

## **Thème A**

### **Fiche A3**

## **Fondamentaux : quelle vision des apprentissages et de la liberté pédagogique ?**

Depuis plusieurs années, le concept de « fondamentaux » est mis en avant par les politiques de tout bord. Jean-Michel Blanquer en avait fait l'un des marqueurs de sa politique éducative avec le « lire écrire compter, respecter autrui ».

Avec le « Savoir minimal » cher à Valéry Giscard d'Estaing, le « smic culturel », les « savoirs primordiaux » du rapport Fauroux en 1996, le « kit de survie » proposé par le rapport Thélot en 2004, puis le « socle commun » de la Loi Fillon de 2005, la question des « fondamentaux » a souvent été au centre des débats sur l'école, en lien avec cette question : faut-il un enseignement « basique » pour les classes populaires ou une éducation plus complète pour toutes et tous ?

C'est aujourd'hui le mantra du « renforcement des fondamentaux » qui est systématiquement convoqué, complété par une définition présidentielle : « lire, écrire, compter, se comporter ». La réforme du collège invoquant le « choc des savoirs » affiche le français et les mathématiques comme les seuls « fondamentaux », disqualifiant au passage les autres disciplines. Ils devraient constituer les deux seules « familles de compétences » disciplinaires parmi les quatre blocs du futur socle commun, ce qui sous-entend que certaines disciplines sont accessoires, non-indispensables, non-nécessaires. Entendons ici non-nécessaires à tous et toutes. L'idée implicite est que l'ensemble des élèves doit maîtriser les savoirs considérés comme fondamentaux, et qu'une partie seulement d'entre eux pourra accéder à l'ensemble des savoirs.

### **Evaluation et pilotage pédagogique**

Depuis plusieurs années, l'acquisition des « fondamentaux » est pilotée et vérifiée par des évaluations standardisées dans le premier degré comme dans le second, en français et en mathématiques : en CP, CE1, Sixième, Seconde et depuis la rentrée en CM1 et Quatrième.

Ces évaluations sont complétées par des circulaires, des guides, des vadémécums, des plans, et de multiples ressources en ligne pour permettre de travailler ces fameux « fondamentaux ».

Les regroupements de niveau en français et en mathématiques prévus en Sixième et Cinquième à la rentrée 2024 seront orchestrés par des évaluations standardisées chaque année. Pour changer de « groupe » en cours d'année, les élèves seront soumis-es à des évaluations communes, conduisant à des progressions communes, standardisant et alignant les pratiques enseignantes, tout en corsetant leur liberté pédagogique.

Fluence, orthographe, calcul mental et mémorisation de situations-types constituent ainsi le nouvel horizon behavioriste indépassable pour les élèves les plus en difficulté : moins d'ambition pour les apprentissages, mais l'attente explicite de redresser les scores de la France dans les évaluations internationales comme PISA. Sûrement pas au profit des élèves ni de leur construction d'une culture commune.

Présenté comme une « instance stratégique de pilotage pédagogique académique pour l'apprentissage des savoirs fondamentaux », le Conseil académique des savoirs fondamentaux (CASF) est censé coordonner leur enseignement. Il pourra mettre en place des dispositifs de contrôle des pratiques professionnelles, que le ministère cherche à uniformiser.

### **Nos métiers dans le viseur**

Il s'agit d'une attaque organisée contre les disciplines et la liberté pédagogique, en dépossédant peu à peu les personnels de leur travail de conception, via la « préconisation

d'outils, supports et démarches favorables à la réussite des élèves ».

**Cette démarche de transformation des professeur-es en exécutant-es affecte plus particulièrement les enseignements de français et de mathématiques : l'instauration d'une labellisation des manuels pour ces deux disciplines, ou encore la promotion en vue de son imposition de la seule méthode de Singapour pour les mathématiques illustrent clairement ce propos.**

**Au vu du caractère cumulatif des mathématiques**, les professeur-es sont soucieux et soucieuses de construire des apprentissages solides qui faciliteront la réussite ultérieure de leurs élèves. Cela installe une possible confusion entre la recherche de la « maîtrise des bases » pour permettre les apprentissages ultérieurs, dans une visée qui va au-delà de ces seules bases, et la limitation à la maîtrise de ces bases jugées suffisantes pour les élèves les plus fragiles. Il convient pourtant de bien distinguer les deux, qui n'offrent pas les mêmes perspectives et ambitions aux élèves.

