

<https://47.snuipp.fr/8-Des-contenus-scolaires-abimes-un-metier-sous-controle>



Bilan Blanquer

8â€” Des contenus scolaires abîmés, un métier sous contrôle

- École - Bilan de 5 années Blanquer -

Date de mise en ligne : vendredi 25 mars 2022

Dernière mise à jour : 25 mars 2022

Copyright © FSU-SNUipp 47 - Tous droits réservés

Article au format PDF en bas de page.

Sommaire

- [Un rapport partial et partiel à la \(...\)](#)
- [Resserrement sur les apprentissages](#)
- [Le pilotage par des évaluations \(...\)](#)
- [L'apprentissage de la lecture : un \(...\)](#)
- [Une formation des enseignant-es étriquée](#)

Recherche et formation instrumentalisées, pilotage par les évaluations, contenus d'enseignement appauvris... depuis 5 ans de nombreux leviers d'assujettissement des pratiques et d'altération des contenus enseignés ont été déployés.

Un rapport partial et partiel à la recherche

Même s'il prétend s'appuyer sur les acquis scientifiques, Jean-Michel Blanquer témoigne par ses prises de position d'un rapport à la fois partial et partiel à la recherche, écartant les démonstrations qui contredisent ses orientations.

La composition du Conseil Scientifique de l'Éducation Nationale présidé par Stanislas Dehaene, en témoigne. Alors que la part prise par les sciences cognitives y est conséquente, des pans entiers de la recherche en sciences de l'éducation en sont absents, comme les didactiques disciplinaires, la psychologie du développement ou la sociologie des apprentissages. La présence de personnalités proches de l'association « Agir pour l'école » et de l'Institut Montaigne est aussi révélatrice de ses partis-pris idéologiques. Ce conseil scientifique a été mis en place suite à la parution de résultats de des évaluations PIRLS où la France était une nouvelle fois épinglée pour le caractère inégalitaire de son système scolaire. Mais il n'a pas repris les recherches en sociologie des apprentissages permettant de comprendre et agir sur les inégalités scolaires, et s'est éloigné des consensus scientifiques. Ce conseil est par conséquent une structure partisane qui soutient l'idéologie du ministre Blanquer.



Promotion d'une méthode mathématique dite « de Singapour » faisant l'impasse sur une des dimensions fondamentales de la construction des nombres [1], défense d'une méthode d'enseignement de la lecture qui, en situation de classe, pose plus de problème qu'elle n'en résout, imposition d'une individualisation du traitement de la difficulté scolaire critiquée par un certain nombre de recherches... Les exemples témoignant d'une négation de l'apport d'une grande partie de la recherche sont nombreux.

Pourtant, dans le dialogue permanent que l'école doit entretenir avec la recherche, aucune discipline ne peut légitimement s'imposer aux autres et aucune ne doit être ignorée [2].

Masquer des choix idéologiques derrière un paravent scientifique aura été la marque de fabrique du ministère Blanquer.

Resserrement sur les apprentissages fondamentaux et vision mécaniciste des apprentissages

Jean-Michel Blanquer a fait du resserrement sur les apprentissages dits « fondamentaux » un des marqueurs de sa politique éducative. Selon lui, le recentrage sur le « lire, écrire, compter, respecter autrui » serait de nature à résoudre les maux de l'école.

Pourtant, alors que le système éducatif français est l'un des plus inégalitaires de l'OCDE, c'est aussi un de ceux qui consacre le plus de temps à ces disciplines.

Augmenter encore cette part, c'est exclure du champ scolaire un certain nombre de savoirs pourtant essentiels à la compréhension du monde et de ses enjeux, et dont la maîtrise est essentielle à la poursuite d'une scolarité réussie. C'est donc laisser leur transmission à la charge des familles, ce qui participe d'une augmentation d'inégalités scolaires socialement marquées (voir épisode 2).

Ce resserrement sur les fondamentaux s'accompagne de la promotion d'une conception mécaniciste des apprentissages : ajustements de programmes, notes au BO, guides et vademecums (voir épisode 4), bonnes pratiques, mais aussi circulaires sur les APC et les animations pédagogiques... Une multiplication des prescriptions qui démontre cette volonté d'appauvrir les situations d'enseignement, les compétences mobilisées tout en niant la liberté pédagogique.

Le traitement de l'EPS en témoigne : l'obligation faite aux PE de faire « bouger » les élèves 30 mn par jour, s'accompagne d'une série de mesures, en formation initiale et continue, qui vont à l'inverse d'un développement de l'EPS. Le rôle de l'école est de développer une culture physique et sportive qui ne peut être réduite au fait de bouger.

