



DOSSIER

Le socle pour quelle école ?

FOCUS

Faire face à la diffamation à l'égard de l'École

Par Pierre Boutan. [Page 5](#)

VOIX DES IUFM

Intégration

Aix-Marseille :
un exemple d'intégration
à ne surtout pas suivre.

Nancy-Metz dit non. [Page 6](#)

Rendez-vous

- **4 octobre :**
**réunion des responsables
de section à Paris**
- **Vote au CNU avant
le 16 octobre**

Face à la casse de l'École, vigilance et détermination



→ par Michèle Gabert,
secrétaire nationale
du SNESUP, responsable
du collectif « Formation
des enseignants »

Cette rentrée scolaire est fertile en annonces, lettre, enquêtes, rapports, émissions de télévision... qui ont un thème commun : l'École va mal. Et certains de dénoncer les responsables de cet état de fait : les enseignants, bien entendu, lesquels seraient mal formés, dans des IUFM ; abominable engeance !

Les médias véhiculent avec délices ces remises en causes, s'étendent moins sur les 11200 suppressions de postes, la disparition de la carte scolaire, les difficultés quotidiennes des enseignants....

Quel média a parlé de l'augmentation du stage des PLC2 ? Où a-t-on pu lire que les PE2 étaient utilisés comme moyen de remplacement ? Quelle publication montre le démantèlement des plans de formation, corollaire de l'augmentation de la présence des stagiaires sur le terrain ?

Quels journaux ouvrent leurs colonnes au SNESUP ? Certes, quelques voix fortes se font entendre comme celle d'Eric Morin qui démontre la nécessité de continuer à élever le niveau de formation et de qualification des jeunes (cf. la nouvelle question scolaire, les bénéfices de la démocratisation).

Tous les degrés de l'école sont concernés. La maternelle va devenir un objet d'étude pour une commission où des représentants syndicaux seraient peut être présents ! Avec la loi « libertés et

responsabilités » votée pendant les vacances, l'université a vu sa structure bousculée, son fonctionnement, qui n'était pas toujours idéal, ne l'est maintenant plus du tout.

Ces bouleversements ne seront pas sans conséquences sur l'intégration des IUFM qui risquent d'être marginalisés, sans voix dans les instances. La formation des enseignants, déjà bien mal menée ces dernières années, pourrait subir de nouveaux dommages.

Un syndicat fort est nécessaire pour résister et faire avancer nos revendications. Syndiquez-vous, faites syndiquer les collègues. Vigilance et détermination sont de mise en ce début d'année.

“
La formation
des
enseignants
déjà
bien mal
menée
ces
dernières
années
pourrait
subir de
nouveaux
dommages

LES DIFFICULTÉS D'UN BILAN DES FORMATIONS

Au cours de sa réunion de rentrée, fin août, le collectif a envisagé de faire le point sur l'évolution des plans de formations. Le tour de table des présents a montré que c'était une cause perdue d'avance, tant les plans varient dans leurs horaires, leur organisation, leur encadrement. Certes, il n'y jamais eu d'homogénéité parfaite sur l'ensemble du territoire. Mais les divergences sont maintenant considérables. Sur le papier. Il faudrait ensuite interroger un fin connaisseur de chaque plan dans chaque IUFM pour savoir de quoi il retourne exactement, l'écart entre l'écrit et la pratique étant parfois sidéral.

Forum *fdm* au service des formateurs, investissez le par vos informations, vos questions sur :

LES FORMATIONS

Pour apporter des informations sur les réductions d'horaires de formations, la disparition de certaines formations, l'augmentation de la taille des sections, les difficultés d'encadrement, le sort fait au mémoire, la mise en place de l'évaluation des compétences...

L'INTÉGRATION

- rédactions des statuts, du règlement intérieur ;
- fonctionnement des instances transitoires ;
- rapports avec le recteur, l'université

SOMMAIRE

FOCUS

FAIRE FACE À LA
DIFFAMATION...

Page 3

L'INTÉGRATION
EST L'AFFAIRE
DE TOUS
LES SYNDICATS
DE LA FSU

Page 4

NÉCESSAIRE
COOPÉRATION
INTERUNIVERSITAIRE
POUR RÉUSSIR
L'INTÉGRATION

Page 5

VOIX DES IUFM
AIX-MARSEILLE
NANCY-METZ

Page 6

DOSSIER
LE SOCLE POUR
QUELLE ÉCOLE

Page 7

ENVIE DE LIRE
DES TITRES
POUR LES PETITS

Page 15

À PROPOS DE L'ÉMISSION DE CANAL + :
« ÉDUCATION NATIONALE, LE GRAND CORPS MALADE »

Faire face à la diffamation à l'égard de l'École

→ par Pierre Boutan, Montpellier

Pierre Boutan a été pendant longtemps un des piliers du collectif « formation des enseignants ». Depuis sa retraite, il montre sa vigilance pour les affaires de l'École.

Au-delà d'une indignation des collègues, qui se voient une nouvelle fois traités comme des saboteurs et des incompetents, dans le meilleur des cas, ce document doit nous inciter à plusieurs réactions.

La première, c'est de ne pas répondre à la caricature par une autre caricature. Ainsi, on trouve des points de vue justes dans le film (Gérard Aschiéri, des collègues de Lyon et St-Etienne, des interventions de Dubet, ou Goigoux...). Mais selon la technique du cheval et de l'alouette, et avec des mises en scène qui tendent à disqualifier le point de vue contraire à celui des auteurs (voir le titre), comme par exemple le fait que les collègues IUFM ne sont pas identifiés par incrustation comme les autres (par exemple R. Goigoux), ou que le linguiste Bentolila (peu suspect pourtant auprès de certains milieux politiques de droite) est présenté en magicien de music-hall... Je connaissais l'EN qui fait une apparition dans le film : elle a été filmée pendant trois jours mais il n'a été gardé que des plans et des répliques où elle passe pour une aveugle et sourde ; l'objectif des auteurs, me dit-elle, étant d'aboutir à une seule conclusion pré-établie : « tout va mal ». Autre exemple classique de manipulation, il est montré par une enseignante de Sixième un cahier d'aujourd'hui, comparé à un cahier des années 50 : flagrant délit d'incompétence élémentaire, puisque c'est l'équivalent de la rousse aperçue la première à Calais transformée en « toutes les Françaises sont rousses ». Et l'inconsistance de l'ar-



© istockphoto/Robert Byron

gumentation n'est pas le fait de notre collègue, mais des auteurs du film qui n'auraient jamais dû s'en tenir à cette séquence, alors qu'un ouvrage sérieux vient d'être publié sur le sujet (D. Manesse et D. Cogis *Orthographe, à qui la faute ?*).

LE « COMLOT »

En vérité, le fond de l'argumentation de « SOS éducation », avec « Sauvons les lettres », etc. (il y a d'autres Sauveteurs, et il ne faut pas pour autant négliger d'autres différences entre eux) a été présenté avec complaisance par les auteurs : il existe un complot qui veut liquider «le-bon-enseignement-qui-a-fait-ses-preuves-du-temps-de-notre-jeunesse», et ce complot, installé de manière homogène grâce à tous les formateurs d'IUFM, passe jusqu'aux membres de la haute administration qui rédige les circulaires ministérielles. Sur quoi reposent ces élucubrations profondément obscurantistes ? Sur l'idée que, en matière de pédagogie, et singulièrement des apprentissages élémentaires, il n'est pas besoin de savoirs mais de «bon sens» : dans ces conditions la «pédagogie» ne relève pas de la connaissance ni de ses progrès. Il me semble que syndicalement, nous devrions avec les autres parties prenantes, demander de vrais débats, c'est-à-dire équilibrés, sur le sujet, protester vivement et systématiquement contre le contenu de ces productions en nous adressant aux journalistes du monde éducatif dont certains se déconsidèrent en manquant à ce point d'esprit critique, mettre en place un observatoire des productions médiatiques, enclencher un processus pour nous

Comprendre
pourquoi
des charlatans
peuvent avoir
l'écoute de
tant de gens
de bonne foi

► adresser à l'opinion publique forcément désorientée, ne serait-ce que parce qu'elle ne se retrouve pas dans les nouvelles données de l'enseignement de ses enfants et petits enfants. Que personne ne s'y trompe : après s'en être pris aux IUFM, il est logique que l'obscurantisme s'en prenne à toutes les sciences de l'éducation, à tous les savoirs (didactiques d'abord, puis au-delà, ainsi offensive aujourd'hui contre la linguistique par exemple) ; et donc à toute l'université en tant que lieu de production de savoirs. Il est temps, grand temps, que chacun prenne ses responsabilités en mesurant que la « fine bouche » à cause de certaines aberrations montées en épingle sur les formes et contenus de l'enseignement en IUFM (mais que l'on ressort comme « preuves » alors qu'elles sont l'exception, et que l'on peut trouver évidemment dans toutes les situations de formation et d'enseignement), n'est plus de mise aujourd'hui, face à ce niveau d'affrontement, qui laisse Darcos jouer les bonhommes patelins...

