

Apprentissages premiers ou éducation fondamentale ?

Philippe Perrenoud *

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
Université de Genève
2010

Des apprentissages fondamentaux, oui, mais au fondement de quoi ? De nouveaux apprentissages ou de pratiques compétentes ? Ces deux sens coexistent dans la tradition éducative. Le premier relève de la logique interne du curriculum ; par quoi commencer ? Le second renvoie aux finalités : à quoi sert l'école ?

Les apprentissages premiers

Que faut-il apprendre *d'abord* pour pouvoir *ensuite* s'approprier d'autres connaissances ou construire des compétences ? Cette question en apparence pleine de bon sens repose sur un postulat : le savoir se construit par étages, il faut donc commencer par les fondations de l'édifice, puis ajouter des étages.

Cette vision fort rationnelle est-elle encore défendable ? Les curricula de type cyclique s'en distancent en prévoyant de revenir à plusieurs reprises sur les mêmes notions, pour les élargir et les approfondir. Et les évidences vacillent : faut-il vraiment apprendre les lettres et les syllabes avant d'apprendre à lire ? faut-il vraiment savoir lire avant d'apprendre à écrire ? la construction du nombre est-elle un préalable absolu à l'apprentissage des opérations arithmétiques ? faut-il atteindre une maîtrise avancée de sa langue « maternelle » avant d'aborder une langue étrangère ? Ces questions n'ont pas aujourd'hui de réponse unanime et définitive. Il ne s'agit pas en effet de substituer un ordre à un autre mais d'accepter que, dans une certaine

• Courriel : Philippe.Perrenoud@unige.ch

Internet : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/>

Laboratoire Innovation, Formation, Education (LIFE) : <http://www.unige.ch/fapse//LIFE/>

mesure, la connaissance se construit dans le désordre ou du moins à la faveur de cheminements plus complexes qu'on ne le croyait et qui varient d'un élève à l'autre.

On revient aussi sur des évidences comme « La théorie doit précéder la pratique ». L'apprentissage par problèmes refuse l'idée qu'il faut accumuler des ressources (savoirs, habiletés, attitudes) *avant* de songer à apprendre à s'en servir pour résoudre des problèmes. On voit au contraire que le problème peut-être premier et guider la quête de ressources permettant de le résoudre.

C'est une des raisons de favoriser des cycles d'apprentissage pluriannuels et de préférence des cycles de trois ou quatre ans. Cet élargissement des espaces-temps de formation rompt avec la vision taylorienne de l'école, avec une division verticale du travail digne d'une chaîne de montage. Idéalement, les cycles longs permettent de gérer des progressions individualisées qu'il n'est plus nécessaire d'enfermer dans une succession stricte d'étapes standards du développement des connaissances. Ce qui invite à une individualisation des parcours et à un enseignement stratégique (Tardif, 1992) qui, plutôt que de mettre chaque élève sur un rail unique, se demande quelle est la prochaine étape *pour lui*, en fonction de son niveau, de ses acquis, de sa manière d'apprendre.

C'est évidemment fort difficile et l'on peut comprendre la tentation des enseignants de revenir à des programmes annuels, en se transmettant à la fin de chaque année des élèves censés avoir suivi le même parcours et donc disposer des mêmes prérequis pour aborder l'étape suivante.

La vision du programme commun édifice en étages a des vertus indéniables, mais elles ne tiennent pas à son adéquation à la réalité des parcours de formation. Ce modèle perdure parce qu'il est rassurant, parce qu'il ne menace ni l'individualisme des enseignants (chacun se charge d'un étage et d'un seul), ni le désir de contrôle de l'administration scolaire, plus tranquille avec des programmes annuels qu'avec des objectifs de fin de cycle. Montrer que l'école fonctionne importe plus que de la rendre efficace.

Il est évidemment raisonnable de découper le cursus de la scolarité obligatoire en grandes étapes, correspondant à des cycles d'apprentissage de 2 à 4 ans. Il devient à la fois difficile, arbitraire et inutile de définir de plus courtes étapes en en faisant des normes, des passages obligés. Rien n'empêche de proposer aux enseignants des progressions standards s'ils conservent le droit de s'en écarter à bon escient.

Le socle

On ne pense plus alors aux articulations internes du curriculum, mais aux acquis indispensables dont chacun doit disposer au moment de quitter l'école pour vivre décemment dans une société complexe, ce qu'on a parfois appelé le « SMIG culturel ». De nombreux pays parlent d'éducation de base ou d'éducation fondamentale. L'idée de socle commun va dans le même sens. Il contient de « ce que

nul ne devrait ignorer », la dotation de base pour vivre. Mais vivre comment : bien, normalement, dignement ?

On voit immédiatement que cette idée simple se complique lorsqu'il s'agit de donner un contenu au socle. Veut-on former une personne? un croyant ? un citoyen ? un travailleur ? un consommateur ? Pour chacune de ces figures, quelle est la norme ? Quelle est par exemple la juste mesure entre un être « hypersocialisé » (cf. « Le meilleur des mondes ») et un individualiste, exempt de toute solidarité et de toute responsabilité à l'égard de la société ?