Pour le SNUipp-FSU, la culture commune que l'école doit à tous les élèves ne peut se construire en écartant certains domaines de connaissances, pas plus qu'en privilégiant des approches instrumentales arbitraires au détriment des indispensables apprentissages culturels.

Le pilotage par des évaluations standardisées

Des évaluations nationales standardisées s'imposent depuis quatre ans à tous les élèves de CP et de CE1 malgré critiques et oppositions de la profession, qui n'ont pas besoin de ces évaluations standardisées pour repérer les difficultés de leurs élèves, et d'une bonne partie de la recherche et des mouvements pédagogiques.

Elles ont été accompagnées d'une multiplication de préconisations prenant des libertés avec les programmes et rompant pour la plupart avec les consensus scientifiques : aux guides pour enseigner la lecture et l'écriture au CP et CE1 se sont ajoutés des guides en mathématiques, mais aussi en maternelle pour préparer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ou pour l'enseignement du vocabulaire.

Ces évaluations nationales se sont érigées en outils de pilotage des pratiques enseignantes : face au temps nécessaire à leur passation, les enseignant-es ont peu à peu réduit la part des outils qu'ils et elles utilisaient en début d'année pour analyser plus finement les raisons des difficultés des élèves.

Le fait que ces évaluations mettent la focale sur le français et les mathématiques, et sur certaines compétences parmi ces disciplines, a participé de l'augmentation de la part de ces enseignements au détriment des autres.

Dès 2019, le chercheur Roland Goigoux alertait sur le pilotage de l'enseignement par les évaluations que le ministère mettait en place en soulignant que « ce qui n'est pas évalué perd sa valeur, les maître-sses sont incité-es à enseigner l'évaluable ». À cela s'ajoute une conception individualisante du traitement des élèves.

C'est donc bien un dessaisissement qui est opéré et un sentiment de légitimité à construire des outils en lien avec ses pratiques de classes qui est abîmé. Le tout participant d'une augmentation des inégalités (voir épisode 2).

L'apprentissage de la lecture : un concentré de la méthode Blanquer

Les choix opérés par JM Blanquer sur l'apprentissage de la lecture illustrent de façon emblématique toute la vision du ministre. Alors que la conférence de consensus du CNETCO sur la lecture en mars 2016 avait réussi à mettre tout le monde d'accord sur cet apprentissage, le ministre a fait le choix dès 2017 de remettre en cause ce consensus de la recherche et des professionnels.

Ce ministère masque ses choix idéologiques derrière une apparente rationalité scientifique. Un exemple éclairant est la contradiction entre l'obsession de Stanislas Dehaene qui considère que la compréhension en lecture ne peut se construire que par l'oralisation (on s'écoute décoder pour comprendre), et sa propre recherche présentée en 2007 dans « Les neurones de la lecture » qui soutient d'autres pistes. Il y a donc un choix partisan de sélectionner une partie des résultats de recherche et de taire les autres.

Cela symbolise les cinq années du ministère Blanquer : au lieu de laisser les enseignant-es construire leur enseignement en s'appuyant sur les apports de toute la recherche – y compris les neurosciences – le ministre et le CNETCO auront préféré les contraindre à n'appliquer qu'une seule méthode en assignant les enseignant-es à des tâches d'exécution.

D'ailleurs, le chercheur Patrice Gourdet dénonce le manuel ministériel LEGO [3], expérimenté dans la plus grande opacité. 56% de ses leçons comportent des pseudo-mots : « Faire lire, et même écrire, ce qui est une ineptie, des mots qui n'existent pas questionne »...

Les évaluations nationales en français portent à la fois cette démarche mécaniciste et l'absence de toute notion d'apprentissage culturel.

En CP, les exercices ne mettent sous les yeux des élèves aucune phrase, aucun mot écrit. On y trouve soit des lettres isolées, soit des groupes de lettres sans aucun sens à comparer (LDF, BGTR...), soit des images.

La manière dont les enseignant-es de CP pourront concevoir l'entrée dans la lecture de leurs élèves en est fortement impactée. La « compréhension » se concentre sur le vocabulaire et sur la capacité à comprendre un message oral, les évaluations ne s'appuient ni sur la morphologie des mots, ni sur l'organisation spatiale des écrits ou autres indices visuels importants dans la culture écrite.