ORGANISER LA RIPOSTE

Cela passe par une contre-offensive résolue en direction de l'opinion publique, en commençant par nos étudiants (réfléchir à une argumentation simple, du genre : votre prochaine voiture, est-ce que sera une 4 cv ? Avez-vous prévu de demander à votre médecin de vous soigner comme il y a 40 ans ? etc.). En organisant des protestations systématiques, individuelles et collectives, auprès des médias face à des procédés diffamatoires, portes ouvertes dans les IUFM, rencontres avec les parents... En refusant de nous enfermer dans des perspectives d'oppositions simplistes comme : « aujourd'hui tout va mal, hier tout allait bien » (ou l'inverse), en sortant de la fameuse et fausse opposition entre les « soi-disantes » « théories et pratiques »... Ou de celle entre savoirs et transmission des savoirs (comme si l'on pouvait constituer des savoirs sans les transmettre !).

De même, mais n'est-ce pas le prolongement des faux débats précédents, il serait très pernicieux de nous installer dans l'opposition « nouveau » (sous entendu « bon ») / traditionnel (sous-entendu « mauvais »). Ne serait-ce que pour des questions évidentes de distance dans le temps : ainsi Freinet fait partie d'une tradition (déjà 80 ans...), sans parler de la fameuse « globale » (au moins un bon siècle...). Il s'agit tout simplement de constater qu'il y a des traditions diverses et controversées, au même titre que des innovations diverses et controversées. Et que ce sont ces controverses qui font progresser les connaissances, à partir d'un critère et d'un seul : apporter des preuves.

Le SNESUP, avec son secteur « formation des maîtres », a un rôle fondamental à jouer pour faire reculer l'irrationnel et faire face à une inquiétude non sans justifications, et qui permet de comprendre pourquoi, en l'absence de réplique de notre part, des charlatans peuvent avoir l'écoute de tant de gens de bonne foi.

INTÉGRATION

L'intégration est également l'affaire des autres... syndicats de la FSU

De la conception du métier d'enseignant à la fongibilité des postes IATOS, tous les syndicats de la FSU sont concernés par les bouleversements actuels dans les IUFM.

→ par Martine Gest, IUFM de Rouen, collectif FDM

Le congrès de la FSU en janvier dernier s'est symboliquement tenu à Marseille, siège académique du premier IUFM intégré ! De nombreux débats ont concerné la conception de la formation, les formateurs et la recherche. Ces débats sont d'une brûlante actualité.

POUR UN ENSEIGNANT CONCEPTEUR DE SON MÉTIER

Le cahier des charges de la formation a été l'objet de fortes critiques et son abrogation a été réclamée. Les tentatives ministérielles de faire évoluer les métiers de l'enseignement de la conception vers l'application ont été dénoncées. Pour la FSU : « *Les IUFM doivent permettre à chaque enseignant de développer une attitude réflexive et critique permanente à l'égard de ses pratiques, une capacité au travail collectif. Le va-et-vient dialectique entre l'action et la réflexion doit être permanent même s'il prend des configurations différentes. La formation en alternance ne saurait se réduire à une succession de temps de formation réputée "théorique" et de "pratique" relevant uniquement de la présence dans un établissement. Une véritable formation professionnelle et universitaire des enseignants est antinomique avec l'utilisation systématique des stagiaires comme moyen d'enseignement et d'éducation. Les affectations des stagiaires doivent être guidées par des impératifs de formation.* »

POUR DES ÉQUIPES PLURI- CATÉGORIELLES DE FORMATEURS

Un éventuel élargissement de l'offre de formation des IUFM à d'autres personnels de l'éducation nationale que les enseignants a été envisagée. Le caractère spécifique de « la mission formation », l'importance de la formation de formateurs et l'existence

d'équipes stables et pluri-catégorielles de formateurs ont été soulignés et détaillés ainsi que l'urgente nécessité de développer les équipes de recherche des IUFM, de créer de nouvelles formes de recherche en liaison avec diverses structures telles que le CNAM et l'INRP et de diffuser ces recherches auprès des enseignants concernés.

POUR UNE JUSTE REPRÉSENTATION DES PERSONNELS ET USAGERS DANS LE CONSEIL DE L'ÉCOLE

Dans les couloirs du congrès de la FSU ou en commissions, la rédaction des nouveaux statuts des IUFM intégrés a été évoquée. Une représentation équitable dans les instances de toutes les catégories concernées est un principe qui ne pouvait que faire consensus mais dont la mise en œuvre continue à faire débat dans chaque IUFM.

Si légitimement les formateurs veulent être mieux représentés, dans les nouveaux conseils, il en est de même pour les BIATOS et les usagers. Les modalités du scrutin et la durée des mandats seront des questions épineuses pour cette catégorie. Jusqu'à maintenant, le renouvellement des élus « usagers » est annuel et le vote a lieu par correspondance. À l'Université le vote



se fait sur site et le mandat est de deux ans. Le SNES, le SNEP, le SNUEP et le SNUipp qui n'acceptent pas les tentatives qui sont faites par certains directeurs ou recteurs de les évincer comme « représentants des usagers de la formation continue » s'inquiètent également des conséquences de ces changements de règles pour les élections des usagers en formation initiale : auront-ils des difficultés à trouver des candidats ? L'absentéisme sera-t-il plus élevé ? Donner une autorisation d'absence aux stagiaires pour qu'ils puissent se déplacer pour voter, si les élections ont lieu un jour

où ils sont en responsabilité, est conforme aux dispositions du Code du travail mais semble difficile à mettre en œuvre.

L'UNATOS et le SNASUB revendiquent que les BIATOS, à qui deux postes sont octroyés dans les actuels CA, en obtiennent quatre dans ceux des écoles : à la fois en raison de l'importance et de la diversité de leurs fonctions mais aussi parce que les personnels non-enseignants nourrissent de nombreuses inquiétudes concernant leur avenir et leurs missions.

Le vade-mecum affirme : « La pérennité des affec-

tations et des conditions de travail doit rester la règle » pour les BIATOS. La décision de la présidence de l'Université de Cergy de récupérer 30 postes de l'IUFM de Versailles pour ses services centraux apporte un démenti au texte et incite à développer une grande vigilance pour lutter contre la « fongibilité des postes ».

L'intégration des IUFM constitue une période de bouleversements importants qui ne concernent pas que les formateurs. Beaucoup de batailles locales ne pourront être gagnées qu'en luttant dans un cadre fédéral.

INTÉGRATION

Coopérer dans l'université et avec d'autres universités ?

→ par Michelle Lauton,
secrétaire nationale du SNESUP

L'intégration des IUFM à l'Université pose des questions complexes en matière d'organisation des formations, et l'intervention de tous est nécessaire.

Lors de l'intégration d'un IUFM à une Université, des coopérations entre collègues, entre autres composantes et l'IUFM, doivent s'approfondir pour améliorer la formation des enseignants : réfléchir à de nouveaux parcours ou à de nouvelles mentions de licences ou/et de master, prenant mieux en compte les exigences de la formation des enseignants ; les proposer à l'habilitation ; revisiter les plans de formation ; répondre aux demandes d'actions de formation continue ; porter la recherche en éducation en France au niveau des grands pays... Cela exige que des collègues affectés à l'IUFM participent à l'élaboration de l'offre de formation de l'université, interviennent dans les parcours diplômants, et que plus de collègues des UFR s'investissent dans les questions de formation des enseignants. Pour les académies comportant plusieurs universités, les coopérations entre tous les établissements concernés par la formation des maîtres doivent exister. L'élaboration des protocoles et conventions est donc primordiale. Elle doit concerner tant les formations universitaires de Licence et de Master que les formations de préparation aux concours et de formation initiale et continue des



Réfléchir
à de nouveaux
parcours

enseignants et CPE. Mais, pour l'élaboration de cette convention et sa mise en œuvre, on ne peut se satisfaire d'une procédure qui n'associerait que les Présidents d'Université ou les V-P CEVU. Le Cahier des charges privilégie un type de licence pluridisciplinaire très « patchwork » à mettre en place pour la préparation des concours de PE, au lieu de s'appuyer sur une diversité des mentions des licences, et notamment des pluridisciplinaires avec dominante sciences ou sciences humaines. Le risque existe que les étudiants souhaitant se diriger vers les métiers de l'enseignement soient incités à s'inscrire dans l'université ayant mis en place ce type de licence. Cela pourrait contribuer à gonfler les effectifs d'une université plutôt qu'une autre, à encourager la concurrence entre établissements dès l'entrée en Licence, et ce d'autant plus que les universités sont encouragées à faire connaître des taux de succès sur leurs sites afin de faciliter l'orientation des étudiants. De plus, cette Licence ne permettrait pas facilement poursuites d'études ou accès à d'autres emplois.

Dans le cadre de l'intégration des IUFM à l'uni-

versité, des parties de formation effectuées en IUFM doivent pouvoir être validées dans le cadre d'un master. Cette validation — partielle ou totale — signifie-t-elle que tous les étudiants de l'IUFM doivent être inscrits en master dans l'université d'intégration ? Sans doute non, puisqu'il existe des universités qui n'ont pas de diplôme dans certaines disciplines de CAPES ou d'agrégation par exemple. Mais comment faire lorsque des universités non intégratrices et l'université intégratrice portent des masters d'une même discipline ? Faut-il envisager des co-habilitations systématiques ? Cela semble parfois possible si les coopérations existent réellement, mais ce n'est pas toujours le cas. Le risque est grand de pressions ministérielles pour imposer un modèle de master, alors qu'il refuse tout cadrage national émanant d'une discussion démocratique et qu'il entend habilitier les PRES-EPCS⁽¹⁾ à délivrer le master, selon la nouvelle écriture envisagée de l'arrêté master (cf. Le SNESUP n° 555). Qu'en serait-il alors des universités n'appartenant à aucun PRES ou à des PRES différents ? Ce cas de figure n'est pas vu de l'esprit : c'est le cas aujourd'hui dans les académies des Pays de Loire, de Créteil, de Lyon et de Grenoble.

