

# Apprendre en sachant ce que l'on fait

A

quoi ça sert l'école ? A apprendre ! En vérité, cette évidence n'est pas une pour tout le monde.

Rémi Brissiaud, Maître de conférence en psychologie cognitive, en est encore tout réjoui. « Ça sert donc à quelque chose d'aller à l'école ! » lance-t-il à mi-parcours d'une recherche sur la résolution de problèmes arithmétiques dans des classes de CE1 et de CE2 (lire par 18-19). La question des apprentissages est au centre de ses travaux et les premières conclusions sont tout aussi faussement surprenantes : « lorsque l'école ne se donne pas pour objectif d'enseigner un concept, les élèves ne l'inventent pas. En revanche, quand elle se donne un tel objectif, on observe des progrès qui résultent très directement de l'enseignement qui a été prodigué et pas seulement des compétences générales ».

Mais pourquoi donc, plus d'un siècle après les lois de Jules Ferry sur la scolarité obligatoire les chercheurs en sont-ils encore à se poser ce type de problématique ? C'est sans doute parce que les questions des apprentissages, de savoir pourquoi et comment les élèves apprennent, pourquoi certains réussissent et d'autres pas, appellent des réponses beaucoup plus complexes qu'il n'y paraît.



Comprendre ce qu'il fait à l'école, ce qu'on attend de lui et qu' « apprendre c'est grandir » constitue pour l'élève une source de motivation

« Je crois qu'il est très important que l'apprentissage ne se fasse pas à l'insu des élèves. Si l'on veut leur donner le goût d'apprendre, leur faire éprouver le plaisir de découvrir, encore faut-il les aider à comprendre qu'ils sont en train d'apprendre et non pas de jouer ou colorier », expliquait Sylvie Cèbe, maître de conférence en sciences de l'éducation à l'IUFM de Lyon, lors de la seconde Université d'automne du SNUipp en

2002. Comprendre ce qu'il fait à l'école, ce qu'on attend de lui et qu' « apprendre c'est grandir » constitue pour l'élève une source de motivation. Or, cette dernière est sans aucun doute un moteur de l'apprentissage et du développement, car elle conditionne l'énergie et l'attention qu'on accorde aux informations et d'ailleurs, le manque d'intérêt est souvent incriminé pour expliquer les problèmes de comportements ou d'échec scolaire.

Une des conditions de la réussite des apprentissages est donc de savoir comment susciter cette motivation, mais ce n'est pas la seule. « *Quand les écrits proposés se complexifient, les différences sur le plan de la compréhension comme sur celui de la vitesse augmentent entre les élèves. Les moins armés d'entre eux désespèrent de pouvoir y arriver et finissent par croire en leur propre incapacité personnelle* », explique Jacques Bernardin, docteur en sciences de l'éducation (lire pages 34-35). Il n'y a rien de plus démo-

tivant pour l'élève que de se retrouver dans cette situation, cela va sans dire, mais la question de la lecture renvoie aussi à l'apprentissage et à la maîtrise des codes et des savoirs de base.

Les nouveaux programmes placent la lecture et l'écriture au cœur des enseignements, mettent l'accent sur la maîtrise du langage dès le plus jeune âge, introduisent la littérature de jeunesse à l'école (lire page 32) et placent les nouvelles technologies comme un outil. Leur usage en classe est pensé de manière transversa-

le à toutes les matières d'enseignement (lire pages 36-37 interview de Benoit Falaize), il constitue aussi les bases de la socialisation et de la citoyenneté (lire pages 30-31). Leur élaboration et leur contenu ont fait l'objet d'un consensus assez large. Mais leur pleine mise en œuvre ne tombe pas du ciel, elle renvoie à d'autres problématiques auxquelles est confrontée l'école : questions de pédagogie, de pratiques, de formation initiale et continue, de moyens (lire notamment pages 6 à 9).

**Bernadette Groison**

Secrétaire générale adjointe du SNUipp

# Maintenir les exigences de l'école

**En 2002 les nouveaux programmes apportaient un certain nombre de nouveautés quant au contenu des apprentissages et aux pratiques d'enseignement. Quel regard portez-vous sur leur mise en œuvre deux ans plus tard ?**

Ces programmes qui placent le langage au cœur des apprentissages nous semblent pertinents au regard des enjeux auxquels doit faire face l'école. Ils intègrent de nouveaux enseignements avec les langues vivantes ou la littérature de jeunesse, ou de nouveaux outils avec l'utilisation des TIC. Ces deux derniers exemples sont importants car nombre d'élèves n'y ont pas accès en dehors de l'école. En ce sens il fait partie des missions de l'école de dispenser tous les enseignements, sinon il y a risque de renforcer les inégalités. Ils ont d'ailleurs été particulièrement bien accueillis par les enseignants qui font preuve d'une extraordinaire implication dans les écoles. Mais aujourd'hui la pleine mise en œuvre de ces programmes n'est pas simple. La suppression des aides

« Il fait partie des missions de l'école de dispenser tous les enseignements, sinon il y a risque de renforcer les inégalités. »

éducateurs ou des crédits pédagogiques par exemple, a des répercussions désastreuses sur le fonctionnement des équipes pédagogiques, sur la formation continue des enseignants. L'insuffisance des recrutements, comme les incidences de la carte scolaire, se traduit par une hausse des effectifs dans les classes, notamment dans les écoles maternelles. Cette situation ne facilite pas une meilleure prise en charge individuelle des élèves ni l'émergence de nouvelles pratiques.

**La situation de l'école maternelle et son rôle en faveur des apprentissages vous semblent-ils remis en cause ?**

L'école maternelle « constitue le socle éducatif sur lequel s'appuient et se développent les apprentissages ». Cette idée est extraite des nouveaux programmes et nous la partageons. Elle joue un rôle déterminant tout autant en faveur des apprentissages que de la socialisation des élèves. L'enfant commence à intégrer les codes du monde scolaire et ainsi, apprend à devenir élève. Autant

dire que le passage dans cette école non obligatoire joue un rôle décisif quant à la réussite scolaire ultérieure des élèves. Ce n'est pas



pour rien si dans les ZEP, la scolarisation dès l'âge de deux ans, a été préconisée. Or, les récentes déclarations de Xavier Darcos sur cette question s'avèrent très inquiétantes. Tout se passe comme si le ministre délégué à l'enseignement voulait préparer l'opinion à une remise en cause de cette scolarisation. Sur le terrain déjà nous constatons des situations difficiles, avec la multiplication des postes à temps partiel et le recul du taux de scolarisation des 2 ans ou la hausse des effectifs par classe. Tout cela n'aide pas dans la lutte contre l'échec scolaire et les inégalités. L'école maternelle a besoin d'un tout autre traitement. Nous considérons qu'il faut réaffirmer l'importance de l'école maternelle dans la scolarisation des élèves si l'on veut conduire tous les élèves sur le chemin de la réussite.



Philippe Meirieu

« Peut-on encore faire l'école aujourd'hui ?  
Quelles spécificités pour la transmission des  
savoirs dans l'espace scolaire ? »

*Le titre de votre intervention, « Peut-on encore " faire l'école " aujourd'hui ? », laisse penser que " faire l'école " ne va plus de soi, mais le problème n'est-il pas plutôt de " faire la classe " ?*

L'expression « faire l'école » est une expression utilisée jadis par les instituteurs. Elle était synonyme de faire la classe.

Instituteur, quand j'entrais dans ma classe, les élèves, les parents, mais aussi l'institution étaient d'accord sur ce qu'était l'école et sur les règles à y respecter. L'école était faite.

Quand je vais visiter les jeunes stagiaires de l'IUFM, je m'aperçois que ça n'est plus partout le cas. Aujourd'hui, ce qui me paraît caractériser l'évolution devant laquelle nous sommes, c'est qu'avant de faire la classe, il faut faire l'école.

Beaucoup d'élèves n'ont pas intégré que l'école ce n'est pas la famille, pas la rue, que la classe n'est pas la cour de récréation, que la maîtresse n'est pas la sœur ou la maman, que le maître n'est pas un copain. Les principes qui régissent l'espace scolaire ne sont pas construits par ces enfants.

Pour pouvoir faire la classe dans l'école, certains enseignants en situation critique sont quasiment obligés de reconstruire l'école chaque fois qu'ils entrent dans leur classe. Les règles ne sont pas spontanées, les gamins ne les ont pas apprises ni trou-

vées dans leur berceau. Il faut « faire l'école » c'est à dire construire un certain nombre de règles qui instituent son fonctionnement.

*Pourriez-vous donner quelques-unes de ces règles à construire en préalable au faire la classe ?*

Parmi les spécificités de l'école que beaucoup d'enfants n'ont pas intégrées et construites, on peut citer qu'à l'école celui qui a raison n'est pas celui qui crie le plus fort mais celui qui démontre le mieux, que celui qui a raison n'est pas celui qui

utilise la violence physique ou verbale mais celui qui est le plus précis, le plus juste et le plus rigoureux. La méconnaissance de ces principes est la raison pour laquelle les enfants vivent parfois l'enseignement sous la

forme d'un conflit d'opinions : le maître a une idée, j'en ai une, que le plus fort gagne.

Autre exemple : l'école est un des rares lieux dans la société où il est plus important de comprendre que de réussir. Si réussir était plus important que comprendre, pourquoi l'école interdirait de copier sur son voisin systématiquement. Réussir un devoir c'est quelque chose de fugace ; comprendre c'est quelque chose qui s'installe dans l'esprit et qui dure. Or, dans la société on ne cherche pas toujours à comprendre. Quand j'entre dans ma voiture je ne cherche pas à comprendre comment fonctionne le

moteur. Je me mets au volant et je tourne la clé de contact. Les progrès techniques consistent à permettre de réussir sans comprendre. L'école fonctionne à l'inverse. Pour comprendre, il faut aussi accepter de perdre du temps, de soulever le capot du moteur et pas seulement demander au voisin s'il sait comment ça marche.

