci, la voix ou le corps étaient des outils transversaux mis au service de la communication, du chant, ou de l'interprétation de textes et poésies.

À travers ces relations constamment encouragées entre disciplines et qui conféraient une certaine cohérence horizontale aux programmes de 2002, le caractère décloisonné de ces derniers était réaffirmé, sans pour autant remettre en cause, nous venons de le voir, la spécificité des savoirs à s'approprier dans chacun de leurs domaines ou disciplines. Le paragraphe de présentation du cycle trois réaffirmait même qu'« aucun de ces domaines n'est fermé sur lui-même. Il faut constamment apprendre aux élèves à réutiliser les compétences et les connaissances qu'ils ont acquises, hors du champ particulier dans lequel elles ont été construites²⁰⁷ ». Outre les nombreux types de liens évoqués, la relation entre disciplines accentuait ainsi son caractère transversal lorsque des compétences développées dans l'une étaient présentées comme réinvestissables dans différentes disciplines. C'était le cas, entre

²⁰² « Les seconds sont transversaux et concernent tous les champs disciplinaires sans exception : un temps significatif de chacun d'entre eux devra être consacré à l'apprentissage du parler, du lire et de l'écrire dans le contexte précis des savoirs et des types d'écrits qui le caractérisent.

Cela conduit certes à une organisation plus complexe des emplois du temps, mais c'est un choix délibéré. En effet, la maîtrise du langage ne peut en aucun cas être acquise dans des exercices formels fonctionnant à vide. En particulier, si l'on souhaite que chaque élève comprenne les textes qu'il lit, il est nécessaire qu'il sache se servir du code alphabétique pour reconnaître quasi instantanément les mots qu'il rencontre, mais il est tout aussi nécessaire qu'il ait acquis des connaissances fermes et dispose d'une culture suffisamment riche pour se donner des représentations précises de ce qu'il a lu. Bref, la maîtrise du langage écrit s'acquiert d'abord dans tous les domaines spécifiques du cycle 3 grâce aux multiples connaissances qu'ils assurent. ». *Id.*, p. 64

²⁰³ *Id.*, pp. 65 ; 77

« Par ailleurs, les créations artistiques rencontrées ou utilisées sont situées dans leur contexte grâce au programme d'histoire qui fournit aussi les références culturelles indispensables. ». *Id.*, p. 88

« Il précise et structure ses connaissances sur les œuvres et les met en relation avec d'autres disciplines, en particulier avec la littérature, la langue vivante, l'histoire et la géographie. ». *Id.*, p. 88

²⁰⁴ *Id.*, p. 28

²⁰⁵ *Id.*, pp. 47 ; 71

²⁰⁶ « [...] des activités artistiques intégrées à d'autres enseignements dont elles renforcent l'approche sensible ou la dimension esthétique : pratiques théâtrales en liaison avec le programme de la littérature, danse en liaison avec le programme d'éducation physique et sportive ». *Id.*, p. 88

²⁰⁷ *Id.*, p. 65

autres, de l' « éducation du regard²⁰⁸ », construite par les enseignements artistiques mais se manifestant également, nous l'avons vu, notamment dans l'apprentissage de la lecture d'images, utile en histoire ou littérature.

Cette relation entre disciplines s'exerçait à nouveau de manière transversale lorsque il était question de développer des compétences générales. C'était le cas de celles décrites en introduction du programme de maternelle²⁰⁹, en éducation physique²¹⁰, en mathématiques²¹¹ ou en maîtrise du langage et de la langue²¹². L'ensemble de ces compétences se caractérisait par sa forte connotation méthodologique reposant sur une certaine identité de structure mobilisable au-delà des disciplines, mais qui obligeait à une spécification systématique des contenus dans chacune de ces disciplines dans lesquelles elles s'exerçaient.

Le programme d'EPS parlait ainsi d' « attitudes, de méthodes, de démarches favorables aux apprentissages », et rappelait que « chacune des compétences générales peut être détaillée en compétences plus précises qui sont présentées dans le document d'application, en intégrant les connaissances visées, avec des exemples de mise en œuvre dans certaines activités²¹³ ». Le programme de maîtrise de la langue spécifiait lui aussi que « la maîtrise du langage oral ou écrit est, dans ce cas, très fortement dépendante du domaine disciplinaire concerné. Elle suppose moins une généralisation des compétences travaillées qu'une particularisation de celle-ci [...]. Les compétences visées relèvent alors d'une programmation propre au champ disciplinaire²¹⁴ ».

La compétence à débattre relevait d'une pratique collective transversale, construite et systématisée, particulièrement symbolique en éducation civique. Elle était finalisée par la progressive initiation au débat démocratique et dotée d'horaires précis. Mais elle était également associée à toute situation de recherche, d'élaboration de projet quelle qu'en soit la discipline, et spécifiée en conséquence.

Quelles que soient les opérations mentales convoquées dans l'exercice des compétences générales, celles-ci n'étaient pas travaillées indépendamment de contenus à

²⁰⁸ « En dehors de cette organisation transversale de la programmation, clairement affirmée en cycle 3 mais déjà présente au cycle 2, il est bien d'autres recoupements. Quand, en arts visuels, le maître initie à la lecture de l'image, il facilite le travail de toutes les disciplines ». *Id.*, pp. 14 - 15

Id., pp. 36 ; 54 ; 58 ; 89

²⁰⁹ *Id.*, p. 19

²¹⁰ *Id.*, pp. 30 ; 62 ; 32

²¹¹ *Id.*, pp. 53 ; 84

²¹² *Id.*, p. 67

²¹³ *Id.*, p. 62

²¹⁴ *Id.*, p. 67

s'approprier. Elles associaient en quelque sorte le savoir spécifique et l' « apprendre à appréhender », grâce au développement de ce qui nous apparaît plutôt comme des intentions transversales²¹⁵. Celles-ci devaient préalablement contribuer à développer, chez les élèves, des attitudes favorable à l'appréhension de l'intelligibilité des disciplines et des situations rencontrées, à l'engagement signifiant, rationnel et méthodique selon la logique des activités ou situation grâce au travail systématique de quête de sens, de mise à distance des savoirs et des pratiques, de débat argumenté, et de réflexion métacognitive, requis au sein de chaque discipline ou domaine.

Ces intentions transversales s'opérationnalisait, au sein des programmes de 2002, dans une manière d'appréhender les disciplines ou situations qui s'attachait à leur logique, à ce qui en fonde l'existence ou l'usage. Elles s'opérationnalisait également par la construction progressive, avec l'élève, de propriétés et concepts compris comme des outils conférant un certain pouvoir intellectuel et d'action, et envisagés en fonction des champs de possibilité de son usage : en grammaire, afin de faciliter l'expression, en mathématiques, afin de résoudre des problèmes, en histoire, géographie ou sciences pour donner de l'intelligibilité à des faits saisis dans des espaces, temporalités ou registres variés. C'étaient également les intentions développées au sein des enseignements artistiques, en EPS, lorsque l'élève s'engageait dans des projets de création ou d'action et concevait l'organisation des formes et contenus ou bien ses conduites motrices selon une certaine finalité, et non en reproduisant des modèles. C'étaient, en retour, les intentions de l'élève présidant à une lecture des œuvres ou des pratiques d'autrui selon la même logique. C'étaient, enfin, les intentions qui permettent d'aborder les situations scolaires avec le bon « filtre ».

L'émergence de ce genre d'intentions était rendue possible par la proposition de tâches suffisamment riches et complexes, finalisées, afin qu'elles puissent présenter une certaine signification pour l'élève. Le maître était incité à faciliter cette saisie, par l'élève, des enjeux, des arguments indispensables à une appropriation effective du savoir par l'élève - c'est-à-dire une reprise « à son compte » du savoir - et à l'accès aux raisons qui permettent de tenir le savoir pour vrai. La contrainte récurrente, systématique au sein des textes de 2002, du discours rationnel et argumenté indispensable à l'émergence d'intentions rationnelles, était travaillée par les multiples situations de débats, grands moments de mise en oeuvre d'une interargumentation rationnelle, ainsi que par les moments de mise à l'épreuve du savoir et des représentations de chacun.

²¹⁵ REY, B., 1996. *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF éd. Collection Pédagogies.

1.2.3. Le pôle scientifique

Les pratiques ainsi délibérément valorisées²¹⁶ semblaient donc fédérées par des conceptions empruntant largement au socio constructivisme, c'est-à-dire à la fois aux théories issues, notamment, des travaux de Piaget et de Vygotsky.

Nous avons pu montrer l'importance accordée à la mise en activité effective de l'élève afin de lui faire reconstruire le savoir, à partir des situations d'apprentissage conçues et régulées, à cette fin, par l'enseignant. Cette option nous semble relever de la référence aux théories socio-constructivistes. Le socio-constructivisme prône en effet, d'une part, une certaine construction et organisation du réel par l'apprenant, construction qui, en retour, structure ce dernier. Selon le constructivisme piagetien, « c'est l'interaction entre l'individu et les "objets" (le monde) qui permet de construire les connaissances²¹⁷ ». Le socio-constructivisme intègre, d'autre part, une dimension sociale à l'apprentissage et considère la médiation comme essentielle à celui-ci. Nous avons pu, ici encore, noter à quel point était valorisée l'interaction avec l'enseignant aidant aux apprentissages, ou bien avec les pairs, provoquant la confrontation de solutions ou d'arguments et donc des conflits socio-cognitifs²¹⁸ jugés, eux aussi, favorables à l'élaboration de nouvelles représentations aux champs de validité plus larges.

Plus généralement, cet intérêt porté aux représentations des élèves, le recours très régulier à la réflexion métacognitive, les prémices d'une évaluation formatrice renvoyaient à

²¹⁶ Dès le préambule des programmes de 2002, on pouvait déjà lire : « Déjà, les instructions de 1882, arrêtées par Jules Ferry, précisaient que la méthode à suivre "ne peut consister ni dans une suite de procédés mécaniques, ni dans le seul apprentissage de ces premiers instruments de communication : la lecture, l'écriture, le calcul, ni dans une froide succession de leçons exposant aux élèves les différents chapitres d'un cours". Et elles ajoutaient : "la seule méthode qui convienne à l'enseignement primaire est celle qui fait intervenir tour à tour le maître et les élèves, qui entretient pour ainsi dire entre eux et lui un continuel échange d'idées sous des formes variées, souples et ingénieusement graduées". Les instructions de 1923, bases de notre école jusqu'à la décennie 1970, vont plus loin encore dans des propos qui anticipent les conseils donnés quatre-vingts ans plus tard : "À l'observation qui laisse encore l'écolier passif, nous préférons, dans la mesure où elle peut être pratiquée à l'école primaire, l'expérimentation qui lui assigne un rôle actif. Dans certaines écoles, les enfants du cours préparatoire eux-mêmes pèsent les liquides et se rendent compte de la différence des densités. Et il faut voir avec quelle joie ils enregistrent les résultats. Nous souhaitons que de telles pratiques se généralisent, que partout les élèves collaborent à la préparation des leçons, à la récolte des matériaux et des documents (qu'il s'agisse de cartes postales illustrées, de plantes ou d'insectes) ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 14

²¹⁷ RAYNAL, F. et RIEUNIER, A., 2009. *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : apprentissages, formation, psychologie cognitive*. 7e éd. Issy-les-Moulineaux : ESF éd. Collection Pédagogie., p. 156

²¹⁸ DOISE, W. et MUGNY, G., 1981. *Le développement social de l'intelligence*. Paris : Inter-éditions.

une prise en compte des états internes de l'individu - voire à l'analyse, par celui-ci, de son propre fonctionnement intellectuel et à des interventions sur lui - utilisant le modèle du traitement de l'information référé au paradigme cognitiviste.

La plupart des moyens proposés pour apprendre renvoyaient ainsi à des démarches actives et interactives s'appuyant sur les représentations de l'apprenant, et concevant les erreurs commises comme des outils à exploiter dans le cadre d'un enseignement. Les difficultés susceptibles d'être rencontrées par les élèves lors de l'apprentissage étaient donc considérées comme des éléments faisant partie intégrante de ce processus. Cette reconnaissance de l'existence d'obstacles épistémologiques liés le plus souvent à des représentations erronées – et conférant un statut important à l'erreur - peut être référée aux conceptions de Bachelard.

Elles requéraient raisonnement, imagination et invention de la part de cet apprenant, et organisaient la confrontation et la mise à l'épreuve de ses représentations afin de les mettre au service d'une compréhension construite et préalable à toute tentative de mise en mémoire.

Cette réflexion intégrait les caractéristiques génériques du développement psychomoteur des élèves pris dans leurs dimensions cognitives, motrices et socio-affectives, tout en s'intéressant à la variété des manières d'apprendre et des rapports au savoir. La prise en compte des caractéristiques psycho génétiques de l'enfant se manifestait, surtout en maternelle, par des allusions au développement de l'intelligence et de la pensée, à leurs besoins de repères et d'un espace et d'un temps structurés. Elle contribuait à justifier les choix d'apprentissages à mener et les moments choisis pour cela, tout en aidant à un meilleur repérage, par les enseignants, des moments favorables à ces apprentissages, et à un rappel des pré-acquis établis d'un cycle à l'autre.

Mais la nécessité de se confronter à la difficulté pour apprendre soulignait également l'importance des travaux de Vygotsky relatifs à la zone proximale de développement, c'est-à-dire à l'idée d'apprentissages qui précèderaient ce développement dans des proportions restant toutefois compatibles avec le potentiel des élèves (nécessitant donc une évaluation), et pour lesquels l'apport interactif de l'enseignant serait fondamental.

Les types de situations et outils décrits révélaient une réflexion empruntant à la didactique contemporaine, c'est-à-dire intégrant les différentes manières d'apprendre et les ressources des apprenants à la réflexion sur les stratégies d'enseignement les plus à même de susciter des apprentissages.

À l'issue de cette analyse des moyens pédagogiques plébiscités par les programmes de 2002, et à travers elle, de la « structure interne » de ce projet pédagogique, il devient possible d'éclairer les finalités ayant pu effectivement initier ces options praxéologiques et scientifiques et de mettre en exergue les caractéristiques du citoyen à former.

1.2.4. Le pôle axiologique effectivement défendu par les programmes

L'idée de préparer les élèves à leur futur statut de citoyen était particulièrement marquée en 2002, annoncée dans le préambule et régulièrement rappelée dans l'ensemble des domaines ou disciplines, et enfin, servie par des contenus spécifiques et transversaux systématisés, parmi lesquels le domaine de l'éducation civique.

À la lumière de l'étude menée, on peut désormais avancer que le modèle effectivement défendu par les programmes, eux-mêmes soutenus par les documents d'application et d'accompagnement, visait un citoyen cultivé, lucide, à la fois sensible et rationnel, créatif, doué d'un sens critique, responsable et autonome. Ce modèle visait un citoyen animé par des valeurs de liberté, de respect et d'égalité, conscient de ses droits et obligations vis-à-vis du groupe. Il visait, enfin, un citoyen « à différentes échelles » doté d'une identité à la fois singulière et collective, conçue, c'est-à-dire pensée comme un enracinement mais ouverte, d'une part à une altérité vécue avant tout comme une richesse, et d'autre part à une certaine universalité.

L'ensemble des choix réalisés dans ces programmes avait également des incidences sur le propre rapport de l'enfant au temps. Les procédures de recherche valorisées renvoyaient à l'apprentissage, pour l'élève, du temps différé : prendre le temps de chercher et accepter de ne pas trouver tout de suite ; différer la satisfaction illusoire de l'immédiateté qui entretient la confusion entre désir et pulsion²¹⁹ ; apprendre à sursoir à cette dernière et à organiser, notamment par l'exercice du débat, la prise de distance qui marque une autre relation au savoir et aux autres, signifiante et réfléchie, construite et critique.

L'élève de 2002 était effectivement initié à certains aspects du fonctionnement démocratique grâce à une contribution des disciplines à l'appropriation des valeurs à partager et de connaissances civiques, et à une formation au débat démocratique associée à une réflexion sur les expériences personnelles et collectives. Le postulat indispensable à

²¹⁹ « Le désir ne s'oppose pas seulement à la sidération, il s'oppose à la pulsion – ou plus exactement il est ce qui *trans-forme* la pulsion : ce qui la sublime ». STIEGLER, B. *Ars Industrialis. Désir*. Consulté le 16 septembre 2012 sur le site *Ars Industrialis* : <http://arsindustrialis.org/d%C3%A9sir>

l'émergence de telles finalités, notamment à un rapport domestication/émancipation favorable à une progressive et effective autonomie, était la considération de l'enfant comme un sujet, jugé capable d'apprendre à penser et à décider par lui-même et accompagné dans cette perspective.

L'élève, appréhendé dans sa singularité, était engagé à s'épanouir et affirmer sa personnalité, mais se devait de construire sa place dans et par le groupe, par la confrontation à ses contraintes, dans le cadre d'un système de normes collectivement reconstruites. Le programme appelait à cette construction en tant que sujet, s'attachant à valoriser certaines des conditions de son émergence telles l'assurance d'une certaine sérénité pour apprendre, la distanciation et l'échange démocratique, et l'incitation à s'engager dans la recherche et la réflexion rationnelles, quitte à tâtonner, en dehors de toute pression évaluative. Cette construction devait s'exercer dans le cadre d'une relative liberté progressivement réfléchie, apprivoisée et assumée. Le postulat du sujet en construction s'incarnait dans cette propension explicite des concepteurs du programme à vouloir organiser les continuités tout en accompagnant les ruptures nécessaires à cet arrachement à la condition d'enfant et à son élévation progressive vers le statut d'adulte.

Concomitamment, on pourrait considérer que s'exerçait un rééquilibrage du triangle pédagogique de Jean Houssaye²²⁰ dessinant un système égalitaire et multi interactif entre le Savoir, le Maître et l'Élève sans « mort » ni « fou » et réglant finalement le malentendu de l'« élève au centre du système » associé à la loi d'orientation de 1989. L'élève était en effet conçu en tant qu'apprenant, dans sa relation active aux savoirs, appréhendé de manière indissociable avec ce savoir qu'il doit construire et s'approprier, et des compétences qu'il doit développer, et par conséquent, dépendant de la médiation et de l'accompagnement que lui offrira l'enseignant responsable de cette entreprise. Le savoir lui-même y était considéré selon sa logique de contenus, mobilisé pour comprendre ou agir. On peut sans doute considérer que la situation pédagogique propre à susciter les apprentissages, investie par l'élève-apprenant, conçue et régulée par l'enseignant, constituait le centre organisateur et régulateur des rapports entre les trois pôles du système.

Il semble, par ailleurs, que la relation à la culture construite par les programmes de 2002 organisait en grande partie le modèle de citoyen finalisant ces derniers. Sans doute devrions-nous plutôt évoquer les relations à la culture dans la mesure où celle-ci imbriquait

²²⁰ HOUSSAYE, J., 1992. *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Berne : P. Lang.

les trois acceptations synthétisées par J.C. Forquin²²¹ : culture dans son acception individuelle comme « soin accordé aux choses de l'esprit et qualités d'un "esprit cultivé"²²² », mais aussi culture dans ses acceptions collectives, en tant que « patrimoine intellectuel et spirituel d'une communauté²²³ » d'une part, et qu' « ensemble de traits caractéristiques d'un mode de vie²²⁴ » d'autre part.

Les contenus et pratiques encouragés de 2002 défendaient une « culture scolaire » présentée comme une entité dynamique à multiples facettes, valorisées à égale dignité et néanmoins décloisonnées, dont les relations²²⁵ mettaient en exergue, à la fois la mise en écho notionnelle et la complémentarité ou la transversalité de certaines intentions, démarches et thématiques.

C'est pourquoi les concepteurs étaient attachés à l'appropriation effective de connaissances aux vocations variées, dont celle d'accompagner une première réflexion sur les valeurs, mais dont aucune ne les isolait de phénomènes interprétatifs ou compréhensifs ou ne les installait dans le statut inerte de « faits ». Leurs efforts portaient aussi sur la création d'habitudes et de besoins de culture prenant appui sur des démarches d'investigation rigoureuses.

Les connaissances pouvaient servir de repères organisant la compréhension, à l'instar des dates en histoire faisant de la chronologie un outil au service de l'intelligence historique, ou des œuvres artistiques ou littéraires pour établir des liens avec d'autres œuvres²²⁶ sur la base de thématiques particulières. Elles alimentaient surtout des modèles d'intelligibilité du monde et permettaient, le cas échéant, de poursuivre les investigations ou les expériences de

²²¹ FORQUIN, J.-C., & PATURET, J.-N., 1999. Culture. Dans J. HOUSSAYE, *Questions pédagogiques* (pp. 109 - 122). Paris : Hachette

²²² *Id.*, p. 110

²²³ *Id.*, p. 111

²²⁴ *Id.*, p. 113

²²⁵ Les concepteurs précisait d'ailleurs que l'organisation allant progressivement des domaines aux champs disciplinaires ne remettait pas en question la multiplicité des liaisons et renvois d'un domaine à l'autre et nous avons mis en évidence la multiplicité et la variété des relations organisées entre les disciplines, thèmes et compétences transversaux compris. Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 14

²²⁶ L'exemple proposé ci-contre n'est pas recensé dans les connaissances mais dans les capacités et compétences. Il faut néanmoins connaître les œuvres (éléments de reconnaissance et noms, caractéristiques particulières...) pour pouvoir les reconnaître, les nommer et les mettre en lien avec d'autres « Reconnaître et nommer certaines œuvres d'artistes et les mettre en relation les unes par rapport aux autres (voir listes nationale et académique) ». *Id.*, p. 59

vie sur la base de valeurs assumées²²⁷, de connaissances sur soi aidant à s'engager et prendre des décisions²²⁸.

La quantité de connaissances effectivement présentes dans les rubriques « avoir compris et retenu » - la rétention des connaissances s'avérant ainsi officiellement indissociable de toute compréhension préalable – n'était pas abondante, et l'on peut s'en étonner tout en constatant leur absence en tant que telles en maternelle²²⁹, et leur caractère plus formel en cycle trois. On peut supposer que ce choix puisse se justifier par la prédilection, en maternelle, pour les approches intuitives qui poussent à « reconnaître » plutôt qu'à caractériser des propriétés ou des éléments proprement conceptuels, liée à la difficulté à formaliser des connaissances déclaratives précises à un très jeune âge. Cela n'empêchait pas la mise en place de procédures à caractère métacognitif afin de susciter une conscientisation de ce qui était progressivement compris. Émergeait la nécessité de ne formaliser des connaissances formelles qu'une fois leur statut de notions établi, ou, tout au moins, lorsque le caractère indiscutable et/ou universel de certaines d'entre elles – notamment lorsqu'il s'agissait de règles - avait été traité. On s'attachait, aussi et surtout, à privilégier l'émergence du concept avant les « détails » qui peuvent, à un âge trop jeune, en compliquer l'appropriation. De nombreuses connaissances étaient des connaissances en actes, soutenues par les « comportements et savoir-faire » désignés par le vocable « être capable de » associés à ces connaissances, et qui révélaient les compétences attendues à chaque fin de cycle. Nous avons par ailleurs très souvent statué sur la prééminence temporelle de la compréhension sur la mémorisation des connaissances qui en retour, servaient de point d'appui pour des compréhensions plus complexes ou mises au service d'une réflexion élargie (sur les valeurs par exemple : prise en compte des différences, etc.).

Dans cette perspective, les connaissances énumérées en fin de chaque programme manifestaient une vocation à être mobilisées pour agir ou comprendre. Par l'intermédiaire des trames notionnelles ou des mises en réseaux d'œuvres artistiques ou littéraires, ou encore des relations entre disciplines, elles présentaient une dynamique susceptible d'en faire des tremplins alimentant la curiosité et des références pour l'engagement et l'accès vers de

²²⁷ « les règles acceptées permettent la liberté de chacun, en particulier à partir de quelques exemples pris dans les règles de vie ». *Id.*, p. 50

²²⁸ *Id.*, pp. 31 ; 62 ; 92

²²⁹ « Les divers champs disciplinaires n'émergent que progressivement tout au long de l'école primaire. Ils n'existent pas à l'école maternelle dont les programmes ne contiennent pas de liste de connaissances à retenir ni même de répartition horaire. Cela ne signifie pas, bien au contraire, que les enfants n'y apprennent rien. La programmation des apprentissages doit y être aussi rigoureuse et exigeante que dans les cycles de l'école élémentaire. ». *Id.*, p. 13

nouvelles connaissances. Cette quête de nouvelles connaissances s'appuyait, en outre, sur le développement d'une sensibilité et sur les démarches à vocation méthodologique construites pour apprendre à se questionner et chercher, à savoir où trouver des informations et comment les traiter, à raisonner et à argumenter, illustrées par des compétences générales. Le tout visait à installer une rigueur dans la quête de connaissances et de références, et à développer progressivement une capacité, non seulement de discernement et de distanciation, mais aussi d'invention et de créativité.