C'est une situation complexe, qui appelle vigilance et réflexion collective associant tout le syndicat.

HABILITATION DES FORMATIONS

Seuls les projets de licence ou de master validés par le CEVU et le CA de l'Université peuvent être proposés à l'habilitation. Elle n'est accordée qu'après expertise par le ministère, éventuelles navettes avec les experts et avis du CNESER. C'est ensuite l'Université habilitée qui délivre le diplôme national de licence ou de master. Des universités peuvent être cohabilitées pour un même diplôme, ce qui reste rare au niveau licence.

(1) Pôles d'Enseignement Supérieur et de Recherche, ayant le statut d'Établissement Public de Coopération scientifique, qui dessaisit les universités de leurs prérogatives, et qui exclut la représentation démocratique des personnels et des étudiants.

INTÉGRATION

AIX-MARSEILLE

Un exemple à ne pas suivre

→ par le bureau de la section SNESUP, IUFM Université de Provence

PETIT RAPPEL DES ÉPISODES PRÉCÉDENTS

Janvier 2007 : notre établissement est le premier à être intégré à l'Université, avec celui de Versailles. Le directeur devient administrateur provisoire, des élections sont annoncées pour le mois de mai, afin de constituer le conseil d'école.

Février-mai 2007 : la composition du conseil d'école (CE) proposée par les soins de notre directeur et appuyée par le ministère constitue une exception dans l'université, puisque la proportion des élus représente juste 50 % des membres (c'est de l'ordre de 60 à 70 % pour les autres écoles et la loi sur l'intégration prévoit de 50 à 70 %).

Avec l'appui des voix du rectorat, des représentants des universités et des représentants élus (très minoritaires) proches de la direction, les statuts sont votés par le CA de l'IUFM qui tient lieu de CE provisoire. Les élections ne concerneront donc que 20 membres du CE définitif sur les 40 qui le composent.

15 mai 2007 : élection et large succès des listes FSU (particulièrement dans le collège des « autres formateurs » et des « non-enseignants »), mais les découpages soigneusement établis par la direction ne permettent pas de traduire correctement ce succès au niveau de sièges acquis.

26 juin 2007 : première réunion du CE nouveau. On procède à l'élection du président de notre conseil à choisir parmi les membres désignés qui font acte de candidature. Un seul candidat se présente : l'inspecteur de l'académie de Vaucluse. Les représentants élus sur les listes FSU ne prennent pas part au vote après des déclarations de principe.

Au cours de cette même première réunion, l'administrateur provisoire annonce que la prochaine réunion est prévue fin août et que le point principal à l'ordre du jour est la proposition au ministère d'un directeur de l'IUFM intégré. Malgré les protestations des élus FSU, la date est arrêtée au 30 août.

DERNIÈRES NOUVELLES

3 juillet 2007 : publication au JO de la vacance de poste à la direction de l'IUFM de notre académie (date limite de réception des candidatures auprès du président de l'Université de Provence le 16 juillet).

20 juillet 2007 : les membres du CE sont tenus informés qu'un seul candidat se présente aux fonctions de direc-

On procède à l'élection du président de notre conseil à choisir parmi les membres désignés : un inspecteur est élu

Cette candidature (du directeur) unique augure mal de l'intérêt porté par les universitaires à la formation des enseignants et n'est pas un modèle de démocratie !



© istockphoto/Nikita 33

teur : Jacques Ginestie (notre ex-directeur, actuel administrateur provisoire). Cette candidature unique augure mal de l'intérêt porté par les universitaires à la formation des enseignants et n'est pas un modèle de démocratie !

Fin août 2007 : les élus de la FSU décident de ne pas participer à ce qu'ils considèrent comme un simulacre de démocratie.

30 août 2007 : Jacques Ginestie est proposé par le Conseil d'École comme nouveau directeur de l'IUFM de l'UP. 21 membres du CE étaient physiquement présents (sur 40) ; la candidature unique a recueilli 25 pour et 3 blancs..., à vaincre sans péril, on triomphe sans gloire !

BILAN PROVISOIRE

Notre IUFM a donc fait toute la course en tête et termine bon premier... au risque assumé par la direction d'un grave déficit de démocratie et d'un probable déficit d'investissement de personnels lassés par cette course folle à l'intégration, ajoutée aux autres nouveautés subies dans tous nos IUFM : nouvel EQP, nouveaux cahiers de charges, nouveaux plans de formation, discussions avec les experts pour le nouveau quadriennal... Pour couronner (provisoirement) le tout, la commission Marois chargée de l'évaluation de la formation des enseignants (et donc des IUFM), avant de s'attaquer à l'évaluation des 31 IUFM, a décidé de travailler collectivement sur un seul... et c'est le notre qui a été choisi.

À trop tirer sur la corde déjà très tendue, le risque est grand de la voir rompre. On fragilise ainsi encore plus la formation universitaire des enseignants, alors même qu'elle est en ligne de mire dans le « processus de ruptures » engagé par nos gouvernants.

Plus que jamais, la section Snesup de notre IUFM s'engage fermement dans une opposition active et constructive pour défendre notre conception de la formation et de la démocratie ainsi que la situation des personnels. ●

NANCY-METZ

Le CA de l'IUFM dit non

Le CA de l'IUFM de Nancy-Metz a voté contre l'intégration de l'IUFM à l'université de Nancy I. C'est un signal fort envoyé au Recteur et au président de Nancy I, J.-P. Finance, par ailleurs premier vice président de la CPU. Tous deux ont refusé tout processus démocratique et toute association des formateurs au processus. Par ce rejet, les collègues ont ainsi clairement fait savoir que l'intégration était aussi l'affaire des personnels qui souhaitent être associés à toutes les phases du processus.

Les collègues des IUFM en voie d'intégration doivent s'appuyer sur ce vote négatif pour exiger partout un processus démocratique. ●



© istockphoto/Forest Woodward



© istockphoto/Mark Evans

DOSSIER



Le socle pour quelle école ?

© istockphoto/Don Bayley

Face aux nombreux problèmes que l'École doit affronter, les gouvernements successifs de droite ont répondu par la diminution des postes et la mise en place du Socle commun de connaissances et de compétences (disposition de la loi d'orientation et de programmation pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005). *Fdm* publie un premier dossier sur les connaissances, un autre suivra sur les compétences.

Ce dossier sur le socle n'a pas la prétention de traiter l'ensemble des questions soulevées par sa parution.

Pour être précis, nous avons pris le parti d'aborder discipline par discipline cette problématique du socle. Nous commençons dans ce numéro par le français. Nous publierons dans les prochains bulletins les réactions des collègues sur les autres disciplines. *Fdm* fait appel à vos contributions pour ce faire.

Quelle culture enseigner ?

→ par Denis Paget, ex-secrétaire général du SNES, coordinateur du chantier « Culture commune » de la FSU.

Face à la soi disant « crise de l'école » très à la mode dans la presse en cette rentrée scolaire, Denis Paget montre l'inadaptation de la réponse ministérielle avec le Socle commun et expose les pistes à explorer pour que l'École devienne le creuset éducatif qu'elle devrait être.

CRISE DU SYSTÈME ÉDUCATIF

Depuis plus de dix ans maintenant, le système éducatif est enlisé dans une crise à trois dimensions. La première relève de l'accentuation de la ségrégation scolaire qui confine nombre d'élèves de milieu modeste ou défavorisé dans des établissements et des sections dévalorisés.



Denis Paget

La seconde est une crise des débouchés, qui se traduit par le rapide découragement de tous ceux dont on exige un effort scolaire considérable pour une insertion professionnelle et sociale aléatoire. La troisième est une crise culturelle profonde tant la culture scolaire dominante s'est éloignée des pra-

tiques et valeurs culturelles qui ont cours dans la vie sociale et dans celle des individus. Ces trois phénomènes ne sont pas séparés l'un de l'autre : ils se confortent pour reléguer une partie des jeunes et pour leur interdire l'accès aux qualifications qui permettent de rester dans le jeu économique et social.

L'engagement pris, non pas de rénover une carte scolaire déjà grandement inefficace pour créer la mixité sociale et largement contournée, mais de s'en débar-



Créer du commun à partir de populations aux origines diverses

► rasser totalement, en camouflant ce que ce choix peut avoir d'amplificateur des inégalités par la promotion de quelques élèves boursiers méritants, ne fera que précipiter les ségrégations urbaines. L'absence de toute mesure de grande ampleur pour qualifier les jeunes sortis tous les ans sans diplôme ni qualification du système scolaire soit 1 500 000 personnes en dix ans, allonge les files d'attente à l'emploi, qu'aucune redéfinition du contrat de travail ne pourra réduire. Enfin, la réduction du débat sur la culture scolaire à la création du « socle commun », devenu progressivement le standard culturel de l'ensemble du système éducatif, non seulement ne réduira pas l'échec scolaire mais éloignera encore plus nombre de jeunes du sens même des apprentissages scolaires. C'est sur ce dernier point que nous voudrions revenir car la célérité et le volontarisme mis à vouloir en engager la définition et la mise en application, montre bien qu'il s'agit d'un élément clé de la politique éducative tracée par la loi Fillon et malheureusement soutenue par une partie du monde éducatif.