Un corollaire de cette règle est que l'erreur n'est pas une faute. Dans la vie, l'erreur est une faute, l'erreur est sanctionnée. Dans la caricature d'école que constitue Star-Academy l'erreur est une faute. A l'école, l'erreur n'est pas une faute, elle est une chance. Elle permet, à partir de l'analyse de l'erreur, de progresser.

Voilà un certain nombre de règles qui instituent le fonctionnement de l'école et qui sont souvent mises à mal.

*La réaction à cette mise à mal pourrait être un retour de l'école sur elle-même...*

Il ne s'agit pas pour moi de reconstruire le sanctuaire scolaire. Je souhaite que l'école soit une institution et non un service. La différence entre institution et service est fondamentale. Une institution fonctionne sur des valeurs, un service, lui, fonctionne sur la satisfaction immédiate des usagers. L'école comme la justice sont des institutions dont la qualité se mesure à leur capacité à réaliser un idéal. L'idéal républicain pour l'école est l'égalité, la plus grande possible, pour tous dans l'accès au savoir. Personne ne pense que la qualité d'un tribunal se mesure à la satisfaction du justiciable. La qualité d'une école

ne se mesure pas à la satisfaction des usagers. Rappeler que l'école est une institution c'est aussi réaffirmer que l'école ne peut pas être une entreprise. Elle ne peut pas être le lieu dont l'efficacité se juge en termes commerciaux. Elle ne peut pas être le lieu de l'obligation de résultats, elle ne peut être que le lieu de l'obligation de moyens. Si l'école était le lieu de l'obligation de résultats nous serions à même dès aujourd'hui de privatiser l'institution scolaire et de mettre en concurrence les différents établissements.

Il ne s'agit pas pour moi de revenir à l'école sanctuaire, il s'agit de construire « l'école institution » capable de résister à la loi des marchés, à la toute puissance de la demande individuelle, aux pressions des entreprises mais aussi aux aléas d'un certain nombre de discours. Et cela parce qu'elle aura des principes forts sur

lesquels nous pouvons nous appuyer.

### *Le débat sur l'école qui nous est aujourd'hui proposé est donc une démarche positive ?*

Si le débat sur l'école pose la question des valeurs sur lesquelles on doit s'entendre, je pense que ce sera bénéfique. Le débat qui s'ouvre pourrait, par exemple, réaffirmer la valeur fondatrice de la mixité sociale dans l'école, afin que le creuset républicain fonctionne.

Un débat n'est pas un sondage, une photographie des opinions qui existent déjà, c'est la possibilité de faire évoluer l'opinion des gens. Pour cela, il faut accepter l'idée que l'intérêt collectif doit transcender les intérêts individuels.

Il faut débattre et, pour moi, il faut convaincre que la coopération, que le droit de se tromper sont des valeurs de l'école et que l'école est le

lieu où on n'évacue pas « le maillon faible » mais où l'on parie sur son éducabilité.

**Propos recueillis par  
Lydie Buguet**

Ancien instituteur,  
professeur de collège et lycée  
Professeur des universités  
Directeur de l'IUFM de l'académie de  
Lyon

Publications :  
« Repères pour un monde sans repère »,  
Desclee De Bouver 2002 ; « La pédagogie et les droits de l'enfant »,  
Tricorne Eds 2002 ; « L'école et les parents - La grande explication », Pocket 2001 ; « Enseigner, scénario pour un métier nouveau », ESF éditeur ; « La pédagogie entre le dire et le faire », ESF éditeur ; « La machine-école », Folio-Gallimard

## « Normes linguistiques, normes langagières : communication, développement et apprentissage. »



**Elisabeth Bautier**

### *Pourquoi cette question des normes langagières ? D'où vient ce pluriel ?*

Il me semble que cette notion de normes permet de mieux comprendre les difficultés persistantes des enseignants comme des élèves face aux injonctions de maîtrise de la langue. Elle a en effet plusieurs sens. Ainsi, la norme est liée à la pratique ordinaire du plus grand nombre, à ce qu'il est normal, par habitude, de faire. Mais elle a aussi largement à voir avec la domination sociale : elle correspond aux manières de faire avec la langue et le langage des groupes socialement dominants, elle correspond

à ce que font les gens qui ont les moyens de « décider » de ce qui est « bien ». Cette dimension de la norme sert de référence à l'école, sans y être présentée comme telle, plutôt comme une évidence partagée. Une autre dimension de la norme réside dans l'activité que l'on mène : raconter, expliquer, apprendre, passent nécessairement par des contraintes et des conditions, d'ailleurs pas seulement linguistiques et langagières. On peut encore évoquer la norme que représente la nécessaire transmission de la langue nationale grammatisée. Les difficultés viennent

de la confusion entre toutes ces dimensions. D'autant qu'on passe vite du constat de non respect des normes langagières au jugement de valeur cognitif ou social. Par exemple, entre un « oui » et un « ouais », on va mettre beaucoup plus de choses qu'un simple relâchement des maxillaires. Cette pluralité des normes conduit à un flou qui gêne le travail des élèves comme des enseignants.

Le brouillage des exigences est renforcé par une propriété du langage qui mobilise différents registres : social, subjectif et cognitif, au moins, registres

convoqués par les différents types de normes.

## *Quelles sont les missions de l'école au regard de ces normes ?*

L'école est historiquement le lieu où s'institue la langue comme patrimoine national, permettant une culture commune. Sa mission est de la transmettre pour la pérenniser. Il s'agit d'une langue largement normée par l'écrit(ure). Pour cette raison, souvent oubliée, car aujourd'hui ces formes sont véhiculées dans l'oral dominant, les difficultés de certains élèves peuvent être importantes car il ne s'agit pas que de formes mais aussi de modes d'être et de faire avec la langue, des façons dont on traite le « monde » avec le seul langage et qui demandent apprentissage. Même à l'oral, elles sont éloignées d'une spontanéité, d'un usage premier du langage. Une autre mission de l'école, plus récente, est de préparer l'insertion dans le monde social des élèves, en leur enseignant les usages sociaux du langage. Ici, les exigences se multiplient et « s'élève » ; de plus en plus il est "normal" de devoir savoir répondre à quelqu'un, parler en public... Aussi, dès l'enfance, l'école demande aux élèves d'expliquer, d'argumenter, ce qu'auparavant on faisait bien plus tard. Ces situations font appel à des usages de langue simultanément cognitifs et sociaux. Un autre rôle encore de l'école au regard de la langue est de permettre aux élèves de s'y exprimer. On le voit, ces différents domaines convoquent des normes fort différentes, aux formes linguistiques privilégiées ou plus cognitives qu'elles contribuent à construire souvent de façon peu consciente et volontaire et qui ont à voir avec le développement de l'enfant. Il en est ainsi de l'usage du langage pour apprendre, usage spécifique des ap-

**« Il faut être le plus au clair possible sur l'existence et les enjeux sociaux et cognitifs des registres normatifs tels qu'on les fait fonctionner en classe »**

prentissages scolaires. Cet usage ne peut se réduire à la spécificité des vocabulaires des disciplines, ou de leurs écrits emblématiques ; il s'agit de permettre le développement et la familiarisation avec un mode de pensée qui aide au déplacement dans les savoirs. Il faut donc en particulier aider les élèves à

apprendre ces usages, fondés dans l'écrit, qui construisent les objets spécifiques que l'école demande d'étudier (dont la langue elle-même), indépendamment des situations d'actions sur le monde environnant (communiquer, par exemple). Réduire ce qui est une acquisition-transformation radicale à un seul apprentissage linguistique fait courir le risque que bon nombre d'élèves n'y parviennent pas. À l'école, bien souvent, on suppose cette opération cognitive et langagière plus qu'on ne l'enseigne.



## *Comment apprendre aux élèves à accéder à ces usages du langage et à ces différents domaines de normes ?*

En étant le plus au clair possible sur l'existence et les enjeux sociaux et cognitifs de ces registres normatifs tels qu'on les fait fonctionner en classe. En mettant au jour les contraintes des emplois de la langue à l'école pour les amener à prendre conscience de leur spécificité, en particulier parce qu'ils ne sont pas partagés en dehors de l'école. En étant conscient que le sens des termes de l'école utilisés concernant la langue, comme « mot », « lettre », au moins en maternelle, n'est pas partagé entre les adultes et les enfants. Lorsqu'on demande aux élèves de découper et de coller des étiquettes de mots pour écrire une phrase, il faut prendre le temps de vérifier dans quel registre d'activité cognitive, langagière, mais aussi manuelle, ils sont réellement. Ne pas donner à la situation des vertus qu'elle n'a pas. Les enfants peuvent rester dans le découpage-collage sans entrer dans la tâche de l'ordonnement de mots. Il est important aussi de confronter les élèves au fait que la langue est un système de

règles qui leur préexiste et qu'ils ne peuvent s'autoriser à modifier. Cela demande sans doute encore de penser et de programmer, en équipe, les « expositions-familiarisations » puis les systématisations des apprentissages. Cela suppose qu'on travaille avec les élèves ces ruptures, ces transformations nécessaires qui permettent de dépasser les usages spontanés pour s'approprier les usages « seconds » liés aux apprentissages scolaires du langage et qui n'ont rien d'évident socialement et cognitivement. Ces transformations sont difficiles car elles sont déplacement de l'ordinaire, développement de soi, mais ainsi émancipatrices. Et c'est justement le rôle de l'école !