Cette démarche était enfin associée à une familiarisation rationnelle, méthodique et distanciée, vouée à développer des habitudes avec les « lieux de connaissance » et de culture tels que les manuels, ouvrages documentaires, dictionnaires, encyclopédies (numériques ou non) et internet, mais aussi bibliothèques scolaires et municipales²³⁰ et musées. Au sein des différentes « éducations » (artistique, littéraire et humaine, scientifique) des compétences étaient développées dans ce sens, nous l'avons vu, visant une maîtrise des choix et de la lecture des sources documentaires²³¹ ou des œuvres. Les élèves apprenaient progressivement à aller chercher la culture là où elle est, y compris hors de l'école, à se l'approprier, à l'intégrer à leur quotidien, à l'ériger au rang de « besoin²³² », en s'appuyant, le cas échéant, sur des partenaires et en s'engageant sur des projets artistiques. Les TIC étaient effectivement

²³⁰ « Les manuels doivent redevenir les instruments de travail qu'ils n'auraient jamais dû cesser d'être. Ils offrent aux élèves de multiples occasions de lectures et de recherches autonomes que ne permet pas la multiplication de photocopies, expression du savoir fragmenté. À côté d'eux, les encyclopédies, les dictionnaires, les produits multimédias constituent des ouvrages de référence que les élèves prennent l'habitude de consulter avec l'aide du maître. Partout où cela est possible, le développement des bibliothèques-centres documentaires (BCD), mises en réseau avec le centre de documentation et d'information (CDI) du collège du secteur et d'autres bibliothèques locales, est un appui indispensable à la mise en application de ces programmes. ». *Id.*, p. 15

²³¹ « - consulter avec l'aide de l'adulte les documents de référence (dictionnaires, encyclopédies, grammaires, bases de données, sites sur la toile, etc.) et se servir des instruments de repérage que ceux-ci comportent (tables des matières, index, notes, moteurs de recherche, liens hyper textes...);

- mettre en relation les textes lus avec les images, les tableaux, les graphiques ou les autres types de documents qui les complètent ;

- penser à s'aider, dans ses lectures, des médiations susceptibles de permettre de mieux comprendre ce qu'on lit. ». *Id.*, p. 68

« Chercher, se documenter au moyen d'un produit multimédia (cédérom, dévédérom, site internet, base de données de la BCD ou du CDI)

L'élève doit être capable de :

- mettre en œuvre une consultation raisonnée du support d'information (en présence du maître pour internet) et conduire une recherche selon les modalités les plus adaptées (arborescence, lien hypertexte, moteur de recherche ; l'utilisation des connecteurs logiques ET, OU, etc, n'est pas exigée) ; exploiter l'information recueillie (par copie et collage ou par impression) ;

- comparer, pour choisir à bon escient, l'intérêt d'une consultation sur supports numériques ou sur d'autres supports (encyclopédies écrites, dictionnaires, ouvrages documentaires, annuaires...);

- faire preuve d'esprit critique face aux documents, en recherchant quelques critères propres à évaluer leur validité : auteur, source, date de création et de modification. ». *Id.*, p. 94

²³² *Id.*, p. 46

considérées comme les outils d'accès à de nouvelles formes de connaissances, à utiliser néanmoins avec distance afin d'en annihiler les éventuelles dérives.

Les démarches visant à impliquer l'élève dans la construction rationnelle de son savoir et à lui offrir les premiers moyens et ressources pour déclencher et développer des acquis ultérieurs possibles, c'est-à-dire enrichir son potentiel de connaissance, pouvaient être considérés comme des moyens l'aidant à devenir autonome. Ainsi l'une des ambitions de ces programmes dépassait-elle, à l'instar des déclarations du ministre Lang²³³, le traditionnel « lire-écrire-calculer » pour lui adjoindre « raisonner ».

Enfin, l'aspect mobilisable des connaissances plébiscitées en 2002 n'écartait pas pour autant l'idée de mémoire des productions humaines remarquables et intemporelles permettant d'enrichir la pensée. Nous l'avons constaté, les thèmes fondateurs portés par des textes du patrimoine ou plus généralement les œuvres jugées remarquables et dignes de mémoire conservaient une place privilégiée au sein de ce socle de savoirs, à côté de savoirs plus en prise avec la vie, considérés comme nécessaires à tous pour leur développement personnel et leur insertion dans la société.

Le citoyen visé par les programmes s'inscrivait aussi dans une conception collective de la culture qui dessine les identités et alimente le sentiment d'enracinement.

C'était l'idée – progressivement construite avec les élèves - d'un patrimoine à connaître et transmettre qui émergeait notamment en histoire, en géographie, en éducation civique, dans les enseignements artistiques et littéraires, par l'enseignement de la langue française et d'éventuelles langues régionales. Il contribuait à la construction d'une conscience collective comme produit d'une histoire circonscrite à un territoire particulier, et celle d'un sentiment d'appartenance à des communautés citoyennes à différentes échelles (nationale, européenne ou mondiale). Celles-ci étaient définies par le champ des éléments et des connaissances retenus pour être mis en mémoire et susceptibles, à terme, de développer simultanément des sentiments plutôt proches de celui d'enracinement, et, au contraire, de celui d'universalité.

Dans cette perspective, l'idée de patrimoine, se voulait à la fois nationale et universelle. Elle était servie par l'intérêt porté aux liens intergénérationnels et par les connaissances et la réflexion apportées par différentes disciplines. Parmi elles la géographie qui valorisait essentiellement, en lien avec une histoire sans concession et au champ élargi, la

²³³ Ministère de l'Éducation nationale, 2000. Refonder la politique d'élaboration des programmes. *Dossier de presse, Archives du ministère de l'Éducation nationale*

notion de territoire national, les patrimoines régionaux et nationaux, mais les intégrait également à des problématiques européennes et surtout mondiales. L'éducation civique apportait les repères civiques nationaux et sensibilisait, par la mise en relation expériences/réflexion, aux valeurs attachées aux droits de l'Homme. Les enseignements artistiques de littérature ou de langues valorisaient le patrimoine national autant que la diversité de la culture de l'humanité dans l'espace et dans le temps. L'éducation physique veillait à des programmations intégrant les pratiques locales et garantissant « l'accès au patrimoine culturel que représentent les diverses activités physiques, sportives et artistiques », les différents sports (au sens institutionnalisé du terme) servant de support aux apprentissages en fin de cycle trois, et présentant eux aussi un caractère universel. L'enseignement de la littérature et de la langue française valorisait différents patrimoines, dont le patrimoine national.

L'ensemble s'enrichissait d'un travail de domestication au sens d'appropriation des usages de notre société, c'est-à-dire d'une familiarisation, notamment avec le fonctionnement historiquement situé de nos institutions et avec les règles de politesse et de civilité en usage dans notre pays, néanmoins toujours reconsidérés par rapport à des fondements plus universels et contribuant à alimenter le registre plus sociologique et anthropologique de la culture.

Le sentiment d'appartenance à la nation française se construisait donc à partir d'un travail préalable sur l'appartenance au groupe et se fondait sur les notions de territoire (intégrant très explicitement les territoires non métropolitains), d'histoire, et de culture comprise comme un patrimoine national, mais aussi comme une somme de valeurs d'usages et de fonctionnements institutionnels fédérant et illustrant le mode de vie français. Le rapport à ce type de culture intégrait néanmoins les problématiques de respect des différences, d'ouverture à l'altérité, à la richesse des autres cultures, aux échanges avec elles. Celles-ci étaient systématiquement associées aux considérations centrées sur notre nation et vouées à s'exprimer également dans le quotidien des classes cosmopolites.

L'histoire, la géographie, l'éducation civique avaient travaillé à la compréhension, par les élèves, de leur histoire politique et sociale, de l'accès à une démocratie présentée comme n'allant pas de soi et à la perception du caractère « multiple » de l'identité française, tout en resituant régulièrement celle-ci au sein de problématiques mondiales.

Le futur citoyen de 2002 s'incarnait ainsi dans l'exploration des rapports entre la singularité d'un individu considéré dans toutes ses dimensions, qui réfléchit, prend de la

distance, décide et défend ses idées selon les règles du débat démocratique, et son impossibilité à se construire sans une relation rationnelle au savoir et au groupe.

De manière complémentaire, et afin de dépasser la seule formation à la raison, toutes les disciplines, selon leur spécificité, tendaient à ouvrir à une altérité basée sur la reconnaissance des différences, la mise en exergue de leur richesse, et le développement d'une curiosité vis-à-vis de l'autre que l'on peut considérer comme de nature à humaniser ce dernier et à faciliter l'empathie à son égard. On peut sans doute considérer que cette empathie était permise, entre autres, par le rapport construit aux œuvres littéraires, choisies pour illustrer les grands questionnements existentiels, et théâtralisées au besoin, ce dernier aspect étant, selon Martha Nussbaum, propice à une majoration de cette capacité à s'approprier le point de vue de l'autre, à développer une « pensée située », une culture des émotions²³⁴ autorisant plus de compréhension.

La construction de l'autonomie et de la responsabilité s'inscrivait, de fait, dans cette dynamique culturelle individuelle et collective, par l'acquisition des intentions et démarches valorisant les approches sensibles, rationnelles, distanciées et méthodiques nécessaires à l'enrichissement culturel et aux expériences de vie personnelles et citoyennes. Ces approches, alimentées par toutes les disciplines, étaient éclairées par des connaissances solides car vouées à être comprises, mobilisables, par une compétence à débattre et confronter les points de vue de manière rationnelle et démocratique. Les responsabilités, cadrées mais réelles qui devaient progressivement être confiées aux élèves, étaient associées à une démarche de questionnement instaurée entre réflexion théorique et expériences.

C'est dans le travail d'une certaine capacité à se distancier, de la rigueur et de l'esprit critique construits dans la quête de vérité argumentée, notamment au niveau de la démarche et du raisonnement scientifiques, mais aussi au niveau de la vigilance et de l'esprit critique déployés vis-à-vis des sources en histoire et géographie et des images et informations de toutes sortes véhiculées par les media, que les élèves pouvaient commencer à s'ouvrir à des attitudes de lucidité voire de résistance face à la parole de l'autre et aux informations y compris véhiculées par les technologies de l'information et de la communication. La formation au débat initiée dès l'école élémentaire, appuyée au sein des différentes disciplines sur le développement de la capacité à argumenter, était de nature à aider les élèves à assumer le fait de penser par soi-même tout en reconnaissant l'égalité de l'autre face à l'argument.

²³⁴ NUSSBAUM, M. C., 2011. Les émotions démocratiques : comment former le citoyen du XXI^e siècle ? Paris : Climats.

La construction de l'autonomie et de la responsabilité reposait sur l'incitation des élèves à la recherche et au raisonnement, sur la possibilité qui devait leur être laissée de décider, d'élaborer, néanmoins associée à une réflexion commune, débattue, sur les choix et solutions retenus, et le rapport entretenu avec les valeurs et les connaissances indispensables à cette réflexion. L'efficacité d'une telle démarche était conditionnée par une mise en confiance de l'élève reposant sur un certain nombre d'éléments ayant émergé de notre analyse : le statut attribué aux erreurs, l'assurance d'échanges sereins par une appropriation des règles du débat démocratique, l'incitation au regard positif porté par le maître sur les élèves, et le développement de compétences effectives.

Nos analyses convergent vers l'idée selon laquelle le type de rapport au savoir et à autrui développé, en 2002, par l'intermédiaire de toutes les disciplines, constituait l'élément de cohérence de ces programmes et consistait en l'émergence, chez l'élève, de ce que Bernard Rey qualifie d'« intentions transversales²³⁵ », et juge fondamentales dans la construction d'un citoyen libre et éclairé.

Il s'agit de cette forme de relation, à la fois au monde et à autrui, abondamment décrite à travers notre analyse, fondée sur la capacité du sujet à déterminer lui-même le regard qu'il portera sur le monde et reposant sur la conviction, pour cet élève, quant à la nécessité de raisonner pour comprendre le monde et accéder à une certaine vérité. Bernard Rey voit dans la rationalité un moyen de suspendre la violence et d'accéder à l'universel par le recours à l'argument. Il lui attribue également la vertu de permettre au sujet de se donner des règles et de s'y astreindre, de se contrôler, mais aussi de juger par soi-même, en dépit de toute influence ou contrainte, en un mot, de développer sa citoyenneté :

« Être rationnel, c'est avant tout pouvoir penser par soi-même, ne pas être sensible dans son jugement au poids des statuts et des autorités, savoir distinguer le vrai du faux, ainsi que nous l'avons vu, en explorant la forme de rapport à l'autre qui est condition de la rationalité. Cet intérêt moral est aussi un intérêt politique : l'intention rationnelle conduit à la décentration vis-à-vis de la vision subjective qu'impose la position singulière qu'on occupe dans la vie sociale. Elle prépare l'accès à l'universalité qui conditionne la saisie de l'intérêt général. Elle permet aussi de résister aux influences, à la propagande et aux entreprises démagogiques. Savoir résister aux émotions et aux influences pour pouvoir juger par soi-même,

²³⁵ REY, B., 1996. *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF éd. Collection Pédagogies.

voilà la condition d'accès à la citoyenneté, c'est-à-dire à l'état de celui qui, en République, détient une part de la souveraineté collective²³⁶ ».

Nous pouvons désormais considérer que l'ensemble de ces visées et des contenus qui leur étaient associés confirmaient, à la fois le souci de ne laisser aucun élève à l'écart²³⁷, et celui de contribuer à la réussite de tous²³⁸. La prise en compte, à différents niveaux (notamment par une différenciation de la pédagogie), de la diversité des élèves et des difficultés pour apprendre, se doublait de certains choix curriculaires et praxéologiques permettant d'échapper à quelques facteurs réputés discriminants dans la réussite scolaire.

Il s'agissait notamment des savoirs évitant tout formalisme initial mais exprimant une vocation conceptuelle, mobilisables et moins dépendants du champ socio-culturel des élèves car reconstruits et théorisés avec eux de manière à leur donner une signification et à permettre aux élèves d'aborder rationnellement les situations scolaires. Il s'agissait aussi d'un rapport à la mémorisation de ces savoirs conditionné par la compréhension et minorant ainsi l'impact de « l'école à la maison ». C'était le cas, enfin, du développement d'outils intellectuels, de compétences à vocations plus générales et méthodologiques et d'intentions instaurant un « apprendre à appréhender » ou un « apprendre à comprendre » plaçant les potentiels d'enrichissement des compétences et de la culture à la portée de tous les élèves et développant des habitudes par rapport à cette culture.

Il s'agissait, en outre, du travail approfondi, distancié et mobilisateur sur le langage et la maîtrise de la langue. Le développement progressif - et particulièrement attentif aux difficultés possiblement rencontrées par un certain nombre d'élèves - d'un rapport distancié au langage écrit à partir de la constitution de celui-ci en objet d'étude, permettait ainsi d'aborder le délicat passage de l'oralité à l'écriture, identifié comme source principale d'échec scolaire²³⁹. Plus généralement, le travail métacognitif s'attachait à constituer les expériences des élèves en objets de réflexion et de pensée, voire de les élaborer en savoirs au travers des différents types d'écrits déployés (carnets, synthèses, etc.).

Les situations pédagogiques particulièrement mises en exergue dans ces programmes, laissant une grande place aux questionnements, recherches et raisonnements collectifs,

²³⁶ *Id.*, pp. 197 - 198

²³⁷ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 13

²³⁸ *Id.*, p. 14

²³⁹ LAHIRE, Bernard, 1993. Culture écrite et inégalités scolaires : sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire. Lyon : Presses universitaires de Lyon

accordaient un statut formateur et non stigmatisant à l'erreur. On peut considérer qu'elles étaient de nature à transformer, notamment pour les élèves les plus réfractaires ou éloignés de la logique de l'école, le rapport aux « situations scolaires », formelles, souvent révélées comme inhibantes pour eux²⁴⁰. De même, le souci marqué de favoriser la réussite des premières expériences à l'école et de teinter de plaisir les explorations et le travail d'appropriation des savoirs est considéré comme propice à l'optimisation des capacités de résistance des élèves aux « phénomènes d'étiquetage » issus des jugements à caractère subjectif des enseignants²⁴¹, couramment constatés au sein du système scolaire.

Plus généralement, la lutte contre les inégalités scolaires s'incarnait dans la velléité à développer, chez les élèves, un rapport plaisant et distancié aux savoirs, à leur logique et à leur sens, associé au souci d'une adaptation à des difficultés potentielles, dans le refus de tout fatalisme. En un mot, elle s'incarnait dans l'attachement à développer effectivement, chez tous, des capacités internes²⁴² indispensables à la réussite scolaire, c'est-à-dire un ensemble de possibilités offrant la liberté de choisir et d'agir, des capacités développées particulièrement par le système éducatif, telles que savoir lire et écrire avec une réelle autonomie, raisonner, penser de manière critique etc.

Les éléments praxéologiques proposés dans ces programmes faisaient partie intégrante du projet, inhérente à l'atteinte des finalités annoncées. Le terme de cette analyse confirme en effet un certain nombre d'idées dont celle selon laquelle développer la capacité à raisonner et à créer suppose la confrontation à des problèmes et contraintes aux effets paradoxalement libérateurs, la confrontation des points de vue et donc le travail par groupe. Les programmes de 2002 affirmaient ainsi que face à certains objectifs ou finalités, tous les procédés ne se valent pas et de nombreuses mises en garde contribuaient à l'attester.

On pourrait sans doute, malgré l'extrême cohérence horizontale et verticale des propositions, s'arrêter sur l'ambition – assumée - de ces programmes pour de jeunes élèves : celle d'un socle culturel large et n'écartant pas la complexité, voué à être partagé par tous les élèves. On pourrait s'interroger sur la précocité de certaines responsabilités, sur la confiance accordée à l'élève pour participer à la construction de son savoir, accéder à la compréhension par le raisonnement, à la sensibilité artistique, ou à la réflexion sur les valeurs et les questions existentielles. On pourrait avant tout discuter le choix de le considérer d'emblée comme un

²⁴⁰ TERRAIL, J.-P., 2002. *De l'inégalité scolaire*. Paris : la Dispute.

²⁴¹ *Id.*, p. 91

²⁴² NUSSBAUM, M. (2011). *Capabilités. Comment créer les conditions d'un monde plus juste ?* Paris : Climats., p. 40

sujet alors qu'il sait si peu de choses et ne peut s'assumer seul. Il serait également possible de penser que même si le lire, écrire et calculer a été considérablement valorisé, il laisse beaucoup de place à des enseignements jugés moins fondamentaux et préfère la réflexion et le raisonnement, possiblement aléatoires, à la mémorisation de connaissances ou de mécanismes bien identifiés. Enfin, le travail par groupes attaché à une perspective citoyenne ne doit pas faire oublier les exigences de l'apprentissage, et par conséquent, un travail de conception suffisamment rigoureux pour favoriser effectivement les apprentissages de chacun des membres de ce groupe.

Au delà de ces limites, on peut également redouter que de telles ambitions ne soient fortement conditionnées par le haut niveau d'expertise enseignante requis.

1.2.5. Des programmes de 2002 préservant la liberté pédagogique des enseignants tout en exigeant un niveau élevé de compétences professionnelles

Nous avons abondamment insisté sur l'importance explicitement accordée à l'enseignant, de la maternelle au cycle trois, à son travail de conception, et à ses interventions. La méfiance relevée à plusieurs reprises à propos de ce qui pourrait se substituer à lui, manuels ou fichiers entre autres, n'aura fait que souligner sa responsabilité dans la construction d'un enseignement conforme aux attendus des programmes et adapté aux classes rencontrées. S'il était effectivement question de respecter le cadre imposé par ces programmes, et si de nombreuses pistes étaient systématiquement et délibérément²⁴³ proposées afin de l'aider dans ses démarches didactiques et pédagogiques, l'enseignant conservait néanmoins une liberté certaine dans son enseignement, constitutive des options prises au sein de ces textes officiels, et qu'une étude organisée du point de vue du référentiel de compétences des enseignants²⁴⁴ – certes postérieur à ces programmes mais anticipé par de

²⁴³ « Les présents programmes renouent avec la tradition qui consistait à expliciter de manière détaillée non seulement les contenus d'enseignement arrêtés, mais aussi les méthodes et l'organisation des activités susceptibles de les appliquer de manière efficace et cohérente ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 15

²⁴⁴ Le référentiel actuellement en vigueur date de 2010 mais les enseignants de 2008 étaient évalués par rapport à celui de 2007.

Bulletin officiel n° 1 du 4 janvier 2007

« LES DIX COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

Les compétences professionnelles à acquérir au cours de la formation mettent en jeu des connaissances, des capacités à les mettre en œuvre et des attitudes professionnelles. Déclinées en fonction du métier exercé, professeurs, conseillers principaux d'éducation, elles sont toutes, à un titre ou à un autre, également indispensables.

[...]

nombreux travaux contemporains de ceux-ci - permet de caractériser. Pour des raisons de présentation, nous avons choisi de ne pas reprendre ces compétences dans l'ordre du référentiel.

L'enseignant dessiné par les programmes de 2002, à traits fournis et appuyés, était en effet un enseignant dont l'éthique se fondait sur le postulat de l'éducabilité. Celui-ci reconnaît la possibilité théorique d'apprendre à tous les élèves, quelle que soit leur diversité. Mais il admet cependant que malgré tout, les élèves restent libres de décider d'apprendre et qu'il s'agit, dans ce cas, de tout mettre en œuvre pour les convaincre de le faire. Cette éthique empruntait donc à une certaine éthique de la conviction au sens weberien du terme, c'est-à-dire une éthique permettant de s'approprier des fins – ici, les mêmes pour tous les élèves - et de s'employer à les atteindre. Elle empruntait également à une éthique de la responsabilité, l'enseignant s'attachant, à partir d'une analyse assumée de son entreprise et de son efficacité, à enseigner afin de faire apprendre tous les élèves. Il s'enracinait également dans une conception de l'autorité basée sur un rapport au savoir et à la règle construit et consenti car argumenté, et à une sensibilisation aux principes du fonctionnement démocratique, notamment ceux de l'interargumentation rationnelle comme outil de discussion et de décision. Elle s'exerçait dans le cadre d'une école ouverte sur l'extérieur dont la collaboration entre acteurs, voire partenaires, était fédérée par l'ambition d'optimiser l'expérience scolaire de chaque élève. L'évaluation de cette mission était confiée aux équipes elles-mêmes avant d'être assurée par l'institution.

La clef de voute d'une telle entreprise s'incarnait dans la compétence à évaluer à des fins diagnostiques et formatives. Celle-ci autorisait un travail de conception et d'organisation du travail de la classe adapté à la diversité des élèves car finalisé par une appropriation des savoirs par tous.

-
- 1 - Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable [...]
 - 2 - Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer [...]
 - 3 - Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale [...]
 - 4 - Concevoir et mettre en œuvre son enseignement [...]
 - 5 - Organiser le travail de la classe [...]
 - 6 - Prendre en compte la diversité des élèves [...]
 - 7 - Évaluer les élèves [...]
 - 8 - Maîtriser les technologies de l'information et de la communication [...]
 - 9 - Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école [...]
 - 10 - Se former et innover [...] »

C'est dans la disposition à refuser les certitudes assurées par une conception de l'élève unique et débarrassé de son identité, ainsi que dans une représentation non uniforme de la manière d'apprendre que résidait le fondement d'une compétence enseignante à « prendre en compte la diversité des élèves » (compétence n°6 du référentiel). Elle se présentait comme une perspective d'équité incarnée par le dépassement des « fatalités » et motivée par la reconnaissance positive des différences.

La compétence à « évaluer » selon les attentes des programmes de 2002 était, dans ce cas, conditionnée par le statut accordé aux difficultés rencontrées par les élèves dans les apprentissages. Il était essentiel, pour l'enseignant, d'y voir des outils pour enseigner, des « erreurs » inhérentes à l'acte d'apprendre et à toute prise de risque liée aux situations de recherche de solutions, afin d'inciter les élèves à s'y engager sans crainte et de préserver leur estime de soi.

L'importance accordée aux situations d'apprentissage impliquait, en outre, une certaine expertise de nature à favoriser la détermination du décalage jugé optimal à opérer entre l'obstacle délibérément conçu de la situation d'apprentissage et le potentiel de l'élève à le dépasser pour apprendre.

Dans le cadre d'une évaluation à vocation sommative, enfin, il s'agissait d'être capable de concevoir des situations permettant de rendre compte de compétences relativement complexes.

Outre ces différents points, la prééminence accordée à une pédagogie des situations d'apprentissage rendait l'acte de « conception et de mise en œuvre de l'enseignement » complexe tout en accordant une grande part de liberté à l'enseignant.

La mise en activité de l'élève majorait en effet, en conséquence, la sollicitation de l'enseignant dans le cadre de la compétence à « concevoir et mettre en œuvre son enseignement ». L'idée récurrente d'appropriation des savoirs, en dévaluant l'importance des modes de travail impositifs pour valoriser au contraire des situations plutôt interactives, différenciées et réglables, était hautement porteuse d'incertitude pour l'enseignant. Elle mobilisait, de sa part, un cadrage très particulier car suffisamment maîtrisé pour être de nature à déclencher puis accompagner l'élaboration et la mobilisation de nouvelles connaissances ou opérations mentales (voire motrices) par les élèves, sans tomber dans la dérive de situations déguisant une intervention magistrale.

De ce point de vue, la conception et la mise en œuvre de ces situations supposaient une certaine maîtrise de la part de l'enseignant pour choisir, structurer, accompagner et

réguler malgré la multiplication des paramètres à gérer. Réduire une partie de l'incertitude générée par ce type de choix supposait une certaine anticipation des obstacles rencontrés par les élèves et une maîtrise des variables didactiques susceptibles d'être mobilisées. Ces exigences, tout en supposant à nouveau une importante capacité d'évaluation et d'analyse des réponses des élèves, affectaient les préparations de leçons d'une certaine variabilité et d'une relative caducité.

La compétence à « organiser et gérer le travail de la classe » multipliait ainsi les paramètres à maîtriser afin de rendre définitivement opérationnel l'enseignement élaboré.