Une culture commune semble la condition d'existence d'une communauté. Mais qu'est-ce qui doit être commun ? Une langue ? De nombreux pays réunissent des communautés linguistiques différentes. Des valeurs communes ? Démocratie, droits de l'homme, écologie ? Comment délimiter ce qui est commun et ce qui relève du droit à la différence ? Des savoirs communs : lesquels ? L'histoire nationale ? La géographie nationale ? Les institutions nationales ? Est-ce encore valable à l'époque de la mondialisation ? On le voit, la réponse est éminemment politique et véhicule une image de l'ordre social et de l'être humain. La définition d'un socle commun est un compromis politique historiquement et sociologiquement situé, qui résulte d'un rapport de force. Par ailleurs, en quoi est-il vraiment commun, sachant que ce n'est qu'un *minimum* qui n'efface ni les différences ni les inégalités ? Qu'y a-t-il de commun entre une personne qui sait tout juste lire et une personne qui sait mille autres choses ?

Bref, l'idée même de socle pose d'innombrables problèmes et la manière de le définir concrètement plus encore. Mais c'est une idée intéressante parce qu'elle est moins ambitieuse et plus réaliste que l'idée d'égalité des chances. Une société qui définit un socle ne garantit pas l'égalité des chances, ni l'égalité des acquis, mais elle formule une *promesse*. Plus cette promesse est précise, plus la société *s'oblige à la tenir*, à vérifier que chacun accède au moins aux connaissances et compétences constituant le socle et si ce n'est pas le cas à introduire les régulations appropriées. Or, aujourd'hui, ce n'est pas le cas, les enquêtes internationales le démontrent notamment à propos de la lecture, de l'éducation scientifique, des langues.

Le socle définit les *objectifs* de l'éducation de base. Leur énoncé ne présage pas des acquis réels des élèves en fin de cursus. Un objectif de formation est une visée, une *intention* dont la réalisation est incertaine et inégale selon les écoles et les élèves. Seule une enquête, à reconduire pour chaque cohorte, peut établir le degré d'atteinte des objectifs. L'évaluation scolaire ordinaire, normative, comparative, ne disant pas grand chose des acquis réels des élèves, il faut forger d'autres outils, évaluant les acquis durables de manière standardisée et en cohérence avec les objectifs. S'il n'est pas associé à une évaluation critériée et standardisée de chaque élève, pour chaque objectif, un socle n'est pas crédible.

Assimiler socle et compétence est une source de confusion conceptuelle. Tout apprentissage, tout développement humain est susceptible de devenir un objectif de formation et donc de faire partie d'un socle. L'école peut viser le développement de

compétences, mais aussi savoirs, d'habiletés, de valeurs, d'attitudes, ou encore d'une identité, d'un rapport à soi, au monde, au savoir, aux institutions, de postures (réflexive, critique, etc.), de traits de personnalité ou de l'intelligence. Les curricula qui ramènent toutes les finalités de l'éducation scolaire à des compétences sont donc fondés sur une vision simpliste de l'être humain et des finalités du système éducatif.

Il est en revanche cohérent de donner une place importante aux compétences, puisqu'elles sont directement connectées à des pratiques sociales, donc à la vie des gens.

La logique du socle questionne les apprentissages premiers

L'insistance sur un socle commun remet-elle en question les apprentissages premiers ? Peut-être. La scolarité s'est construite par le haut, le rythme des études est défini en fonction de ceux qui iront jusqu'à l'université. Dans cette perspective, l'entrée dans la vie se situe aux environs de 23-25 ans, il n'y a donc pas d'urgence, et on peut considérer toutes les classes comme « préparatoires », centrées sur l'accumulation de savoirs plutôt que sur leur usage. On sait que les futures élites le temps de compétences viendra, celles de l'ingénieur, du médecin, de l'avocat...

Si cette logique est un peu ébranlée, si l'on veut vraiment que tous atteignent les objectifs du socle, y compris et d'abord ceux qui sortiront du système éducatif à ce moment ou peu après, alors, oui, le compte à rebours devient plus serré. Il devient pertinent d'insister sur la citoyenneté, d'enseigner le droit, l'économie dès le collège, de préparer les jeunes à la vie qui les attend.

Cela ne compromet certainement pas l'apprentissage précoce de la lecture. Pour les langues étrangères, le débat est ouvert. Il se peut que la part prépondérante donnée à certaines disciplines traditionnelles soit contestée, et à l'intérieur de chacune que la préparation prioritaire aux études longues cède le pas à la préparation à la vie...

Pour en arriver là, encore faudrait-il que le concept de compétence soit relié aux pratiques sociales et que le socle devienne une priorité. On devine les conflits d'intérêt et on peut douter que le rapport de force soit favorable. Dans ce cas, l'introduction du socle et des compétences ne modifiera pas fondamentalement le curriculum, et pas davantage les apprentissages premiers.

Références

- Perrenoud, Ph. (2002). *Les cycles d'apprentissage. Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Perrenoud, Ph. (2006). Le socle et la statue. Réflexions pessimistes sur l'éducation fondamentale. *Cahiers pédagogiques*, n° 439, pp. 16-18.
- Perrenoud, Ph. (2008). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Paris : ESF (4^e éd.).

Perrenoud, Ph. (2008). Un curriculum qui évolue en circuit fermé ? Préface à Audigier, F. & Tutiaux-Guillon, N. (dir.). Compétences et contenus. Les curriculums en questions (pp. 7-14). Bruxelles : De Boeck.

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal : Editions Logiques.