LE SOCLE COMMUN : UNE RÉPONSE INADAPTÉE

L'originalité — et peut-être la clairvoyance — de la réflexion de la FSU sur la culture scolaire a consisté à montrer, d'une part qu'elle véhicule des hiérarchies disciplinaires, des modes de pensée et d'action qui ne reflètent pas la réalité des valeurs et des usages du savoir dans une société développée à vocation démocratique, prétendant faire du savoir le moteur même de son développement ; et d'autre part à

La culture scolaire introduit des valeurs en contradiction avec la hiérarchie des pratiques culturelles vivantes

montrer que c'est dans la définition même de la culture scolaire que se trouve une partie des causes de l'échec de trop nombreux jeunes. A *contrario*, la démarche initiée autour du socle s'est bien gardée de réexaminer la configuration globale des savoirs qui ont cours à l'École, d'en mesurer l'écart grandissant avec les pratiques culturelles vivantes dans toutes les couches de la société. Cette démarche du socle est inspirée de l'idée que la surabondance des programmes ne permet pas de distinguer l'essentiel de l'accessoire, que plus un élève est en difficulté plus il faudrait le recentrer sur les savoirs instrumentaux. Si cette démarche ne pousse évidemment pas à repenser l'épistémè scolaire au regard des tensions culturelles qui nous traversent,



sent, elle n'en comporte pas moins des visées précises : privilégier la compétence sur la connaissance, la conformité des attitudes sur le développement critique, l'utilitarisme économique sur le développement harmonieux des personnes, renforcer l'individualisation des parcours et le culte de la performance sur la promotion commune. Il serait donc assez vain de faire porter la critique sur la seule réduction des exigences des programmes — les premiers textes montrent d'ailleurs qu'elle est très relative et variable en fonction des disciplines. Par contre, on peut être sûr que l'absence de réflexion globale sur les modifications très profondes de notre société dans ses rapports aux langages, à l'information, à la science, à la technique, au passé, aux patrimoines et aux mémoires qui nous traversent, empêche tout examen et toute remise à jour de la culture transmise par l'École, que cette absence accentuera le fossé déjà immense entre ce que l'École enseigne et une partie de la jeunesse. On peut également s'inquiéter des dispositifs d'évaluation qui vont bientôt verrouiller le socle sous la forme de livrets de compétences : ils vont atomiser et standardiser l'enseignement et probablement renforcer la dépendance et le contrôle des enseignants, et de ce fait profondément modifier le métier par la multiplication des contraintes qui en empêcheront l'exercice inventif et épanouissant. Sans doute, verra-t-on fleurir de nouveaux palmiers de socle dans les hebdomadaires bien pensant (« *L'exigence du socle est indissociable d'une exigence d'évaluation*⁽¹⁾ ».)

L'existence du socle fait également oublier le recentrage de la politique éducative sur la seule école obligatoire. Présenté au départ comme un outil pour réduire l'échec scolaire, il apparaît désormais comme « *un outil indispensable pour continuer à se former tout au long de la vie*⁽²⁾ ». Le socle est bien destiné à ceux qui arrêteront leurs études à la fin du collège : « *Il est important, en effet, de s'assurer qu'à la sortie du collège, à un moment où nombre d'élèves n'auront plus que peu, ou pas, d'occasions de recevoir un enseignement généraliste, chacun d'entre eux possède, de façon convenable, les bases de l'éducation...*⁽³⁾ » Les programmes sont ainsi définis comme possédant « deux cercles concentriques », celui du socle et celui des programmes qui s'adressent à « *tous les élèves qui poursuivront leurs études jusqu'au baccalauréat ou au-delà*⁽⁴⁾ ».

Non seulement aucun des défauts actuels de la culture scolaire ne sera corrigé mais on peut craindre qu'ils seront même amplifiés. C'est particulièrement le cas de la hiérarchie des disciplines qui se trouve accentuée malgré le tour de passe-passe que constitue l'idée que toutes les disciplines contribuent à développer toutes les compétences ; personne n'est dupe et l'on voit bien que certains des sept piliers s'identifient à des disciplines pendant que d'autres ne sont que des figurants. On lira avec curiosité l'introduction du socle collège en histoire et géographie où les rédacteurs s'efforcent d'énumérer la contribution de cette discipline aux sept piliers : exercice



Le socle n'apporte aucune réponse à l'échec scolaire

© istockphoto/Zimmytwis

formel et vain dont on ne voit pas très bien en quoi il peut améliorer l'enseignement, alors que continue à s'introduire la confusion entre histoire et patrimoine au service exclusif de l'éducation civique, au prix de l'effacement de l'histoire sociale et des objets propres de cette discipline.

S'INTERROGER SUR LA HIÉRARCHIE DES VALEURS SCOLAIRES

Pour le moins, on pourrait attendre d'une réflexion sur la culture commune qu'elle s'interroge sur la hiérarchie actuelle des valeurs scolaires. Après avoir vécu pendant des siècles sur la prédominance du capital littéraire, la fin du xx^e siècle a enregistré une montée en puissance du capital scientifico-technologique et, dans une moindre mesure du capital économique-juridique qui semble aujourd'hui définitivement triompher jusqu'à la quasi-disparition de la filière littéraire. Tout se passe comme si, dans une société dominée par la technique, l'accès à l'abstraction — et à une nouvelle forme de distinction culturelle — quittait le verbo-conceptuel pour se réfugier dans la modélisation scientifique. Ce faisant, la culture scolaire introduit des valeurs en contradiction avec la hiérarchie des pratiques culturelles vivantes. Les pratiques des arts, des techniques ou des sports, la place considérable des images dans la vie sociale ne rencontrent qu'une faible traduction dans la culture scolaire, alors même que les sciences et les mathématiques ont une visibilité réduite et occupent une place dominante au sein du monde scolaire. Déjà le plan Langevin-Wallon proposait d'accorder une place consé-

quente aux « arts du faire », à l'action, la production et la fabrication dans tous les domaines du savoir. Or l'École continue de produire des exercices scolaires et des pratiques de travail où un exercice chasse l'autre, aussitôt oublié dès lors qu'il est noté. Ni la recherche, ni le questionnement, ni le tâtonnement, ni l'analyse des erreurs n'ont une place suffisante dans nos enseignements. L'histoire des connaissances n'est pas un objet d'apprentissage. Les jeunes n'ont aucune idée de l'effort humain qu'il a fallu accomplir pour inventer le monde où ils vivent. Dans un monde où les liens générationnels sont vraiment problématiques, où la transmission extrascolaire s'est réduite, rien n'est plus urgent que de renouer les fils qui lient les générations entre elles.

Voilà quelques questions que l'Institut de la FSU s'est posées et qui sont le préalable à toute réflexion sur les causes de l'échec et sur les conséquences curriculaires à en tirer. Or rien de tout cela n'a effleuré la commission Thélot, la loi Fillon et la réflexion indigente du Haut Conseil de l'Éducation qui a mis en musique le socle de connaissances et compétences.

L'ÉCOLE DOIT S'OUVRIRE AUX ÉVOLUTIONS CULTURELLES

L'École continue à se penser comme la protectrice, voire le dernier bastion de défense de la légitimité culturelle et de la haute culture sans s'apercevoir des évolutions considérables qui

L'École doit se frotter davantage à ce qui n'est pas elle et trouver des ressources nouvelles dans la formation au jugement critique

affectent le rapport à la culture légitime dans toutes les catégories de la société où domine l'éclectisme, la transgression, le mélange des genres, le métissage des sources et des références, l'échappée vers des univers télévisuels, musicaux ou littéraires qui bousculent les genres établis, créent de nouveaux liens, autorisant des comportements culturels intra-individuels qui ne recourent plus le partage traditionnel entre les différents groupes sociaux, sans effacer pourtant les inégalités : singularité de nombreux profils culturels bien décrite par Bernard Lahire qui constate qu'à l'échelle des individus, les grands clivages se brouillent. La culture scolaire devrait au moins tenir compte de ces phénomènes. Or l'École ne s'en soucie guère, déplorant seulement l'affaiblissement de la norme et de la règle, véritablement naturalisée sans qu'on puisse poser ouvertement la question du divorce entre la culture scolaire et celle dans laquelle sont immergés les jeunes. Ce constat ne prêche pas pour le relativisme, le jeunisme ou l'abandon du patrimoine mais pour que l'École se frotte davantage à ce qui n'est pas elle et trouve des ressources nouvelles dans la formation au jugement critique. Elle ne peut le faire en se fermant à des pratiques et des champs dont certains, comme le cinéma, sont déjà anciens mais restent en marge quand ils ne sont pas ignorés.