L'ensemble des exigences mentionnées avaient notamment des conséquences sur la gestion du temps. Il était d'une part indispensable d'accepter les procédures chronophages (notamment relatives au temps pour chercher et raisonner) tout en conservant la maîtrise de sa programmation, et de différer l'envie de donner les réponses à la première difficulté ou errance rencontrées. L'enseignant devait rester celui qui aide à l'émergence des réponses et non celui qui donne les solutions, celui qui accepte l'incertitude des moments de recherches dépourvus d'acquisitions tangibles immédiates. Il se devait également de programmer une hiérarchie des apprentissages au sein de chaque domaine ou discipline qui garantisse les cohérences conceptuelles et le développement des compétences générales, et donc la cohérence horizontale des apprentissages.

Le travail par groupe exigeait, par ailleurs, une autre gestion des espaces de travail, une réflexion approfondie quant à leur composition et au cadrage de la répartition des tâches et des interactions. Ce type de choix conserve en effet une part irréductible d'incertitude, voire d'inquiétude face à des dispositions spatiales et humaines moins favorables à la surveillance et à une maîtrise directe des élèves.

Les choix didactiques et pédagogiques manifestés au sein des programmes de 2002 assignaient l'enseignant à garantir, au sein des situations de recherche et de confrontation des points de vue, par ses interventions, par la gestion des différents paramètres organisant le travail de la classe, un climat de confiance et de sécurité reposant sur le respect de la pensée de chacun, bien qu'acceptant qu'elle soit discutée, et poussant les élèves à s'enhardir et à affronter leur propre remise en cause.

Enfin, l'extrême variété des outils, dont les TIC, mis à disposition de l'activité des élèves et des apprentissages apportait un peu plus de complexité au travail de conception et de mise en œuvre et à la gestion du travail de la classe.

L'ensemble des choix praxéologiques manifestés dans les programmes de 2002 contribuait ainsi à définir une place et un rôle particuliers au maître. Ceux-ci avaient des conséquences sur ses placements et déplacements dans la classe, sans doute moins près du tableau, plus près de tous et de chacun en même temps, et capable d'observer en permanence, mais aussi sur ses interventions, modulées et plus ou moins distancées en fonction des situations ou des étapes de ces situations.

La réussite d'une telle entreprise éducative prenait également appui sur d'autres compétences professionnelles s'attachant à accompagner de manière plus ou moins directe la construction des savoirs.

Si l'on s'attache à la compétence à « maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer », on mettra surtout en évidence l'exigence manifestée dans les programmes à l'égard de la maîtrise du langage et de la langue par les élèves et imposant, de fait, une encore plus grande maîtrise à l'enseignant tant du point de vue des modèles auxquels se référer que des manières de faire apprendre.

L'enseignant n'était néanmoins pas présenté comme un modèle à suivre pour apprendre, mais attaché tout d'abord à aider les élèves à verbaliser de plus en plus précisément, à les faire formuler et reformuler pour préciser leur pensée et s'approprier des structures syntaxiques et grammaticales correctes, à les rendre soucieux de leurs erreurs et à commencer à les doter de moyens auto-évaluatifs. Sa propre maîtrise de la langue permettait les apports lexicaux nouveaux et servait plutôt de référence ultime et synthétique.

Il lui revenait cependant l'obligation, nous l'avons vu, de s'attacher à être compris de tous – y compris des parents auxquels il s'agissait de communiquer sur les choix et le travail accomplis –, à l'oral comme à l'écrit, et de soigner particulièrement ses énoncés afin de ne pas créer de confusions préjudiciables aux apprentissages visés.

Les programmes manifestaient une attention particulière aux mécanismes d'apprentissage de la langue et de la lecture, et aux avantages et inconvénients des différentes méthodes, laissant en définitive à l'enseignant un choix néanmoins relativisé par la quête d'efficacité. Cela supposait, de la part de ce dernier, une bonne connaissance des règles fondamentales de l'orthographe et de la grammaire, mais surtout, il ressortait des textes la nécessité absolue d'en permettre la compréhension et l'appropriation par les élèves.

Les programmes imposaient, en outre, d'intégrer les objectifs transversaux relatifs à la maîtrise du langage et de la langue à tous les enseignements disciplinaires. Mais ils exigeaient également une appropriation de la langue spécifique à ces différents domaines et disciplines et

constitutive de la construction des concepts chez l'élève. Cela supposait de pouvoir élaborer une programmation permettant au travail autour de la langue de faire partie intégrante de tout enseignement, quelle que soit la discipline, et nécessitait, de la part de l'enseignant, une réelle maîtrise de ce vocabulaire spécifique et des difficultés relatives à son appropriation, doublée d'une capacité à l'intégrer au travail de construction des concepts.

Plus généralement, le préambule rappelait la spécificité des enseignants du primaire et la nécessité pour eux de « maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale » :

« L'organisation progressive des enseignements en champs disciplinaires ne signifie pas, pour autant, que l'intégration des différents apprentissages de l'école primaire doivent s'effacer. L'enseignant met à profit sa polyvalence pour multiplier les liaisons et les renvois d'un domaine à l'autre. Il évite ainsi l'empilement désordonné des exercices tout en maintenant un niveau d'exigence élevé, gage de la construction de connaissances solides. C'est à ce prix que l'école permet à chaque élève d'acquérir le socle culturel sans lequel les connaissances déjà rencontrées ou à venir ne seraient que des savoirs éclatés.²⁴⁵ ».

Outre la rigueur épistémologique que nous avons précédemment analysée, le soin apporté aux relations à établir entre domaines ou disciplines supposait, nous l'avons vu, de considérer ces derniers comme les différentes facettes d'une culture, et d'instaurer vis-à-vis d'eux la distance inhérente à toute culture générale. L'enseignant devait maîtriser les capacités à favoriser, auprès des élèves, les mises en écho entre les différentes connaissances et à en permettre l'appropriation. Il devait donc les envisager en amont, sur la base des pistes proposées dans les programmes et documents d'accompagnement, puis en programmer l'accès par les élèves. L'insistance à propos d'une culture scolaire commune à tous les élèves renforçait la responsabilité de l'enseignant à en permettre l'appropriation et le partage par tous, y compris les plus éloignés initialement de celle-ci. Le maître devait alors s'imposer comme celui qui rend accessible et appropriable un savoir et intelligibles les situations scolaires, qui puisse éclairer sur le monde, celui qui adapte le savoir au potentiel d'appropriation des élèves - sans toutefois le déposséder proportionnellement de sa substance -, qui développe l'envie du savoir tout en incitant à l'aborder de façon critique. La notion de culture générale imposait, dans ce cas, une distance, une connaissance approfondie et ciblée des savoirs disciplinaires et des œuvres autorisant le partage de leurs richesses avec les élèves.

²⁴⁵ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 14

L'enseignant se devait, enfin, d'accorder une certaine importance à la spécificité des différents types d'écrits existants et à la spécificité corrélative des démarches à construire avec les élèves pour aborder efficacement la lecture ou la production de ces derniers.

Nous l'avons souligné, maîtriser les TIC, au-delà des compétences spécifiques à développer, consistait à les considérer comme des outils à mettre au service des activités scolaires, et donc à intégrer à l'acte d'enseignement.

Elles exigeaient une intégration maîtrisée au sein des enseignements dispensés et de l'organisation du travail de la classe. Mais elles supposaient aussi le regard distancié de l'enseignant, indispensable à un usage rationnel et pertinent et à l'atteinte des objectifs éducatifs relatifs à ces technologies. La principale compétence de l'enseignant à « Maîtriser les technologies de l'information et de la communication » s'exerçait dans la façon d'équilibrer avec pertinence l'usage des TIC et celui d'outils plus traditionnels en les rapportant aux objectifs disciplinaires et transversaux poursuivis, de valoriser leur spécificité ou différer leur utilisation selon les besoins de la leçon et les apprentissages visés. Elle s'exerçait également dans la façon de développer un regard, lui aussi, rationnel et distancié chez les élèves vis-à-vis du savoir, et de concevoir les méthodologies favorables à un accès riche aux sources de connaissance, en un mot de contribuer à faire particulièrement d'internet un soutien et non un substitut de la pensée.

Le souci de promouvoir l'égalité des chances et l'intégration réussie de tous les élèves dans la société affectait en particulier la compétence à « travailler en équipe et à collaborer avec les parents et les partenaires de l'école »²⁴⁶. Il faisait de la collaboration entre tous les acteurs et partenaires du système et de l'ouverture aux ressources extérieures à l'école, dont le maître constituait le garant et le référent, quelques-unes des clés de cette entreprise.

La conception effective, par cycles d'enseignement, affectait la compétence à travailler en équipe. Elle supposait en effet la programmation intra – et inter - équipes de cycles concertée²⁴⁷ et révisable²⁴⁸ de certains enseignements (répartition des acquisitions,

²⁴⁶ « Ils (les programmes) témoignent de la confiance accordée aux maîtres qui sauront les mettre en œuvre, avec la collaboration de tous les autres adultes de l'école et l'appui des parents ». *Id.*, p. 15

²⁴⁷ « Les projets d'école, centrés sur des objectifs pédagogiques, sont les instruments dont disposent les équipes de maîtres pour organiser la programmation la mieux adaptée à leurs élèves dans le respect des objectifs à atteindre. ». *Id.*, p. 15

²⁴⁸ « Il est utile, périodiquement, de faire le bilan des actions entreprises et, grâce aux évaluations, d'en mesurer les effets. Cet examen, qu'il est bon de conduire en équipe de cycle, permet de reconsidérer la programmation des apprentissages et éventuellement de la corriger. ». *Id.*, p. 15

parcours de lecture, choix des APSA ou répertoires d'œuvres²⁴⁹) facilitée par la souplesse horaire accordée par les concepteurs²⁵⁰. Le souci d'organiser une continuité, sur le long terme, des enseignements, ainsi qu'un suivi des élèves, encourageait explicitement la concertation et la communication entre équipes d'écoles maternelle et élémentaire²⁵¹, particulièrement recommandées pour optimiser la cohérence du cycle deux²⁵², ou bien de la liaison entre les premier et second degrés²⁵³. La prise en compte des difficultés, tout en renforçant l'idée d'équipe, introduisait celle de réseau supposant l'intervention de partenaires particuliers²⁵⁴. Il en était de même de l'encouragement à mener des projets ou à organiser des concertations

²⁴⁹ Éducation musicale : « Le répertoire est constitué afin d'élargir les références culturelles et esthétiques de l'élève. Il demeure très ouvert et sera précisé en équipe à partir des suggestions fournies dans le document d'application. ». *Id.*, p. 60

« Il faudra donc programmer des séquences de travail dans plusieurs domaines disciplinaires. L'équipe de cycle doit établir une programmation qui tienne compte, pour chaque compétence travaillée, de la hiérarchie des difficultés (se servir d'un aide-mémoire pour prendre la parole est plus difficile que se servir d'un aide-mémoire pour rédiger un petit texte) et de la diversité des domaines dans lesquels la compétence est découverte, travaillée, retrouvée, évaluée. ». *Id.*, p. 67

²⁵⁰ « Cette souplesse permet à l'équipe de cycle d'ajuster les enseignements au plus près des besoins et aux maîtres d'adopter à chaque étape le rythme qui leur convient. Il peut arriver d'ailleurs que le conseil de cycle décide d'accorder à telle activité une importance plus grande, en fonction d'une actualité ou de tout autre motif. Il en est ainsi de la demi-heure de débat consacrée à la vie de classe qui, en cas de crise ou lors de l'élaboration d'un projet exceptionnel, doit pouvoir être augmentée. D'ailleurs, la répartition horaire ne peut pas être interprétée à la lettre, dans la mesure où chaque domaine n'est jamais fermé sur lui-même. ». *Id.*, p. 14

²⁵¹ « L'école maternelle entretient des liens étroits avec l'école élémentaire. Cette articulation, qui ne concerne pas que les enseignants de la grande section et du cours préparatoire, est structurée par le projet de chacune des deux écoles. Elle permet une véritable programmation des activités du cycle des apprentissages fondamentaux et un suivi individualisé de chacun des élèves au moment de la rupture délicate mais nécessaire entre école maternelle et école élémentaire. ». *Id.*, p.17

²⁵² « Si le cycle des apprentissages fondamentaux débute à l'école maternelle, c'est que l'essentiel de l'effort que doit faire un enfant pour s'approprier les instruments de la culture écrite (les mathématiques en font partie) relève de sa capacité à modifier sa relation au langage : c'est dans l'oral d'abord que l'on apprend à lire et à écrire, mais aussi à compter. Il appartient donc aux enseignants de l'école maternelle de conduire tous les enfants qui leur sont confiés à s'intéresser au langage non seulement pour ce qu'il peut dire, mais aussi pour la manière dont il le dit. Une part très importante de la grande section est consacrée à cette mutation difficile qui s'enseigne moins qu'elle ne se construit.

Les enseignants de l'école élémentaire doivent s'inscrire dans cette dynamique. Par bien des aspects, les deux années du cycle qui leur sont confiées prolongent l'école maternelle et continuent en partie à relever de ses méthodes. L'attention portée au langage oral y reste décisive. Aussi, lorsque l'organisation des secteurs scolaires le permet (et il est souhaitable qu'il en soit ainsi), les projets des deux écoles prévoient avec soin cette articulation et proposent une programmation commune des activités. ». *Id.*, p. 40

²⁵³ « La collaboration régulière entre enseignants d'école maternelle et enseignants d'école élémentaire, comme entre enseignants d'école élémentaire et enseignants de collège, est seule susceptible de donner leur cohésion aux apprentissages des élèves jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire. ». *Id.*, p. 15

²⁵⁴ « L'accompagnement des élèves fragiles suppose le travail en réseau, avec l'école maternelle voisine comme avec le collège. Cette prise en charge est de la responsabilité des équipes d'école ou de cycle, même lorsqu'un appui est demandé aux membres du réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficultés (RASED). Les maîtres sauront utiliser la diversité des moyens mis à leur disposition (études dirigées, technologie de l'information et de la communication, projets artistiques et culturels, activités physiques et sportives), tant il est vrai que le détour pédagogique peut être plus efficace que la multiplication d'exercices pour permettre à l'élève de reprendre confiance en lui-même. ». *Id.*, p. 14

avec des institutions éducatives extrascolaires²⁵⁵, et des partenariats avec des instances extérieures à l'école. Quelles qu'en soient les modalités, le travail en équipe, mis au service de la réussite des élèves et de la richesse de leurs apprentissages²⁵⁶ était fédéré par l'idée de projet impliquant l'ensemble des acteurs de la communauté éducative²⁵⁷, ainsi que des partenaires extérieurs²⁵⁸.

La collaboration se devait donc d'être effective avec tous les parents d'élèves, y compris les plus étrangers au champ scolaire, tous étant considérés officiellement par l'institution, depuis la loi d'orientation de 1989,²⁵⁹ comme des « membres de la communauté éducative ». De nombreux passages des programmes rappelaient la nécessité d'une collaboration étroite et continue reposant sur l'écoute pour conjurer l'échec scolaire²⁶⁰, évoquant même une véritable co-éducation construite par l'école et la famille et reposant sur la confiance et la transparence²⁶¹. Les parents étaient donc accueillis en maternelle avec leur

²⁵⁵ « Toutefois, le vécu quotidien des enfants ne se réduit pas au temps scolaire. Il y a bien sûr la vie familiale, mais aussi des moments durant lesquels l'enfant est pris en charge dans d'autres modes d'accueil. Tout en gardant sa liberté d'action et ses spécificités, l'école maternelle joue un rôle pivot dans le réseau des institutions de la petite enfance pour mettre en place les synergies possibles et éviter les incompatibilités et les surcharges. ». *Id.*, p. 16

²⁵⁶ « Il appartient à l'équipe des maîtres d'assurer à leurs élèves, tout au long de leur scolarité, l'exploration d'une grande variété de situations et d'univers culturels, l'usage d'outils et d'instruments diversifiés. À l'école maternelle comme dans l'école primaire tout entière, la programmation des activités collectivement élaborée est seule susceptible de garantir cette diversité, de l'ordonner et, en conséquence, de sauvegarder la richesse éducative des enseignements proposés. ». *Id.*, p. 17

²⁵⁷ « L'accueil des tout-petits impose des exigences particulières. À deux ans, les enfants restent fragiles. Ils ne doivent pas être privés des temps où ils s'isolent et qui sont nécessaires à leur maturation, mais ils doivent aussi s'engager dans une vie collective qui suppose acceptation d'autrui et coopération. Souvent la présence des plus grands leur est une aide précieuse. Seul un projet exigeant permet d'articuler ces contraintes. Il doit impliquer l'ensemble de l'équipe pédagogique. ». *Id.*, p. 17

²⁵⁸ « Le travail régulier de diction des textes peut s'accompagner de projets plus ambitieux (en particulier lorsque le théâtre est abordé), éventuellement appuyés par le renfort technique d'artistes dans le cadre d'un projet d'école ou d'un projet artistique et culturel (PAC), qui, au-delà de la mise en voix, utilisent les ressources corporelles pour déployer l'interprétation des textes dans l'espace et pour les donner tout à la fois à entendre et à voir. ». *Id.*, p. 73

« Les projets mis en œuvre avec le concours éventuel de professionnels de la musique se concluent le plus souvent par une présentation à un public. Ils tirent profit des acquis techniques et culturels, contribuant à étendre les capacités d'invention de l'élève. ». *Id.*, p. 90

²⁵⁹ « Article 11

Les parents d'élèves sont membres de la communauté éducative ». *LOI n° 89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation*

²⁶⁰ « Des liens régulièrement entretenus et une collaboration étroite avec les parents permettent de résoudre bien des problèmes. Sans cette relation confiante et continue qui conduit les parents à comprendre et soutenir le travail fait à l'école et les maîtres à expliquer les raisons de leurs exigences et à accepter d'écouter la famille, l'échec menace et, pour certains, la déscolarisation ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 14

²⁶¹ « Les enseignants partagent avec les parents l'éducation des enfants qui leur sont confiés. Cette situation impose confiance et information réciproques. Il est important que l'école explique, fasse comprendre et justifie ses choix, qu'elle donne à voir et à comprendre ses façons de faire. Elle doit prendre le temps d'écouter chaque famille et lui rendre compte fidèlement des progrès ou des problèmes passagers rencontrés par son enfant. La

enfant, intégrés au réseau des adultes de cette école²⁶², destinataires du « livre de vie »²⁶³ mais ils étaient également appelés à jouer un rôle de soutien des enseignements dispensés, notamment dans le cadre de l'incitation à la lecture²⁶⁴ par exemple. Comme dans ce dernier exemple, la collaboration de la famille ne devait pas être conditionnée au niveau de compétences de ses membres, les programmes proposant une adaptation des niveaux d'intervention possibles, y compris à des familles dans lesquelles on ne saurait pas lire²⁶⁵ par exemple.

L'enseignant de 2002 se présentait comme celui cadre et conçoit, institutionnalise le savoir, mais s'attache à rendre ce savoir et la culture en général, signifiants et appropriables par les élèves, et à rendre progressivement ces derniers plus autonomes et soucieux de vérité. Il devait donc accepter qu'ils deviennent progressivement moins directement dépendants de lui.

La clarté des finalités et des enjeux d'apprentissage poursuivis à travers les programmes assortis des démarches didactiques et pédagogiques jugées indispensables à leur atteinte ne laissait aucun doute sur son obligation de respecter les textes officiels et de poursuivre ces finalités par des moyens permettant la construction du savoir par l'élève. Mais sa liberté²⁶⁶ s'exerçait néanmoins dans sa capacité à programmer les apprentissages et à en choisir les outils, à inventer des situations, des aménagements susceptibles de parvenir à ce genre de fins tout en posant des problèmes aux élèves, en les obligeant à raisonner et à confronter leurs points de vue dans leur quête de vérité.

L'enseignant apparaissait dans ce cadre plutôt comme un « bricoleur²⁶⁷ » voué à innover, cultivé, qui conçoit les dispositifs d'apprentissage et leur cohérence en exploitant la

qualité de cette relation est le socle de la nécessaire co-éducation qu'école et famille ne doivent cesser de construire ». *Id.*, p. 16

²⁶² *Id.*, p. 26

²⁶³ *Id.*, p. 20

²⁶⁴ « Les livres illustrés (albums) qui s'adressent aux enfants ne sachant encore lire constituent le plus souvent une littérature d'excellente qualité tant par les thèmes qu'elle traite que par la manière de les aborder dans un subtil échange entre textes et images. Ces objets sont faits pour être lus et discutés avec les enfants dans la famille (par un prêt de livres à domicile) comme à l'école. ». *Id.*, p. 21

²⁶⁵ « Les enseignants expliquent aux parents le rôle de médiateur qu'ils peuvent eux aussi jouer entre le livre et l'enfant.

S'ils hésitent à lire à haute voix, il leur reste possible d'explorer les illustrations et d'engager le débat à leur propos. L'essentiel est que l'enfant découvre qu'une oeuvre peut être prise dans de multiples horizons d'interprétations, reliée à des références culturelles variées, partagée avec ses camarades autant qu'avec sa famille ou le maître. ». *Id.*, p. 46

²⁶⁶ « Il appartient à l'enseignant de faire les choix appropriés aux objectifs visés. ». *Id.*, p. 34

²⁶⁷ MEIRIEU, P. Un nouvel art d'apprendre ? Consulté le 23 janvier 2010, sur le Site de Philippe MEIRIEU - Histoire et actualité de la pédagogie :

complémentarité des champs disciplinaires et ses connaissances didactiques et pédagogiques. Il prenait également la posture de l'« entraîneur²⁶⁸ » qui accompagne et régule l'activité d'apprentissage individuelle et collective des élèves ainsi que sa propre mise à distance et ses interventions.

Outre cet accès à la culture, l'une de ses responsabilités consistait à contribuer en chaque élève à la formation d'un citoyen éduqué socialement et civiquement, et de fonder cette formation sur le partage assumé des valeurs de la République, sur le rapport établi entre expérience et principes de vie collective, sur la connaissance des principales institutions, et sur sa propre exemplarité d'enseignant.

Pour toutes ces raisons, l'enseignant de 2002 ne pouvait rester à l'écart des connaissances issues de la recherche, indispensables pour appréhender l'activité d'apprentissage des élèves dans leur confrontation différenciée aux différents domaines ou disciplines, et pour concevoir un enseignement adapté, tout en restant conforme aux attentes de l'institution. Il ne pouvait, non plus, échapper aux remises en question individuelles ou collectives, c'est-à-dire à l'analyse de sa pratique professionnelle et des projets d'équipe, dès lors que l'ambition de ne laisser aucun élève à l'écart était effectivement posée. La compétence professionnelle à « se former et innover » se posait donc comme incontournable à court, moyen et long terme, dans le cadre de la mise en œuvre des programmes de 2002.

1.3. Conclusion

On aura ainsi pu voir émerger, au-delà du seul paradigme éducatif, un véritable système de construction de programmes scolaires mis en place en 2002, voué à défendre des finalités annoncées et à leur conférer la plus grande opérationnalité possible. Le choix délibéré de détailler les contenus des programmes et d'en faciliter une lecture conceptuelle, d'en expliciter les enjeux et de les assortir des conditions de leur acquisition effective et de documents illustrant celles-ci, rendait patente la préoccupation de réduire autant que possible l'écart entre curriculum prescrit et curriculum réel. Cette perspective était renforcée par la cohérence horizontale exercée au sein de ces programmes et illustrée en partie par les regroupements opérés au sein des chapitres de notre recherche consacrés à l'analyse des différentes disciplines. La démarche de conception des programmes, associant différents regards experts, dont celui des enseignants du premier degré, durant un temps long de

<http://meirieu.com/ARTICLES/nouvelartddapprendre.pdf>

²⁶⁸ MEIRIEU, Philippe et GUIRAUD, Marc, 1997. *L'école ou la guerre civile*. Paris : Plon

réflexion, était de nature à renforcer la rigueur épistémologique, didactique et pédagogique du projet poursuivi.

Les enseignants avaient donc été impliqués d'un bout à l'autre du processus. La volonté de les aider à la lecture du projet poursuivi, aussi structuré et précis soit-il, ne remettait pas en question leur liberté dans la conception des situations d'apprentissage et d'évaluation, à partir de finalités et d'objectifs disciplinaires compris avec le moins d'ambiguïté possible. La recommandation de démarches jugées plus nécessaires à l'atteinte de certains objectifs entrainait en cohérence avec le postulat d'un élève considéré comme un sujet que l'on a vraisemblablement décidé d'associer à sa propre éducation²⁶⁹ et dont on construit progressivement l'autonomie et la responsabilité.

L'ambition du projet rendait néanmoins la réflexion curriculaire indispensable, notamment à l'égard d'une formation professionnelle particulièrement exigeante permettant de développer les compétences professionnelles nécessaires pour aider tous les élèves à entrer dans une interprétation experte du monde, plus puissante que celle du sens commun, à placer ces élèves dans une dynamique de rationalité toujours plus poussée et à développer des intentions transversales favorables à l'usage pertinent de leurs nouvelles compétences. Il apparaît alors, dans la perspective de faire émerger ces intentions transversales, qu'un programme aux enjeux clairs pour l'enseignant permet à ce dernier de rendre lisible sa manière d'appréhender les disciplines et facilite d'autant l'appropriation de ces enjeux par les élèves.