**Propos recueillis par  
Céline Lallemand**

Professeur en sciences de l'éducation à l'université Paris 8  
Linguiste, elle travaille à la compréhension du rôle du langage dans la différenciation des apprentissages, le rapport à l'école et aux savoirs des élèves.  
Responsable de l'équipe ESCOL

### Publications :

- « Illettrisme et cultures », avec Jean Marie Besse et Jean Paul Bernié, L'Harmattan 2001
- « Henri Wallon. L'enfant et ses milieux », avec Jean-Yves Rochex, Hachette, 1999
- « Ecole et savoirs dans les banlieues ... et ailleurs », avec B. Charlot, Armand Colin 1992

### Articles :

- « Usages identitaires du langage et des apprentissages », dans Migrants-formations n°108, 1997
- « Maîtriser la langue, oui, mais pourquoi (en) faire ? » dans X,Y,Zep n°3 1998, INRP
- « Pratiques langagières et scolarisation », dans Revue française de pédagogie n° 137, 2001
- « Du rapport au langage : question d'apprentissages différenciés ou de didactique », dans Pratiques 2002

---

---

## « La géographie, un enjeu démocratique ; et tout d'abord jouer sur le paysage comme terrain d'action. »



**Yves Lacoste**

*Vous soulignez ce qui vous paraît être une constante à travers l'histoire : l'appropriation de la géographie par des groupes dirigeants. Quel constat peut-on faire de ce point de vue ?*

L'accaparement du savoir géographique, du savoir-penser l'espace par ceux qui ont bien d'autres pouvoirs est à mon sens une question d'importance, dès lors que l'on se pose les problèmes de la démocratie. Mais cette question est très rarement posée, car on ne se soucie guère du rôle de la géographie comme outil de pouvoir. Il faut bien faire la distinction entre la géographie, discipline scolaire, telle qu'on l'entend habituellement, et la géographie comme savoir stratégique, ce qui inclut savoir observer les paysages. La géographie scolaire et universitaire ne date en France que de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, alors que la géographie, comme moyen d'action apparaît en Grèce avec

l'histoire, il y a 25 siècles dans l'œuvre d'Hérodote. Depuis cette époque, s'est progressivement constitué un savoir empirique pour organiser territorialement le pouvoir politique, guider la navigation, les grandes entreprises commerciales et le déplacement des armées. Dans ces temps anciens, les cartes n'existent pas encore et les guides retrouvent les itinéraires en se repérant sur les paysages. Les premières cartes, celles qu'établissent les astronomes, représentent à très petite échelle d'immenses

espaces et elles ne peuvent guère servir à guider les déplacements de moindre envergure. C'est à partir du XVII<sup>e</sup>-XVIII<sup>e</sup> siècles que se multiplieront les cartes à grande échelle, qui représentent avec de plus en plus de précision des espaces de relativement petites dimensions, comme ceux d'une ville et des ses environs. Mais, pour faire la guerre, on accorde toujours grande importance aux paysages.

La géographie reste l'apanage de ceux qui ont diverses formes de pouvoir.

Ce sont pour des raisons géopolitiques, comme on dirait aujourd'hui, qu'il a été décidé, en Prusse d'abord, puis en France, que l'on enseignerait de la géographie et de l'histoire à des élèves qui sont de futurs citoyens. Mais si l'histoire a gardé et développé sa signification politique, les professeurs de géographie ont oublié la fonction poli-

---

**« Amener le plus grand nombre de citoyens à observer et raisonner sur les territoires est un enjeu d'importance pour le développement de la démocratie. »**

---

tique de la géographie. Aussi les citoyens ont-ils perdu de vue l'enjeu politique qu'elle constitue et ils la considèrent souvent de nos jours comme un ensemble de connaissances plus ou moins fastidieuses. En revanche, les dirigeants des firmes internationales et ceux qui décident de l'aménagement du territoire sont très conscients de l'importance stratégique de la géographie. Amener le plus grand nombre de citoyens et d'abord de futurs citoyens à observer et raisonner sur les territoires est un

enjeu d'importance pour le développement de la démocratie.

*La géographie est donc nécessaire à la démocratie ?*

Je le pense. Elisée Reclus (1830-1905), le plus grand des géographes français, a fait dans le cadre d'une œuvre considérable, des analyses très pertinentes des formes de pouvoirs et des rivalités de pouvoirs qui s'exercent sur des territoires. En effet Reclus (ami de Bakounine et de Kropotkine) fut un des grands penseurs du mouvement anarchiste. Il estimait que les citoyens devaient être capables de faire des raisonnements géographiques pour mieux s'organiser territorialement et pour mieux se défendre. A l'inverse, dans les régimes totalitaires, comme en URSS, les citoyens ne peuvent se procurer les cartes qui représentent leur ville, leur région, leur propre pays, ces cartes sont strictement réservées aux dirigeants, aux chefs de la police et de l'armée. A l'ère de la mondialisation, les grandes firmes mènent leur stratégie d'investissement en fonction de raisonnements géographiques très précis, depuis des observations à l'échelle mondiale jusqu'à des choix au niveau local. Il importe que les citoyens soient eux aussi capables de mener des raisonnements géographiques.

*Pour cela, vous accordez une grande importance aux paysages. Vous dites que le paysage est un terrain d'action. Qu'entendez vous par là ?*

Je considère en effet que l'observation des paysages, même s'il s'agit de dessins, de photographies, est un

moyen très efficace d'apprendre à raisonner sur l'espace terrestre. En revanche, la carte est un document très abstrait qu'il est en vérité assez difficile à comprendre et c'est en commençant par les paysages que l'on peut acquérir une véritable compréhension des cartes. En effet la carte est une représentation de l'espace à deux dimensions seulement, la troisième, la hauteur étant indiquée par des cotes d'altitudes et des courbes de niveau. Mais devant une carte, on n'a pas l'impression de l'espace avec ses formes de relief, ses volumes. Par contre, l'observation d'un paysage, surtout s'il est vu d'un point haut, suggère les déplacements que l'on pourrait y mener, compte tenu des obstacles et des axes de circulation. Regarder un « *beau paysage* » donne une sensation de pouvoir et cette sensation est encore plus précise lorsque l'on examine une maquette qui, elle aussi, est en

trois dimensions. Il faut apprendre aux jeunes à jouer, à inventer des actions dans des images de paysages. Certes dans un paysage on ne voit pas au delà d'une vingtaine de kilomètres, mais ce savoir penser l'espace en trois dimensions permet ensuite de mieux comprendre la carte qui représente de façon de plus en plus abstraite des espaces de plus en plus considérables.

*Comment prendre en compte, en tant qu'enseignant, l'enjeu démocratique de la géographie ?*

Je crois que l'enjeu démocratique commence par des jeux sur les dessins de paysage. Il faut inciter les jeunes à imaginer des actions d'aménagement ou des actions conflictuelles sur des paysages dont on fournit des représentations concrètes. Il faut, à partir des paysages, inciter les jeunes, garçons et filles, à « *jouer au pays* » et à étendre ensuite leur rai-

sonnement sur des cartes pour envisager des actions sur des espaces de plus en plus vastes.

**Propos recueillis par  
Gilles Sarrotte**

Géographe  
Directeur de la revue  
Hérodote

Publications :  
« *De la géopolitique aux paysages -  
Dictionnaire de la Géographie* »,  
Editions Amand Colin 2003

« *L'eau des hommes* »,  
Cercle d'Art 2002  
« *Vive la nation !* », Fayard 1998  
« *Dictionnaire de géopolitique* »  
1995



### « Comprendre le progrès des élèves en résolution de problèmes arithmétiques. »

**Rémi Brissiaud**

*Votre intervention concerne les premiers résultats d'une recherche que vous menez dans des classes de CE1 et CE2 sur la résolution de problèmes arithmétiques. Quel en est l'objectif ?*  
Cette recherche est menée en collaboration avec E. Sander dans le cadre d'un programme qui s'appelle « *Ecole et sciences cognitives* » et qui est financé par le Ministère de la Recherche. Son point de départ est une analyse des limites des recherches antérieures sur le sujet. Celles-ci consistent, pour apprécier les progrès des élèves, à leur proposer les mêmes pro-

blèmes à différents âges. Or, cette méthodologie ne permet pas de comprendre l'origine du progrès : résulte-t-il du développement de compétences générales, du type : l'élève développe son aptitude à comprendre un énoncé verbal, etc. Ou le progrès est-il de nature conceptuelle au sens où il correspond à l'appropriation par l'élève des concepts arithmétiques de soustraction, de multiplication ou de division qu'on lui a enseignés à l'école ?

*Quelle méthodologie avez-vous mis en place pour mieux cerner ces deux di-*

*mensions du progrès des élèves ?*

Pour un type de problème donné, on propose systématiquement aux élèves deux versions d'un problème. Celles-ci sont choisies pour qu'avant tout enseignement l'une des versions (« *Combien y a-t-il de gâteaux dans 4 paquets de 10 gâteaux* », par exemple) soit déjà assez bien réussie (il est facile de compter : 10, 20, 30, 40) alors que l'autre version (« *Combien y a-t-il de gâteaux dans 10 paquets de 4 gâteaux* », par exemple) est massivement échouée (il est difficile de compter dix fois de suite de 4 en 4 : 4, 8, 12, etc.).

Les progrès observés dans la première version de ce problème peuvent s'interpréter comme résultant essentiellement du développement de compétences assez générales. Dans ce cas, en effet, la mise en œuvre de la procédure d'obtention de la solution numérique n'est pas problématique. En revanche, le progrès observé dans l'autre version (Que vaut 10 fois 4 ?) peut s'interpréter comme résultant à la fois du développement de compétences générales et de l'appropriation d'une propriété conceptuelle cruciale de la multiplication : le calcul de 10 fois 4 peut être remplacé par celui de 4 fois 10.

*Vous êtes donc parti de l'hypothèse qu'avant d'entrer à l'école les enfants sont capables de résoudre certains problèmes alors qu'il faut être allé à l'école pour réussir à en résoudre d'autres.*

Les recherches menées en Amérique du sud pour étudier les compétences numériques d'enfants qui ne sont pas scolarisés, l'ont récemment montré. Il était raisonnable de penser qu'on obtiendrait des résultats similaires en proposant ces deux versions à des élèves qui vont à l'école mais qui sont interrogés avant tout enseignement du concept arithmétique de multiplication, celui qui est en jeu dans ce type de problème.

Les résultats que nous avons obtenu l'ont confirmé : le problème « Combien y a-t-il de gâteaux dans 4 paquets de 10 gâteaux » est réussi dans 47 % des cas dès le début du CE1, c'est-à-dire avant tout enseignement de la multiplication, alors que la version : « Combien y a-t-il de gâteaux dans 10 paquets de 4 gâteaux ? » n'est réussie que dans 18 % des cas.