À l'évidence le rôle normatif de l'École se heurte à la diversification des publics et des patrimoines dont ils se réclament. Fonder une culture réellement commune ne peut consister à sommer chacun de se soumettre à la haute culture des élites ou à ce que l'École a décidé de réifier ainsi, si tant est que ces élites aient vraiment une haute idée de la culture. L'École doit plus que jamais concilier l'apprentissage du relativisme, du respect de l'altérité et de la différence et, en même temps, elle doit tendre vers la reconnaissance de l'universalité, des valeurs de vérité démontrée et de laïcité. Ces impératifs sont aujourd'hui très compliqués à respecter et ouvrent des horizons inconnus au système éducatif. C'est pourtant à ce prix qu'il pourra réfléchir sur lui-même et s'ouvrir à de nouvelles catégories d'élèves qui ne se sentiront pas à ce point étranger à ce qu'on leur apprend. On voit donc que la solution ne peut être ni dans le culte de la performance et de la compétence qui tend à devenir le nouvel académisme, ni dans le retour à des normes qui ont volé en éclat avec la démocratisation et l'évolution des mœurs. L'École doit examiner comment elle peut se mouvoir dans plusieurs espaces culturels en même temps plutôt que de s'ériger en bute témoin de la culture légitime. C'est à ce prix qu'elle peut créer du commun à partir de populations aux origines diverses. C'est aussi à ce prix qu'elle pourra réduire les inégalités.

Les dispositifs d'évaluation vont atomiser et standardiser l'enseignement, renforcer la dépendance et le contrôle des enseignants

L'école doit se mouvoir dans plusieurs espaces culturels



© istockphoto/Jim Larkin

- (1) Programme de l'École primaire, BO n° 5 du 12 avril 2007.
- (2) Programme de l'École primaire, BO n° 5 du 12 avril 2007.
- (3) Programme de l'enseignement des mathématiques, des SVT, de physique chimie du collège, BO n° 6 du 19 avril 2007.
- (4) Programme de l'enseignement des mathématiques, des SVT, de physique-chimie du collège, BO n° 6 du 19 avril 2007, p. 8.



Quelques réflexions sur le socle commun en matière de « maîtrise de la langue » et de « culture humaniste »

→ par Liliane Picciola,
professeur de littérature française à l'université Paris X

Il ne s'agira pas ici d'une synthèse mais de réactions à quelques aspects du texte qui ont interpellé l'auteur.

LE PRÉAMBULE

Une observation liminaire. Certes, il s'agit là d'un texte-cadre, qui rejette la technicité vers les programmes destinés aux spécialistes. Mais y inscrire la nécessité que le nombre d'heures consacrées à l'étude de français (langue et littérature confondues) soit important, voire préciser, notamment pour l'enseignement primaire la part que cet enseignement doit prendre dans la totalité de la formation n'aurait pas rendu le texte illisible... On sait qu'au fil des années, le volume hebdomadaire des cours de français est passé à l'école de 14 heures à 9 heures voire 6. Dans les collèges aussi le nombre d'heures dévolu au français est allé en s'amenuisant.

La formule « Faire accéder tous les élèves à la maîtrise de la langue française relève de l'enseignement du français » peut apparaître comme une vérité incontestable. Mais cette formule ne présente aucun caractère d'évidence ni d'innocence ! Si à seize ans, un élève ne maîtrise pas la langue française, un seul responsable sera désigné : l'École, c'est-à-dire les enseignants, les professeurs des écoles, les professeurs de français du secondaire. D'après ce texte, qui déconnecte l'école de la société réelle, c'est à travers eux que la « Nation s'engage à apprendre » cette maîtrise aux enfants et jeunes gens. Pourtant la langue française ne se pratique pas qu'à l'école. Il est des quartiers, des municipalités où l'on parle exclusivement le français ; il en est d'autres où on le parle beaucoup moins, voire peu. La maîtrise de la langue française ne serait-elle pas plus aisée quand un certain type d'urbanisation fait qu'on l'entend et qu'on la parle souvent ? Le brassage des populations ne se fait pas de manière égale partout. Et l'on



L'effort est générateur de plaisir

© istockphoto/Arpad Nagy-Bagoly

La maîtrise de la langue française ne serait-elle pas plus aisée quand un certain type d'urbanisation fait qu'on l'entend et qu'on la parle souvent ?

demanderait à l'École seule de constituer le « ciment de la nation » (ce qu'est censé être le socle commun) ? On pourrait suggérer au ministre l'introduction de quelque nuance par l'insertion d'un adjectif, par exemple, qui pourrait faire partager les responsabilités. J'avoue percevoir des contradictions dans les ambitions du socle et notamment ressentir une certaine inquiétude en retrouvant dans « la volonté de donner du sens à la culture scolaire fondamentale en se plaçant du point de vue de l'élève » quelque écho de la formule d'un précédent ministre : « placer l'enfant au centre du système éducatif ». Elle m'a toujours paru signifier qu'il convient de regarder exclusivement l'enfant, de le conforter dans ce qu'il est, de le limiter à la sphère du facile, sans considérer que l'effort est générateur de plaisir ; j'aurais aimé voir afficher ainsi la considération de l'adulte que l'enfant va devenir. Le verbe qui est utilisé le plus fréquemment dans tout ce texte est le verbe « devoir ». On espère que les enseignants et les élèves seront dotés de suffisamment de pouvoirs magiques pour réaliser l'exploit. Sur tout dans certains cadres urbains...

LES CHAPITRES

« MAÎTRISE DE LA LANGUE » ET « POSSESSION D'UNE CULTURE HUMANISTE »

Le texte fait plaisir à beaucoup en réintroduisant la dictée : mais quelle dictée ? S'agit-il d'une dictée préparée, de la mémorisation d'un texte lu, d'une dictée « sauvage », de la dictée de ce que l'élève a dit ? On peut dicter un texte d'auteur très étranger à des enfants, on peut dicter — j'espère que non ! — le récit de l'accident de Lady Diana... Pour ne pas faire « technique », le socle commun ne dit plus rien. La dictée n'est pas formatrice en soi. Il faudrait la mettre en rapport avec la lecture, et la capacité, très justement recherchée dans le chapitre « culture humaniste », de recopier un texte (ce que bien des étudiants de Lettres aujourd'hui ne savent pas parfaitement faire...).

L'exercice de la mémoire me paraît absolument fondamental surtout au plus jeune âge où elle est immense et où elle permet de garder pour toujours des trésors et où elle permet de rappeler sa nécessité. Il aurait sans doute été préférable de mentionner la nécessité d'apprendre des textes littéraires dans le chapitre « humaniste », comme prise de possession personnelle d'un patrimoine ; dire les mots d'autrui peut cependant donner de l'assurance pour s'exprimer à l'oral. Mais dans « le socle » il n'est pas seulement question d'apprendre par cœur et de réciter des textes mais des « citations » (p. 28) ! Un prêt à penser, un prêt à aimer en quelque sorte, alors que citer un texte devrait constituer une démarche autonome : c'est choisir, soi, plus tard sans doute, au sein d'un texte long et après décentration, tel fragment qui s'adapte à telle réflexion. On voit que l'autonomie dont il est question dans le préambule a des limites...

La dictée n'est pas formatrice en soi

Le chapitre concernant « la possession d'une culture humaniste » me paraît inquiétant par l'absence de liens qu'il entretient avec le chapitre « maîtrise de la langue ». À aucun endroit de ces deux chapitres, je ne vois apparaître, même sous un autre nom, la notion d'étymologie, qui n'est pourtant pas sans rapport avec la « justesse de l'expression » visée au titre de la maîtrise de langue. Ce n'est pas un hasard. La moindre approche des langues anciennes semble avoir disparu. Est-ce une nouvelle version de la culture « humaniste » ? Le paradoxe est fort. Or leur approche (puisqu'on se limite ici à la scolarité obligatoire), qui permet de saisir en profondeur le sens de bien des mots français et souvent d'établir entre eux des liens insoupçonnés, est particulièrement égalitaire

(personne ne parle latin chez soi). En cela le texte du ministre ne semble guère se démarquer non plus des options d'un de ses prédécesseurs, d'un autre bord, qui a laissé des souvenirs amers à beaucoup d'entre nous. Les effets de cette rupture, déjà bien amorcée, avec les langues anciennes seront dévastateurs. Donnant récemment un sujet peu difficile, dans lequel s'opposaient les qualificatifs « puéril » et « sénile », j'ai découvert que la majorité des étudiants ignoraient le sens précis de « sénile » !