²⁶⁹ MEIRIEU, P., 2007. La pédagogie entre le dire et le faire : ou Le courage des commencements. Paris : ESF éd. Collection Pédagogies., p. 117

1.4. Le paradigme éducatif illustré par les programmes de 2008 : un projet au service du « devenir élève »

1.4.1. Introduction

Suivant la logique adoptée pour caractériser le paradigme éducatif s'illustrant dans les programmes de 2002, nous allons, concernant l'étude des programmes de 2008, commencer par recenser les finalités annoncées au sein de ces textes avant de nous attacher à l'étude des pratiques privilégiées et des appuis scientifiques qu'elles permettent de révéler. Nous concluons, à partir de cette étude, quant au projet éducatif et politique que ces programmes traduisent.

1.4.2. Les finalités annoncées et mises à l'épreuve

La fidélité à la grande tradition républicaine est réaffirmée en 2008, caractérisée en premier lieu dans le texte par l'ambition d' « offrir à tous les enfants des chances égales de réussite et préparer, pour tous, une intégration réussie dans la société²⁷⁰ ». Les concepteurs de ces programmes évoquent aussi, à la fois comme première exigence de la République et « unique ambition de l'école primaire », l'objectif de « donner à chaque enfant les clés du savoir et les repères de la société dans laquelle il grandit »²⁷¹. Ainsi sont visés « l'acquisition des savoirs de base », c'est-à-dire la lecture, l'écriture, la maîtrise de la langue française et des mathématiques, et « de solides repères culturels » mais aussi la « [mobilisation] des connaissances et compétences acquises dans des situations progressivement complexes »²⁷².

L'idée d'inscription de l'école sur un continuum intégrant le collège puis d'autres voies se structure en 2008 par l'acquisition du socle commun de connaissances et de compétences instauré par la loi de 2005. Elle se double d'une mise en exergue du caractère déterminant de cette école dans le succès de toutes les étapes ultérieures de la scolarité²⁷³. On

²⁷⁰ Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. BOEN*hors-série n°3 du 19 juin 2008*, p. 10

²⁷¹ *Id.*, p. 10

²⁷² *Id.*, p. 10

²⁷³ « Avec l'unification et l'allongement des parcours scolaires, la spécificité de l'école primaire s'est estompée. Elle a cessé d'incarner à elle seule l'idéal scolaire. Mais son rôle n'en est devenu que plus déterminant dans la réussite des élèves jusqu'au terme de la scolarité obligatoire, et au-delà. L'école primaire n'est pas une simple

se souvient effectivement que lors de la présentation en 2007, de la réforme du système éducatif, l'importance de l'école primaire avait été abondamment soulignée.

Le développement de l'individu, de sa motivation et de son estime de soi est envisagé. Il s'exprime, d'une part par des « exigences élevées qui mettent en œuvre à la fois mémoire et faculté d'invention, raisonnement et imagination, attention et apprentissage de l'autonomie, respect des règles et esprit d'initiative²⁷⁴ », d'autre part par l'appui sur « l'apprentissage maîtrisé et l'exercice réussi²⁷⁵ » et la pratique sportive quotidienne. L'intégration à la vie collective est visée par l'établissement de références communes (notamment artistiques), tandis que le respect et la tolérance qui « se traduisent au quotidien par le respect des règles de civilité et de politesse » et qui fondent les droits de l'homme, font partie des valeurs à développer.

L'ensemble devrait contribuer, selon les propos tenus dans la lettre du ministre Darcos ouvrant les programmes, à « [...] permettre à chaque enfant de devenir un citoyen libre et éclairé, [...] autonome et responsable²⁷⁶ ». La présentation de la culture humaniste au cycle trois confirme d'ailleurs qu'« avec la fréquentation des œuvres littéraires, elle contribue donc à la formation de la personne et du citoyen », car elle « ouvre l'esprit des élèves à la diversité et à l'évolution des civilisations, des sociétés, des territoires, des faits religieux et des arts ; elle leur permet d'acquérir des repères temporels, spatiaux, culturels et civiques²⁷⁷. Les sciences expérimentales et la technologie, l'histoire et la géographie ont particulièrement vocation à développer l'esprit critique²⁷⁸.

Les programmes de maternelle et de cycle trois reprendront les finalités relatives à l'autonomie²⁷⁹ - voire à l'initiative personnelle pour le cycle trois²⁸⁰ -, le cycle deux permettant une « ouverture sur le monde » et la « construction d'une culture commune à tous les

étape de la scolarité : c'est la clé du succès de toutes les autres. Elle construit les fondements d'une formation menant chacun à une qualification, et qui se prolongera tout au long de la vie ». *Id.*, p. 10

²⁷⁴ *Id.*, p. 10

²⁷⁵ *Id.*, p. 10

²⁷⁶ *Id.*, p. 4

²⁷⁷ *Id.*, p. 24

²⁷⁸ *Id.*, p. 24

²⁷⁹ « L'école maternelle a pour finalité d'aider chaque enfant, selon des démarches adaptées, à devenir autonome et à s'approprier des connaissances et des compétences afin de réussir au cours préparatoire les apprentissages fondamentaux. ». *Id.*, p.12

²⁸⁰ *Id.*, p.21

élèves²⁸¹ » grâce aux premières pratiques scientifiques et aux premières réflexions historiques et civiques.

1.4.3. Le pôle praxéologique

L'intention de manifester le respect d'une certaine liberté pédagogique des enseignants rappelée par la loi de 2005 ne facilite pas cette partie de notre recherche. Nous avons néanmoins pu constater, lors de l'étude des différentes disciplines, que certaines préférences praxéologiques émergeaient, plus ou moins directement, parfois très explicitement, les concepteurs des programmes de 2008 n'ayant finalement pas réussi à tenir la promesse de textes dépouillés, simplement « précis et détaillés en matière d'objectifs et de contenus à enseigner²⁸² ». De nombreuses allusions font état de modalités de pratiques suggérées, voire plus fortement conseillées, et laissent ainsi transparaître, au-delà des priorités au sein des acquisitions visées, des préférences quant aux manières d'enseigner. La caractérisation des savoirs à transmettre aura également été un indicateur précieux nous permettant d'alimenter certains de nos arguments quant à la prédominance de certains choix praxéologiques. C'est déjà le cas au sein du préambule des programmes de 2008, où quelques pistes sont avancées, mêlant « enseignement structuré et explicite », entraînement et acquisition de repères culturels solides, travail de réflexion, d'interprétation, d'argumentation, de questionnement, de recherche et de raisonnement. Ce genre de liberté par rapport au contrat établi nous aura permis de renforcer quelques conclusions permettant de caractériser les modalités didactiques et pédagogiques qui tendent à prévaloir à travers les exigences des programmes de 2008.

Après analyse, et malgré des différences parfois significatives d'un cycle à l'autre, il apparaît que sans en exclure aucune – notamment au nom du respect de la liberté pédagogique -, les concepteurs de 2008 ont plus ou moins directement privilégié les modalités d'enseignement combinant trois aspects caractérisant une démarche de transmission du savoir aux élèves organisée par des progressions rigoureuses. L'un décrivant une activité de l'élève de nature plutôt applicationniste, souvent fédérée par la perspective d'admettre l'existence de connaissances ou de procédures « déjà là », apportées en amont ou données en observation par le maître, ou bien de les restituer. L'autre exprimant un système de communication s'exerçant essentiellement entre le maître, détenteur du savoir, et l'élève, en

²⁸¹ *Id.*, p.17

²⁸² *Id.*, p. 11

état de non savoir, ou bien entre le maître et la classe, et souvent organisé par la poursuite de modèles auxquels se conformer. Le dernier aspect fait de l'entraînement et de la mémorisation les moteurs essentiels de l'apprentissage, voire de la compréhension.

Nous reprendrons, pour plus de facilité, le plan déjà suivi pour l'analyse des programmes de 2002, en précisant toutefois qu'une partie des hypothèses émises, notamment quant aux types de situations et de relations pédagogiques privilégiées, s'appuie sur l'analyse des acquisitions objectivement visées et des quelques moyens pédagogiques suggérés. L'ensemble des propositions relevées dans les programmes de 2008 n'offre pas une totale cohérence horizontale ni verticale. Il nous a donc fallu, après avoir souligné les disjonctions d'une discipline ou d'un cycle à l'autre, prendre le parti de retenir les caractéristiques les plus saillantes et les plus récurrentes afin d'alimenter notre modélisation.

1.4.3.1. Les situations pédagogiques privilégiées.

Notre étude nous aura permis de mettre au jour, un certain nombre d'arguments plaidant pour l'hypothèse d'une incitation prédominante à user de situations à vocations transmissive ou applicationniste. Il en est ainsi de la prééminence de connaissances à caractère factuel à mémoriser, de règles à appliquer, de compétences peu complexes et facilement évaluables à développer, de mécanismes à automatiser au plus tôt ; s'y ajoutent le renoncement initial à une certaine complexité, le manque de précision de certains contenus, d'allusions aux processus cognitifs à mobiliser lors de l'apprentissage et aux conditions de leur mise en jeu, l'exigence d'un « enseignement structuré et explicite », le portrait à petites touches d'un maître questionnant et corrigeant, les allusions exclusives à un processus évaluatif s'intéressant aux résultats de l'apprentissage, c'est-à-dire de type sommatif.

Les situations valorisées, malgré l'évocation réitérée de moments de découverte, d'exploration, de manipulation, d'expérimentation, surtout en maternelle et quelque peu au cycle trois, sont généralement moins privilégiées que la transmission plus directe de connaissances au fur et à mesure que l'on avance dans la scolarité. Elles sont très rarement présentées comme des situations permettant de susciter le développement d'une activité cognitive et/ou motrice des élèves à des fins d'apprentissage. L'éventuelle activité de l'élève apparaît alors plutôt comme un moyen d'admettre l'existence de connaissances dont l'accès se fait selon un cheminement principalement direct, sans moments d'errance ou de mises en doute, ou bien de travailler sur des situations concrètes, ou bien encore de restituer les connaissances et d'en vérifier la rétention.

Le rapport des élèves à une certaine rationalité, à une mise à distance qui permettra de distinguer effectivement croyances et faits vérifiables²⁸³ n'est ainsi pas systématiquement travaillé. Très rares sont les allusions à des moments de discussions autour de questionnements, hypothèses ou arguments défendus, ce qui peut laisser penser, lorsque rien n'en est dit, que les arguments validant certaines connaissances sont plutôt à apporter par le maître sous forme de démonstrations assorties d'explications, et non à construire par le raisonnement des élèves.

Les élèves de 2008 observent, écoutent beaucoup, mais aussi explorent, manipulent et découvrent en de multiples endroits des programmes, surtout en maternelle et dans certaines disciplines au cycle trois où ils doivent officiellement « expérimenter²⁸⁴ ». Si le lien entre ces activités et l'élaboration des connaissances n'est pas toujours formulé, il existe pourtant à certains endroits du programme, essentiellement en maternelle. Il offre un contraste particulièrement fort avec le cycle deux qui laisse peu de place à de réelles activités exploratoires. La nécessité de diversifier les expériences des enfants et d'enrichir leur compréhension²⁸⁵, le besoin d'agir, sont en effet reconnus en introduction du programme de maternelle, de nombreux domaines étant notamment présentés comme fournissant « des occasions d'expériences²⁸⁶ » sensorielles et motrices. La langue est explorée et manipulée de manière structurée dès ce niveau d'enseignement. Plus généralement, les démarches proposées sont également structurées lorsqu'il s'agit de « découvrir les formes et les grandeurs » ou bien d'« approcher les quantités et les nombres », car il y est question de classements et de comparaisons permettant de révéler des critères communs, de situations mettant l'élève en situation de recherche de solutions à des questions ou problèmes, accompagnée par le maître²⁸⁷. L'existence de telles précisions reste toutefois très exceptionnelle au sein des programmes de maternelle, voire au sein de l'ensemble des programmes de 2008 : parler de classement est très rare, annoncer la mise en évidence de propriétés ou d'invariants précisément définis, ou bien de mises en relations particulières, l'est encore plus. De fait, le terme d'activité décrit souvent, à la maternelle, les moments d'exploration. La liberté ou le guidage sont indifféremment mentionnés pour caractériser ces démarches. Le passage de l'un à l'autre n'est pas explicité ni conditionné par quelque critère

²⁸³ *Id.*, p.24

²⁸⁴ *Id.*, p. 28

²⁸⁵ *Id.*, p. 12

²⁸⁶ *Id.*, p. 12

²⁸⁷ *Id.*, p. 15

que ce soit, et les modalités du guidage restent généralement non explicitées, autorisant un large éventail de procédures d'enseignement qui associeraient, plus ou moins activement, l'élève et son raisonnement. Les élèves, en observant, en explorant, en manipulant, doivent parfois repérer des caractéristiques simples ou des propriétés, poser des questions. C'est le cas par exemple en maternelle lorsqu'ils observent des élevages d'animaux et qu'ils repèrent les caractéristiques du vivant, précisément nommées dans le texte²⁸⁸, ou lorsque par des écoutes d'œuvres musicales cadrées par des contenus précis²⁸⁹ ils peuvent procéder à des comparaisons. Dans certains cas, les repérages sont très difficiles à caractériser, notamment quand on lit par exemple que l'observation de formes variées d'expression artistique, sans autre commentaire, devra donner des repères aux élèves dans l'univers de la création²⁹⁰ et aboutir à une compétence à « observer et décrire des œuvres du patrimoine²⁹¹ ». Il en est de même lorsque les élèves « découvrent, utilisent et réalisent des images²⁹² » dans le domaine « percevoir, sentir, imaginer, créer ». Il est difficile de faire la différence entre le simple constat, peu assorti de contenus, et le travail inductif, organisé et accompagné par l'enseignant, de rapprochement de données comparables préparant l'accès à une certaine généralisation propice au réinvestissement.

Si en cycle deux l'on trouve de nombreuses allusions à des découvertes, celles-ci ne sont que très rarement précédées d'activités à vocation exploratoire finalisées par un souci de mettre en ordre, d'organiser. Elles laissent plutôt l'impression d'une constatation rigoureusement guidée et sans réel détour, amenant rapidement vers les connaissances à identifier puis à retenir. Cela ne garantit pas explicitement, en tout cas, une véritable activité cognitive des élèves, comme lorsque ceux-ci « découvrent et utilisent les fonctions de base de l'ordinateur²⁹³ », « découvrent et mémorisent des repères plus éloignés dans le temps : quelques dates et personnages de l'histoire de France²⁹⁴ ». Cela ne le garantit pas non plus lorsqu'ils « découvrent les principes de la morale » dont l'éventualité d'une découverte active et associée à l'expérience est relativement tempérée par « qui peuvent être présentés sous forme de maximes illustrées et expliquées par le maître au cours de la journée »²⁹⁵. En

²⁸⁸ *Id.*, p. 19

²⁸⁹ *Id.*, p. 16

²⁹⁰ *Id.*, p. 16

²⁹¹ *Id.*, p. 16

²⁹² *Id.*, p. 16

²⁹³ *Id.*, p. 18

²⁹⁴ *Id.*, pp. 18 ; 19

²⁹⁵ *Id.*, p. 19

revanche, c'est notamment par des activités de classement, des manipulations de mots que les élèves pourront comprendre et mémoriser ces derniers²⁹⁶. Mais le plus souvent ces mêmes élèves seront explicitement « entraînés à », « conduits à », auront « appris à identifier, repérer, conjuguer », sans qu'une réelle place n'ait été faite aux activités effectives d'investigation et de recherche réfléchie méthodiquement menées²⁹⁷. Enfin, parfois, les activités à mettre en œuvre ne sont pas finalisées, et les élèves devront ainsi, par exemple, comparer des milieux familiers avec des milieux et des espaces plus lointains dans le cadre de la découverte du monde²⁹⁸, sans que l'on sache dans quelles perspectives, en termes de contenus à acquérir, ce travail devra être réalisé.

Au cycle trois, à l'exception du programme de sciences expérimentales et technologie que nous avons abondamment commenté dans notre partie disciplinaire, conseillant vivement la démarche expérimentale - sans toutefois l'assortir de contenus ou commentaires garantissant la fidélité à cette démarche -, de l'instruction civique et morale où l'élève est « conduit » à réfléchir sur les problèmes concrets posés par sa vie d'écolier, les programmes évoquent volontiers des « sujets d'étude²⁹⁹ ». Lorsqu'ils font état de pratiques exploratoires, celles-ci sont relativement peu assorties de contenus, comme nous avons pu le constater au cours de l'analyse des « pratiques artistiques » ou de l'éducation physique et sportive, et, en tout cas, non finalisées concrètement.

Plus généralement, l'activité de l'élève qui doit apprendre à structurer son questionnement, son observation et son écoute, à extraire les informations pertinentes, à organiser les éléments recueillis lors de ses explorations n'est, le plus souvent, pas explicite. Il n'est pas dit, dans le cas d'accès à des notions plus conceptuelles, que les questionnements spontanés, nécessairement réducteurs chez de jeunes enfants, méritent, par l'intermédiaire d'échanges et d'allers-retours entre observations et réflexion, un travail de tri, de réorganisation et d'approfondissement. Il n'est pas non plus mentionné qu'observer ou découvrir n'est pas forcément suffisant pour commencer à construire certains concepts délicats si l'on n'accompagne pas l'émergence de certaines mises en liens entre les faits recueillis ou si l'on ne met pas à l'épreuve les hypothèses préalables des élèves, comme le rappellent les compétences du socle commun relatives à la « culture scientifique et

²⁹⁶ *Id.*, p. 17

²⁹⁷ *Id.*, p. 17

²⁹⁸ *Id.*, p. 18

²⁹⁹ *Id.*, pp. 21 ; 22 ; 23 ; 24 ; 25 ; 26 ; 27

technologique³⁰⁰ ». Les représentations, que l'on peut considérer comme des modèles explicatifs provisoires jugés « valides » (par celui qui les a élaborées) pour expliquer une réalité tant qu'ils ne sont pas mis en défaut, ne se satisfont en effet pas toujours d'une simple *exposition* à des phénomènes pour pouvoir être remises en questions. La représentation est, d'ailleurs, elle-même généralement organisatrice de l'activité d'observation ou d'exploration de celui qui l'a construite, et, dans ce cas, la tronque inévitablement.

Excepté au niveau des sciences en cycle trois où l'incitation à user de démarches de type La Main à la Pâte, bien que sans explicitation, permet de l'envisager, l'association entre ce travail sur le questionnement et la mise à l'épreuve des connaissances est cependant généralement tue en 2008. Il en est de même pour le travail de conception et d'accompagnement de l'enseignant qui sera nécessaire pour garantir que des opérations mentales aient bien lieu dans la perspective de produire de nouvelles connaissances. À la maternelle, les élèves, en écoutant des récits du passé et en observant du patrimoine familial, devront apprendre à distinguer le présent de passés plus ou moins lointains³⁰¹, au cycle deux « en observant et en manipulant, [les élèves] dépassent leurs représentations initiales³⁰² » sans commentaire permettant d'étayer, par des contenus, cette affirmation. Il n'est pas certain, dans ce cas, que l'enseignant se sente obligatoirement incité à dépasser le stade de l'observation ou de la manipulation guidée de bout en bout, et donc quelque peu convenue, qui aboutirait à une simple *admission* des faits de la part des élèves. Le maître n'est pas invité non plus, dans le corps des programmes,³⁰³ à susciter, chez l'élève, un passage préalable par l'étape du doute et d'un nouveau questionnement, étape nécessairement douloureuse mais indispensable pour celui qui doit, en quelque sorte, *désapprendre* pour progresser. De fait, l'activité cognitive de l'élève peut paraître réduite voire trompeuse, sa capacité de raisonnement n'y étant pas explicitement sollicitée dans la construction effective de nouveaux modèles de compréhension.

Quel que soit le type de situation privilégié au sein des programmes de 2008, les leviers retenus pour susciter les apprentissages visés s'attachent préférentiellement à l'adoption précoce d'attitudes jugées propices à la réception du savoir. Les allusions à la nécessité de la concentration, de l'attention, de l'écoute, présentent peu ces dernières comme des capacités qui se construisent avec l'apprentissage, mais plutôt comme un préalable qui

³⁰⁰ « manipuler et expérimenter, formuler une hypothèse et la tester, argumenter ». *Id.*, p. 28

³⁰¹ *Id.*, p. 16

³⁰² *Id.*, p. 18

³⁰³ excepté à travers la compétence du socle commun déjà citée p. 616.

devrait être disponible immédiatement, indépendamment des mobiles, des efforts et de l'éventuelle prédisposition que cela suppose. Cette importance qui leur est accordée laisse finalement peu de place à l'expression et à l'initiative des élèves.

Dès la petite section, « écouter en silence » est attendu au sein des progressions présentées³⁰⁴ et fait partie intégrante des acquisitions relatives au « devenir élève », plus précisément au sein du chapitre intitulé « comprendre ce qu'est l'école »³⁰⁵. Si le développement de l'attention et de l'écoute paraît indispensables pour suivre une scolarité efficace et fait d'ailleurs partie des compétences sociales et civiques ainsi que de celles relatives à l'autonomie et à l'initiative du socle commun³⁰⁶, ce développement ne semble pas, excepté à propos des activités musicales, faire l'objet d'une réelle construction assortie de contenus.

Jusqu'au cycle deux inclus, l'écoute paraît surtout orientée vers la parole du maître. Les élèves « écoutent et répondent aux sollicitations » lorsqu'il s'agit d'apprendre à échanger et à s'exprimer³⁰⁷, doivent savoir « écouter et comprendre un texte lu par l'adulte³⁰⁸ », et le programme insiste effectivement sur l'abondance des situations d'écoute de textes lus par l'enseignant. De même, au sein de « la voix et l'écoute », les situations d'écoute d'œuvres sont extrêmement nombreuses et ne sont concurrencées que par les situations de chant des comptines apprises. Cette sollicitation importante des capacités d'écoute et d'attention se poursuit, à ce même cycle, où les élèves s'entraînent à « écouter et comprendre les textes que lit le maître³⁰⁹ ». L'écoute s'attache logiquement à ce que dit « autrui³¹⁰ » à partir du cycle

³⁰⁴ « PS : - Écouter en silence un conte ou un poème courts. ».

« MS : - Écouter en silence un récit facile, mais plus étoffé que l'année précédente. ». *Id.*, p. 29

³⁰⁵ « - écouter, aider, coopérer ; demander de l'aide ». *Id.*, p. 14

³⁰⁶ « Compétence 7 :

L'autonomie et l'initiative

L'élève est capable de :

écouter pour comprendre, interroger, répéter, réaliser un travail ou une activité ». 20

« Compétence 6 :

Les compétences sociales et civiques

L'élève est capable de :

- prendre part à un dialogue : prendre la parole devant les autres, écouter autrui, formuler et justifier un point de vue ».

« Compétence 7 :

L'autonomie et l'initiative

- soutenir une écoute prolongée (lecture, musique, spectacle, etc.). ». *Id.*, p. 28

³⁰⁷ *Id.*, p. 12

³⁰⁸ *Id.*, p. 13

³⁰⁹ *Id.*, p. 17

trois, lorsque les élèves sont incités à prendre plus volontiers la parole devant tout le monde, voire à confronter quelques points de vue³¹¹, même s'il s'agit de rester avant tout « capable d'écouter le maître » lors du travail oral. L'attention, l'écoute, sont des préalables également particulièrement prisés pour l'apprentissage des langues vivantes³¹². Plus généralement, nous venons de le voir, l'enfant doit d'abord se taire et écouter, être attentif. Seules les activités d'écoute musicale inversent donc ce schéma car sont conçues comme des moyens de développer, voire affiner l'attention par un travail structuré, finalisé et produisant même un certain plaisir³¹³, et contribuent à motiver les efforts ultérieurs d'écoute et d'attention.

La curiosité, le plaisir, le jeu sont surtout utilisés en introduction du programme de maternelle. On peut y lire que « [l'école maternelle] s'appuie sur le besoin d'agir, sur le plaisir du jeu, sur la curiosité [...] ». Ces mots disparaissent assez rapidement du champ lexical des programmes au fur et à mesure que les connaissances, les mécanismes à automatiser et les règles à respecter apparaissent. Au-delà de ces concessions à l'enfance, la rigueur du travail scolaire nécessaire à l'apprentissage tend majoritairement à s'exercer indépendamment d'aménagements ludiques ou de quête de plaisir explicites.

La curiosité est d'abord décrite comme une qualité attribuée aux enfants de maternelle et leur servant de mobile exploratoire, puis considérée comme entretenue naturellement à ce même niveau, ainsi qu'au cycle trois, à la faveur des apprentissages menés. Tout en opposant la curiosité et l'imagination à la rigueur et à la mémorisation, le ministre Darcos encourage néanmoins, en présentation des programmes, à veiller à la curiosité des élèves³¹⁴. Les programmes la désigneront ensuite une seule fois comme l'un des leviers nécessaires à l'apprentissage, notamment à celui des langues. Les autres rencontres avec ce terme ne sont que des allusions, peu nombreuses, non assorties de contenus ou de perspectives de mises en lien susceptibles d'objectiver et d'explicitier l'entretien d'une réelle « dynamique de la curiosité ». Elles évoquent une curiosité « stimulée par les questions de l'enseignant » lors de

³¹⁰ *Id.*, p. 28

³¹¹ *Id.*, pp. 34 ; 35

³¹² *Id.*, p. 18

³¹³ Les activités visuelles et tactiles, auditives et vocales accroissent les possibilités sensorielles de l'enfant. [...] elles contribuent à développer ses facultés d'attention et de concentration. ».