De plus, notre recherche montre que ce type de résultats s'obtient également avec des problèmes de partage, de groupement et avec trois types différents de problèmes de soustraction. Par exemple, à la question : « On partage 40 gâteaux entre 4 enfants, combien en ont-ils chacun ? », on obtient une bonne réponse dans 48 % des cas en début de CE1, mais si on demande « On partage 40 gâteaux entre 10 en-

fants, combien en ont-ils chacun ? », on tombe à 10% de réponses correctes.

*Concernant les progrès des élèves, quels sont les premiers résultats de cette recherche ?*

De tels couples de problèmes ont été proposés aux mêmes élèves en début de CE1 et en fin de CE1. Or il faut rappeler qu'en CE1, les enfants étudient la multiplication mais pas la division. Les résultats que nous avons obtenus reflètent bien cette caractéristique des programmes officiels. En effet, le progrès aux problèmes de multiplication difficiles est de 36 % alors qu'il n'est que de 25 % concernant les problèmes de multiplication faciles. Pour les problèmes de partage, le pattern des progrès est inverse : les élèves progressent moins au problème difficile (10 % de progrès au problème : « 40 partagé en 10 ? ») qu'au problème facile (24% de progrès au problème : « 40 partagé en 4 ? »). Cela s'explique du fait que les élèves ont appris au CE1 que le calcul de 10 fois 4 peut être remplacé par

celui de 4 fois 10 alors qu'ils n'ont pas appris que le calcul de 40 partagé en 10 peut être remplacé par la recherche de : « En 40, combien de fois 10 ? ». Ou, pour le dire autrement : les élèves ont progressé

dans l'appropriation du concept de multiplication, pas dans l'appropriation du concept de division.

*Peut-on déjà tirer des conclusions de cette recherche ?*

Une première conclusion est que lorsque l'école ne se donne pas pour objectif d'enseigner un concept, comme c'est le cas avec le concept de division au CE1, les élèves ne l'inventent pas ! En revanche, quand elle se donne un tel objectif, comme c'est le cas avec la multiplication au CE1, on observe des progrès qui résultent très directement de l'enseignement arithmétique qui a été prodigué et pas seulement du développement de compétences générales. Ça sert donc à quelque chose d'aller à l'école !

Par ailleurs, les premiers résultats ob-

tenus montrent que la même méthodologie peut être utilisée pour comparer les effets de choix pédagogiques différents selon les deux dimensions qu'elle permet de différencier : celle d'un progrès relevant de compétences générales et celle d'un progrès d'ordre conceptuel.

*Puisque cette recherche est en cours, qu'attendez-vous de sa continuation ?*

Dans l'année à venir les mêmes deux versions de différents problèmes seront à nouveau proposées aux mêmes élèves en fin de CE2. Cela permettra de répondre à l'ensemble des questions précédentes à partir de l'étude du progrès sur une plus longue durée. A terme, on peut penser que les enseignants pourraient utiliser eux-mêmes cette méthodologie pour mieux comprendre les progrès de leurs élèves en résolution de problèmes.

**Propos recueillis par  
Lydie Buguet**

Maître de conférences en  
psychologie cognitive  
l'FM de Versailles – Laboratoire  
CNRS FRE2627 « Cognition &  
Usages »

Publications :

« J'apprends les mathématiques au cycle des apprentissages fondamentaux », avec Christiane Boulard, Retz eds 2003

« Comment les enfants apprennent à calculer : le rôle du langage, des représentations figurées et du calcul dans la conceptualisation des nombres », Retz 2003

« Psychologie et didactique : choisir des problèmes qui favorisent la conceptualisation des opérations arithmétiques », In J. Bideaud & H. Lehalle (Eds) : Traité des Sciences Cognitives - Le développement des activités numériques chez l'enfant, 265-291 - Hermes 2002

Articles :

« Une analyse du comptage en tant que pratique langagière en souligne le rôle ambivalent dans le progrès de l'enfant », Repères, 1995, 12, p.143-164.

« Choisir des problèmes qui favorisent la conceptualisation des opérations mathématiques » p265-291 dans « Traité des Sciences Cognitives – Le développement des activités numériques chez l'enfant » de J. Bideaud & H. Lehalle 2002





**Yvan Moulin**

« **L'EPS : une discipline plus qu'un accessoire.** »

*Les programmes de 2002 assignent à l'EPS d'importantes ambitions, néanmoins il semble que son enseignement ne soit pas à la hauteur de ce qui est affiché dans les textes, qu'en pensez-vous ?*

L'EPS est une discipline scolaire qui comprend un dispositif d'encadrement important avec des conseillers pédagogiques spécialisés et des conseillers pédagogiques départementaux. De plus, des intervenants extérieurs contribuent en nombre à son enseignement.

Mais comme un certain nombre de disciplines que l'on qualifiait avant d'éveil, elle reste une discipline d'appoint, qu'on peut même appeler accessoire. Elle se pratique si on en a le temps, pire encore, on punit les élèves d'EPS parce qu'ils n'ont pas fini les maths ou quand ils n'ont pas été sages. Cela donne un statut à la discipline rédhitoire par rapport aux apprentissages qu'elle pourrait permettre.

*Cela paraît contradictoire avec le fait que les derniers programmes de 2002 lui donnent trois heures d'enseignement hebdomadaire ?*

Oui, trois heures par semaine cela peut représenter : avoir EPS quatre jours par semaine avec peut-être des séances d'une demi-heure ou des séances plus construites d'une heure.

*On en est souvent loin. D'où viennent les difficultés ?*

Un des obstacles, c'est le budget des écoles. Le coût de revient du matériel est exorbitant par rapport au budget des écoles. Malheureusement des enseignants disent ne pas faire d'EPS car il

n'y a pas de matériel mais en général il n'y a pas de matériel parce qu'on ne fait pas d'EPS.

Les équipements ne sont pas non plus à la hauteur en nombre et qualité. Il faut faire valoir un cahier des charges et des besoins qui soit justifié par le respect des textes. Il faut prouver à la mairie qu'il y a le besoin d'un terrain stabilisé près de l'école ou un gymnase de telle dimension car on n'enseigne plus l'EPS comme il y a cinquante ans.

*La difficulté existe aussi au niveau des enseignants ?*

Oui, c'est physiquement dur d'enseigner l'EPS, moi j'ai du mal à reprocher à quelqu'un qui serait à 3 ou 4 ans de la retraite de ne plus avoir envie de sortir sur un stade, de s'égosiller après des élèves qui courent par-

tout. Cela remet en cause la polyvalence telle qu'on la conçoit en ce moment, peut-être qu'il faut la penser plus en terme d'équipe que d'individu, notamment en cycle 3.

*De quelle manière ?*

Il faut prendre ce problème à bras le corps, il y a un espoir avec la mise en place des dominantes. D'ores et déjà arrivent dans les écoles des enseignants à dominante EPS qui pourraient à la fois représenter de véritables animateurs de l'EPS, apporter une aide technique au directeur de l'école, décrocher un peu avec le ou la collègue

âgée qui ne peut plus sortir sur le terrain de foot, avoir un regard précis et exigeant sur le travail des intervenants extérieurs.

*Les intervenants représentent-ils un obstacle à l'enseignement de l'EPS ?*

Je suis plutôt favorable à ce qu'il y ait des intervenants extérieurs, c'est une aide intéressante mais sont-ils tous vraiment formés aux besoins de l'EPS à l'école primaire ?

Ce qu'il faut aussi interroger, c'est la notion de partenariat. Les intervenants sont des partenaires, sont utiles car ils ont un secteur de compétence que l'enseignant n'a pas nécessairement. Le problème est de maîtriser cette relation. Comme le disent les textes, c'est l'enseignant qui doit être

« **Cela remet en cause la polyvalence telle qu'on la conçoit en ce moment, peut-être qu'il faut la penser plus en terme d'équipe que d'individu, notamment en cycle 3.** »

maître à bord. Mais c'est difficile pour un ou une jeune sortant(e) d'IUFM d'avoir face à lui (elle) quelqu'un qui est là depuis vingt ans, un grand costaud qui a ses habitudes et, dans la poche, les clefs du gymnase. Cela ne favorise pas la maîtrise de ce qui est fait au plan pédagogique.

Ainsi à la place d'un partenariat on se trouve dans une situation de "sous-traitance" de l'éducation physique. Du coup, livré à lui-même, l'intervenant reproduit souvent ce qu'il connaît de l'entraînement sportif et c'est, par de multiples aspects, contradictoire avec les objectifs de l'EPS à l'école.

### *Tout est-il si noir ?*

Globalement, c'est plutôt en voie d'amélioration. La formation des Éducateurs territoriaux des activités physiques et sportives (ETAPS) intègre désormais des aspects relatifs à l'EPS à l'école. Le lien avec les écoles se travaille un peu plus. Certaines municipalités libèrent leurs intervenants pour participer aux stages de formation continue avec des enseignants du 1er degré et définissent les services avec de la concertation.

Intervenants et enseignants doivent avoir du temps pour travailler ensemble et la volonté de le faire. Si l'on démarre un cycle de 12 séances de natation, il faudrait que les maîtres nageurs concernés puissent se réunir avec l'équipe.

### *Nous parlons de la formation des intervenants mais qu'en est-il de la formation des enseignants ?*

Qu'on parle de l'enseignement de la

discipline ou de polyvalence d'équipe, cela nécessite une formation tant initiale que continue de qualité.

Au niveau disciplinaire pour l'année de PE2, c'est 100 heures en français, 50 en maths et 100 pour toutes les autres disciplines. Mathématiquement, cela fait douze à quatorze heures de formation par discipline. Comment dans un temps aussi court former les gens à enseigner l'EPS de la petite section au CM2. Comme il y a très peu de temps, les formateurs se replient sur un condensé et travaillent trop peu sur les impacts transversaux ou interdisciplinaires.

Le pire est que la formation continue ne suit pas du tout non plus. Peu de stages sont proposés. Ceux qui y viennent sont déjà motivés, voire militants de la discipline.