Je m'étonne par ailleurs que le chapitre « humaniste » soit presque totalement déconnecté du chapitre concernant les « compétences sociales et civiques ». Il est simplement écrit que « la maîtrise de la langue française, la culture humaniste et la culture scientifique préparent à une vie civique responsable ». Mieux vaut être un citoyen un peu instruit qu'un citoyen ignorant : rien de plus. Le préambule du socle commun réfère aux Lumières mais d'une manière convenue. Ce chapitre « civique » apparaît comme une liste de principes rigides à accepter comme tels et non pas comme émanant d'une réflexion qu'ont justement menée, de manière vivante, nombre d'écrivains du XVIII^e siècle et que leurs œuvres ont diffusée. Le rapport de ces droits et de ces règles avec certaines périodes spécifiques de l'histoire n'apparaît



Un socle qui manque d'ambition

Peut-on vraiment s'intéresser à un passé qu'on ne saisit que par « repères » ?

pas. N'est-ce pas en cours de français, en cours d'histoire que peut s'opérer, d'une manière non pas prescriptive, mais compréhensive, l'adhésion réfléchie à ces principes ? Quelques réflexions sur l'origine du mot « démocratie », du mot « république », voire du mot « démagogie », y aideraient aussi. Nous voici revenus aux langues anciennes. Au demeurant, noyée dans ce chapitre « humanisme », au sein duquel on trouve aussi la géographie, l'histoire n'est guère bien traitée. Peut-on vraiment s'intéresser à un passé qu'on ne saisit que par « repères », et duquel la continuité disparaît à force de grandes enjambées ? Il faudrait affi-

cher une ambition plus grande : c'est là qu'on perçoit combien ce socle commun manque d'ambition pour ceux qui feront des études longues et qui devraient devenir de plus en plus nombreux, à moins qu'on ait renoncé à cette perspective sans le dire. Les connaissances historiques sont probablement celles qui font le plus cruellement défaut aux étudiants en lettres et sciences humaines : tel collègue m'indiquait récemment que la majorité des étudiants en licence de lettres confondent Napoléon I^{er} et Napoléon III et que les cours de littérature française concernant le XIX^e siècle doivent absolument commencer par un cours d'histoire. Je pourrais évidemment dire la même chose du XVII^e siècle : les étudiants ne font pas la différence entre la bourgeoisie et la noblesse, puisque ce sont tous des « riches ». Lire Molière dans ces conditions... Je note que les professeurs « doivent » sensibiliser les élèves à l'art, à la peinture, les inciter à fréquenter les musées, mais l'accès gratuit des professeurs au musée du Louvre n'est pas rétabli quand ils n'y viennent pas avec leurs élèves (on sait ce que l'organisation d'une telle sortie implique pour des enseignants de banlieue ou province). Ils doivent donc financer la préparation de leurs cours.

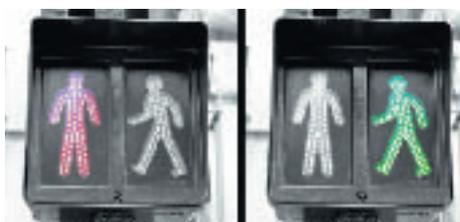
L'orthographe en questions

→ propos recueillis par M.-L. Elalouf

Interview de Danièle Cogis, enseignant-chercheur à l'IUFM de Paris, coauteur de l'ouvrage *Orthographe, à qui la faute ?*

En 1987, André Chervel et Danièle Manesse avaient proposé à un échantillon représentatif d'élèves du CM2 à la Troisième la dictée que l'inspecteur Beuvain avait fait passer entre 1873 et 1877. Vingt ans après, vous avez choisi de renouveler l'enquête avec Danielle Manesse, en proposant cette même dictée à un échantillon représentatif d'élèves du CM2 à la Troisième, tiré aléatoirement par la DEPP. Quelles étaient vos hypothèses ?

D. Cogis : Danièle Manesse, après un travail sur les collègues difficiles, avait le sentiment que l'enseignement de la langue était devenu un parent pauvre et que les réductions horaires ayant accompagné la mise en œuvre des programmes de 1996 y avaient contribué. D'où l'idée de proposer à nouveau le même exercice qu'en 1887. À l'époque, les sources pour évaluer le niveau des élèves étaient rares et fragmentaires. Les évaluations nationales ne datent que de 1989. La comparaison entre les copies que l'inspecteur Beuvain avait envoyées au ministère pour promouvoir les « meilleures méthodes » (provenant surtout des écoles de garçons des chefs-lieux de canton) et celles des élèves de 1987, une fois corrigés les biais statistiques, étaient en faveur de ces derniers : moins d'erreurs de compréhension et un niveau moyen d'orthographe plus élevé pour un nombre d'heures moindre consacré à cette sous-



© istockphoto/Bojan Tezjac

Les progrès sont très nets dans l'épreuve de rédaction

discipline du français. On notait cependant une augmentation du poids relatif des erreurs en grammaire et lexicale.

Les auteurs concluaient alors à un processus d'amélioration continu ?

D. Cogis : L'amélioration continue a été remise en question par certains, notamment en 1995, quand Brigitte Dancel a retrouvé 9 000 copies du certificat d'études des années 1923-1925. L'étude des copies fait apparaître que les élèves de 1995 font deux fois et demi plus d'erreurs, toutes catégories confondues alors que les progrès sont en revanche très nets dans l'épreuve de rédaction. Certains pensent aujourd'hui que l'inversion de la courbe concernant l'orthographe

s'amorcerait dans la première moitié du XX^e siècle.

Et entre 1987 et 2007, quelle évolution avez-vous constatée ?

D. Cogis : Une différence de deux années scolaires, c'est-à-dire que les élèves de Cinquième de l'échantillon de 2007 ont le niveau des élèves de CM2 de 1987, mais qu'en moyenne, ils continuent de progresser régulièrement de classe en classe, ce que les médias se sont gardés de mentionner. Par exemple, ils passent de 59 % à 95 % pour l'accord sujet-verbe dans une configuration simple (« les arbres s'enfoncent dans la terre »).

Mais peut-on comparer les élèves de 2007 à ceux de 1987 ?

D. Cogis : Nous avons pris le soin d'expliquer que les élèves de 2007 sont plus jeunes, d'environ 6 mois en moyenne, et moins triés, puisque le redoublement est moins systématique et que l'orientation précoce a diminué. Par ailleurs, il est difficile de faire des comparaisons entre élèves en ZEP ou non, dans la mesure où la politique des ZEP n'en était qu'à ses débuts en 1987 et que le nombre des collèges classés en ZEP a considérablement augmenté.

L'idée d'une progression régulière est difficilement admise chez les enseignants de collège qui parlent plus volontiers de



Des élèves en échec malgré leur réflexion sur la langue

© istockphoto/keativ

► **régression de la Sixième à la Troisième. Comment expliquez-vous cette perception du niveau orthographique des élèves ?**

D. Cogis : Le sentiment des enseignants est quelque chose de complexe. Il peut s'expliquer par le poids de l'orthographe grammaticale dans le nombre d'erreurs. Si les enseignants n'ont pas d'autre explication que « *les élèves connaissent la règle, mais ils ne l'appliquent pas* », ils ne peuvent apprécier les progrès de leurs élèves ni les aider dans leur cheminement. Les enseignants mettent tout sur le compte du défaut de mise en œuvre des règles sans voir qu'il y a un énorme problème de conceptualisation. Les conséquences sont graves : un gaspillage du temps scolaire passé à répéter sans résultat et chez les élèves un sentiment de « maltraitance », qui peut conduire au rejet avec l'adoles-

Il y a des résistances qui sont liées à des conceptions de l'apprentissage

cence. Une partie des élèves en échec n'ont pu construire une image positive d'eux-mêmes en français alors qu'ils ont une vraie réflexion sur la langue.

Quelles conclusions en tirez-vous pour la formation ?

D. Cogis : J'ai constaté que le moment où les enseignants commencent à voir les choses autrement, c'est quand ils ont accès aux commentaires explicatifs des élèves : les enseignants se rendent compte que les élèves raisonnent, qu'il y a une forme de rationalité dans leurs procédures. Les enseignants prennent conscience d'une seconde étape, où la verbalisation est fondamentale pour permettre à ces conceptions de s'exprimer et d'évoluer, étape qui semble beaucoup plus difficile à gérer : il faut en effet prendre du temps en classe, ne pas valider ou invalider immédiatement, laisser le débat s'installer

entre élèves. Il y a là des résistances qui sont liées à des conceptions de l'apprentissage. Pourtant, quand on ne va pas débusquer les conceptions erronées, le rappel des règles ou les exercices sont insuffisants et peuvent même renforcer l'erreur.

Et le rapport personnel des stagiaires à l'orthographe ?

D. Cogis : Certains ont encore des difficultés. Il est essentiel de leur permettre, dans le cadre de la formation, de prendre conscience de leurs erreurs, de distinguer les erreurs liées à des conceptions erronées de celles qui résultent d'une absence de relecture. On peut espérer qu'ils seront ainsi plus attentifs aux choix de leurs élèves, aux formes intermédiaires, certes inexactes, mais nécessaires pour accéder à une meilleure maîtrise. Pas plus à l'IUFM que dans les grandes écoles, la restauration de la dictée ne sera la panacée !

BIBLIOGRAPHIE

- **D. Manesse et D. Cogis, 2007, *Orthographe, à qui la faute ?* Paris, ESF.**
- Sur le même sujet**
- **A. Chervel et D. Manesse, 1989, *La Dictée, les Français et l'orthographe, 1873-1987.* Paris, Calmann-Lévy-INRP.**
- **D. Cogis, 2005, *Pour enseigner et apprendre l'orthographe, nouveaux enjeux/pratiques nouvelles, école/collège.* Paris, Delagrave.**
- ***Les Cahiers pédagogiques*, 2006, « Orthographe », n° 440.**
- ***Bulletin d'information sur les manuels scolaires*, 2006, n° 68 et 69 (www.e-bims.org).**
- **J.-P. Sautot, C. Péret et C. Brissaud, 2007, « Dis-moi quel élève tu étais, je te dirai quel prof tu seras ! Enseignement de l'orthographe : entre reproduction et innovation... », *Québec français* n° 141.**
- Vient de paraître**
- ***L'orthographe en questions*, recueil d'une vingtaine d'articles sur les orthographe et spécialement celle du français, dans divers secteurs : sociolinguistique, psycholinguistique et linguistique.**
- Ce numéro de la collection Dyalang, coordonnée par R. Honvault, se trouve en librairie. On peut aussi se le procurer aux Publications des universités de Rouen et du Havre, rue Lavoisier, 76821 Mont-Saint-Aignan Cedex (http://www.univ-rouen.fr/dyalang/nav_publ.html).**

Maîtrise de la langue : au-delà des incantations

→ par Marie-Laure Elalouf, enseignante-chercheur, IUFM de Versailles

La maîtrise de la langue est présentée, sous le sceau de l'évidence, comme le premier pilier du socle commun, le socle du socle en quelque sorte. Mais cette priorité révèle une conception réductrice du langage qui ramène, si l'on se reporte aux programmes, quelque quarante ans en arrière.