Ainsi, alors même que les élèves savent reconnaître au premier coup d'œil la forme écrite de la « recette » dès la Grande Section, la tarte aux pommes des évaluations CE1 ne ressemble en rien à une recette.

L'exercice de fluence est devenu emblématique de la politique ministérielle. Dans un texte récent, le chercheur Roland Goigoux interroge la place prise par cet exercice en lecture [4] en se demandant si c'est « seulement parce que la fluence incarne leur conception [du ministre et de son équipe] de l'enseignement de la lecture réduit à celui du déchiffrage ? Ou bien parce qu'elle illustre le type de rationalité qu'ils valorisent, celle d'une éducation fondée sur la mesure et d'une pédagogie pilotée par l'évaluation ? »

Un enfant qui lit vite peut être un enfant qui oralise à toute allure sans comprendre ce qu'il lit. Peut-on "lire" sans comprendre ? Un lecteur, une lectrice, a besoin de tous les points d'appui visuels pour entrer dans l'écrit, comme il/elle a besoin de toutes les compétences de compréhension fine des textes pour s'approprier la culture écrite... et pour comprendre le monde.

Les écarts de résultats entre les élèves de REP+ et les autres s'aggravent, particulièrement pour les compétences complexes comme la compréhension en lecture (voir épisode 2). Il est temps de mettre un terme à ce pilotage délétère, et de laisser les enseignant-es construire un apprentissage de la lecture qui s'appuie sur toutes les dimensions nécessaires pour que tou-tes les élèves puissent devenir des lectrices et lecteurs expert-es.

Une formation des enseignant-es étriquée

Les réformes Blanquer de la formation initiale des enseignant-es sont limpides sur leurs objectifs idéologiques, ceux d'une transformation en profondeur du métier enseignant pour le réduire à la tâche d'un opérateur chargé d'appliquer des méthodes, des techniques, des procédés prescrits.

De nombreux changements servent ces objectifs.

Le concours est repoussé d'un an en fin de M2, et les étudiant-es sont utilisé-es comme moyen d'enseignement dès le M1 MEEF, en responsabilité de classe sans le CRPE. Cela ouvre la porte à l'essor de la contractualisation, objectif majeur de la loi de Transformation de la Fonction Publique¹.

La 2e épreuve orale d'admission s'apparente plus à un entretien de type « ressources humaines » qu'à un oral de concours de professeur-e des écoles (voir épisode 6).

L'année de M2 est alourdie (responsabilité de classe, validation du master et du mémoire, préparation du concours), pendant que l'accompagnement des étudiant-es contractuel-les est effectué par des MAT (maitre-sses d'accueil temporaire) et non des formateur-trices certifié-es : former est pourtant également un « métier qui s'apprend » !

La formation à l'INSPE subit un « centrage sur les fondamentaux », français, maths à 55%.

La formation par la mise en responsabilité en classe devient l'instrument idéal de la transmission de bonnes pratiques livrées clef en main. Ainsi l'enseignant-e du XXI^e siècle ne sera plus un spécialiste de la didactique et de la pédagogie mais un agent dont les dispositions permettent de garantir a priori sa propension à limiter la vision de son métier à un exercice applicatif.

En parallèle, la formation continue, dans la logique du « Grenelle », devient progressivement un levier de contrôle et de management (voir épisode 4). La réforme de la certification pour devenir formateur et formatrice en a fait un « CAFIPEMF des fondamentaux ». Et, sans surprise, les contenus de formation sont presque tous organisés autour du français et des maths dans le sens des guides et vademecums, dorénavant distribués aux professeur-es des écoles stagiaires en lieu et place des programmes nationaux.

Appui sur toute la recherche et les mouvements pédagogiques, liberté de conception des situations d'apprentissage, évaluation à la main des enseignant-es, formation initiale et continue à la hauteur d'un métier de conception, contenus d'enseignement permettant la construction d'une culture commune émancipatrice, place rendue aux dynamiques collectives du côté des élèves comme du côté des enseignants... il est urgent de rendre leur pouvoir d'agir aux enseignant-es et d'imposer les objectifs de démocratisation de la réussite scolaire défendus par la FSU et le SNUipp-FSU !

[1] <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2018/10/19102018Article636755319854215458.aspx>

[2] <https://www.snuipp.fr/actualites/posts/l-ecole-a-besoin-de-toute-la-recherche>

[3] <https://www.snuipp.fr/actualites/posts/lego-vers-un-manuel-ministeriel>

[4] <https://www.cahiers-pedagogiques.com/lecture-un-engouement-pour-la-fluence-episode-1/>