### *Comment inverser la tendance en formation ?*

Il faut réhabiliter l'idée de formation, la

culture de la formation continue se perd. Peut-être en réfléchissant à un ancrage moins généraliste des stages. De plus il faut étoffer ce dispositif bien trop pauvre, quand un ou deux stages sont proposés dans un plan de formation départemental, c'est bien trop peu. Revoir le poids de l'EPS dans l'évaluation des enseignants serait peut-être aussi un moyen d'inciter à « travailler cette question » de sa propre formation et du rôle de cette discipline.

**Propos recueillis par  
Philippe Hermant**

Professeur agrégé d'EPS  
titulaire d'un DEA de didactique  
des disciplines (Paris XI).  
Formateur à l'IUFM de Grenoble

## « Art-école : construction de références et de pratiques. »



**Joëlle Gonthier**

### *Pratiquer les arts plastiques à l'école, est-ce l'apprentissage de l'art ?*

C'est souvent résumé ainsi. Dans les faits c'est plus complexe. Les arts plastiques recouvrent un enseignement qui accompagne un développement et qui, avec d'autres enseignements, contribue à la formation d'une personne. Ce n'est pas une discipline facultative. Les arts plastiques ont partie liée à l'art. En ce sens, ils participent à un processus d'humanisation hautement sophistiqué. A l'école, nous apprenons quelque chose de l'art, mais l'élève n'a pas la conscien-

ce d'en faire et ne possède pas les moyens pratiques et conceptuels de l'artiste, ni son projet de vie. Il apprend que l'art existe, commence à le définir, l'explore grâce à l'adulte et aux dispositifs pédagogiques conçus par celui-ci dans ce but.

### *En conséquence, ce que l'adulte pense de l'art a une incidence sur cet enseignement ?*

Nous construisons tous, sans en avoir toujours conscience, une définition de l'art qui irrigue nos pratiques. Nos propres échecs ou réussites en ce do-

maine, nos représentations, ce que nous vivons actuellement à l'école (le jugement des autres, les méthodes et objectifs de chaque discipline, les critères d'évaluation, l'iconographie des livres scolaires...), comme l'histoire ou l'actualité de l'art, tout agit sur les options adoptées en classe.

Sans le dire, à travers les enseignants, l'école désigne ainsi, au jour le jour, ce qui est art ou pas pour elle, d'où l'importance de la formation initiale et continue et, en même temps, l'intérêt de définir avec les élèves l'objet que l'on étudie : l'art.

## *L'école façonnerait-elle ainsi une définition de l'art ?*

En effet, comme on vient de le voir, ce qui se fait et se dit à l'école dessine une définition. Mais l'école fait aussi de l'art « à retardement » car la formation donnée agit sur les artistes de demain, y compris sur ceux qui s'inscrivent en rupture avec l'enseignement reçu. Elle prépare également notre capacité à recevoir ou non de l'art. D'ailleurs, c'est un contexte social, mais aussi l'une des conséquences de l'enseignement reçu qui fait que des filières artistiques constituent actuellement l'une des orientations les plus prisées avant ou après le baccalauréat.

## *L'art s'apprendrait-il ?*

L'étude est nécessaire à la fréquentation et à la pratique de l'art. L'art est un territoire aux limites infiniment complexes dont les normes, les dispositifs, les pratiques, les critères d'évaluation ou encore les acteurs varient sans cesse. L'art dont nous sommes les contemporains, questionne notre savoir, c'est en cela qu'il nous dérange, mais de là, aussi, l'un de ses intérêts pour l'école. Le défi, c'est d'aborder cette complexité en partageant une prise de risque entre adultes et enfants, quand dans d'autres disciplines tout semble établi, stabilisé et que seul le maître « sait ».

## *En somme, il existerait un travail sur l'évaluation qui pourrait être fait à partir des arts plastiques ?*

Tout à fait, c'est pourquoi, entre autres, la verbalisation est décisive pour repérer et dissocier ce qui a été réalisé matériellement de ce qui a été appris car il y a des contenus en arts plastiques, comme dans les autres domaines où

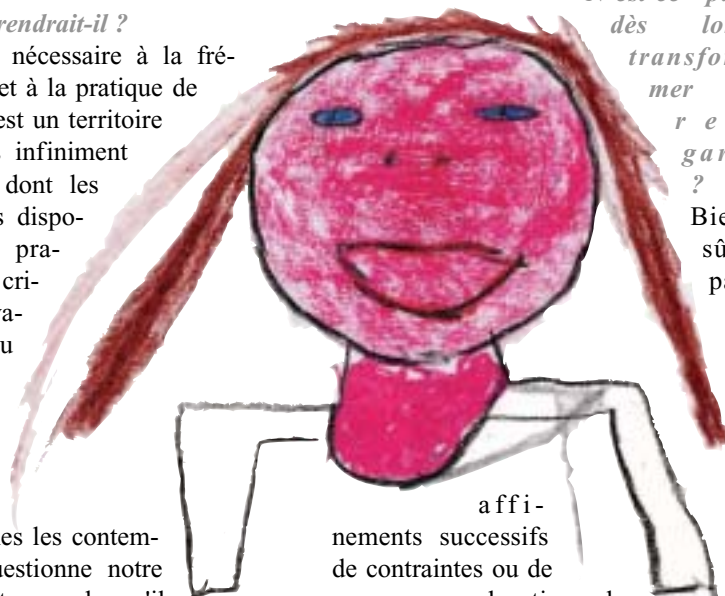
s'exerce la pensée humaine. L'analyse de ce qui s'est passé en classe forme à la connaissance de soi et à la compréhension de la démarche créatrice, en rendant de plus en plus sensible à l'action des moyens plastiques utilisés et à

**« Sans enseignement artistique, nous deviendrions étrangers à cette part unique qui fait de nous des êtres capables d'agir sur ce qui les entoure et les façonne »**

leur signification. De plus, l'affinement des pratiques, la présentation et la classification des travaux, le fait de leur donner un titre et un statut, de les commenter ou de les modifier grâce à ce que l'on a appris, permettent également d'abandonner une évaluation restreinte à l'apparence des productions ou à un écart avec un modèle.

*N'est-ce pas dès lors transformer le regard ?*

Bien sûr, par



affinements successifs de contraintes ou de moyens, exploration de pratiques nouvelles, réflexions, expositions... des déplacements s'opèrent et des exigences apparaissent. Le regard sur moi, sur les autres et sur l'art se transforme. Les effets dépassent le cadre des arts plastiques. En fait, toute création s'inscrit dans un processus qui implique la personne. Croire que l'art peut surgir de rien, ou que l'éducation artistique peut-être facultative, « zappée », porte un grave préjudice à chacun de nous. Sans enseignement artistique, nous deviendrions étrangers à cette part unique qui fait de nous des êtres capables d'agir sur ce qui les entoure et les façonne. Le premier regard à transformer est le nôtre : autorisons-

nous à faire des arts plastiques avec nos élèves et à cheminer ensemble.

## *Concrètement comment commencer ?*

Le désir de comprendre est un guide puissant pour l'adulte et pour l'enfant. Il faut commencer par ce qui intrigue et nous place face à un défi. Cela ne signifie pas entreprendre des travaux herculéens, mais faire exister ce qui sans notre action ne prendrait pas corps.

Je donne également rendez-vous à ceux qui enseignent les arts plastiques sur le site de la Bibliothèque nationale de France (BnF. fr) afin d'entreprendre un parcours éducatif et créatif à partir de l'exposition Portraits-visages. Cent portraits/cent visages est l'intitulé d'un dossier pédagogique que je viens de concevoir avec l'équipe multi-média. Grâce à ce dispositif destiné aux enseignants et à toute personne désirant participer, il devient peut-être plus facile d'aborder, en classe, quelque chose de l'art.

**Propos recueillis par  
Christelle Mauss**

Plasticienne  
agrégée d'arts plastiques  
Docteur en arts et sciences de l'art

Publications :  
« *Dessain et dessin - pédagogie et contenus des arts plastiques* » ESF 1990

Articles :  
Contributions aux Dossiers pédagogiques de la Galerie Nationale du Jeu de Paume  
Dossiers pédagogiques en ligne de la Bibliothèque nationale de France  
(www.bnf.fr)

Performances:  
4'45" de suspension du monde.  
Performance avec 500 élèves du Collège Raymond Queneau à Paris – mai 2001  
Souverainement orphelin. Performance à Montreuil – octobre/ novembre 2002  
Chanson de gestes. Performance avec 400 élèves du Collège Raymond Queneau à Paris – décembre 2002

## « Enseigner l'histoire, la géographie et l'éducation civique : quels enjeux didactiques et politiques ? »



**Éric Mesnard**

*Dans votre intervention intitulée « Enseigner l'histoire, la géographie et l'éducation civique : quels enjeux didactiques et politiques », vous avez montré combien cet enjeu est constitutif de ce « triptyque » scolaire.*

En effet, si on fait un détour par les origines de l'école primaire, on s'aperçoit que les enjeux politiques sont omniprésents dans la définition des finalités données à ces disciplines.

Depuis les débuts de l'école républicaine laïque et les instructions officielles de 1882, l'instruction morale et civique, la géographie et l'histoire constituent un triptyque, une « trinité » républicaine. La hiérarchie des disciplines dans ces programmes montre l'importance de ces enseignements, l'instruction morale et civique, matière inventée pour le primaire arrive en tête tandis que la géographie puis l'histoire viennent tout de suite après la lecture et l'écriture.

Il s'agit, une dizaine d'années après la défaite de 1870 et l'é-

crasement de la Commune, de « franciser » et « civiliser » les enfants des milieux populaires. Il faut aussi les gagner aux principes d'une République libérale parlementaire. L'école républicaine va leur inculquer un rapport au monde qui à terme doit permettre de remplacer le fusil par le bulletin de vote et d'imposer aux futurs citoyens, la conscience d'appartenir à une nation pour laquelle ils devront être prêts à se sa-

crifier. Cet enjeu passe par la constitution d'une identité nationale. Or, la nation est une abstraction. L'histoire, la géographie vont permettre de personnifier la France de lui donner un visage, une histoire.