« Les activités structurées d'écoute affinent l'attention, développent la sensibilité, la discrimination des sons et la mémoire auditive. Les enfants écoutent pour le plaisir, pour reproduire, pour bouger, pour jouer... Ils apprennent à caractériser le timbre, l'intensité, la durée, la hauteur par comparaison et imitation et à qualifier ces caractéristiques. Ils écoutent des œuvres musicales variées. ». *Id.*, p. 16

³¹⁴ *Id.*, p. 3

l'apprentissage de l'écrit en maternelle³¹⁵, nourrie par les « activités visuelles et tactiles, auditives et vocales » à propos de la découverte du monde³¹⁶, toujours en maternelle, puis développée au cycle trois, en histoire et géographie³¹⁷ et par les démarches d'investigation initiées par la Main à la pâte³¹⁸. Au-delà de l'enjeu explicite de la découverte du monde que nous venons d'évoquer, celui de la curiosité pour des chefs-d'œuvre ou des activités artistiques est avancé (dans le cadre de l'histoire des arts)³¹⁹.

Jeu et plaisir, pourtant envisagés en maternelle, semblent afficher une certaine incompatibilité avec les acquisitions de connaissances et de mécanismes, et, de fait, disparaissent dès lors que ces derniers sont mis en exergue. Le jeu est convoqué seulement lors du travail sur les sonorités de la langue dans les domaines « s'approprier le langage »³²⁰ ou « la voix et l'écoute »³²¹ en maternelle, ou bien en découverte du monde comme moyen privilégié de donner du sens à l'utilisation des nombres³²². Il disparaît ensuite, à de rares exceptions près, en cycles deux et trois, lorsque les acquisitions se font plus précises et que le « devenir élève » est installé. Il persiste seulement en EPS sous forme de jeux collectifs qui font naturellement partie des supports d'apprentissage de cette discipline et se prêtent particulièrement bien au travail sur la règle. Mais il s'agit d'une discipline présentée essentiellement, en préambule des programmes, comme propice à l'épanouissement par la pratique sportive quotidienne, et par ailleurs porteuse de peu d'acquisitions explicites. Le jeu persiste en éducation musicale dans le cadre de pratiques vocales et rythmiques³²³, au sein d'une discipline, elle aussi, peu associée à des acquisitions précises.

Selon la même logique, le plaisir est associé en maternelle aux activités ludiques et/ou musicales³²⁴. Il ne réapparaîtra au cycle deux qu'en éducation physique et sportive où l'on répond au besoin et au plaisir de bouger des élèves tout en développant le sens de l'effort et de la persévérance³²⁵. Seul le plaisir de lire est ensuite encouragé chez les élèves de cycle

³¹⁵ *Id.*, p. 13

³¹⁶ *Id.*, p. 16

³¹⁷ *Id.*, p. 24

³¹⁸ *Id.*, p. 26

³¹⁹ *Id.*, p. 26

³²⁰ *Id.*, p. 13

³²¹ *Id.*, p. 16

³²² *Id.*, p. 15

³²³ « L'éducation musicale s'appuie sur des pratiques concernant la voix et l'écoute : jeux vocaux, chants divers, en canon et à deux voix, en petits groupes ou en formation chorale. Ces pratiques vocales peuvent s'enrichir de jeux rythmiques sur des formules simples joués sur des objets sonores appropriés. ». *Id.*, p. 26

³²⁴ *Id.*, pp. 13 ; 16

³²⁵ *Id.*, p. 18

trois³²⁶. Le plaisir, en classe, est donc essentiellement rapporté aux activités menées, naturellement plébiscitées, pour la plupart d'entre elles, par les jeunes enfants. Outre le préambule des programmes qui associe l'estime de soi à l'exercice réussi³²⁷, une seule allusion évoque la satisfaction liée à la réussite en maternelle³²⁸.

Les éventuels obstacles à l'apprentissage ne sont pas mentionnés explicitement. Ceci tend à alimenter une impression d'acquisitions allant de soi dès lors que l'élève est confronté aux situations de travail et s'y implique, l'enseignement ne nécessitant pas de condition, de précaution ou régulation particulières une fois conçu. Cette impression est majorée par l'usage abondant de descriptions, au présent, de l'élève en train de « faire » puis de « comprendre » ou réussir, qui renforcent l'impression d'apprentissages survenant naturellement, par la simple exposition à des activités. Lorsque l'idée de difficultés est mentionnée, celles-ci ne sont pas analysées, mais leur traitement est renvoyé « en dehors de la classe » comme ne relevant pas d'aléas naturellement corrélatifs de l'apprentissage. Celui-ci apparaît plutôt comme un processus linéaire, immuable et indifférencié.

Seul le travail sur les quantités et les nombres en maternelle admet la variabilité de quelques paramètres didactiques en réponse à celle des « performances » des enfants dans ce domaine³²⁹, mais il n'est pas réellement question de difficultés pour apprendre. Aucune autre proposition n'apparaît dans ce sens, dans les autres disciplines, quel que soit le niveau de cycle considéré. Il paraît finalement assez logique de ne relever, dans ces programmes, que des modalités évaluatives à fonction sommative, dès lors que nulle perspective de variation ou de régulation n'est prévue en cours d'enseignement. Il est néanmoins conseillé aux enseignants de porter attention à certains points des programmes.

L'ambition de réussite, lisible au sein du préambule des programmes, envisage des mesures d'aide personnalisée et différenciée destinées aux élèves en difficultés³³⁰ en dehors des moments de classe officielle.

L'évaluation statue quant à des acquisitions (ou non acquisitions), ou bien à l'écart par rapport à un modèle, une norme. Il s'agit fondamentalement d'évaluer, essentiellement en

³²⁶ *Id.*, p. 21

³²⁷ *Id.*, p. 10

³²⁸ *Id.*, p. 12

³²⁹ « La taille des collections, le fait de pouvoir agir ou non sur les objets sont des variables importantes que l'enseignant utilise pour adapter les situations aux capacités de chacun ». *Id.*, p. 15

³³⁰ *Id.*, p. 10

aval, les acquis et le niveau des élèves³³¹, y compris par l'intermédiaire d'évaluations à caractère national, et de valider l'acquisition des deux premiers paliers du socle commun, ou bien des niveaux acquis au sein de référentiels nationaux (B2i) ou européens (CECRL).

L'évaluation en cours de travail donne lieu, lorsqu'elle est évoquée, à des rectifications, par les élèves, qui impliquent essentiellement la reproduction de réponses conformes.

On trouve en plusieurs endroits des objectifs relatifs à l'évaluation par les élèves, fédérés par le second palier du socle commun dont l'une des compétences relatives à l'autonomie et à l'initiative se manifeste par « commencer à savoir s'auto-évaluer dans des situations simples³³² ». C'est ainsi que dans le cadre du « devenir élève en maternelle », « [les élèves] acquièrent des repères objectifs pour évaluer leurs réalisations ; en fin d'école maternelle, ils savent identifier des erreurs dans leurs productions ou celles de leurs camarades³³³ ». En EPS, à défaut d'auto-évaluation « [les enseignants] leur font prendre conscience des nouvelles possibilités acquises³³⁴ ». Puis, à partir du cycle deux, les moyens de contrôler l'orthographe sont progressivement mis en place³³⁵ et l'on peut lire dans les progressions qu'il s'agira, en « écriture », de « comparer sa production écrite à un modèle et rectifier ses erreurs », de « relire sa production et la corriger ; corriger en fonction des indications données un texte copié ou rédigé de manière autonome »³³⁶. En cycle trois, les élèves accéderont à plus d'initiative puisqu'ils seront « entraînés à rédiger, à corriger, et à améliorer leurs productions, en utilisant le vocabulaire acquis, leurs connaissances grammaticales et orthographiques ainsi que les outils mis à disposition (manuels, dictionnaires, répertoires etc.)³³⁷ ». Ils seront néanmoins entraînés à « améliorer (corriger et enrichir) un texte en fonction des remarques et aides du maître³³⁸ ». L'élève intervient donc en aval de ses productions. Il relève ses erreurs et les corrige à partir des indications du maître ou de la comparaison avec un modèle. Il n'est pas explicitement impliqué dans une habitude de

³³¹ « Les programmes de l'école primaire précisent le contenu des savoirs fondamentaux dont l'acquisition est un objectif pour tous les élèves.

Les évaluations nationales de CE1 et CM2 permettront une évaluation régulière des acquis et du niveau des élèves ; elles contribueront à la validation des paliers intermédiaires de maîtrise du socle commun de connaissances et compétences. ». *Id.*, p. 10

³³² *Id.*, p. 28

³³³ *Id.*, p. 14

³³⁴ *Id.*, p. 15

³³⁵ *Id.*, p. 18

³³⁶ *Id.*, p. 31

³³⁷ *Id.*, p. 21

³³⁸ *Id.*, p. 35

révision personnelle rationnelle et méthodique précédant l'intervention du maître, ni dans une réflexion sur les erreurs commises et ne développe pas de posture particulière à cet égard.

Dans ce contexte, l'entraînement et la mémorisation constituent une part non négligeable de l'activité des élèves. Ils se présentent comme des paramètres importants, voire fondamentaux pour garantir l'atteinte des objectifs. Considérés avant tout comme indispensables à l'apprentissage de la rigueur³³⁹, ils ont pour vocation d'assurer la rétention des connaissances, l'usage maîtrisé des mécanismes, des habiletés et savoir-faire, et des règles appris en amont. Ils se présentent régulièrement, en outre, comme des moteurs de l'acquisition du savoir par la répétition de procédures modèles démontrées et/ou apportées en phase initiale d'enseignement. Le cycle deux présente l'usage le plus abondant de ce type de moyen.

Le ministre Darcos, en tout début des programmes, aura effectivement marqué son attachement pour la rigueur nécessaire à l'apprentissage, et souligné, à cet égard, l'importance de « l'exercice de mémorisation³⁴⁰ » qui s'exerce explicitement beaucoup au travers de la mémorisation de poésies, de phrases extraites de textes littéraires³⁴¹. L'insistance dans le préambule, quant à l'importance des « entraînements systématiques », les nombreux rappels, au fil du texte, relatifs aux situations répétées d'exercices, tendent à renforcer cette idée d'une certaine ascèse nécessaire à la qualité des apprentissages, que l'on pourrait rapprocher des qualités d'écoute et d'attention également plébiscitées, nous l'avons vu, en tant que qualités essentielles du bon élève.

Logiquement, l'entraînement et la mémorisation sont également rendus nécessaires au moment de la rétention et de la mise en application des connaissances et compétences. Le préambule des programmes rappelle, à ce titre, l'importance d'entraînements systématiques à la lecture et à l'écriture. C'est ainsi que les élèves s'entraînent à écrire et déchiffrer des mots à partir des connaissances établies quant à la correspondance entre graphèmes et phonèmes³⁴². Ils répètent certaines graphies ou l'écriture de mots afin d'améliorer les habiletés et l'exactitude des éléments reproduits³⁴³. Ils s'entraînent à orthographier correctement des formes conjuguées, à respecter des règles d'accords en relation avec leurs premières

³³⁹ *Id.*, p. 3

³⁴⁰ *Id.*, p. 3

³⁴¹ « Ils sont encouragés à mémoriser des phrases ou de courts extraits de textes » *Id.*, pp. 13 ; 17 ; 21

³⁴² *Id.*, p. 17

³⁴³ *Id.*, pp. 17 ; 30

connaissances en grammaire³⁴⁴, à rédiger, corriger, améliorer leurs productions en utilisant les connaissances lexicales et grammaticales acquises et certains outils. Ainsi, selon le préambule, l'usage d'« exercices » variés devrait ainsi favoriser « la fixation des connaissances acquises » et la capacité, pour les élèves, à les mobiliser, ainsi que les compétences développées, « dans des situations progressivement complexes pour questionner, rechercher et raisonner par eux-mêmes³⁴⁵ ». Le corps des programmes confirme peu cette ambition de travailler à une mobilisation efficace des connaissances et compétences, dans des situations qui présenteraient un caractère à la fois inédit et complexe. L'absence, en amont, de travail effectif sur le sens et les propriétés des acquisitions, tend à minorer la validité de ce genre d'intention. Connaissances et « compétences » sont, dans ce cas, *a priori* maîtrisées ou le deviendront à force de répétition, et il s'agit alors d'améliorer la virtuosité dans leur mise en application.

Parfois, le travail d'entraînement se suffit presque à lui-même, dans la mesure où aucun contenu afférent précis n'est proposé. Les élèves seront ainsi entraînés à « écouter et comprendre les textes que lit le maître, à en restituer l'essentiel et à poser des questions³⁴⁶ », à prendre la parole devant les autres pour s'exprimer de différentes manières³⁴⁷, à utiliser un traitement de textes³⁴⁸, sans toutefois que l'on sache exactement ce qui va leur permettre effectivement d'y parvenir. On peut alors penser qu'il sera possible de concevoir que les élèves puissent s'essayer à certains exercices, puis être corrigés, recommencer et améliorer au fur et à mesure leurs productions orales ou écrites, de correction en correction. En l'absence d'éventuelles informations rétroactives pertinentes, il s'agira, dans ce cas, d'apprentissages assurés de manière privilégiée par la répétition, et plus volontiers assurés par la reproduction de procédures modèles et la correction de point en point.

Dans la plupart des cas, en effet, nous l'avons vu au cours de nos différentes analyses disciplinaires, notamment en mathématiques, en français, en langues en général, en histoire et géographie, entraînement ou mémorisation interviennent précocement. L'idée d'automatiser des mécanismes, l'usage de règles, la reproduction de modèles, ou encore la mobilisation rapide de connaissances factuelles finit, à la lecture, par minorer, voire remplacer, malgré les allusions à l'intelligence de ces mécanismes ou au sens de certaines

³⁴⁴ *Id.*, p. 18 ; 22

³⁴⁵ *Id.*, p. 10

³⁴⁶ *Id.*, p. 17

³⁴⁷ *Id.*, p. 21

³⁴⁸ *Id.*, p. 26

procédures, le travail consacré à la compréhension ou bien à l'appropriation des savoirs par les élèves. Tout se passe comme si faire usage de manière régulière, répétitive, devait permettre la compréhension, ou bien comme si une explication/démonstration donnée en début d'apprentissage devait suffire à autoriser la « mise en exercices d'applications » ou la mémorisation de connaissances. C'est ainsi que, selon le préambule des programmes, on s'entraîne « à la maîtrise de la langue française et des mathématiques³⁴⁹ ».

Le programme fait allusion, à une seule occasion, en français, lors des apprentissages lexicaux³⁵⁰, à l'idée de faciliter et d'organiser la mémorisation par une démarche rigoureuse. Dans le recours à cette mémorisation, l'objectif de rigueur et d'astreinte évoqué plus haut compte cependant plus que celui de l'usage qui sera fait de ces connaissances.

La compréhension se manifeste de façon relativement secondaire dans les programmes de 2008. Elle apparaît souvent comme subordonnée à des tâches d'entraînement et de mémorisation, ou bien sujette à la seule exposition de faits vraisemblablement assortie d'explications apportées par l'enseignant.

La compréhension semble ainsi, à de nombreux endroits des textes, être naturelle dès lors que les éléments principaux à retenir ont été mis en évidence et ce, quelle qu'en soit la manière. Elle ne s'accompagne pas nécessairement de précautions particulières ou de contenus et repères pouvant la faciliter. On trouve donc souvent, en maternelle, des formules de type « grâce à l'observation d'expressions connues (la date, le titre d'une histoire ou d'une comptine) ou de très courtes phrases, les enfants comprennent que l'écrit est fait d'une succession de mots où chaque mot écrit correspond à un mot oral ». Les seuls contenus non exhaustifs pouvant y être associés – présents seulement en fin de programmes dans les progressions pour la moyenne section – sont formulés comme suit « - dans un énoncé oral simple, distinguer des mots (des noms d'objets, etc.), pour intégrer l'idée que le mot oral représente une unité de sens ». L'affirmation « Les enfants perçoivent très progressivement, grâce à une organisation régulière de l'emploi du temps, la succession des moments de la journée, puis celle des jours et des mois. À la fin de l'école maternelle, ils comprennent l'aspect cyclique de certains phénomènes (les saisons) ou des représentations du temps (la semaine, le mois)³⁵¹ » autorise à penser que seul un emploi du temps bien structuré permettra cette compréhension, indépendamment des précautions à prendre pour marquer rituellement

³⁴⁹ *Id.*, p. 10

³⁵⁰ *Id.*, pp. 12 ; 17 ; 22

³⁵¹ *Id.*, p. 16

la répétition cyclique de certains événements, leur repérage, et le rapport entre données cycliques et instruments de mesure. Les élèves de cycle deux devront également « [comprendre] les interactions entre les êtres vivants et leur environnement et [apprendre] à respecter l'environnement³⁵² » sans contenu éclairant le rapport de compréhension s'exerçant entre ces deux éléments du programme. Les objectifs requérant une certaine abstraction ne sont pas traités d'une manière plus approfondie qui marquerait l'attention aux mécanismes cognitifs mobilisés dans ce cas. Ils sont souvent assortis de moins de contenus que certains autres dont les éléments de compréhension restent beaucoup plus objectivables, et qui sont, de fait, présentés de manière plus explicite quant à l'appréhension des moyens d'en permettre la compréhension. La compréhension d'un texte au cycle deux est, par ailleurs, nous l'avons vu, essentiellement dépendante de l'entraînement à écouter des textes lus, et repose sur les seuls contenus relatifs à la possibilité de reformuler l'essentiel d'un texte et à celle de répondre à des questions. Seule la compréhension en lecture, au cycle trois, est alimentée par plusieurs contenus précis, dans le corps des programmes³⁵³ comme au sein des progressions en français³⁵⁴.

Que ce soit au sujet de la compréhension ou bien du sens à accorder aux acquisitions, lorsque ces deux modalités relatives à l'apprentissage sont envisagées, elles viennent néanmoins - excepté en découverte du monde en maternelle lors du travail sur les quantités et

³⁵² *Id.*, p. 19

³⁵³ *Id.*, p. 21

³⁵⁴ « - Dans un récit, s'appuyer :

- . sur le repérage des différents termes désignant un personnage,
- . sur les temps des verbes et sur les mots de liaison exprimant les relations temporelles pour comprendre avec précision la chronologie des événements,
- . sur les deux-points et guillemets pour repérer les paroles des personnages.
- Lire un texte documentaire, descriptif ou narratif, et restituer à l'oral ou par écrit l'essentiel du texte (sujet du texte, objet de la description, trame de l'histoire, relations entre les personnages...).
- Adopter une stratégie pour parvenir à comprendre : repérer des mots inconnus et incompris, relire, questionner, recourir au dictionnaire, etc.
- Se repérer dans une bibliothèque habituellement fréquentée pour choisir et emprunter un livre ».
- « - Dans un récit ou une description, s'appuyer sur les mots de liaison qui marquent les relations spatiales et sur les compléments de lieu pour comprendre avec précision la configuration du lieu de l'action ou du lieu décrit.
- Comprendre l'usage de l'imparfait et du passé simple dans un récit, du présent dans un texte scientifique ou documentaire.
- Saisir l'atmosphère ou le ton d'un texte descriptif, narratif ou poétique, en s'appuyant en particulier sur son vocabulaire ».
- « - S'appuyer sur les mots de liaison et les expressions qui marquent les relations logiques pour comprendre avec précision l'enchaînement d'une action ou d'un raisonnement.
- Repérer les effets de choix formels (emplois de certains mots, utilisation d'un niveau de langue bien caractérisé, etc.) ». *Id.*, p. 34

les nombres – *après* l'exposé des connaissances ou bien en même temps. La question de l'intelligibilité, pour les élèves, n'est pas véritablement posée. L'ensemble laisserait plutôt penser à une superposition du sens sur les mécanismes appris. On incite les enseignants à enseigner les mécanismes en leur associant une certaine intelligence de leur signification³⁵⁵, l'observation ou la découverte permettent de comprendre telle ou telle notion³⁵⁶. Cette intelligence, la compréhension, semblent être apportées de manière démonstrative ou bien venir dans un second temps, au moment de l'entraînement, voire ne sont pas évoquées : l'élève, dans ce dernier cas, « fait » avant de « faire pour ». Même lorsque l'on peut lire en cycle trois « l'étude de la langue française est conduite avec le souci de mettre en évidence ses liens avec l'expression, la compréhension et la correction rédactionnelle », il n'est pas dit pour autant que le processus ne puisse pas consister à apporter les connaissances (les règles de grammaire), puis à en démontrer, ensuite seulement, les conséquences sur la qualité des discours et de leur réception. Cela supposerait, dans ce cas, que l'élève fasse confiance à son maître et admette que l'étude de la langue française présente un intérêt réel, avant même d'en saisir objectivement la preuve. La lecture récurrente de ces formules associant, toujours dans le même ordre, les acquisitions puis l'idée d'y associer la compréhension tend en effet à faire émerger l'idée selon laquelle l'élève devrait recevoir le savoir avant ou en même temps que les explications qui devront lui permettre de comprendre.

Le savoir n'étant quasiment jamais explicitement reconstruit par les élèves, il ne peut qu'être apporté comme un « déjà-là », préexistant le plus souvent aux questionnements et à la réflexion de ces élèves, et avec lui, une compréhension apportée, elle aussi de l'extérieur, peu soucieuse de leurs représentations initiales. Cela suppose alors, de ces élèves, une adhésion sans réelle condition au savoir apporté par le maître, indépendamment de ces représentations initiales des élèves et de leur éventuelle superposition avec celles introduites par ce dernier.

Lorsque l'expérience personnelle des élèves est manifestement convoquée pour aider aux processus de compréhension, les phases de réflexion et de discussion sur ces pratiques étant, soit absentes, soit dépourvues de contenus structurants, on peut, dans ce cas, penser que le travail sur la prise de distance, une conceptualisation éventuelle aidée par le langage, ne sont pas fondamentaux. On peut même douter que la réflexion des élèves, leur esprit critique, évoqué en sciences, au sein des humanités et des TIC ne soient effectivement incités à être sollicités. La récurrence du terme « progressivement » au sein de l'ensemble des programmes,

³⁵⁵ *Id.*, pp. 18 ; 22

³⁵⁶ *Id.*, pp. 16 ; 18

l'énumération isolée de tout ce qui devra être compris ou acquis, laissent à penser que c'est plutôt à force de faire que les enfants vont peu à peu accéder à une compréhension qui pourrait bien n'être finalement qu'une *résignation*. Ainsi, la compréhension et l'acceptation de « l'intérêt et des contraintes de la vie collective³⁵⁷ », par exemple, ne sont pas accompagnées de contenus explicites.

De fait, nous avons souvent souligné la faible quantité de contenus servant les objectifs annoncés en introduction de chaque partie disciplinaire, ou bien le caractère flou de la terminologie employée pour caractériser ces dernières. Ainsi en est-il de l'emploi relativement récurrent de termes relatifs à l'appropriation des savoirs, par exemple, qui renvoie à une véritable activité cognitive de l'élève pour construire des représentations et non à une seule réception de ces savoirs, et dont l'utilisation nous paraît, au terme de notre réflexion, plutôt abusive.

Apprendre à raisonner pour comprendre et trouver des solutions relève ainsi le plus souvent de l'injonction non suivie de contenus. Cette part de raisonnement intervient généralement lors de la mise en application des connaissances.

Le raisonnement apparaît d'ailleurs dans peu de disciplines dont les mathématiques ou les sciences, et plutôt après l'apport de connaissances, notamment dans la première de ces deux disciplines. L'idée d'enseignement structuré et explicite annoncé par Xavier Darcos renvoie en effet préférentiellement à une démarche strictement définie et transmise à l'élève, de fait peu sujette à variations, surtout lorsqu'aucun élément relatif à l'idée d'évaluation formative et de régulation n'est mentionné. Dans la même perspective, nous avons décelé une certaine préférence accordée aux problèmes posés en aval des acquisitions, quelle que soit la discipline, et vraisemblablement conçus plutôt comme des exercices d'application. Ils mobilisent certes la réflexion, mais une réflexion déjà cadrée, voire structurée dans son déroulement par les apprentissages qui l'ont immédiatement précédée, et dans des proportions qui pourront varier suivant le degré de communauté de structure accordé à ces problèmes.

Dans ce cas précis, en mathématiques notamment, la preuve n'a pas été établie que l'accès à des problèmes véritablement complexes était garanti, seule la compétence des progressions pour le cycle trois à « résoudre des problèmes engageant une démarche à une ou plusieurs étapes³⁵⁸ » ou à « résoudre des problèmes de plus en plus complexes » pouvant le suggérer. L'activité de l'élève n'y apparaît pas à son maximum, la mobilisation de son

³⁵⁷ *Id.*, p. 14

³⁵⁸ *Id.*, p. 38

invention, de sa créativité non plus. Il reçoit, mémorise, met en application, voire mobilise, mais la preuve d'une véritable appropriation du savoir devenu signifiant, qui mobiliserait, de la part des élèves, une activité cognitive élargie, plus approfondie et la construction effective de nouvelles représentations, et supposerait une certaine prise de distance, n'est pas faite.

Ni les conditions d'efficacité ni les obstacles à cette efficacité n'étant relevés, on pourrait sans doute en déduire que la prise en compte de l'élève en train d'apprendre n'intervient pas dans le raisonnement de l'enseignant. On pourrait également supposer que les (ou bien la) démarche(s) didactique(s) et pédagogique(s) peuvent être envisagées de manière absolue, en amont des moments d'enseignement, et que l'on n'en prévoira pas véritablement la régulation ou la différenciation (excepté à quelques moments en maternelle) : le relevé des éléments à retenir, l'explication donnée par l'enseignant pourraient suffire à établir le savoir ou la compréhension chez les élèves.