Le déploiement du Plan mathématiques au collège prévoit l'analyse locale des résultats aux évaluations nationales désormais quasi-annuelles sous la houlette des chef-fes d'établissement, notamment dans la circulaire « Nouvelle dynamique pour les mathématiques » de janvier 2023, et le développement d'un pilotage par l'évaluation des structures (regroupements d'élèves par exemple), mais aussi des pratiques enseignantes (notamment à travers par exemple ce que le ministère appelle « enseignement explicite » : un enseignement où les gestes professionnels sont découpés en tâches isolées, dont on peut mesurer « l'efficacité explicite », dans une logique de standardisation).

**En français**, la dégradation du niveau en orthographe des élèves de CM2 est régulièrement mise en avant comme si l'orthographe était l'alpha et l'oméga de la maîtrise de la langue, et la réussite en dictée l'objectif principal de la scolarité. On ne peut que regretter l'instrumentalisation des résultats des évaluations en orthographe pour justifier le rétrécissement des ambitions pour les élèves. Selon les chantres des savoirs fondamentaux, *savoir écrire* reviendrait à d'abord savoir écrire « sans faute » et seul-es les élèves performant-es en orthographe auraient le droit, ou le privilège, d'apprendre à composer des textes complexes et créatifs. Selon la même logique, le travail de la fluence devient prédominant dans l'apprentissage de la lecture, aux dépens de toutes ses autres modalités et composantes, et notamment celles permettant d'accéder au sens d'un texte.

**Les évaluations standardisées en français et en mathématiques** se polarisent sur des objets élémentaires facilement mesurables érigés en « fondamentaux » et oublient d'interroger nombre de connaissances et compétences, prévues par les programmes, mais qui ne peuvent pas être évaluées de manière automatisée. C'est un moyen commode de modifier le sens des programmes en vigueur.

**Le risque est grand que les professeur-es de français et de mathématiques ne traitent finalement plus que les « fondamentaux » du ministère, notamment avec les élèves qu'on estime en difficulté** : maîtriser la fluence et l'orthographe, calculer, appliquer des procédures, assimiler nombre de situations-types et coller des recettes sur des situations similaires. Cette dérive vers le « *teach to test* » s'est rencontrée dans tous les pays où les évaluations standardisées ont gagné de l'influence.

De plus, les contradictions entre les programmes et les évaluations standardisées sont de nature à produire pour les collègues des injonctions paradoxales, dont on sait qu'elles constituent des facteurs graves et déterminants d'une grande souffrance professionnelle : privé-es de cadres clairs et cohérents, beaucoup de collègues risquent une perte de sens du métier dommageable à leur action, voire, *in fine*, leur santé.

Ces évaluations sont enfin un possible outil de l'évaluation future des enseignant-es, au travers de l'analyse des résultats des élèves, dans une logique managériale individuelle, à

l'opposé de la vision d'un travail en équipe que nous portons.

### **Culture commune et liberté pédagogique**

Le SNES-FSU oppose à cette vision des apprentissages, une culture commune construite sur un réseau de savoirs et de compétences. Elle doit permettre aux jeunes de quitter le système éducatif avec les clés de compréhension du monde, leur permettre émancipation et participation citoyenne, et leur donner les moyens de continuer à se former.

C'est la diversité des pratiques et des méthodes pédagogiques qui permettent aux élèves d'entrer dans les apprentissages. Pourtant, le ministère est en train d'ériger en modèle « l'enseignement explicite », du Québécois Steve Bissonnette, fondée sur la mise en place d'automatismes.

Pour le SNES-FSU, le choix des pratiques et des méthodes doit relever de la liberté pédagogique des professeur·es. Ils et elles doivent pouvoir s'appuyer sur une formation initiale et continue solide, afin de pouvoir exercer ces choix de manière éclairée, et en fonction du contexte professionnel et des classes dans lesquels ils et elles exercent.

Pour permettre aux élèves de construire une culture commune, le SNES-FSU affirme une tout autre ambition pour l'École : baisse des effectifs, traitement des difficultés scolaires au sein de la classe, notamment grâce à des moyens fléchés, augmentation des horaires disciplinaires afin de mieux prendre en compte la diversité des élèves, des possibilités de travail en groupes, des mesures pour améliorer l'inclusion.

Secteur Contenus