Apparaissent alors dans les classes des cartes de France et des livres d'histoire dans lesquels la France naît avec les Gaulois : Vercingétorix, préféré à Clovis (roi, germain, chrétien) devient la première figure du héros national.

*« Franciser », « civiliser » ce vocabulaire nous semble très éloigné. Comment vont évoluer ces finalités données à l'histoire, la géographie et l'instruction civique ?*

Depuis les années soixante, cet enseignement, tel qu'il était pensé au XIX<sup>e</sup> siècle, devient insupportable. Des critiques sur sa tonalité nationaliste et colonialiste se font entendre auxquelles s'ajoutent des critiques historiographiques et pédagogiques : pour simplifier, l'école des

Annales a orienté la recherche historique vers une histoire plus culturelle et sociale en opposition à une histoire événementielle et politique. Les pédagogues, de leur côté, remettent en cause l'enseignement de dates, résumés, nomenclatures. L'enseignement de l'histoire du début du siècle ne fonctionne plus. En 1969, le tiers-temps pédagogique apparaît alors avec les activités d'éveil.

Plus tard, fin des années 70, début des années 80, l'histoire connaît un regain d'intérêt auprès de l'opinion : des ouvrages d'universitaires comme Leroy-Ladurie ou Duby, qui évoquent une société traditionnelle disparue deviennent des succès de librairie. Dans une France en crise, profondément bouleversée par l'urbanisation et l'industrialisation accélérées des décennies précédentes, on assiste à un retour nostalgique à l'Histoire. Du côté des instructions officielles,

Jean-Pierre Chevènement, ministre de l'éducation nationale, décide, en 1985, une « restauration » de ces disciplines dans les programmes.

*Ce détour par les origines nous amène à la période actuelle, comment lire les programmes de 2002 à travers le prisme des enjeux politiques ? Sont-ils à la hauteur ?*

Le problème majeur actuel est la question du « nous ». Comment fabriquer du « nous » ? La finalité de l'histoire, de la géographie a toujours à voir avec l'éducation à la citoyenneté. La question du type de projet politique et social que nous apportons est toujours en jeu.

Après ceux de 1995 qui s'inscrivaient plutôt dans un repli franco-français et ignoraient les principaux acquis scientifiques récents, les programmes de 2002 marquent une avancée tant dans la définition épistémologique des disciplines que dans le souci de rénover leur didactique. Il est explicitement fait référence à la colonisation, aux responsabilités de Vichy et au génocide. Il est, toutefois silencieux, sur l'histoire de la coloni-

sation et sur les apports de l'immigration. Reste que beaucoup de collègues mettent souvent en œuvre un enseignement qui prend peu en compte les réalités sociales.

**Le triptyque « histoire, géographie, éducation civique » aurait-il perdu auprès des enseignants sa portée politique ?**

Si on observe la situation actuelle, on constate que l'éducation civique a du mal à trouver sa place à l'école primaire. Pour s'en convaincre, il suffit de se référer aux chiffres des ventes des manuels qui restent très bas. Du côté de la géographie, il n'y a, a priori, pas de problème ... dans la mesure même où on l'enseigne si peu ! En histoire enfin, on s'aperçoit que le 20<sup>ème</sup> siècle est très peu enseigné. Les enseignants sont souvent mal à l'aise quand ils abordent le monde contemporain. A l'école,

pour de multiples raisons, les maîtres hésitent à faire étudier ce qui paraît encore « chaud ».

**Cette situation n'est-elle pas la conséquence d'une difficulté évidente à enseigner les questions contemporaines, ne serait-ce que la question de la guerre d'Algérie ?**

Toute histoire est contemporaine ! L'actualité récente a donné à l'étude des croisades une tonalité imprévue... Il me semble que la question essentielle, qui dépasse les seules disciplines évoquées, est de permettre par notre pédagogie de développer l'esprit critique de nos élèves, en leur donnant des repères culturels et civiques communs. Certains termes comme « black », « beur », « céfran » assignent à résidence. Les mots deviennent alors des maux.

Dès lors, il me semble qu'il nous faut construire une laïcité qui sera

d'autant plus ouverte à tous qu'elle affirmera l'universalité de ses principes démocratiques. Il ne devrait pas seulement s'agir de discours mais aussi du vécu quotidien des enfants à l'école.

**Propos recueillis par  
Lydie Buguet**

Professeur d'histoire – géographie  
à l'IUFM de Créteil

Publications :

« *A la découverte des documentaires pour la jeunesse* » CRDP Créteil  
1999

« *L'éducation civique, une dominante transversale* » CRDP Créteil à paraître en novembre 2003



**Jean-Pierre Archambault**

### « B2i et TICE à l'école primaire. »

**Pourquoi mettre en œuvre le B2i à l'école primaire ?**

C'est un « chantier » important qui correspond à une obligation forte faite au système éducatif : donner à tous les élèves une culture générale scientifique et technique intégrant pleinement les TIC, omniprésentes dans la société du savoir. Quand on sait l'importance de la précocité des apprentissages fondamentaux, on ne peut que se féliciter de la mise en œuvre du B2i à l'école primaire. Et l'on constate une prise de conscience claire de l'enjeu chez les enseignants, dans l'institution scolaire en

général, et de la part des municipalités.

**Quels sont les objectifs généraux et les modalités du B2i ?**

Il s'agit de « dispenser à chaque futur citoyen la formation qui, à terme, le mettra à même de faire une utilisation raisonnée des TIC ». L'objectif du B2i, est de « spécifier un ensemble de compétences significatives dans le domaine des TIC et attester leur maîtrise par les élèves ». Sa mise en place pose les problèmes de l'intégration de l'informatique dans les pratiques pédagogiques auxquelles elle apporte une plus-value

certaine. L'esprit du B2i, c'est de se servir des nouvelles technologies dans la vie des classes, qui offre, dans les différents champs disciplinaires, dans divers projets, de nombreuses occasions de rechercher des informations, de les traiter, de produire ou de communiquer des documents.

**B2i et école primaire se marient-ils bien ?**

Oui. La mise en œuvre du B2i bénéficie de l'unicité de l'enseignant qui maîtrise ses progressions et donc leurs cohérences. Notons que cela n'est pas le

cas au collège où le B2i se heurte à de sérieux obstacles en termes d'organisation et de coordination des interventions des professeurs. Je pense qu'il serait plus efficace, parce que plus réaliste, de dissocier au collège l'apprentissage des TIC en tant que telles – dans le cours de technologie – et leurs utilisations comme outil dans les différentes disciplines. Par ailleurs, la mise en oeuvre du B2i à l'école primaire correspond bien à la façon spécifique d'enseigner les sciences et les techniques à de jeunes enfants.

#### *Pas de problèmes alors ?*

Si, bien sûr ! Ainsi faut-il, selon moi, affiner, préciser les contenus permettant d'acquérir les compétences recherchées. Il faut veiller à ne pas être exagérément ambitieux, par exemple pour la propriété intellectuelle. C'est une question compliquée, et l'expérience prouve qu'elle n'est pas toujours évidente, y compris pour les adultes !

Il faut aussi inscrire le B2i à l'école primaire dans une réponse globale de formation des élèves de la maternelle au lycée. Que fait-on à l'école primaire en termes de traitement de texte, de fichiers et de découverte du web, et que ne fait-on pas ? Quels seront les approfondissements au collège puis au lycée ? Il faut expliciter des progressions pédagogiques dans des cursus couvrant l'ensemble de la scolarité obligatoire. On procède de la sorte pour les mathématiques, et pour toutes les matières enseignées. A l'école primaire la maîtrise des opérations fondamentales, et au lycée l'étude des fonctions logarithmique et exponentielle. Cela évitera de rencontrer subrepticement dans des ouvrages consacrés au B2i à l'école primaire, par ailleurs de qualité, le (gros ?) mot de « Hertz ». C'est pour le moins prématuré. Il vaut mieux le prononcer au lycée, lorsque les élèves auront étudié les fonctions trigonométriques.

#### *Il faut donc préciser les choses...*

Oui, les clarifier. En matière de TIC, à

l'instar de ce qui se fait pour les autres disciplines, je crois qu'il faut bien distinguer ce qui relève des contenus de ce qui appartient à la didactique et à la pédagogie. Il y a des usages, des statuts et des enjeux éducatifs de l'informatique de natures différentes. L'ordinateur est un outil pédagogique à nombreuses facettes. L'informatique s'immisce dans les objets, les méthodes et les outils des savoirs constitués, dans l'essence des disciplines et leur enseignement doit en tenir compte. L'ordinateur est outil de travail personnel et collectif des enseignants, des élèves et de la communauté éducative. Il aide considérablement au développement de ces communautés enseignantes qui coopèrent et s'échangent documents, pratiques et réflexions. Enfin, les TIC sont objet d'enseignement. C'est à l'école, parce qu'elle est le seul endroit où ils rencontrent la connaissance sous une forme structurée et organisée, que les enfants s'approprient « l'intelligence » des outils conceptuels pour s'en servir.

#### *Quels autres conditions sont à réunir ?*

Encore et toujours la formation des enseignants. Et puis la gestion au quotidien des parcs informatiques des écoles. Dans son rapport 2003, la Cour des comptes pointe, comme obstacle principal aux usages pédagogiques des ordinateurs, l'insuffisante compétence humaine de proximité pour s'occuper du fonctionnement des ordinateurs (installation, dépannage, maintenance, évolution des configurations). Il s'agit là de tâches en tant que tel-

---

**« La Cour des comptes pointe, comme obstacle principal aux usages pédagogiques des ordinateurs, l'insuffisante compétence humaine de proximité pour s'occuper du fonctionnement des ordinateurs. »**

---

les, qui prennent du temps, des métiers avec des qualifications identifiées. Des personnes formées et dédiées sont incontournables.