L'ensemble des propositions que nous avons pu relever présente une certaine cohérence, parfois émaillée de quelques exceptions, mais renforcée par la mise en exergue de choix évaluatifs mentionnant des modalités peu formatives. L'idée de régulation est logiquement absente dès lors que rien n'est susceptible d'entraver le déroulement de l'enseignement, et qu'il n'est fait mention qu'extrêmement rarement de quelques éléments présentés comme permettant, le cas échéant, de différencier les situations proposées. Rien finalement, si ce n'est une « attention particulière » à porter à tel ou tel élément du programme ne devrait troubler le déroulement de l'enseignement prévu, ni sa capacité à générer des apprentissages. Selon cette logique, le préambule des programmes de 2008 met en avant un « enseignement structuré et explicite, orienté vers l'acquisition des savoirs de base³⁵⁹ ».

1.4.3.2. Le type de relations pédagogiques plébiscitées

Qualifier les interventions de l'enseignant n'est pas toujours aisé en raison de sa faible présence explicite tout au long des programmes. Ceci contribue, entre autres, à cette impression, déjà évoquée, qu'à de nombreux endroits des textes, la découverte, la compréhension aboutiront quoi qu'il arrive, à des acquisitions, indépendamment de certains

³⁵⁹ *Id.*, p. 10

contenus, de précautions ou de modes d'interventions spécifiques de l'enseignant, si ce n'est des « attentions particulières portées à tel ou tel aspect de l'apprentissage³⁶⁰.

S'il suffit de confronter les élèves à des situations, des exercices, des consignes, des récits, des modèles, mais également à la répétition et à la mémorisation pour qu'ils apprennent, alors émerge un certain paradoxe entre le rôle de l'enseignant détenteur du savoir et sa faible présence explicite au sein des programmes. Ce paradoxe ne peut se résoudre, selon nous, que par l'hypothèse d'interventions attachées essentiellement à l'exposé des connaissances et au cadrage de leur restitution par les élèves.

À certains moments, en maternelle essentiellement, le type de relation instaurée avec l'enseignant est décrit (notamment en découverte du monde à propos des nombres en maternelle) en valorisant le rôle de ce dernier. Cela voudrait dire que, dans ce domaine et seulement dans celui-là, à ce cycle, il mérite d'être précisé afin de garantir les apprentissages visés, et fait l'objet de choix délibérés, tandis que dans les autres domaines ou disciplines, ou bien aux autres cycles, soit le rôle de l'enseignant est implicite, soit il peut revêtir des modalités très diverses qui pourraient se valoir, et autorisent donc la liberté pédagogique des enseignants à s'exercer.

L'abondance, surtout à partir du cycle deux, de connaissances factuelles à mémoriser, de règles à appliquer, de mécanismes à automatiser précocement, tendent à minorer, nous l'avons vu, l'importance accordée à la compréhension, ou tout au moins à la faire intervenir plutôt dans un second temps, ou bien sous forme d'explications dispensées en même temps que les savoirs. L'enseignant à beau être responsabilisé quant au choix des stratégies permettant d'associer sens et automatismes, on peut penser, à la lumière de nos analyses, que l'idée de déroulement « structuré et explicite » renvoie à un mode d'enseignement particulier. Celui-ci favorise majoritairement la conception et l'animation de situations collectives au cours desquelles les démonstrations réalisées, assorties de questions à fonctions didactiques, institueront les connaissances ou mécanismes à retenir et seront suivies de moments d'application au cours desquels les interventions de l'enseignant se feront éventuellement plus individuelles, sous forme correctrice, voire avec des moments de réexplication.

Des différences sont cependant perceptibles d'un cycle à l'autre, à la fois sur la forme, et sur le fond puisque les allusions aux interventions de l'enseignant, lorsqu'elles existent, ne sont pas également réparties entre les trois cycles, et révèlent, directement ou non, des choix qui peuvent différer.

³⁶⁰ *Id.*, p. 12 ; 13 ; 14 ; 16 ; 21 ; 22

L'enseignant est plutôt présent en maternelle et s'attache, dans certains domaines, à solliciter activement l'élève, voire à instaurer un rapport plus distancié aux savoirs, tandis que dans d'autres, plus répandus, il installe relativement précocement la rigueur et la norme et se pose en référent absolu. Sont évoquées en introduction, - non finalisées à ce moment-là par des apprentissages précis si ce n'est « la formation de la personnalité » et « l'éveil culturel des enfants » -, et très peu reprises ensuite, « des situations de jeux, de recherches, de productions libres ou guidées, d'exercices, riches et variés »³⁶¹. À travers les allusions à l'enseignant trouvées dans le corps des programmes, le rôle de ce dernier se dessine comme étant celui qui, dans le cadre de l'appropriation du langage assure les premiers échanges avec les enfants afin de garantir les bonnes références, les modèles corrects à leur présenter³⁶². Il est celui qui donne les consignes, relaie les premiers échanges, sollicite les élèves, « fournit les mots exacts en encourageant les tentatives », « reformule systématiquement les essais pour faire entendre des modèles corrects ». En mathématiques, il accompagne en commentant avec les mots justes et en questionnant également afin d'aider à la prise de conscience³⁶³, ce qui constitue le moment quasi unique où une réflexion de type métacognitif est explicitement suggérée - avec, peut-être, celui au cours duquel il « aide les enfants à exprimer ce qu'ils perçoivent, à évoquer leurs projets et leurs réalisations dans le domaine « percevoir, sentir, imaginer, créer »³⁶⁴, ou bien lorsqu'il fait prendre conscience des nouvelles possibilités acquises dans le domaine « agir et s'exprimer avec son corps³⁶⁵ ». Il est aussi celui qui anime des séances d'apprentissage spécifique du langage, stimule la curiosité et suscite l'attention des élèves par ses questions, guide les premières activités d'écriture, introduit régulièrement des mots nouveaux en rapport avec les activités et les lectures, choisit les textes à faire entendre aux élèves en fonction de la qualité de leur langue. Il élabore des parcours à faire suivre aux élèves dans le domaine « agir et s'exprimer avec son corps », mais ceux-ci ne sont pas référés à des acquisitions. Il propose, à l'inverse, des situations et des problèmes *afin* de travailler l'approche des grandeurs et des nombres³⁶⁶. Il est enfin celui qui « est attentif à la progression des activités orales³⁶⁷ » menées, veille à proposer des activités renouvelées chaque

³⁶¹ *Id.*, p. 12

³⁶² *Id.*, p. 12

³⁶³ *Id.*, p. 12

³⁶⁴ *Id.*, p. 16

³⁶⁵ *Id.*, p. 16

³⁶⁶ *Id.*, p. 15

³⁶⁷ *Id.*, p. 13

année et de complexité progressive dans le domaine « agir et s'exprimer avec son corps³⁶⁸ », sans référence à des contenus précis. Il « s'attache à ce que les enfants aient assez de pratique pour progresser³⁶⁹ », manie à la fois souplesse et rigueur dans le cadre du devenir élève, manipule quelques variables au cours du travail sur les quantités et les nombres en maternelle³⁷⁰.

Il est également celui, le seul mentionné ainsi, que l'on doit saluer³⁷¹.

L'idée d'interaction n'apparaît pas explicitement dans l'ensemble des programmes de 2008, et si l'enfant de maternelle semble, au moins au début, plutôt accompagné, les modalités et l'intensité du guidage étant cependant peu connues, l'idée d'une relation le plus souvent descendante entre le maître et l'enfant, essentiellement structurée par le maître, émerge assez rapidement.

Au cycle deux, l'enseignant disparaît quasi totalement, et endosserait plutôt, outre sa mission de transmission, le costume de celui qui cadre rigoureusement, contrôle, veille à la conformité des acquisitions et des comportements. Le cycle trois poursuit cette tendance qui semble accréditer l'idée d'une diminution du champ d'intervention et d'accompagnement de l'enseignant, en cours d'apprentissage, au fur et à mesure que les savoirs à acquérir se densifient et sont formalisés.

Le maître est incité à « porter une attention permanente aux acquisitions en cours » en français et mathématiques, et à faire preuve d'une « vigilance constante » à l'égard de « la qualité de la présentation du travail », « de l'attention portée à la maîtrise du geste », « à l'attitude corporelle », aux « outils du travail scolaire »³⁷². L'efficacité de son enseignement est associée à l'usage d'un manuel de qualité. L'enseignant est celui qui « conduit³⁷³ », « amène³⁷⁴ », « entraîne³⁷⁵ » les élèves à développer des compétences variées, apporte des récits en histoire, mais les modalités de ses interventions et de son accompagnement ne font l'objet d'aucune explicitation de nature à renseigner sur son rôle effectif dans le processus d'apprentissage. L'énonciation des acquisitions visées paraît suffire, aux cycles deux ou trois, à garantir les apprentissages, alors que quelques commentaires semblaient se révéler

³⁶⁸ *Id.*, p. 15

³⁶⁹ *Id.*, p. 15

³⁷⁰ *Id.*, p. 15

³⁷¹ *Id.*, p. 14

³⁷² *Id.*, p. 17

³⁷³ *Id.*, pp. 13 ; 16 ; 17 ; 18 ; 19 ; 21 ; 25 ; 26

³⁷⁴ *Id.*, pp. 12 ; 13 ; 17 ; 23 ; 25

³⁷⁵ *Id.*, pp. 10 ; 18 ; 21 ; 22 ; 26

nécessaires en maternelle. Le rôle de l'enseignant ne devient véritablement apparent qu'en instruction civique et morale lorsqu'il s'agit d'illustrer et d'expliquer les maximes ou adages appuyant le travail sur la morale.

L'élève est souvent considéré dans une relation duelle avec le maître. Les relations, les échanges avec des camarades sont peu évoqués, en tout cas non délibérément provoqués pour susciter des apprentissages précis. La classe apparaît comme un lieu où la collectivité s'impose, certes, naturellement, mais se présente rarement en tant que telle comme une richesse, une ressource pour générer des acquisitions, si ce n'est le plaisir de faire ensemble, de partager des moments et des activités - en maternelle seulement -, ou l'obligation de se (con)former aux contraintes qu'elle engendre. Les rares allusions aux débats et discussions entre élèves ne sont éclairées et rapportées à un objectif que dans les progressions³⁷⁶, et restent spécifiques à une seule discipline.

Cette dimension est particulièrement forte en cycle deux où une grande importance est accordée à la récitation, aux situations d'écoute, à la mémorisation de connaissances ou de règles, à la maîtrise de mécanismes à appliquer, à la répétition, et où les interactions entre élèves et le travail de groupe sont absents : les *enfants* y sont définitivement devenus des *élèves* dans ce qu'ils ont de plus formel. Elle rompt en partie avec la maternelle qui développe parfois d'autres pédagogies mais reste néanmoins porteuse d'exigences fortes et précoces relatives au devenir élève.

Si le cycle trois vient remettre un peu de réflexion vis-à-vis des règles, des valeurs à acquérir par exemple, les procédures pour y parvenir sont peu explicitées. Nombre d'indices, nous l'avons vu, manifestent un apport initial du maître, un savoir donné, puis seulement ensuite, étudié, mais pas nécessairement suivi d'échanges de points de vue.

1.4.3.3. La réflexion épistémologique et didactique sous-jacente

À la lumière de nos analyses, on peut avancer l'idée que les programmes de 2008 privilégient, par la simplification de leur apprentissage pour un public jeune et des exigences relatives à l'idée de « savoirs de base », des savoirs plutôt fragmentés, normés et cloisonnés, le plus souvent isolés des problématiques et logiques qui les fondent, leur donnent de la signification et les organisent. Ces savoirs sont assez irrégulièrement référés à des compétences intégrant une réelle complexité. La nature des acquisitions visées et le très faible

³⁷⁶ *Id.*, pp. 34 ; 35

affichage des enjeux d'apprentissage relatifs à chaque partie de programme tendent à manifester une réflexion épistémologique négligeant la réflexion globale, systémique et à long terme sur les disciplines, ainsi que les problématiques d'une confrontation des élèves à celles-ci. Les démarches requises, lorsqu'elles se manifestent, sont généralement éloignées des démarches empruntées aux disciplines de référence ou bien des conditions qui en garantissent l'efficacité.

Les différentes analyses disciplinaires ont ainsi contribué à valider une certaine communauté de principes caractérisant les choix épistémologiques menés.

Si la maternelle ne valorise pas réellement de connaissances à retenir, les cycles deux et trois leur accordent, au contraire, une très grande importance, ainsi qu'aux mécanismes à reproduire, aux règles à appliquer, et aux compétences à maîtriser, dont près de la moitié de ces dernières renvoie à l'idée de connaissances à restituer isolément ou d'habiletés à manifester³⁷⁷.

Les sciences expérimentales et la technologie sont présentées comme permettant une meilleure compréhension du monde, puis plus loin dans le texte, affectées à une meilleure « description du monde »³⁷⁸, ce qui tend à minorer l'idée de représentations, de modèles explicatifs appréhendés comme des interprétations, et à valider une fois pour toute ces modèles descriptifs en les privant de caducité et surtout, d'intelligibilité. Les contenus présentés à la suite précisent très rarement les véritables enjeux permettant de donner cohérence aux connaissances visées, ou bien, lorsque ces enjeux existent, ils se suffisent à eux mêmes et ne sont pas accompagnés des contenus précis permettant de les rendre opérationnels. Excepté le programme de découverte du monde au cycle deux qui envisage de faire évoluer les représentations des élèves mais n'en précise ni les conditions ni les

³⁷⁷ « - nommer avec exactitude un objet, une personne ou une action ressortissant à la vie quotidienne » ; « - identifier les principales fonctions de l'écrit » ; « - reconnaître et écrire la plupart des lettres de l'alphabet » ; « - identifier les adultes et leur rôle ». *Id.*, pp. 13 ; 14

« - reconnaître, nommer et décrire les figures planes et les solides usuels » ; « - être précis et soigneux dans les tracés, les mesures et les calculs » ; « - dire de mémoire quelques textes en prose ou poèmes courts » ; « - fournir une définition très simple de différents métiers artistiques (compositeur, réalisateur, comédien, musicien, danseur) » ; « - reconnaître les emblèmes et les symboles de la République française » ; « - appliquer les codes de la politesse dans ses relations avec ses camarades, avec les adultes à l'école et hors de l'école, avec le maître au sein de la classe » ; « - appliquer des règles élémentaires d'hygiène ». *Id.*, p. 20

« - restituer les tables d'addition et de multiplication de 2 à 9 » ; « - utiliser la règle, l'équerre et le compas pour vérifier la nature de figures planes usuelles et les construire avec soin et précision » ; « - exercer des habiletés manuelles, réaliser certains gestes techniques » ; « identifier les principales périodes de l'histoire étudiée, mémoriser quelques repères chronologiques pour les situer les uns par rapport aux autres en connaissant une ou deux de leurs caractéristiques majeures » ; « - reconnaître les symboles de l'Union européenne » ; « - soutenir une écoute prolongée (lecture, musique, spectacle, etc.) ». *Id.*, pp. 27 ; 28

³⁷⁸ *Id.*, p. 24

modalités, la « meilleure compréhension du monde » s'opérationnalise essentiellement par les connaissances que les élèves doivent retenir et qu'ils mettront au service de compétences à faible niveau de complexité. Nous l'avons particulièrement montré en histoire et en géographie.

Les savoirs visés sont le plus souvent présentés comme préexistant aux élèves, à l'existence donnée comme évidente. Ils sont donc livrés tels quels, sans passage par une reconstruction des problématiques ayant présidé à leur élaboration, et dans une certaine ignorance des difficultés inhérentes à toute démarche de quête de vérité ou des révolutions mentales parfois nécessaires pour les élaborer³⁷⁹. Les élèves ne sont en effet que très rarement confrontés à ces démarches de reconstruction des savoirs ou de projets qui pourraient convoquer la logique des disciplines, contribuer à en finaliser les apprentissages, et permettraient à la rigueur endogène qui leur est corrélative d'être mise en évidence. Le type de transposition didactique opéré dans des disciplines telles que l'histoire ou la géographie, pour ne citer qu'elles, produit un écart assez considérable entre pratiques et savoirs savants - ou pratiques sociales de référence - et démarches et savoirs scolaires. Le souci prééminent est finalement de garantir l'acquisition de connaissances dont la cohésion notionnelle est rarement mise en évidence et qui apparaissent donc plus souvent de manière cumulative que systémique, débarrassées, par l'absence de mises en relations, de leur complexité. À court terme, celles-ci devraient pouvoir être mobilisées au sein de compétences de faible niveau taxonomique et directement évaluables selon des procédures simples. À plus long terme, le collège devrait se charger de leur apporter du sens et de la cohérence, de leur donner une dimension conceptuelle et de leur rendre, ainsi, leur complexité.

Le poids des représentations des élèves est très faiblement pris en compte. De fait, le langage de spécialité qui les accompagne, bien que systématiquement évoqué, se voit généralement ramené à une connaissance lexicale non explicitement différenciée par rapport aux usages du sens commun, et isolée des syntaxes spécifiques aux différentes disciplines qui en optimisent l'usage.

La collaboration entre disciplines est peu encouragée dans les programmes de 2008, peu explicitée quant aux liens à établir lorsqu'elle est proposée. Plusieurs niveaux de relations, souvent assortis d'un nombre très limité de contenus permettant de les rendre

³⁷⁹ ASTOLFI, J.-P., 2008. *La saveur des savoirs : disciplines et plaisir d'apprendre*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF. Collection Pédagogies. Outils, p. 42

effectives, apparaissent cependant en quelques endroits des programmes, et seulement au cycle trois.

Tout d'abord une relation transversale envisageant, en cycle trois, la contribution de toutes les disciplines ou domaines à la maîtrise de la langue française³⁸⁰. Le préambule des programmes avait déjà offert leur place à l'expression orale, à la lecture et à la rédaction de textes dans certaines disciplines seulement : les sciences, l'histoire, la géographie, et l'histoire des arts, - une simple intervention étant envisagée en mathématiques -, c'est-à-dire les disciplines explicitement porteuses, dans ces programmes, de connaissances à acquérir. La pratique systématique de la lecture au cycle trois intègre la compréhension de textes scolaires et de textes informatifs et documentaires³⁸¹, sans rappel dans les différentes disciplines, ni contenus relatifs à la méthodologie de la lecture documentaire (y compris numérique). Les spécificités de certains types de documents écrits sont tués, seule l'acquisition de vocabulaire spécifique étant, comme nous l'avons vu, explicitement exigée mais non traitée. Il en est de même pour la réflexion sur des textes et documents. Leur interprétation, la construction d'une argumentation à leur propos est plébiscitée dans le préambule mais non traitée dans le corps des programmes.

Les différentes contributions à la maîtrise de la langue française apparaissent ainsi étroitement mises au service des exigences *génériques* de la lecture, de la grammaire et de l'orthographe. Elles se présentent comme des occasions de s'entraîner plutôt que comme des supports d'acquisitions qui, au-delà des exigences générales liées à l'expression, garderaient une spécificité disciplinaire et élargiraient, de fait, le champ d'investigation potentielle des élèves.

La septième compétence du socle commun, convoquant l'autonomie et l'initiative, est elle aussi vouée à être mise en œuvre dans tous les domaines d'activité du cycle trois³⁸². Cette exigence est indirectement reprise en français lorsque l'élève « s'entraîne à prendre la parole devant d'autres élèves [...] », défend ses interprétations personnelles des textes lus. Cependant, elle ne réapparaît pas dans les autres disciplines. Il n'est pas proposé, non plus, de contenu qui permettrait de développer la maîtrise de son discours, et, à terme, une certaine confiance en soi.

³⁸⁰ *Id.*, p. 21

³⁸¹ *Id.*, p. 21

³⁸² « L'autonomie et l'initiative personnelle, conditions de la réussite scolaire, sont progressivement mises en œuvre dans tous les domaines d'activité et permettent à chaque élève de gagner en assurance et en efficacité. ». *Id.*, p. 21

L'histoire des arts s'attache à introduire des rencontres avec des œuvres au sein des arts visuels et de l'éducation musicale³⁸³. L'histoire et la géographie et l'instruction civique et morale interviendront de manière plus construite en cycle trois dans l'étude des traits constitutifs de la nation française ou de l'Europe, l'une pour recenser les étapes de son unification (pourtant peu explicites au sein du programme d'histoire), l'autre aidant à la caractérisation de son territoire.

Une contribution de nature collaborative est organisée autour du thème du développement durable et se présente par touches dans certaines disciplines dont les sciences (et découverte du monde), l'instruction civique et morale, et la géographie qui s'attachent à des problématiques croisant l'éclairage de plusieurs disciplines, listent un certain nombre d'objectifs, mais ne les assortissent pas forcément de contenus, et tendent à les superposer plutôt qu'à les mettre véritablement en relations. Dès la maternelle, le programme de 2008 annonce que, dans le cadre de la découverte du monde, et plus particulièrement de celle du vivant, « [les élèves] sont sensibilisés aux problèmes de l'environnement et apprennent à respecter la vie³⁸⁴ ». En cycle deux, au sein du même domaine, ces mêmes élèves « comprennent les interactions entre les êtres vivants et leur environnement et ils apprennent à respecter l'environnement³⁸⁵ », puis en cycle trois, « familiarisés avec une approche sensible de la nature, [ils] apprennent à être responsables face à l'environnement, au monde vivant, à la santé. Ils comprennent que le développement durable correspond aux besoins des générations actuelles et futures. En relation avec les enseignements de culture humaniste et d'instruction civique, ils apprennent à agir dans cette perspective³⁸⁶ ». Ces intentions prennent manifestement appui sur les chapitres scientifiques intitulés « l'unité et la diversité du vivant » et « les êtres vivants dans leur environnement ». Elles s'appuient également sur la discipline géographie³⁸⁷ qui prévoit dans son chapitre « produire en France » que, « dans le cadre de l'approche du développement durable ces quatre études mettront en valeur les notions de ressources, de pollution, de risques et de prévention »³⁸⁸. Dans le chapitre titrant « des réalités géographiques locales à la région où vivent les élèves » sera abordé « un sujet d'étude au choix permettant une première approche du développement durable (en relation

³⁸³ *Id.*, pp. 19 ; 25

³⁸⁴ *Id.*, p. 15

³⁸⁵ *Id.*, p. 19

³⁸⁶ *Id.*, p. 24

³⁸⁷ « Le programme de géographie contribue, avec celui de sciences, à l'éducation au développement durable. ». *Id.*, p. 25

³⁸⁸ *Id.*, p. 25

avec le programme de sciences expérimentales et de technologie) : l'eau dans la commune (besoins et traitement) ou les déchets (réduction et recyclage)³⁸⁹ ».

1.4.4. Le pôle scientifique

Tout se passe finalement comme si, au cours de la réflexion didactique et pédagogique, les processus cognitifs s'intercalant entre les tâches proposées et les réponses des élèves étaient inexistantes, ou tout au moins sans importance. Cela n'est pas sans rappeler les conceptions behavioristes de l'apprentissage. Ignorant les multiples cheminements que peut emprunter cet apprentissage, les obstacles que les élèves auront à surmonter au cours des différentes étapes de leurs acquisitions dans leur confrontation aux « savoirs », le texte renvoie essentiellement à des conceptions à vocation transmissive de l'enseignement, organisées sous forme de progressions conçues dans l'absolu, dont la réussite, considérée comme inéluctable, ne pourrait vraisemblablement être entravée que par un manque d'implication et d'efforts de l'élève.