L'expression *maîtrise de la langue* renvoie à des objets scolaires de différentes natures. D'une part, elle désigne un ensemble de compétences langagières mises en œuvre lors de la production de discours oraux ou écrits. Ainsi lorsqu'on évalue une copie d'élève, on

apprécie, parmi d'autres éléments, la « maîtrise de la langue » qui se manifeste par des propriétés rédactionnelles et linguistiques du texte qu'on analyse. D'autre part, *maîtrise de la langue* désigne un domaine d'enseignement spécifique qui, à ce titre, figure dans les pro-

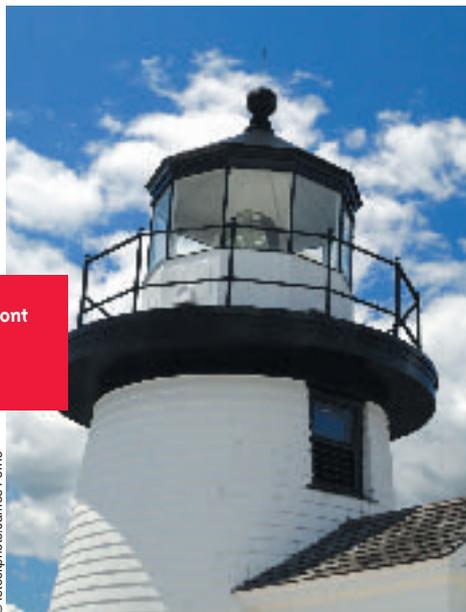
grammes et les emplois du temps des classes. Il s'agit certes d'un domaine vaste, mais qui pourrait être circonscrit de façon opératoire si deux conditions étaient remplies. D'abord, sa définition devrait s'appuyer sur une analyse fine et complète de l'ensemble de compétences langagières dont l'acquisition est visée (la « maîtrise de la langue » au sens mentionné plus haut). À partir de ce constat, il importerait de distin-

guer les compétences attendues, les connaissances nécessaires pour acquérir ces compétences, les méthodes et exercices qui facilitent cette appropriation, les productions dans lesquelles se manifestent ces compétences... or tout cela n'est ni clair ni bien articulé⁽¹⁾.

En effet, dans le socle commun, l'expression *maîtrise de la langue* amalgame le développement de pratiques langagières diversifiées, les connaissances à acquérir sur le système d'une langue, la connaissance des usages et normes et les exercices censés assurer cette maîtrise. Ainsi, sous la rubrique *connaissances*, on voit affirmer la nécessité de « travailler l'expression écrite et l'expression orale », de respecter les « règles de l'expression française » et de proposer des exercices de grammaire et d'orthographe. Les seuls domaines de connaissance cités sont le vocabulaire, la grammaire et l'orthographe, avec des contenus très vagues qui laissent transparaître une conception de la langue fort peu scientifique. Par exemple, la connaissance de la ponctuation, qui correspond à un usage typographique soumis à d'importantes variations, prend le pas sur la connaissance des structures syntaxiques fondamentales, qui relèvent du fonctionnement de l'oral comme de l'écrit. Encore peut-on s'interroger sur ce que l'on entend par la connaissance des structures syntaxiques fondamentales : les identifier, les manipuler, les nommer, et selon quelle terminologie ?

Le décalage entre les connaissances

Les outils d'évaluation vont piloter les pratiques pédagogiques



© istockphoto/James Ferrie

répertoriées et les capacités visées est patent. « Dégager l'idée essentielle d'un texte », « manifester sa compréhension » suppose des connaissances sur l'organisation des textes ; rédiger selon des consignes imposées (« récit, description, explication, texte argumentatif, comptes rendus, écrits courants ») appelle une connaissance des genres, littéraires et non littéraires, « adapter sa prise de parole à la situation de communication » nécessite une réflexion sur le fonctionnement du discours. Loin d'une mise en cohérence entre connaissances et capacités, on voit inscrites des représentations naïves de l'activité langagière et de l'apprentissage : à l'écriture, par exemple, sont accolés l'épithète « spontané » et l'adverbe « spontanément », au mépris des travaux didactiques sur la relecture et la

Les démarches proposées sont d'une grande pauvreté intellectuelle

réécriture ; quant à l'acquisition de l'orthographe, elle est associée aux vertus de la dictée « outil indispensable d'apprentissage et d'évaluation », sans prendre en compte ce que l'on sait aujourd'hui des conceptions des élèves et de ce qui peut être mis en œuvre pour les faire évoluer.

Ce décalage entre connaissances et capacités n'est pas pallié par des relais dans chacun des domaines enseignés. La maîtrise de la langue est posée comme une condition à l'accès à tous les domaines de savoirs et toutes les compétences ; elle n'est jamais conçue dans un mouvement dialectique où la spécificité des fonctionnements langagiers dans un domaine donné entre en jeu. De ce point de vue, la disjonction entre langue et culture, tant scientifique qu'humaniste, est significative de la réduction de la langue à un code : les termes récurrents sont *outil*, *règle*, *communication* alors que dans d'autres domaines, on parlera de *lois*, de *raisonnement*, d'*arguments*. En conséquence, les démarches proposées sont d'une grande pauvreté intellectuelle : pas d'*observation*, comme en sciences, pas de *questionnement* ni de développement de la *curiosité* comme en culture humaniste ou en scientifique, encore moins de *réflexion* ou d'*esprit critique*. Il y a même plus de points communs entre les rubriques « maîtrise de la langue française » et « maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication » (*communiquer, outils régis par des règles*) qu'avec la « pratique d'une langue vivante étrangère », qui évoque timidement « la culture dont la langue est le vecteur » et la « diversité culturelle ». On peut craindre que le chapitre « maîtrise de la langue française » soit davantage conçu pour recourir aisément à des outils d'évaluation, qui n'évalueront que ce qu'ils peuvent mesurer et piloteront en amont les pratiques pédagogiques, plutôt que pour cerner les relations complexes entre étude et pratique du langage et des langues⁽²⁾.

(1) Je remercie Sylvie Plane pour ses suggestions.

(2) Cf. par exemple *Les cahiers pédagogiques* n° 440, Orthographe (2006), n° 453 *Étude de la langue* (2007).

La culture commune des professeurs

→ par François Bouillon, IUFM de Paris, président de l'Institut de recherche de la FSU

La culture commune des enseignants est un sujet ancien de réflexion tant au SNESUP qu'au sein de la FSU. François Bouillon livre ici quelques pistes pour alimenter cette réflexion.

L'intégration des IUFM au sein des universités permet de penser à nouveaux frais la question de la culture commune des enseignants de la maternelle à l'université. Donnée comme l'un des objectifs de

la formation des enseignants du premier et du second degré, au moment de la création des IUFM par la loi de juillet 1989, la formation à cette culture commune est restée, somme toute, bien embryonnaire.

Or, contradictoirement, depuis 1989, trois éléments conspirent à remettre en chantier la construction de cette culture commune. C'est d'abord le « Mémorandum » des syndicats de la FSU de 2002 qui relevait les sept traits communs au métier d'enseignant de la maternelle à la Terminale :



- exercer un métier de haute qualification ;
- s'impliquer socialement ;
- élaborer des contenus d'enseignement ;
- s'adapter aux aléas pédagogiques ;
- comprendre les élèves ;
- travailler au sein d'équipes ;
- connaître l'établissement scolaire et son environnement.

C'est ensuite, en écho et de manière complémentaire, le référentiel commun publié par le ministère à l'issue de la loi « d'orientation et de programme de l'école » de 2005 qui énonce les dix principes communs du métier d'enseignant :

- agir de façon éthique et responsable ;
- maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer ;
- maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale ;
- concevoir et mettre en œuvre son enseignement ;
- organiser le travail de la classe ;
- prendre en compte la diversité des élèves ;
- évaluer les élèves ;
- maîtriser les technologies de l'information et de la communication ;
- travailler en équipe et coopérer avec tous les partenaires de l'École ;
- se former et innover.

C'est enfin l'intégration des IUFM dans les universités qui nous invite à penser que toutes ces « compétences » réclamées pour les professeurs du premier et du second degré s'appliquent parfaitement, si l'on remplace « élèves » par « étudiants » ou « École » par « Université », aux professeurs du troisième degré : l'enseignement supérieur.