#### *Quelle peut-être l'importance du développement des logiciels libres pour les TIC et le B2i à l'école primaire ?*

Les logiciels libres constituent une alternative de qualité, et à très moindres coûts, pour l'équipement des écoles, dans une perspective de pluralisme

technologique. Un partenariat est en cours, associant la mission veille technologique du SCEREN (CNDP), le CRDP de Paris et la société Apple, afin de réaliser un cédérom multiplateforme de logiciels pédagogiques libres pour l'école primaire, et la grande section de maternelle. Ce cédérom comportera des fiches pédagogiques rédigées par



**Michèle Drechsler**

**Inspectrice de l'Éducation nationale en Moselle, Michèle Drechsler a co-organisé l'atelier « B2i et TICE à l'école primaire » avec Jean-Pierre Archambault**

des enseignants. L'objectif de cette opération est également d'aider à constituer des communautés d'utilisateurs des logiciels du cédérom, dans le cadre notamment de la mise en oeuvre du B2i.

**Propos recueillis par  
Philippe Hermant**

Professeur agrégé  
de mathématiques

Chargé de mission « veille technologique » au CNDP, en particulier sur les logiciels libres et leurs enjeux éducatifs

Publications  
« De la télématique à Internet »,  
éditions CNDP

Divers articles sur l'usage pédagogique des TICE, notamment dans la revue Médialog

# Culture commune et contenus d'enseignement

**Q**uels sont les enjeux de la scolarité obligatoire à l'aube de ce nouveau siècle ? La question alimente aujourd'hui les chroniques et les discussions, et elle n'est pas absente, sous diverses formes, des cours de récréation. Du port du voile aux « *savoirs minima* » à acquérir, de la mixité des sexes aux méthodes d'apprentissage de la lecture, tous les débats, et les faux débats, tournent autour de cette question. Elle n'est bien sûr pas nouvelle, mais mérite d'être régulièrement reposée. L'historien Claude Lelièvre, qui a étudié les différentes époques de grands débats, cite Jules Ferry qui, dès 1882, posait la question en ces termes : « *il ne s'agit pas d'embrasser tout ce qu'il est possible de savoir mais de bien apprendre ce qu'il n'est pas permis d'ignorer* ». Ce que l'historien commente de cette façon : « *Au lieu de redéfinir ce plancher à chaque évolution du système, on ne s'intéresse qu'au plafond, à l'élite, dans une course qui ressemble à une fuite en avant* ». Le niveau des exigences monte, il ne suffit pas d'acquérir des connaissances, il faut comprendre les questions et connaître les méthodes pour les résoudre. Cela prend du temps, d'autant que tous les savoirs n'ont pas



Il ne suffit pas d'empiler les matières nouvelles dans les programmes, des langues aux technologies de l'information et de la communication, pour définir implicitement un « *socle de base* ».

la même importance. Il ne suffit donc pas d'empiler les matières nouvelles dans les programmes, des langues aux technologies de l'information et de la communication, pour définir implicitement un « socle de base ». Il faut s'interroger et cela doit faire l'objet d'un débat d'autant plus intéressant qu'il n'est pas aisé de déterminer « ce qu'il n'est pas permis d'ignorer ». Celui-ci ne saurait être du ressort des seuls enseignants. Il doit concerner l'ensemble du pays avant que les décisions définitives ne soient arrêtées.

### Et les sciences sociales ?

La question est d'autant plus sensible que, comme toujours, il ne manque pas de penseurs pour abaisser le plancher des vaches, et par la même occasion pour bien le formater. Ainsi français et mathématiques continuent à apparaître comme les seuls étalons possibles. Les évaluations nationales en CE2 et 6<sup>e</sup>, qui ne concernent que ces deux matières, en sont une bonne preuve. Pourtant, scientifiques et chercheurs ne cessent de réclamer qu'à cette conception classique de la culture, viennent s'adjoindre des savoirs faisant appel à d'autres intelligences. Les sciences et les technologies par exemple. Mais les sciences humaines aussi. Bernard Lahire, professeur de sociologie à l'École Normale Supérieure, demande ainsi : « Pourquoi — puisqu'on enseigne l'histoire dès l'école primaire, à savoir le sens du temps et de la transformation des sociétés — ne pas y enseigner la sociologie et l'anthropologie, comment on vit ailleurs et comment on vit différemment au sein de sa société selon son sexe, son âge, son milieu social ? ». A côté d'un bloc sur les sciences sociales, nombreux sont ceux qui demandent également un bloc technologique. « Reconnaître d'autres formes d'intelligence serait une avancée historique considérable » estime Bernard Lahire.

### La norme du langage

Une remarque qui entraîne une autre réflexion d'importance sur les codes et le fonctionnement de l'institution scolaire, qui, en tant que tels, peuvent être source d'échec pour certains enfants. Comment ignorer que les enfants de pa-



rents connaissant instabilité familiale, situation économique précaire, et faible niveau scolaire... sont aussi souvent ceux qui ont le plus de mal à « entrer » dans le système scolaire qui constitue déjà, implicitement, une culture propre. A propos de cette norme implicite, la linguiste Elisabeth Bautier ne se prive pas de noter : « elle correspond aux manières de faire avec la langue et le langage des groupes socialement dominants, elle correspond à ce que font les gens qui ont les moyens de » décider « de ce qui est » bien. « Cette dimension de la norme sert de référence à l'école, sans y être présentée comme telle, plutôt comme une évidence partagée ».

### La définition des programmes

Or, pour certains enfants, ce n'est justement pas une évidence. Leurs expériences langagières sont parfois très différentes de celles de l'enseignant qu'ils ont face à eux. Et, ce qui va souvent de pair, les codes de comportements sont, là aussi, différents, l'exercice de l'autorité ne se fait pas dans les mêmes conditions, la distinction entre école et maison ne se fait pas. Dès lors, un certain nombre d'implicites sur l'école ne « passent » pas. Ne serait-ce, par exemple, que la façon dont les enfants tra-

vailent, ce qu'on attend d'eux. On comprend dès lors l'importance des pratiques enseignantes qui peuvent réduire les écarts, mais parfois aussi les amplifier. C'est pour cela que la définition des programmes et le travail sur la transformation de l'école sont essentiels.

C'est dire ce que le débat sur les contenus d'enseignement et la culture commune à l'école recoupe d'enjeux divers. Et passionnants.

### Pour en savoir plus

#### Livres

- Du rapport au savoir, élément pour une théorie – Bernard Charlot – Economica
- Ecole et savoir en banlieue...et ailleurs – J.Y. Rochex, Bernard Charlot, Elisabeth Bautier – Editions : Armand Colin
- L'école entre crise et refondation Samuel Johsua – Editions : La Dispute – 1999
- Les inégalités multipliées – François Dubet – Editions de l'Aube – 2001



# Le redoublement en question

« **J**e réfléchis beaucoup à l'hypothèse d'un redoublement très précoce », annonçait Luc Ferry à la rentrée. Pourtant, si le redoublement massif en C.P notamment a été abandonné c'est bien parce qu'en sus de sa dureté, il a montré son incapacité à résoudre la difficulté scolaire. Les chercheurs qui travaillent depuis longtemps sur le redoublement dont la pratique perdure (la France est un des pays d'Europe où l'on redouble le plus), ont failli s'étrangler. Et dans les écoles, où l'échec scolaire est un vécu douloureux, et où le travail en cycles peine à se mettre en place, faute de temps, malgré une adhésion de plus en plus forte à ses principes, ces annonces simplistes ont passablement irrité.

## Le redoublement mis en cause

Le signal d'alarme sur le redoublement a été tiré en 1983, en France, par la recherche de Claude Seibel, alors directeur du service des statistiques de l'Éducation nationale, en révélant qu'à un niveau faible égal au CP, les élèves admis au CE1 progressaient plus rapidement que leurs camarades redoublants. Aussi disait-il



Les élèves qui ont redoublé n'obtiennent pas de meilleures performances que les « promus », même plusieurs années après.

« quitte à redoubler, il vaut mieux le faire au CE1 qu'au CP, où l'enfant est au milieu du gué pour l'apprentissage de la lecture et de

l'écriture ». Cela a lancé la politique de restriction du redoublement et ouvert la porte à la loi d'orientation de 1989 et à ses trois cycles.

Dorénavant l'accent est mis sur les rythmes d'apprentissages de chaque enfant et fixe que, suite à décision du conseil des maîtres, contestable par les parents sous 15 jours auprès de l'IEN, « *la durée passée par un élève dans l'ensemble des cycles 2 et 3 peut être allongée ou réduite d'un an* ». Depuis, la proportion d'élèves en retard en CM2 est passée de 25,4 % en 90 à 19,5 % en 2000. Diminution entamée avant, qui s'est un peu accélérée mais reste lente tandis que, malgré la loi, on redouble encore à chaque année de l'école élémentaire.

### Une non-solution

Le redoublement est une non-solution souvent stigmatisante, confirmant des études étrangères et, en France, celles de l'IREDU-CNRS. Les élèves qui ont redoublé n'obtiennent pas de meilleures performances que les « *promus* », même plusieurs années après. Ceci, explique Denis Meuret, parce que « *le fait même d'être exposé à des apprentissages nouveaux aide à apprendre* ». Le « *plus du même* » n'est pas la solution, déclarent les chercheurs, même si la promotion automatique n'est pas suffisante. Analyse corroborée de façon flagrante par les comparaisons internationales. Au test PISA effectué en 2000 sur des élèves de 15 ans, Japon, Royaume-Uni, Irlande, Belgique flamande et pays scandinaves, qui ne pratiquent plus ou très peu le redoublement, obtiennent de meilleurs résultats que la France, l'Espagne ou l'Italie qui y sont encore attachées. En fait, analyse avec sensibilité le chercheur suisse Philippe Perrenoud, pour les premiers le redoublement semble « *archaïque et cruel* » quand les seconds ne « *voient pas comment s'en passer* ».