Plus précisément, on pourrait considérer que les allusions à un « enseignement structuré et explicite » font écho à des travaux canadiens à propos de la pédagogie du même nom. On peut en effet s'interroger sur le qualificatif « explicite » utilisé à plusieurs reprises dans le texte³⁹⁰. La « pédagogie explicite » a été relayée en France par le collectif créé en 2006, anciennement nommé « la troisième voie » et subventionné, depuis 2009, par le ministère de l'Éducation, rebaptisé « Appex » depuis 2010, et prônant « un enseignement explicite et structuré, instructionniste, moderne et efficace ». Issue des travaux de Barak Rosenshine, puis Clermont Gauthier, Steve Bissonnette et Mario Richard sur les « pédagogies efficaces », la pédagogie explicite préconise la mise en œuvre de progressions précises et rigoureuses qui partent toujours des notions les plus simples pour aller vers les plus complexes. On y trouve une structure de leçons identiques, débutant par un rappel des acquis nécessaires à la leçon du jour. Elles se poursuivent par une phase de présentation de la notion et des objectifs attendus en fin de séance, suivie par un moment de pratique guidée, puis d'un temps de « pratique autonome », enfin d'un bilan et d'un rappel des acquis. Clermont Gauthier, dans l'un de ses articles, décrit une pédagogie qui « fait appel à une démarche d'apprentissage dirigée par l'enseignant qui procède du simple vers le complexe et se déroule généralement en

³⁸⁹ *Id.*, p. 25

³⁹⁰ L' « enseignement explicite » est évoqué pages 10 et 11 des programmes de 2008.

trois étapes : le modelage, la pratique dirigée et la pratique autonome (Rosenshine et Stevens, 1986) » :

« L'enseignement explicite préconise la formalisation d'une stratégie d'enseignement structurée en étapes séquencées et fortement intégrées. Dans cette approche, l'enseignant, de manière intentionnelle, utilise un ensemble de moyens qui soutiennent l'apprentissage des élèves. Globalement, cette stratégie passe par les actions de dire, de montrer, de guider. Dire, au sens de rendre explicites pour les élèves les intentions et objectifs visés dans la leçon. Dire, aussi au sens de rendre explicites et disponibles pour les élèves les connaissances antérieures dont ils auront besoin. Montrer au sens de rendre la demande explicite pour les élèves, en exécutant devant eux la tâche à accomplir et en énonçant le raisonnement suivi à voix haute. Guider au sens de chercher à ce que les élèves rendent explicite leur raisonnement implicite en situation de pratique et de leur fournir une rétroaction appropriée afin qu'ils construisent des connaissances adéquates avant que les erreurs ne se cristallisent dans leur esprit.³⁹¹ »

On retiendra de cette pédagogie le rejet du constructivisme, les principes de progressions et leçons au caractère conçu dans l'absolu³⁹². Le choix de placer le savoir au centre du processus, avec un élève devenant actif au moment seulement d'appliquer les connaissances apprises³⁹³ « d'une façon successive et cumulative », selon une « planification hiérarchisée de type "boule de neige" »³⁹⁴. Ces connaissances, pour être « comprises adéquatement des élèves [...] doivent obligatoirement être présentées et enseignées explicitement aux élèves³⁹⁵ », et précèdent, par exemple en mathématiques, l'apprentissage de la résolution de problèmes³⁹⁶. La compréhension résulterait de la démonstration³⁹⁷

³⁹¹ GAUTIER, C., BISSONNETTE, S., & RICHARD, M., 2007. L'enseignement explicite. Dans V. DUPRIEZ, & G. CHAPELLE, *Enseigner* (p. 107 à 116). Paris : PUF

³⁹² « [...] démarche de macroplanification minutieuse, rigoureuse, systématique et validée scientifiquement ». *Id.*, p. 43

³⁹³ « [...] dans des tâches légèrement différentes des situations d'apprentissage initiales. Cependant une tâche différente ne signifie pas pour autant une tâche nouvelle. Durant les périodes de révision, les activités proposées devraient comporter suffisamment de similitudes avec les tâches initiales pour que celles-ci soient reconnues de la part des élèves ». *Id.*, p. 43

³⁹⁴ *Id.*, p. 40

³⁹⁵ « [...] les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles requises pour l'apprentissage d'un contenu ou le développement d'une compétence sont présentées et enseignées directement aux élèves ». *Id.*, p. 38

³⁹⁶ *Id.*, p. 39

³⁹⁷ « Les stratégies cognitives représentent un ensemble d'étapes à suivre dans l'exécution d'une tâche, la résolution d'un problème mathématique, l'emploi d'une méthode scientifique, l'analyse d'un problème économique etc.. Les stratégies cognitives indiquent clairement aux élèves les actions à poser pour comprendre et appliquer avec succès les différents contenus d'apprentissage prévus au programme. [...] l'enseignement de

accompagnée de la communication de son propre raisonnement, par le maître qui « met un haut-parleur sur sa pensée »³⁹⁸, et d'une grande quantité de pratique. Les éléments de connaissance sont abordés selon un cheminement allant, selon les auteurs, « du simple au complexe ».

Les éléments relevés au cours de notre analyse renvoient effectivement à un certain nombre de ces principes structurant la démarche de l'enseignement explicite. On retrouve ainsi une certaine similitude au niveau : de l'ordonnement des différentes étapes de l'enseignement ; de l'idée selon laquelle la présentation des connaissances – simples - doit nécessairement précéder l'apprentissage de la résolution de problèmes ; de l'importance de la phase de mise en application sous forme d'entraînement ; de la non-prise en compte des démarches d'apprentissage des élèves, la compréhension étant issue de la démonstration et de la quantité d'entraînement, la non-compréhension ne faisant l'objet d'aucune démarche spécifiquement élaborée. Le savoir et l'enseignant organisent la démarche didactique.

En définitive, il semble que nous assistions, de la part des initiateurs et concepteurs des programmes de 2008, à un appauvrissement de la réflexion didactique qui, surtout à l'école élémentaire, épargne peu de disciplines³⁹⁹ et constitue un frein à toute innovation pédagogique immédiate. Il s'agit vraisemblablement d'un retour à une centration sur les techniques de transmission du savoir, occultant pour une grande part l'apprenant, enjeu des apprentissages. Nous revenons ici à un stade de la didactique qui ignore les évolutions opérées jusqu'ici et un certain nombre de références scientifiques qui, certes, font toujours débat auprès d'associations plus attachées à retrouver des méthodes traditionnelles qu'à en discuter les fondements. Le diptyque enseigner/apprendre, moteur des réflexions les plus récentes en didactique des disciplines ne paraît pas être central dans la réflexion sur les programmes de 2008.

stratégies cognitives doit être explicite. Or, dans un contexte d'enseignement explicite, les stratégies cognitives doivent être présentées, expliquées, démontrées et modelées devant les élèves [...] ».

« [...] l'enseignant présente l'objet d'apprentissage d'une façon claire, précise et concise, à l'aide d'exemples et de contre-exemples, en vue de favoriser un niveau de compréhension le plus élevé possible ». *Id.*, pp. 40 - 41

³⁹⁸ « Tout raisonnement, toute stratégie ou procédure susceptibles de favoriser la compréhension du plus grand nombre seront également présentés explicitement. Pour ce faire, l'enseignant met un "haut-parleur sur sa pensée" en verbalisant aux élèves les liens qu'il effectue pour comprendre la tâche, les questions qu'il se pose, ainsi que les stratégies qu'il sollicite pour la réaliser. ». *Id.*, p. 47

³⁹⁹ « De façon générale, dans toutes les disciplines, l'accent est mis sur la *mémorisation de connaissances et de compétences* clairement identifiées ». SARKOZY, N., 2008. *Discours de Périgueux*. Consulté le 30 octobre 2008 sur [education.gouv.fr](http://media.education.gouv.fr/file/fevrier/09/4/discours_president_perigueux_24094.pdf) :

1.4.5. Le pôle axiologique effectivement défendu par les programmes

Au terme de cette caractérisation du paradigme éducatif de 2008, nous avons pu mettre au jour les finalités réellement défendues par les programmes et révéler un certain décalage se manifestant avec les finalités annoncées. Cet écart traduit, selon nous, l'existence d'un curriculum caché significatif.

L'idée de citoyen est finalement assez peu marquée au sein des programmes, peu explicitée dans le corps des textes, peu construite effectivement. Elle est circonscrite théoriquement, c'est-à-dire par les intentions exprimées, au champ de l'instruction civique et morale, et plus généralement de la culture humaniste présentée comme contribuant à former la personne et le citoyen⁴⁰⁰.

Le projet d'établir des savoirs de base et de solides repères culturels, considérés comme nécessaires pour autoriser la poursuite d'études à long terme et l'intégration réussie dans la société, apparaît bien moins conséquent que la lecture des programmes ne pouvait le laisser supposer. Il ne s'agit d'ailleurs pas d'une construction effective à long terme, de l'inscription sur un continuum, mais plutôt de la délivrance d'un sésame constitué par le « lire-écrire-compter » et par l'institution de l'élève disposé à se conformer à l'exigence scolaire. Ces deux éléments devraient autoriser l'accès, au collège seulement, à des approches véritablement rationnelles du savoir. Il semble ainsi que la réflexion, la compréhension, la prise de distance soient différées, de même que les perspectives de développement de l'autonomie, de la responsabilité, et d'un certain esprit critique.

Avant l'idée de citoyen émerge ainsi plutôt celle d'élève à former, pas encore considéré comme un sujet, et donc pas véritablement jugé apte à « faire œuvre de lui-même ». L'élève est installé dans les certitudes et le confort du savoir peu questionné, généralement simplifié, peu propice à un engagement dynamique et efficace vers la connaissance. Il l'est également dans la commodité de l'alternance réception/mise en application des connaissances reçues, qui convoquent de manière privilégiée la mémoire et l'entraînement et des formes de raisonnement étroitement bornées.

Il s'agit d'un élève abstrait, débarrassé de ce qui fait sa singularité, peu solidarisé avec le groupe constitué par la classe et relativement isolé des problématiques de la société dans laquelle il vit : un élève installé dans une relation à sens souvent unique, travaillant

⁴⁰⁰ Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008, p. 24

essentiellement seul à recevoir le savoir programmé et dispensé par le maître. La richesse des relations au sein du groupe apparaît minorée au profit de dispositifs garantissant, a priori, calme, ordre, prévisibilité et lisibilité « immédiate ». Il s'agit, en définitive, d'un élève se construisant essentiellement sous l'angle de la normalisation, c'est-à-dire par l'imposition extérieure d'une norme préexistante.

Le rapport de l'élève au temps est celui de l'immédiateté, un rapport au temps scandé par les réponses à donner aux questions et problèmes posés, sursoyant à toute incertitude née de la réflexion pas encore aboutie, ainsi qu'à toute prise de distance vis-à-vis du savoir.

L'élève de 2008 devra être doté au plus tôt d'une capacité importante d'attention, de mémorisation et d'une rigueur constituées en dehors des mobiles permettant d'en finaliser l'ascèse. Le développement espéré de l'individu s'en trouve vraisemblablement tronqué, la part de raisonnement, d'imagination, d'invention, de prise d'initiative n'ayant pas fait l'objet d'un traitement particulier donnant lieu à de véritables contenus. Le futur citoyen de 2008 s'incarne ainsi dans un individu dont l'estime de soi reposera effectivement sur le confort et la satisfaction de l'apprentissage considéré comme maîtrisé⁴⁰¹ dès lors que les connaissances seront fidèlement restituées et les exercices réussis.

L'école primaire de 2008 a donc comme finalité importante le nécessaire arrachement à la condition d'enfant, enfant dont les manifestations, certes tolérées en tout début de scolarité, sont rapidement jugulées, l'accès à l'« âge de raison », anticipé dès la fin de la maternelle, constituant l'étape qui marque définitivement, à la fois le renoncement à l'enfance et l'accès au travail scolaire et aux apprentissages sérieux. L'adaptation de l'enfant aux exigences de l'école prévaut rapidement en dépit des bouleversements générés par les nécessaires et multiples ruptures liées aux différentes étapes de la scolarisation.

La prédominance axiologique nous paraît s'attacher effectivement à l'acquisition de savoirs considérés comme des « savoirs de base », c'est-à-dire privilégiant les mécanismes de la langue française et des opérations mathématiques permettant d'assumer un « lire, écrire, calculer » comme symbole récurrent des acquis essentiels de la scolarité primaire. On peut sans doute ajouter à ces savoirs de base les connaissances apportées par l'histoire, la géographie, l'instruction civique et morale, l'histoire des arts. Ils constituent les repères culturels annoncés et jugés indispensables à la mise en place de tout travail ultérieur de réflexion, mais se révèlent momentanément désolidarisés d'une approche véritablement rationnelle et porteuse d'intelligibilité de ces savoirs disciplinaires.

⁴⁰¹ *Id.*, p. 10

Émerge ainsi une pédagogie rassemblant bon nombre des caractéristiques du « processus enseigner » défini par Jean Houssaye, et qui, selon cet auteur, s'illustre par la pédagogie traditionnelle⁴⁰², qu'il qualifie de magistocentriste, atomistique et pressive, et très centrée sur les contenus « sus par l'un et à savoir par l'autre »⁴⁰³.

L'ensemble contribue à établir un premier rapport avec la culture dans son acceptation individuelle décrite par Forquin. Il est cependant difficile de rendre compte, à la lecture de ces programmes, d'une véritable conception pensée, structurée et approfondie de cette culture.

La culture défendue en 2008, destinée à être commune à tous les élèves⁴⁰⁴, repose sur les exigences du socle commun. Elle présente, au sein des programmes, un certain nombre de facettes à faible porosité, offrant peu de perspectives de mises en relations intra et interdisciplinaires, et surtout, de dispositions à permettre effectivement une meilleure compréhension du monde. La culture de 2008, dans son sens individuel, est une culture portant peu d'éléments susceptibles de la rendre émancipatrice. Les savoirs privilégiés s'exercent dans des contextes relativement étroits et plutôt prévisibles, ou bien s'incarnent dans des connaissances plus intemporelles, présentes notamment dans les domaines artistiques et littéraires, mais dont l'essence aura été peu investie. L'ensemble des savoirs prescrits se trouve souvent écarté des fondements qui en éclairent l'apprentissage. La culture individuelle plébiscitée en 2008 se présente, de fait, à mi-chemin entre une utilité liée à la vie quotidienne et la mise en mémoire de productions humaines traitées relativement indépendamment les unes des autres. La quantité de connaissances plutôt factuelles à mémoriser, relativement importante, mise au service de compétences peu complexes ou très vagues, plaide en faveur d'une conception cumulative et relativement figée de la culture.

Les savoirs disciplinaires sont pourtant annoncés comme destinés à permettre de s'ouvrir sur le monde⁴⁰⁵, de se repérer dans le monde (vocabulaire)⁴⁰⁶, de découvrir le monde⁴⁰⁷ en acquérant des connaissances sur lui⁴⁰⁸. La culture littéraire⁴⁰⁹ et, plus

⁴⁰² HOUSSAYE, J., 1992. *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Berne : P. Lang, pp. 51 - 53

⁴⁰³ La recrudescence de ces indicateurs peut être rapprochée de la reconnaissance officielle de certains groupes conservateurs depuis le ministère Fillon en 2005 puis par celui de G. de Robien en 2007, les derniers épisodes de cette reconnaissance incombant au ministère Darcos. CEDELLE, L., 2006. Le laboratoire des "anti-pédagogistes". *Le Monde de l'éducation*, n° 350, 09 septembre 2006, pp. 42 - 46

⁴⁰⁴ « L'ensemble des connaissances acquises en français contribue à la constitution d'une culture commune des élèves. ». *Id.*, pp. 17 ; 21

⁴⁰⁵ *Id.*, p. 17

⁴⁰⁶ *Id.*, pp. 17 ; 21

⁴⁰⁷ *Id.*, pp. 16 ; 18 ; 19

⁴⁰⁸ *Id.*, p. 18

généralement, la culture humaniste⁴¹⁰ est présentée comme permettant d'acquérir des repères temporels, spatiaux, culturels et civiques. La culture scientifique et technologique⁴¹¹, la culture numérique⁴¹², mais aussi les « références culturelles liées à l'histoire des arts⁴¹³ » sont évoquées. Il s'agit pourtant surtout de retenir un certain nombre de connaissances à faible pouvoir notionnel. Certaines d'entre elles sont estimées être de nature à constituer des jalons, des repères pour l'élève, mais l'intelligence de leurs relations et de leur mobilisation est différée.

Les programmes ne prévoient pas explicitement de méthodologie pour organiser les étapes d'une recherche s'appuyant sur différents outils de connaissance, y compris numériques, et en extraire, selon des démarches spécifiques, les informations pertinentes. De même, la relation aux différents lieux de connaissance et de culture et aux partenaires qui pourraient la faire vivre est seulement signalée⁴¹⁴. La construction de véritables habitudes de culture est envisagée sous forme d'incitation à découvrir, selon la proximité, « des monuments, des musées, des ateliers d'art, des spectacles vivants ou des films en salle de cinéma⁴¹⁵ ». Nous avons cependant vu que le travail sur l'intelligence sensible, les notions d'œuvre ou de conservation artistique ne sont pas sujets à contenus d'apprentissages précis. De même, la capacité à se repérer dans les lieux virtuels ou réels de culture et à y créer et entretenir des habitudes n'est pas traduite explicitement dans les programmes. Lorsque les concepteurs ajoutent que « ces sorties éveillent la curiosité des élèves pour les chefs-d'œuvre ou les activités artistiques de leur ville ou de leur région », la vocation patrimoniale de la culture à développer est cependant encouragée.

Indépendamment d'une construction avec et par le groupe, le souci de développer une identité collective forte est relativement ancré dans les programmes de 2008. Cette identité se construit sur l'idée d'enracinement attachée à une histoire commune rendue particulièrement lisible, un patrimoine à connaître en histoire, en géographie, en instruction civique et morale, dans les enseignements artistiques et littéraires, et par l'enseignement de la langue française.

⁴⁰⁹ *Id.*, pp. 17 ; 21

⁴¹⁰ *Id.*, p. 24

⁴¹¹ *Id.*, pp. 20 ; 27

⁴¹² *Id.*, p. 26

⁴¹³ *Id.*, p. 19

⁴¹⁴ Les progressions pour le CE2 et le CM2 évoquent les compétences suivantes « Se repérer dans une bibliothèque habituellement fréquentée pour choisir et emprunter un livre » et « Se repérer dans une bibliothèque, une médiathèque » qui postulent néanmoins l'existence d'habitudes déjà ancrées chez tous les élèves. *Id.*, p. 34

⁴¹⁵ *Id.*, p. 26

Elle apparaît sous forme de transmission d'un sentiment d'enracinement⁴¹⁶ prenant appui sur ce qui rassemble les membres de cette nation, hors des problématiques liées à la différence et à l'altérité, voire à l'universalité de certaines valeurs et de certains usages.

Le sentiment d'appartenance à la nation française est ainsi directement établi sur les notions de territoire, d'histoire, de culture (comprise comme un patrimoine national et une somme de valeurs), d'usages et de fonctionnements institutionnels fédérant et illustrant le mode de vie français, qu'il s'agit de connaître. Ce sentiment d'appartenance se révèle relativement hermétique aux problématiques sociétales actuelles, pourtant de moins en moins circonscrites à des champs nationaux. Les apprentissages visés en histoire, géographie, instruction civique et morale se caractérisent, en effet, par une centration certaine sur la France, indépendamment de références à d'autres systèmes que le sien. Cette polarisation organise le recueil et la sélection de connaissances à retenir en les restreignant aux éléments nationaux, tout en s'écartant le plus souvent d'un certain travail problématisant, et *a fortiori*, de problématiques à caractère mondial. Plus précisément, les choix réalisés en histoire révèlent assez largement une tendance à unifier ce qui fonde l'identité française au détriment d'approches qui pourraient en troubler la limpidité. Sont ainsi apportés les éléments patrimoniaux, institutionnels et représentatifs du mode de vie français, ces derniers étant traduits principalement par les connaissances civiques relatives à notre nation – intégrant les règles d'acquisition de la nationalité française⁴¹⁷ -, et les règles strictes de politesse et de civilité en usage dans notre pays, transmises de manière plutôt absolue.

Le développement de l'autonomie et de l'initiative s'inscrit, de fait, assez difficilement dans ce processus plutôt normalisateur. Cette hypothèse repose sur l'absence de contenus relatifs à des démarches à acquérir qui convoqueraient réellement la réflexion, l'inventivité, la prise de distance et l'esprit critique - en tout cas une certaine rationalité à l'égard des savoirs et des expériences vécues -, l'absence de responsabilité réelle explicitement accordée aux élèves, le manque d'incitation à établir des liens opérationnels entre les connaissances acquises, à les resituer au sein de problématiques permettant d'élargir leur contexte de mobilisation. Ces éléments ne contribuent pas à accréditer l'idée d'un véritable apprentissage de l'autonomie et de la responsabilité ou de l'initiative, ni la construction

⁴¹⁶ On pourrait sans doute parler de la construction d'une identité nationale, terme actuellement très connoté politiquement, mais qui se justifie vraisemblablement, ici, par la mise en place, contemporaine des programmes de 2008, d'un « ministère de l'Immigration, de l'Intégration, de l'Identité nationale et du Développement solidaire », initialement dirigé par Brice Hortefeux. Ce ministère a d'ailleurs suscité de très nombreuses polémiques à l'époque de sa mise en place.

⁴¹⁷ *Id.*, p. 27

progressive d'une compétence à raisonner et inventer, en un mot, à penser, voire à décider par soi-même.

L'ensemble des considérations précédentes dilue quelque peu la capacité portée par ces programmes de garantir, pour tous les élèves, les conditions pour développer les capacités⁴¹⁸ essentielles, indispensables au futur citoyen. La problématique du rapport des élèves à l'école et aux savoirs étant considérée comme la clé principale de l'inégalité de réussite⁴¹⁹, on peut penser qu'un certain nombre de caractéristiques émergeant à la lecture de ces programmes sont de nature à porter préjudice aux apprentissages des élèves les moins en phase avec la logique scolaire, et à ceux qui n'apprennent pas selon les mêmes cheminements que les autres : l'absence de prise en compte de la diversité des élèves, la prédominance de choix curriculaires et praxéologiques apportant difficilement de la signification et de l'intelligibilité aux apprentissages proposés et privilégiant souvent un certain formalisme, la propension à attendre l'essentiel du travail adaptatif de la part de l'élève, et très peu de l'institution.

La majorité de savoirs à caractère factuel apportés par le maître rend plus fragile leur assimilation par des élèves peu préparés culturellement à les recevoir, c'est-à-dire à leur trouver du sens, à leur manifester l'accueil et l'écoute nécessaires. L'importance accordée à leur mémorisation, parfois indépendamment de leur compréhension, rend par ailleurs plus décisif le travail à la maison, dont l'efficacité échappe à l'enseignant⁴²⁰.

La prévalence de l'écoute et de l'attention apparaissant comme des préalables exigibles quasi immédiatement plutôt que comme des attitudes et capacités à construire supposent donc une certaine « préparation » anticipant l'exigence scolaire. Celle-ci peut s'avérer préjudiciable aux élèves culturellement et socialement éloignés de la logique de l'école et du sens des savoirs.

L'importance accordée au soin exigé de manière absolue, associée au manque de précision quant aux enjeux d'apprentissage, comporte indirectement le risque, pour les élèves les moins à même d'interpréter efficacement les attentes institutionnelles, de se détourner des objets d'apprentissage au profit des exercices ou situations proposés et des aspects formels du travail scolaire⁴²¹. Plus généralement, le renforcement de cette logique de « métier d'élève »

⁴¹⁸ SEN, A., 2000. *Repenser l'inégalité*. Paris : Éd. du Seuil. L'Histoire immédiate

⁴¹⁹ CHARLOT, B., BAUTIER, É. et ROCHEX, J.-Y., 1994. *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : A. Colin. Formation des enseignants

⁴²⁰ MEIRIEU, P., 1987. *Les Devoirs à la maison*. Paris : Syros. L'École des parents., p. 17

⁴²¹ JOHSUA, S., 1999. *L'école entre crise et refondation*. Paris : la Dispute., p. 120

constitue, une fois encore, un facteur discriminatif entre apprenants, certains étant culturellement et socialement mieux armés que les autres à en assumer les modalités⁴²².

Le programme n'envisage pas explicitement les difficultés à apprendre dans toutes les disciplines, et particulièrement pas les obstacles à surmonter pour passer de l'oralité à l'écriture, et donc à faire de l'écrit un objet d'étude. Ce sont pourtant des difficultés auxquelles sont particulièrement exposés les enfants qui, au sein de leur milieu familial, n'ont pas intériorisé de postures favorables au rapport, très ardu, à l'écrit⁴²³. Plus généralement, l'absence de considération de la difficulté en tant qu'objet d'analyse risque, à terme de conduire à ne statuer que sur des échecs.

Enfin, les relations plutôt superficielles instaurées avec la culture et l'absence d'acquisitions à caractère intentionnel et méthodologique rendent très aléatoires les chances de devenir responsable et autonome dans des démarches de quête de savoirs.

On pourrait sans doute contester l'indépendance défendue par les programmes entre certaines finalités visées et les démarches pédagogiques permettant de les atteindre, indépendance contrariée, en outre, par des propositions récurrentes de moyens et mises en œuvre particuliers.

On pourrait également s'interroger sur la cohérence verticale des propositions qui assignent nettement l'apprentissage des règles et mécanismes à l'école primaire, tandis que les processus de problématisation et de compréhension, les démarches d'accès rationnel au savoir seront plutôt renvoyés au second cycle. On pourra finalement regretter l'absence d'ambition pour des élèves que l'on n'estime pas capables, en raison de leur jeune âge, d'apprendre véritablement à raisonner ou à aborder des notions complexes et abstraites.

On pourrait enfin craindre, devant l'importance accordée à la norme et à l'exigence précoce des qualités du bon élève, indépendamment du rapport initialement entretenu par chacun vis-à-vis de l'école, l'incitation à développer un « métier d'élève » conforme aux exigences de la situation scolaire de 2008, mais peu en phase avec le développement d'un rapport efficace et à long terme aux savoirs.

⁴²² PERRENOUD, P., 2010. *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur. Collection Pédagogies., p. 15

⁴²³ « Ignorer ou sous-estimer la spécificité de l'écrit et ce qu'il en coûte de s'appropriier les logiques culturelles qu'il rend possibles, c'est s'interdire de rendre compte de la persistance de l'échec scolaire ». TERRAIL, J.-P., 2002. *De l'inégalité scolaire*. Paris : la Dispute., p. 152

1.4.6. Des programmes de 2008 minorant le champ des compétences professionnelles exigées

La présence et le rôle de l'enseignant, nous avons pu le constater, sont peu définis explicitement dans les programmes de 2008, mais nous avons néanmoins fait émerger un certain nombre de points qui nous permettent de tenter de dresser un portrait global du maître capable d'assumer le type d'enseignement exigé par ces textes. Le principe de liberté pédagogique, réaffirmé tout au long du programme, tempéré néanmoins par un certain nombre de propositions qui ne sont pas neutres de ce point de vue, ne nous facilite pas la tâche. Nous pourrions penser initialement que l'enseignant de 2008 présente un haut niveau d'expertise dans le travail de conception puisqu'il est laissé *a priori* libre de tout sauf des résultats à obtenir. De même, l'insistance manifestée quant à l'acquisition de savoirs pourrait laisser penser que la maîtrise des disciplines, la culture générale font partie des points forts de cet enseignant, ce qui justifierait le recentrage disciplinaire opéré au niveau de la formation des enseignants. Cette hypothèse doit être examinée avec attention, et la représentation du maître émergent des programmes de 2008 et analysée à l'aune du référentiel de compétences des maîtres nous apparaît passablement différemment. Il n'est pas pour autant question d'avancer l'idée que l'enseignant de 2008 sera nécessairement conforme à ce portrait, mais seulement qu'il pourra s'autoriser à n'être que celui-là.