UNE DOUBLE THÈSE

Telle est alors la double thèse qu'il faut défendre : il n'est pas possible de prétendre faire accéder les élèves à une culture commune sans une culture commune des professeurs ; Il est partiel et partial de réserver cette culture commune aux seuls enseignements scolaires et de ne pas avoir le même objectif pour les études supérieures.

Corollaire 1 : la formation à une culture commune dans les IUFM doit s'adresser à tous les futurs professeurs de la maternelle à l'université. En ce sens, l'intégration des IUFM est une chance à saisir pour construire cette formation commune pour tous.

Corollaire 2 : pour être formé à cette culture commune, il n'est pas nécessaire que les futurs enseignants du primaire, du secondaire et du tertiaire participent ensemble aux mêmes séquences de formation.

Les arguments en faveur de cette formation à la culture commune pour tous les professeurs sont assez évidents. La spécialisation ou l'hyperspécialisation disciplinaire n'implique pas une conception « techniciste » de l'enseignement ; elle doit être tempérée par un engagement professionnel en faveur de la réussite des jeunes qui appelle une réflexion de fond sur les finalités de l'enseignement et de l'éducation. L'enfermement dans sa discipline et l'absence d'ouverture aux autres disciplines est un obstacle à la



Une culture commune des enseignants de la maternelle à l'université est à créer

© Istocphoto/Felix Möckel

construction d'une « communauté de destin » de la communauté des enseignants.

Certes en fonction des niveaux d'enseignement et/ou des disciplines enseignées, il y a des spécificités : « Prendre en compte la diversité des élèves » ne requiert pas nécessairement les mêmes dispositifs pédagogiques que ceux qui sont requis pour « Prendre en compte la diversité des étudiants ».

« AGIR DE MANIÈRE ÉTHIQUE ET RESPONSABLE »

Pour autant, il y a éléments qui devraient être véritablement communs à tous enseignants comme, par exemple « agir de manière éthique et responsable ». La réflexion sur l'éthique comme expression individuelle des normes morales est indispensable pour tout enseignant,

pour soi-même et dans sa relation aux autres enseignants, comme pour ses élèves ou ses étudiants. Tout futur enseignant devrait connaître les principes de la morale de Kant, leur critique, et les fameux impératifs catégoriques comme « agis toujours de telle sorte que la maxime de ton action soit érigée en loi universelle ». Il en est de même des règles d'or héritées du Talmud de Babylone comme « ne fais jamais à autrui ce que tu détesterais qu'il te fasse », ou « fais à autrui ce qu'il aimerait qu'il te fasse ». Le pouvoir heuristique de ces réflexions morales est fondamental si l'on souhaite que la formation des jeunes soit autre chose qu'une préparation à l'individualisme et si l'on souhaite que les enseignants se comportent entre eux de manière solidaire.

Prendre en compte la diversité des étudiants

Force est de constater que la traduction du « cahier des charges de la formation des maîtres » dans les plans de formation des IUFM, en voie d'intégration ou non, n'est pas satisfaisante du point de vue de cette édification d'une culture commune des enseignants. Force est de reconnaître que prime une offre de formation favorisant l'individualisme.

De surcroît, la question d'une formation des enseignants-chercheurs à cette culture commune n'a pas encore émergé. Au terme de l'intégration réelle des IUFM dans les universités, espérons qu'elle soit vraiment prise au sérieux comme le devrait être leur formation pédagogique.

La spécialisation dans la formation doit être tempérée par un engagement professionnel en faveur de la réussite des jeunes



© Istocphoto/Jurga Rubinovaitė



André Chervel

Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle,

Paris, éditions Retz, 2006.

L'ouvrage développe et synthétise les recherches menées par l'auteur depuis 40 ans, au sein du service d'histoire de l'éducation de l'INRP. Il embrasse une vaste période, dont le point de départ correspond aux premières données nettes et exploitables pour reconstituer l'histoire d'un enseignement somme toute récent et dont l'unité n'a été perçue que tardivement.

Depuis... et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français (1977), une même question oriente les travaux de l'auteur : comment enseigner le français à des élèves qui ne le pratiquent pas et qui n'apprendront pas le latin ? C'est essentiellement à travers l'histoire des exercices scolaires qu'il y répond, depuis les premiers enseignements de l'orthographe jusqu'à la constitution d'un enseignement de langue française, la scolarisation des œuvres littéraires et l'institution d'exercices de reformulation et de composition.

Un ensemble très documenté, propre à déminer bien des polémiques récurrentes... M.-L. E

Recherche et formation

INRP : le dernier numéro (n° 54) de la revue Recherche et formation est intitulé « nouveaux cursus, nouveaux diplômes, la formation professionnelle des formateurs à l'université ».

APPEL À CONTRIBUTIONS

Pour alimenter la réflexion sur les autres disciplines du Socle, la rédaction fait appel à vos réflexions qui seront publiées dans les prochains numéros. Expédiez vos productions (3 000 à 4 000 signes) à redaction@snesup.fr

Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs

Présentation et choix des textes
J. Deauvieux et J.-P. Terrail, éditions de La Dispute, 2007

L'ouvrage rassemble d'une part des textes importants de chercheurs anglais et français dont Basil Bernstein, Michael Young, Pierre Bourdieu, Viviane Isambert-Jamati, Elisabeth Bautier, Jean Yves Rochex et d'autre part une notice biographique très riche sur chaque auteur. L'ambition des auteurs n'est pas seulement de permettre la découverte de textes plus ou moins disponibles mais en rassemblant des travaux épars favoriser de nouvelles réflexions dans un domaine moins connu de la sociologie celui de la transmission des savoirs. Celle-ci est abordée de deux points de vue des interactions école-société et du curriculum.



Inégalités et rapports sociaux

Rapports de classes, rapports de sexes
Roland Pfefferkorn, éditions La dispute, 2007

L'auteur replace les inégalités dans une perspective théorique. Il prend ses distances par rapport aux approches en termes de stratification et met les inégalités au cœur d'une réflexion en terme de rapport de classes. Les éléments novateurs de cet ouvrage sont d'une part une analyse rigoureuse sur l'éclipse puis le retour des classes sociales comme outil conceptuel, l'ambiguïté du concept de genre, et d'autre part, en croisant les rapports de classe avec les rapports de genre, il permet de mieux appréhender les inégalités entre hommes et femmes.



G. J.

Quelques titres pour petits et un peu plus grands, autour de l'immigration, du racisme

Henri Meunier et Nathalie Choux *Au panier !*

Éditions du Rouergue

Un petit album pour sensibiliser à l'absurdité des contrôles... absurdité persistante : voir l'article du *Canard Enchaîné* du 13 juin : une personne visitant des enfants au centre de rétention de Lyon s'est vue confisquer le livre (pour subversion !) et interdite de visite (voir sur le site de RESF : <http://www.educationsansfrontieres.org/?article6648>)

Que raconte ce petit album : une série d'interpellations... Avec celle en dernier du soleil qui « ne vient pas de chez nous » et... tout devient noir ! À lire et faire lire !



Valentine Goby et Ronan Badel *Le cahier de Leïla : de l'Algérie à Billancourt*

Éditions Autrement collection « français d'ailleurs »

Livre bien fait, même s'il y a dans le texte une sous-estimation manifeste du nombre de tués à Charonne.

Didier Daeninckx *L'enfant du zoo*

L'écrit pour des enfants de la rencontre d'une petite fille, visitant l'exposition coloniale de Paris en 1931, avec un enfant kanak enfermé avec sa famille dans un « zoo humain » (voir aussi le roman *Cannibale* du même auteur).

D.T.

le snesup
SUPPLÉMENT MENSUEL DU SYNDICAT NATIONAL DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

fdm est un supplément au *SNESUP*, bulletin mensuel du *SNESUP-FSU*
78, rue du Faubourg-Saint-Denis, 75010 Paris
Tél. : 01 44 79 96 10
Internet : www.snesup.fr

Directeur de publication : Guy Odent

Rédactrice en chef : Michèle Gabert

Secrétariat de rédaction : Latifa Rochdi

Coordination des rédactions : Jean Fabbri, Anne Mesliand

CPPAP : 0 111 507698 D 73
ISSN : 245 9663

Conception et réalisation : C.A.G. Paris

Impression : SIPE, 85, rue de Bagnole, 75020 Paris

Photo couverture : © Istockphoto/Peeter Viisimaa

Pourquoi je suis à la GMF ?



PARCE QU'ILS ONT
DES OFFRES
RÉSERVÉES
AUX AGENTS DES
SERVICES PUBLICS
DE MOINS DE
30 ANS !!!

!!! IL N'Y A
PAS DE SURPRIME
POUR LES NOUVEAUX
CONDUCTEURS!

-25%

!!! ET EN PLUS
ILS OFFRENT -25%
SUR TOUTS LES CONTRATS
LA PREMIÈRE ANNÉE!

GMF, 1^{ER} ASSUREUR DES AGENTS DES SERVICES PUBLICS.

Un seul numéro : GMF au **0820 809 809** (0,12€ TTC/min) ou sur **www.gmf.fr**

Offre valable jusqu'au 31/12/2007
La Garantie Mutuelle des Fonctionnaires et employés de l'Etat et des services publics assimilés. Société d'assurance mutuelle
Entreprise régie par le Code des assurances - 45930 Clichés cedex 9 et ses filiales GMF Assurances et la Sauvegarde.