La décision de redoublement est souvent prise en fonction du niveau de l'élève dans sa classe et non selon ce qu'il sait effectivement. Les garçons sont beaucoup plus victimes du redoublement que les filles, ce qui accroît leur décrochage scolaire plus qu'il ne le résout, mais aussi, et c'est moins connu, les enfants nés tard

dans l'année civile en sont nettement plus touchés (ceux de décembre presque deux fois plus que ceux de janvier). Une pénalisation des plus jeunes, ignorant les différences si normales d'acquisition liées à l'âge. Enfin, le redoublement a également un autre effet pervers : il laisse une trace. « *Un élève de 5<sup>e</sup> en retard d'un an doit avoir une moyenne supérieure de 0,5 point à celle d'un élève à l'heure pour avoir les mêmes chances de passer en 4<sup>e</sup> indifférenciée* ». Une stigmatisation dont les enfants redoublants souffrent psychologiquement à l'école et dans la famille, ils ont moins confiance en eux, vivent mal d'être séparés de leurs camarades et d'être plus vieux que les autres.

### Pourquoi continue-t-on à faire redoubler ?

Alors pourquoi continue-t-on à faire redoubler ? Avant tout parce que les enseignants se sentent un peu démunis face aux grandes difficultés de certains élèves, dont ils craignent la noyade dans le fonctionnement actuel de notre école. On connaît d'ailleurs, et heureusement, des élèves qui ont redoublé et réussi leurs études. En fait, l'école se situe toujours dans une tradition où le redoublement est considéré comme inévitable, voire comme un « *droit* », une « *chance* » pour les élèves. Ceci notamment parce que l'année de son redoublement l'élève progresse, et que son enseignant ne peut voir qu'il aurait mieux progressé en passant. Il pense également le redoublement comme un outil de réduction de l'hétérogénéité, alors que les écarts à l'intérieur d'une même classe sont toujours beaucoup plus grands qu'entre les moyennes de deux niveaux de classe. Enfin, l'enseignant éprouve une certaine crainte à envoyer dans la classe d'un collègue, des élèves qui n'auraient pas « *le niveau* ».

C'est sans doute pour cette raison que les élèves qui gardent le même enseignant plusieurs années de suite redoublent nettement moins que les autres. Mais les parents aussi sont pétris de cette culture du redouble-

ment, ils ne s'y opposent pas et considèrent, 9 fois sur 10, que la décision a eu des effets bénéfiques sur leur enfant.

### Quelles alternatives ?

Si le redoublement sert plus d'indicateur des inégalités d'apprentissage, jeter le thermomètre ne fera pas tomber la fièvre. « *Toute solution alternative ne vaudra que par sa capacité à atténuer les disparités effectives d'apprentissage*, souligne Philippe Perrenoud. *La démocratisation des études se joue sur les acquis réels des générations successives et donc sur les moyens que se donnent les systèmes éducatifs de développer, en lieu et place du redoublement, une véritable individualisation des parcours de formation, fondée sur une organisation scolaire et des didactiques qui permettent une réelle différenciation de l'enseignement, des suivis sur l'ensemble d'un cycle d'étude, une évaluation formative, des méthodes actives dans toutes les classes* ». Formation initiale et continue, travail en équipe, allègement des effectifs et suivi des élèves en difficultés, autant de chantiers à développer pour une école ouverte de la réussite de tous. En attendant, si l'école n'a pas les moyens de se transformer, les querelles sur les vertus ou les méfaits du redoublement ont de beaux jours devant eux.

#### Pour en savoir plus

- « *Pour ou contre le redoublement ?* », dossier in Le monde de l'éducation, n°318, oct 03
- « *Redoublement : passe ou impasse* », dossier in (Fenêtres sur cours), n°246, 30 sept 03
- Thierry Troncin, « *Le redoublement à l'école élémentaire : une pratique persistante à la recherche de sa légitimité* », DEA à l'IREDU, déc01
- Denis Meuret (dir.), La justice du système éducatif, Bruxelles, De Boeck, 99.
- Jean-Jacques Paul, Le redoublement, pour ou contre ?, ESF, 96
- Philippe Perrenoud, « *Lorsque le sage montre la lune... l'imbécile regarde le doigt. De la critique du redoublement à la lutte contre l'échec scolaire* », in Éduquer & Former, Bruxelles, juin 96.

# Instruire ou éduquer : déjouer les faux débats

**F**aut-il instruire ou éduquer ?  
Doit-on placer l'élève ou les  
savoirs au centre du système  
éducatif ?

Ces deux interrogations résumant une part importante des polémiques (assez stériles) dont notre pays s'est fait une spécialité. Comme si les enjeux scolaires, les missions du service public d'éducation, l'objectif de la réussite de tous les élèves étaient compatibles avec des questionnements aussi binaires voire manichéens.

Il est bien difficile, pour la grande majorité des parents d'élèves et l'immense majorité des enseignants des écoles, de comprendre que des personnalités réputées sérieuses prennent un tel plaisir à s'étriper depuis des années à partir d'une formule : « *Placer l'élève au centre du système éducatif* ».

Curieusement au fil des ans, celle-ci tient lieu pour certains, de résumé de la loi d'orientation de 1989, alors qu'elle ne figure que dans le préambule de cette loi.

Nous avons assisté ces derniers mois, à la réactivation de faux débats, qui ont pour caractéristique de figer les positions, de fabriquer des camps (ceux qui seraient pour « *la pédagogie* » contre « *ceux qui défendraient les savoirs* »)

et surtout de détourner des vrais problèmes.

Pendant qu'on se dispute pour savoir si l'école doit instruire ou éduquer, alors

que la vie a tranché depuis longtemps, on ne propose rien pour transformer l'école, pour la rendre accessible à tous les enfants, pour la rendre plus



La querelle récurrente autour du niveau des élèves qui ne cesserait de s'affaiblir en est une illustration parfaite.

juste et plus efficace encore.

### Instruire et éduquer

Éliminons d'emblée les faux procès. Placer l'élève au centre de l'école ne doit aucunement signifier que l'école doit se résigner devant les inégalités sociales et culturelles. Si les missions de l'école sont si complexes, c'est justement parce qu'elle doit prendre en compte la singularité des enfants, en faire des élèves et conserver toujours des objectifs communs pour tous. Elle doit instruire et éduquer, elle doit transmettre des connaissances et la capacité de penser par soi-même, de développer un esprit critique...

Et cela débute dès l'école maternelle, comme le note le pédo-psychiatre Jacques Constant « *L'obligation scolaire est aujourd'hui tellement intégrée dans nos représentations que l'on ne se rend plus compte que ce n'est finalement pas tout à fait naturel pour un enfant de passer 6 heures dans un lieu donné : l'école. C'est tout à fait culturel et c'est un travail supplémentaire* ». Ce travail, l'enfant le fait dès l'école maternelle. C'est ainsi qu'il devient un élève sans pour autant abandonner les savoirs et les valeurs culturelles avec lesquelles il est arrivé à l'école. L'institution a dû évoluer dans le sens où elle a dû prendre en compte l'idée que l'enfant est un tout, que les valeurs et les savoirs issus de sa famille et de son milieu comptent dans sa manière d'être et de travailler.

Dire cela ne conduit nullement à la résignation ou à une dépréciation des savoirs.

### Les fausses comparaisons

Et si on en finissait une bonne fois pour toutes avec ces débats qui se révèlent être des impasses ?

On sait ce qu'ils recèlent d'arrière-pensées : la nostalgie d'un prétendu âge d'or du système scolaire en fait partie. La querelle récurrente autour du niveau des élèves qui ne cesserait de s'affaiblir en est une illustration parfaite.

Ainsi le Ministre de l'Éducation se plaît à faire référence à une étude de la DEP, comparant les résultats au certificat d'études de 1920 (où seulement un

*Pendant qu'on se dispute pour savoir si l'école doit instruire ou éduquer, alors que la vie a tranché depuis longtemps, on ne propose rien pour transformer l'école, pour la rendre accessible à tous les enfants, pour la rendre plus juste et plus efficace encore.*



élève sur deux se présentait, et bien sûr le meilleur) et ceux de 1995 pour en déduire que l'école est en panne.

### Que disent les études ?

Cette étude note pourtant l'illégitimité d'une telle déduction, avant tout parce que les conditions de l'examen sont totalement différentes. Par exemple, nous apprend l'étude, « *les élèves qui présentaient le certificat d'études primaires étaient fortement préparés et entraînés pendant au moins une année scolaire, aux types d'épreuve et aux conditions d'examen* ». Or, en 1995, il n'était pas possible « *de mettre les élèves dans les mêmes conditions de préparation* ».

Par ailleurs, les conclusions de l'enquête sont loin d'avoir la signification radicale que leur accorde le ministre : les résultats sont meilleurs en rédaction pour ceux de 1995, meilleurs encore « *dans les questions de dictée portant sur l'intelligence du texte* », ou encore en calcul, dans trois opérations de base (addition, soustraction et division de nombres entiers). En baisse, en revanche, en orthographe, en analyse grammaticale, en conjugaison. Ceux d'aujourd'hui ont bien entendu des « *connaissances plus larges sur des parties nouvelles ou peu enseignées autrefois* ».

Les archives des départements recèlent d'ailleurs des trésors d'appréciation à cet égard. Citons cette institutrice de

l'Orne qui, répondant à une enquête sur la différence de niveau entre les élèves de 1930 et ceux de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, écrit : « *L'étendue des programmes et la variété de l'enseignement qu'il faut donner aujourd'hui empêchent d'avoir une connaissance aussi approfondie des éléments qui autrefois faisaient l'unique objet de la classe* ».

Il y a sans doute mieux à faire qu'imaginer une polémique entre nostalgiques d'un passé n'ayant jamais vraiment existé et défenseurs acharnés de l'école actuelle qui nieraient ses difficultés réelles. Mieux vaut consacrer toute l'énergie des acteurs de l'école à la mise en œuvre de solutions qui permettent à tous les enfants de réussir.

### En savoir plus

#### Livres

- Réussir l'école – Cl. Thélot, Ph. Joutard – Seuil 1999
- Le niveau monte – Ch. Baudelot, R. Establet Seuil 1998

#### Revue

Epreuves du certificat d'études primaires en 1995 – Anne-Marie Chartier in Education et formation n°53 mars 1998

#### Sites :

- Les notes d'information de la DEP (<http://www.education.gouv.fr/stateval/texweb/listni95.html>)