L'enseignant émergent des programmes de 2008 est un enseignant dont l'éthique se fonde sur une certaine conviction, celle d'enseigner sans transiger à des élèves conçus comme naturellement disposés à accéder aux contenus transmis. Dans ce cadre, l'enseignant peut travailler indépendamment de l'analyse des conditions d'un apprentissage effectif, et hors d'une réelle conscience critique et assumée face à ses éventuelles erreurs didactiques et pédagogiques. Sa conception de l'autorité repose sur la seconde conviction d'être forcément légitime eu égard à la supériorité de son savoir et à son statut d'adulte qui détient les règles et s'applique à les faire suivre par des élèves pas encore considérés comme des sujets. Elle s'exerce au sein d'une école se préparant essentiellement à elle-même, dont les acteurs s'expriment majoritairement dans des entreprises individuelles, évaluées avant tout par l'institution⁴²⁴, et soumises à la comparaison.

⁴²⁴ « Si un maître est d'abord maître du choix de sa méthode, il est au service des progrès de ses élèves par rapport aux objectifs des programmes. C'est pourquoi la liberté pédagogique des enseignants va de pair avec de nouvelles modalités d'inspection des maîtres, davantage centrées sur l'évaluation des acquis des élèves ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008, p. 11

En conséquence de ces hypothèses, la clef de voute de cette entreprise s'incarne dans une démarche de conception et d'organisation du travail de la classe écartant le souci adaptatif à l'égard d'un public considéré essentiellement de manière générique.

La compétence à « concevoir et mettre en œuvre son enseignement » autorise l'enseignant de 2008 à se représenter la démarche d'enseignement hors de toute incertitude, à élaborer un enseignement dans l'absolu, c'est-à-dire indépendant du contexte autre que relatif au niveau de classe considéré, débarrassé, la plupart du temps, d'éléments appelant à la régulation et/ou à la différenciation.

La centration sur le savoir à transmettre et l'importance accordée à des connaissances à connotation plus factuelle que notionnelle ainsi qu'à l'automatisation précoce des mécanismes, la relégation de la complexité à plus tard, la prédominance du travail individuel mettant irrégulièrement en jeu l'activité cognitive de l'élève, contribuent elles aussi à cette concession faite à l'enseignant en faveur d'une simplification importante de la gestion des paramètres didactiques et pédagogiques de son enseignement.

L'enseignant de 2008, face à des acquisitions aux enjeux régulièrement flous, voire absents, à demi dépossédé de la partie créative de son travail de conception, transmet, explique, montre et corrige, et arrête le plus souvent sa responsabilité à la diffusion de son enseignement. Son inventivité n'est pas particulièrement sollicitée au sein d'une pédagogie s'attachant préférentiellement à l'exercice, appelant peu à l'élaboration de situations génératrices d'apprentissage, mais incitant à prendre appui sur les progressions et manuels mis à disposition.

La compétence à « organiser le travail de la classe » se trouve, de fait, construite sur la base d'un enseignement conçu du maître à l'élève, peu nécessitant d'innovations particulières ou de variations dans le temps et les espaces, et accordant peu de place aux situations collectives de recherche et de débat, voire au travail de la classe en dehors de l'enceinte de l'école.

La prédominance d'une prise en compte de l'élève individuel induit plus un quadrillage, une fois pour toutes, de l'espace favorable aux situations impositives collectives, qu'une organisation spatiale autorisant les rencontres et les échanges, la mise en place de travaux de groupe, ou bien la circulation des élèves. La place occupée par le maître, vraisemblablement près du tableau, apparaît comme l'élément organisant le plus souvent la

mise en orbite des apprenants. Le rapport au temps se révèle fortement structuré par les progressions suivies au sein de chaque discipline, la programmation des activités pouvant assez souvent s'épargner les contraintes relatives aux rythmes de l'enfant ou bien au travail faisant collaborer plusieurs disciplines. L'absence d'allusion, même indirecte, à des modalités chronophages d'apprentissage, renforcée par l'hypothèse d'une institutionnalisation précoce du savoir et de son automatiser, suggère une faible tolérance à l'égard de l'attente, certes peu confortable, générée par la mise des élèves en recherche de solutions. Le maître de 2008 n'est pas assujéti à l'exigence d'une disposition à assumer, gérer, et surtout concevoir des situations qui n'aboutissent pas immédiatement à la « bonne » réponse.

Enfin, l'usage relativement cloisonné des TIC n'en fait pas véritablement un outil de plus à gérer au sein de l'enseignement. La maîtrise de la compétence professionnelle numéro huit, relative à ces technologies, paraît s'attacher essentiellement à des capacités techniques.

C'est dans la disposition à considérer l'élève indépendamment de toute singularité autre que celle relative à la dichotomie réussite/difficulté, et de toute analyse de ses processus d'apprentissage, que s'exprime la compétence numéro six « prendre en compte la diversité des élèves ».

Le maître de 2008 conçoit officiellement les différences relativement à la difficulté à apprendre rencontrée par certains élèves, et envisage explicitement leur traitement, « à mesure qu'[elles] apparaissent⁴²⁵ » hors des heures de classe et de l'« apprentissage commun⁴²⁶ ». La prééminence des progressions intégrées aux programmes l'assigne, de surcroît, à des échéances annuelles peu compatibles avec l'idée de cheminements à temporalité variable. L'égalité des élèves pourrait ainsi finalement constituer un postulat qui semblerait suffisant pour autoriser, *a priori*, l'apprentissage de tous, et rassurer l'enseignant quant à la légitimité de l'enseignement qu'il conçoit.

Ses compétences à évaluer s'organisent selon une logique de constat, dans l'absolu, quant aux écarts par rapport à des normes et aux acquisitions visées. Le maître signale et corrige des fautes et s'attache à vérifier la bonne restitution des savoirs transmis, sans perspective de reconsidération, en cours, de son enseignement.

Considérer les élèves en difficultés en dehors de la classe pourrait le dispenser de réelle perspective de reconsidération en cours d'enseignement. La simplicité des connaissances et compétences à évaluer, l'abondance de connaissances à mémoriser lui

⁴²⁵ *Id.*, p. 4

⁴²⁶ *Id.*, p. 4

facilitent en quelque sorte la tâche, l'usage d'*exercices* pouvant majoritairement convenir à ce type de perspective évaluative.

Dès lors, le maître apparaît comme celui en qui on doit avoir confiance comme un modèle – se devant d'être irréprochable –, s'illustrant avant tout dans une maîtrise générale de la langue qui constitue la référence a priori pour les élèves.

Sa maîtrise du langage spécifique aux disciplines s'exerce sans précaution particulière par rapport aux éléments possibles de confusion avec le langage commun, et par rapport à la construction effective de concepts. Il conçoit ainsi le langage le plus souvent indépendamment de l'élaboration et de la structuration de la pensée. Faire verbaliser les élèves de manière relativement cadrée vise essentiellement une meilleure maîtrise de la langue autant qu'une vérification des connaissances des élèves.

Selon ces perspectives, la compétence à « maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale » s'appuie sur des connaissances majoritairement disciplinaires, assez peu organisées en réseaux.

Le maître de 2008 est polyvalent au sens où il doit pouvoir apporter des connaissances dans toutes les parties du programme, quels que soient le domaine ou la discipline auxquels elles se rapportent. Cette polyvalence ne repose cependant pas nécessairement sur une culture générale au sens d'une mise en relation distanciée des connaissances permettant une réflexion approfondie, systémique et ramifiée. De fait, elle peut se permettre de rester relativement cloisonnée et indépendante d'un travail épistémologique approfondi sur les disciplines.

Contrairement à ce que dit le référentiel de compétences des maîtres et aux injonctions exprimées en début de programme, l'enseignant apparaissant en pointillés dans les programmes de 2008 serait préférentiellement celui qui ne se disperse pas et est invité à assumer seul la gestion de sa classe plutôt que de s'engager dans des collaborations avec des partenaires.

Les allusions relatives à la concertation par équipes de cycles – à connotation majoritairement fonctionnelle –, au projet d'école, à la participation des parents dans la vie de l'école, placées exclusivement en début de programmes et non reprises ensuite au sein des disciplines, ne contribuent pas à plaider en faveur d'une ouverture effective vers d'autres acteurs ou partenaires du système. L'enseignant n'est pas encouragé, non plus, à sortir de l'école dans la mesure où très peu d'allusions sont faites – excepté à propos des œuvres –, à la découverte de certaines réalités (par des sorties sur le terrain) ainsi qu'à ses modalités. Le maître n'est donc que très peu encouragé explicitement à sortir de sa classe, à communiquer

sur son travail, à entretenir des collaborations avec des partenaires ou les parents dans une perspective d'optimisation des apprentissages et d'aide à la réussite des élèves.

L'enseignant de 2008 se présente comme investi d'une autorité de fait, liée à sa condition d'adulte qui sait et montre, que l'on doit respecter par-dessus tout. Il constitue la référence, voire la norme quasi-unique, à la fois initiale et ultime de tout ce qui se produit et s'apprend dans la classe. L'enseignant est peu incité à reconsidérer, avec ses élèves, la signification des savoirs qu'il dispense. Sa liberté pédagogique, maintes fois réaffirmée, s'exerce au sein d'un cadre rendu étroit par la prédominance d'acquisitions factuelles et mécaniques. Le déni de complexité dont ces dernières font l'objet tend à rendre superflu tout souci d'explicitation de leur cohérence et de leur logique, et risque de faire oublier les objectifs plus ambitieux annoncés en début de programme. Cette liberté est d'autant moins sollicitée que l'élève est souvent rendu peu apparent au sein du processus d'enseignement, voire quasiment absent du recueil de paramètres utiles à la démarche de conception. Avec son effacement s'estompent également les perspectives de voir l'incertitude et les perspectives de remises en questions faire partie intégrante de l'acte d'enseignement.

Le maître serait, dans ce cas, plutôt celui qui aurait perdu la capacité d'inventer par l'immuabilité supposée du processus d'enseignement dont il exerce la mission, et dont le regard sur le monde et sur le rapport enseigner/apprendre serait peu questionné, peu révisé.

Sa responsabilité s'exerce dans la formation d'un individu en dehors d'acquisitions autorisant son émancipation progressive.

Malgré le rappel, en préambule, de la nécessité d'une relation entre liberté pédagogique et « capacités de réflexion sur les pratiques et leurs effets⁴²⁷ », le caractère présenté comme facilement interchangeable, à la lumière des acquisitions et non des difficultés rencontrées par les élèves, des « méthodes » à mettre en œuvre pour atteindre les objectifs fixés, laisse à penser que le champ élargi de la recherche scientifique, didactique et pédagogique ne présente pas un intérêt majeur pour l'amélioration des compétences professionnelles de l'enseignant.

Rien n'indique, dans les programmes, le terme de la réflexion sur ces pratiques. L'absence d'allusion à des modalités évaluatives autres que sommatives, le rappel « [...] pour les maîtres, [de] l'obligation de s'assurer et de rendre compte régulièrement des acquis des

⁴²⁷ Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008, p. 10

élèves⁴²⁸ », obèrent l'idée d'une analyse de pratiques professionnelles *en cours* d'enseignement. L'expression « réflexion sur les pratiques et leurs effets » n'exprime d'ailleurs pas forcément l'idée d'une analyse approfondie des pratiques d'enseignement personnelles et d'une remise en question de celles-ci organisée à l'aune des propres compétences professionnelles de l'enseignant, mais plutôt une macroanalyse portant sur les grands types de pratiques – ou plutôt « méthodes⁴²⁹ » - existantes.

1.5. Conclusion

De nombreuses intentions se retrouvent finalement relativement vidées de leur substance par la nature évasive, voire contradictoire des propositions qui sont faites au sein des programmes. Cela explique l'importance de ce curriculum caché qui tend à renvoyer, nous venons de le constater, à d'autres finalités que celles officiellement annoncées, et explique le manque de cohérence constaté entre les trois pôles du paradigme éducatif émergeant des programmes de 2008.

Décider de simplifier la lecture des programmes en les raccourcissant nous paraît relever d'un certain parti pris. Cela impose, en effet, une sélection des informations à y faire paraître, et aucun choix, de ce point de vue, ne peut être considéré comme anodin. Les registres d'éléments qui n'ont pas été jugés dignes d'y figurer nous paraissent, à ce titre, particulièrement révélateurs. La liberté pédagogique aura permis de justifier l'absence d'allusion relative à la mise en œuvre des programmes, à abandonner ce qui s'apparente à l'habituelle partie d' « instructions » figurant dans la plupart de ce genre de textes. Renoncer à ces recommandations relève cependant d'un raisonnement teinté d'un certain relativisme car supposant que toute démarche se vaut et peut permettre d'atteindre l'ensemble des objectifs fixés et ce, quels que soient les élèves. Cela reviendrait, par exemple, à prétendre que viser une véritable appropriation des savoirs, le développement de l'esprit critique ou de la capacité à raisonner, pour ne citer qu'eux, peuvent relever de n'importe quelle démarche didactique et pédagogique, et qu'il n'est pas véritablement besoin de précaution particulière pour garantir l'efficacité de l'entreprise. Il nous semble enfin que l'absence d'instructions quant aux mises en œuvre, lorsqu'elle se double d'une absence régulière d'explicitation des enjeux relatifs à chaque élément de programme à faire intégrer par les élèves, peut compromettre une lecture

⁴²⁸ Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. BOEN*hors-série n°3 du 19 juin 2008*, p. 10

⁴²⁹ *Id.*, p. 10

conceptuelle efficace du texte. Cela peut, par conséquent, perturber le partage d'un socle commun de connaissances et de compétences.

Le choix délibéré de rendre les programmes compréhensibles par les parents d'élèves est, certes, louable dans une perspective d'implication de ces derniers, voire de collaboration avec eux. Nous avons cependant remarqué que cette collaboration annoncée s'arrêtait souvent à la porte de l'école ou de la classe, ou en tout cas, ne s'exprimait concrètement d'aucune manière. Il aurait sans doute été plus facile de concevoir un document annexe adaptant la présentation des programmes à ce public non professionnel, afin de conserver leur pouvoir fédérateur et organisateur à des textes destinés, avant tout, à garantir autant que possible équité et efficacité. Limiter la part d'explicitation des programmes revient à multiplier les possibilités de lecture des textes, et peut-être à autoriser finalement, une liberté axiologique incompatible avec un projet éducatif et politique à caractère national et avec l'idée formulée par Xavier Darcos en introduction des programmes de 2008 : « J'ai, au nom de l'État, la responsabilité de définir les programmes nationaux pour assurer à tous les élèves l'égalité d'accès à l'instruction afin de permettre à chaque enfant de devenir un citoyen libre et éclairé ». Le manque de précisions nous paraît, de ce point de vue, présenter un vrai risque.

Nous pourrions, enfin et surtout, ajouter que les concepteurs n'ont pas réussi à tenir cette intention de « neutralité » pédagogique jusqu'au bout dans la mesure où nous avons pu relever maintes entorses à cette dernière, notamment lorsque la prééminence accordée à l'apprentissage préalable des « mécanismes », à l'entraînement et à la mémorisation apparaît aussi clairement. En outre, l'ambition même de ces programmes en termes de quantité de connaissances à enseigner autorise difficilement les procédures particulièrement coûteuses en temps que nous avons abondamment décrites en 2002. Il s'agit, notamment, des situations d'investigation, des expérimentations, de l'institutionnalisation collective des savoirs ou bien des débats dans toutes les disciplines. Cette ambition laisse de surcroît peu de temps aux élèves les plus lents pour apprendre à leur rythme.

Mesurer l'efficacité des méthodes choisies, les comparer, les remplacer le cas échéant est recommandé en début de programmes, de même que l'idée de « concilier l'égal accès à l'instruction avec la prise en compte de la diversité des enfants et des contextes⁴³⁰ ». Mais ces recommandations se heurtent néanmoins à plusieurs écueils. Dans la perspective où est officiellement reconnue « la nécessité de prendre en compte la diversité des rythmes

⁴³⁰ Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. BOEN*hors-série n°3 du 19 juin 2008*, p. 3

d'apprentissage afin de permettre le développement des capacités de chaque élève⁴³¹ », il est tout d'abord surtout question d'adapter la progressivité des apprentissages aux besoins des élèves. Or, paradoxalement, la partie « progressions », notamment pour le français et les mathématiques incluse dès juin 2008 au sein des programmes, est présentée comme ayant « pour but, quant à elle, de fournir aux enseignants des objectifs annuels précis et communs à toutes les écoles⁴³² ». De plus, lorsqu'on lit « les repères annuels en français et en mathématiques vous aideront à bâtir des progressions adaptées à la diversité des rythmes d'apprentissage des élèves, tout en vous permettant de répondre aux attentes des familles sur la réalité de ce qui aura été appris à la fin de l'année scolaire et à la fin du cycle », on mesure aisément combien il sera difficile de résister à ces « repères annuels », aussi facilement confondus, dans le même texte officiel, avec des *objectifs* annuels, et à défendre, vis-à-vis de ces mêmes parents, d'éventuels « retards » dans les apprentissages réalisés par année. La notion de cycles, de progressivité, s'efface donc relativement souvent derrière celle de progressions et d'échéances annuelles.

Outre ces progressions, le ministre Darcos rappelle que « ces nouveaux programmes sont d'autant plus précis sur les résultats qu'ils sont plus ouverts sur les méthodes, reconnaissant ainsi que les chemins de l'apprentissage sont pluriels et complexes⁴³³ ». Mais il précise aussitôt : « je suis convaincu qu'un enfant ne peut apprendre s'il n'est incité à une certaine rigueur, que suppose par exemple l'exercice de mémorisation ; pour autant il ne faut pas renoncer à éveiller sa curiosité et son imagination. Vouloir opposer l'une à l'autre de ces composantes de l'activité pédagogique n'a pas de sens et c'est là pour moi une conviction profonde, confirmée à chacune des visites que j'effectue dans les classes⁴³⁴ ». Non seulement la notion de méthode fait ici l'objet d'une certaine confusion avec des exercices et des objectifs, mais la reconnaissance de chemins d'apprentissage pluriels et complexes, assortie dans la présentation des programmes d'une formule telle que :

« Le rôle de l'enseignant est en effet d'aider ses élèves à progresser dans la maîtrise des objectifs fixés par les programmes et progressions nationaux : il lui revient de choisir les méthodes les plus adaptées aux caractéristiques individuelles et aux besoins spécifiques de ses élèves. Le professeur des écoles ne saurait être un simple exécutant : à partir des objectifs nationaux, il doit inventer et mettre en

⁴³¹ *Id.*, p. 11

⁴³² *Id.*, p. 11

⁴³³ *Id.*, p. 3

⁴³⁴ *Id.*, p. 3

œuvre les situations pédagogiques qui permettront à ses élèves de réussir dans les meilleures conditions⁴³⁵ »,

se voit souvent contredite par les incitations à recourir à telle procédure plus qu'à telle autre et par les choix curriculaires réels. Par ailleurs, comparer des « méthodes » n'est sans doute pas sérieusement envisageable à l'échelle d'un enseignant. Or, nous l'avons vu, les programmes de 2008 mettent plutôt en avant des évaluations à caractère sommatif, c'est-à-dire statuant sur les acquis, et les éléments de présentation et de préambule ne contribuent pas à dissiper cette idée : les éventuels « outils d'évaluation des élèves qui pourront être utilisés en classe, à tout moment de l'année scolaire, de la grande section de maternelle au CM2 », qui ouvriraient à la possibilité d'une évaluation plus formative, sont laissés « à la discrétion des enseignants⁴³⁶ », et jamais le corps des programmes n'y fait plus allusion ; de plus, l'importance accordée aux évaluations nationales⁴³⁷ tend à minorer celle que l'on pourrait vouloir accorder aux outils évoqués ci-dessus. Il ne s'agit donc pas d'encourager les enseignants à revoir leur travail de conception et à réguler leurs interventions, mais plutôt à changer de *méthode*, c'est-à-dire passer d'une démarche conçue dans l'absolu, en dehors de l'élève considéré dans ses manières d'apprendre, à une autre démarche. Il sera sans doute difficile, alors que l'inspection est encouragée à mesurer en premier lieu les acquis des élèves⁴³⁸, d'échapper à un certain « bachotage », - par ailleurs encouragé par des connaissances à assimiler et des compétences peu complexes à développer - qui ne soit atteignable par des procédures pédagogiques autres qu'à caractère transmissif et mécanique, et le plus souvent évaluable par des exercices « d'application ».

De plus, nous l'avons à plusieurs reprises mis en évidence, absentes sont les allusions aux difficultés potentiellement rencontrées par les élèves au cours de leurs apprentissages. En définitive, l'idée selon laquelle les apprentissages iraient plutôt de soi, à condition que les élèves, quels qu'ils soient, fournissent les efforts nécessaires, c'est-à-dire l'écoute, l'attention, le soin, la mémorisation des connaissances, la confiance accordée au maître et à des savoirs simplifiés, de fait, possiblement privés de signification, tend à prendre de l'importance à la lecture du corps des programmes. On peut alors s'interroger sur la pertinence d'un texte qui,

⁴³⁵ *Id.*, p. 11

⁴³⁶ *Id.*, p. 4

⁴³⁷ « Afin d'apprécier les acquis de chaque élève aux deux premiers paliers du socle commun de connaissances et de compétences, des évaluations nationales au CE1 et CM2 seront mises en place. Les protocoles d'évaluation que vous utiliserez au cours de la prochaine année scolaire ont été rigoureusement testés auprès de certains d'entre vous. Ils permettront de dresser un bilan des acquis de chaque élève en français et en mathématiques: les niveaux, articulés aux programmes, seront définis en cohérence avec les exigences du socle commun ». *Id.*, p. 4

⁴³⁸ *Id.*, p. 11

présenté très clairement comme un outil voué à juguler l'échec scolaire et à permettre à tous les élèves de poursuivre leur formation scolaire dans de bonnes conditions, propose comme réponse essentielle une liste de « connaissances » et de mécanismes à savoir restituer.

Soulignons, enfin, que l'ensemble des choix présentés se voit justifié par une allusion au sens commun (« chacun s'accorde aujourd'hui sur »), et par l'idée selon laquelle :

« Les programmes qui suivent tentent d'autant moins d'imposer le choix d'un mode d'apprentissage aux dépens d'un autre que chacun s'accorde aujourd'hui sur l'utilité d'un apprentissage structuré des automatismes et des savoir-faire instrumentaux comme sur celle du recours à des situations d'exploration, de découverte, ou de réflexion sur des problèmes à résoudre. L'accès au sens et l'acquisition des automatismes ne sont pas antinomiques : c'est aux enseignants de varier les approches et les méthodes pour lier ces deux composantes de tout apprentissage. Ce que ces programmes excluent absolument, c'est l'affirmation selon laquelle un seul modèle pédagogique devrait être privilégié en toutes circonstances et dans des classes forcément différentes. Ils invitent les enseignants à réfléchir librement aux meilleurs moyens d'atteindre les objectifs de réussite que la Nation a fixés à son école⁴³⁹ ».

L'approche de l'élève en train d'apprendre n'est pas effective, et la réflexion ne semble pas dépasser l'empirisme ni le sens commun. Enfin, dès lors que l'on admet qu'une méthode pédagogique présente une certaine cohérence, on peut difficilement concevoir une telle interchangeabilité, justifiée simplement par l'échec face aux acquisitions. Ce serait, contrairement à ce qui est affirmé, déresponsabiliser l'enseignant vis-à-vis des procédures didactiques et surtout pédagogiques employées, sur l'hypothèse, une fois encore, qu'elles peuvent être conçues dans l'absolu et être changées, et donc se passer de régulations, c'est-à-dire d'une évaluation formative et d'une véritable analyse de pratiques professionnelles personnelles et quotidiennes.

L'ensemble de nos analyses converge ainsi vers un certain paradoxe entre la liberté pédagogique des enseignants maintes fois réaffirmée, et une certaine dépossession de leur capacité à concevoir qui nous amène à évoquer un phénomène de « prolétarianisation » défini par Bernard Stiegler comme la « [privation, pour un] sujet (producteur, consommateur, concepteur) de ses savoirs (savoir-faire, savoir-vivre, savoir concevoir et théoriser)⁴⁴⁰ ». Cette

⁴³⁹ *Id.*, p. 11

⁴⁴⁰ STIEGLER, B. *Ars Industrialis. Prolétarianisation*. Consulté le 29 septembre 2012 sur le site *Ars Industrialis* : <http://arsindustrialis.org/prol%C3%A9tarisation>

dépossession affectant les enseignants, est liée, selon nous, à la perte de lisibilité des finalités et des enjeux relatifs aux apprentissages visés, et à une certaine prédilection, émergeant à la lecture des programmes, pour la « pédagogie de l'exercice », précédemment caractérisée, peu exigeante en matière d'inventivité.